مجلة مركز جزيرة العرب
للبحوث التربوية والإنسانية
(JAPCEHR)

مجلة علمية دورية شهرية محكمة (فصلية مؤقتا)
تصدر عن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

العدد الأول
المجلد الأول
العدد الأول
رمضان 1440 الموافق مايو 2019م

كافة حقوق النسخ محفوظة © 2019 لمجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية
مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم . الجمهورية اليمنية . صنعاء

Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Humanity Researches

ISSN: 2707-742X

https://doi.org/10.56793/pcra22131

مجلة علمية محكمة دورية شهرية (فصلية مؤقتاً)

Scientific journal, periodical, monthly (temporarily quarterly)

تصدر عن مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

It is issued by the Arabian Peninsula Center for Research and Assessment

المجلد (1) العدد (1) رمضان 1440هـ/ مايو 2019م

Volume (1), Issue (1), Ramadan 1440 AH / May 2019 AD

يؤكد مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم. الجمهورية اليمنية. صنعاء أن هذا المُصنَّف مرخص بموجب المشاع الإبداعي المُصنَّف 4.0 دولي. (CC BY NC ND)

License Copyright: The Arabian Peninsula Center for Research and Assessment confirms that this work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. (CC BY NC ND)

Arabian Peninsula Center for Research and Evaluation. Republic of Yemen. Sana'a

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches

مجلة مركـــز جـــزيرة العـــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية

ISSN: 2707-742X

رئيـس هيئة التحـريـر
أ. د. فهد صالح قاسم مغربه
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي ورئيس
مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم

Chairman of the editorial board
Prof. Fahd Saleh Qasem Maghrabah
Professor of educational administration and
planning and head of the Arabian Peninsula Center
for Research and Evaluation

مدير التحـريـر
أ.م.د. منصور صالح العبدي
أستاذ إدارة الجودة المشارك؛ ومدير إدارة
البحث العلمي بمركز جزيرة العرب

Editorial manager
Prof. Dr. Mansour Saleh Al-Abdi
associate professor of quality management;
Director of the Scientific Research Department
at the Arabian Peninsula Center

مساعد مدير التحـريـر
أ.م.د. مبروك صالح السودي
أستاذ إدارة التعليم العالي المشارك؛ ومدير
إدارة التقييم العلمي بمركز جزيرة العرب

Assistant Editorial Director
Prof. Dr. Mabrouk Saleh Al-Soudi
Associate Professor of Higher Education
Administration; Director of the Scientific
Assessment Department at the Arabian Peninsula
Center

سكرتيرة التحرير
المهندسة/ أمة السلام فهد صالح المعمري

Editorial secretary
Engineer / Amat Al-Salam Fahd
Saleh Al-Maamari

أعضاء هيئـة التحريـر

Members of the editorial board

N	Name and surname/major/university	الاسم واللقب/التخصص/الجامعة	م
1	Prof. Abdul Khaleq Hadi Tawaf/ Business Administration/ Amran University- Yemen	أ.د/عبد الخالق هادي طواف/إدارة أعمال/جامعة عمران- اليمن	1
2	Prof. Dr. Ibrahim Othman Hassan / Curricula and Teaching Methods / University of Khartoum + Hail	أ.م.د/إبراهيم عثمان حسن/مناهج وطرق التدريس/جامعة الخرطوم+ حائل	2
3	Prof. Dr. Abd al-Salam Awad Labhas/ Curricula and Teaching Methods/ University of Aden	أ.د/عبد السلام عوض لبهص/ مناهج وطرق تدريس/جامعة عدن	3
4	Prof. Dr. Abdul-Jabbar Al-Tayyib Al-Nour/ Educational Administration and Planning/ Sana'a University	أ.م.د/عبد الجبار الطيب النور/ إدارة وتخطيط تربوي/جامعة صنعاء	4
5	Prof. Dr. Sadiq Ahmed Al-Sabai / Financial and Accounting Sciences / Najran University	أ.م.د/صادق أحمد السبئي/ علوم مالية ومحاسبية/ جامعة نجران	5
6	Prof. Dr. Hammoud Mohsen Al-Maleiki/ Educational Administration and Planning/ University of Dhamar	أ.م.د/حمود محسن المليكي/إدارة وتخطيط تربوي/جامعة ذمار	6
7	Prof. Dr. Abdul Karim Hussein Raadan/Rhetoric and Literary Criticism/University of Al-Mahra	أ.د/عبد الكريم حسين رعدان/بلاغة ونقد أدبي/جامعة المهرة	7
8	Prof. Dr. Saeed Omar Bin Dahbaj/ Interpretation and Sciences of the Qur'an/ Seiyun University	أ.م.د/سعيد عمر بن دحباج/ تفسير وعلوم القرآن/جامعة سيئون	8
9	Prof. Dr. Ayman Abdo Hassan / Curriculum and Teaching of Physical Education / Assiut University	أ.م.د/أيمن عبده حسن/مناهج وتدريس تربية رياضية/ جامعة أسيوط	9
10	Prof. Dr. Abd al-Rahman Ahmad al-Mukhtar/ Islamic History/ Amran University Prof. Osama Saeed Hindawi/ Education Technology/ Al-Azhar	أ.م.د/عبد الرحمن أحمد المختار/تاريخ إسلامي/جامعة عمران	10
11	Prof. Osama Saeed Hindawi/ Education Technology/ Al-Azhar University	أ.د/أسامة سعيد هنداوي/تكنولوجياتعليم/ ج.الأزهر	11
12	Prof. Dr. Muhammad Qassem Qahwan/ Fundamentals of Education/ Amran University	أ.م.د/محمد قاسم قحوان/أصول تربية/جامعة عمران	12
13	Prof. Dr. Muhammad Abdullah Humaid / Management and Strategic Planning / University of Hajjah	أ.د/محمد عبد الله حُميد/إدارة وتخطيط استراتيجي/جامعة حجة	13
14	Prof. Dr. Muhammad Hassan Al-Fattah/ English Language Arts/ Amran University Prof. Ali Ahmed Al-Qaedi/ Comparative Jurisprudence/ Amran	أ.م.د/محمد حسن الفتاح/أداب لغة إنجليزية/جامعة عمران	14
15	Prof. Ali Ahmed Al-Qaedi/ Comparative Jurisprudence/ Amran University	أ.د/علي أحمد القاعدي/فقه مقارن/جامعة عمران	15
16	Prof. Dr. Mabrouk Saleh Al-Soudi/ Higher Education Department/ Amran University	أ.م.د/مبروك صالح السودي/إدارة تعليم عالي/جامعة عمران	16
17	Prof. Dr. Nouruddin Issa Adam Ali/Curriculum and Teaching Methods/University of Sinnar + Hail	أ.م.د/نورالدين عيسى آدم علي/مناهج وطرق تدريس/جامعة سنار+ حائل	17
18	Prof. Noman Ahmed Fayrouz/ Academic Accreditation Council/ Ibb University	أ.د/نعمان أحمد فيروز/ مجلس الاعتماد الأكاديمي/جامعة إب	18
19	Prof. Ali Qaid Sinan / Linguistics (grammar and morphology) / Sana'a University Prof. Dr. Fazaa Khaled Al-Muslimi/ English Curricula and	أ.م.د/علي قائد سنان/لغويات (نحو وصرف)/جامعة صنعاء	19
20	Prof. Dr. Fazaa Khaled Al-Muslimi/ English Curricula and Teaching Methods Sanaa University	أ.د/فازع خالد المسلمي/ مناهج وطرق تدريس إنجليزية	20
21	Prof. Dr. Fadlallah Abdul Razzaq Qatran/ Rhetoric/ Amran University Prof. Taha Ahmed Al-Aqbi/ Comparative Jurisprudence/ Amran	أ.م.د/فضل الله عبد الرزاق قطران/ بلاغة/جامعة عمران	21
22	Prof. Taha Ahmed Al-Aqbi/ Jurisprudence/ Amran University	أ.م.د/طه أحمد العقبي/فقه مقارن/جامعة عمران	22
23	Prof. Dr. Diaa Ali Noman / Private Law / International Center of Expertise, Marrakech, Morocco	أ.م.د/ضياء علي نعمان/ قانون خاص/المركز الدولي للخبرة مراكش المغرب	23
24	Prof. Dr./ Fadel Muhammad Al-Misbahi/ Islamic Call and Culture/ Najran University	أ.م.د/فاضل محمد المصباحي/دعوة وثقافة إسلامية/جامعة نجران	24
25	Dr. Hamad bin Hilal Al-Ahmadi/ Management and Planning/ The Open University/ Sultanate of Oman	د.حمد بن هلال اليحمدي/إدارة وتخطيط/الجامعة المفتوحة/سلطنة عمان	25
26	Prof. Dr. Saeed Naji Ghaleb Iskandar / History / Taiz University	أ.د/ سعيد ناجي غالب اسكندر /تاريخ/ج. تعز	26

جميع حقوق الطبع والاقتباس محفوظة– لمجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية

افتتاحية العدد

الحمد لله الذي أسبغ علينا نعمه؛ ظاهرة وباطنة، وهدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، ونصلي ونسلم على إمام المرسلين، والمبعوث رحمة للعالمين؛ محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيراً، وبعد/

يطيب لي باسم هيئة تحرير مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية؛ أن أهنئ الباحثين الأجلاء، والقراء الأعزاء؛ صدور مجلتهم العلمية في ثوبها القشيب و أبحاثها الرصينة؛ والذي تزامن مع شهر رمضان المبارك، وهو شهر الخير والبركات والفتوحات العظيمة، كما يصادف شهر (مايو) ذكرى الوحدة اليمنية المباركة، وبهذه المناسبة نقدم للباحثين الكرام، ولعموم جمهور المجلة العدد (1) من المجلد(1)؛ رمضان (1440) مايو (2019) وتضمن (7) أبحاث قيمة؛ تنوعت موضوعاتها؛ حيث تضمن الأول تصوراً مقترحاً لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري، واستقصى الثاني العوامل المؤثرة على قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران، وتتبع الثالث أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي المادة بمحافظة عدن، وحلل الرابع واقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمحتوى كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، وتناول الخامس الإيجاز بوصفه بنيةً نصيةً (دراسة بلاغية تأصيليّة)، فيما أصل السادس للقيادة الخادمة؛ من خلال الممارسة النبوية للقيادة الخادمة (دراسة نوعية)، وأما السابع فقد تتبع فيه الباحث الخلاف النَّحوي: نشأته، أسبابه، مظاهره، وكما يتبين من العناوين فالأبحاث أصيلة وفي غاية الأهمية، مع جودة عالية في التنسيق والإخراج.

وأخيراً؛ نجدد شكرنا للمولى الكريم صاحب المنة والفضل والتوفيق؛ الله جل جلاله؛ والذي لمسنا عونه في مختلف مراحل الإعداد للمركز والمجلة، كما نتقدم بجزيل الشكر وبالغ التقدير لمعالي وزير التعليم العالي ونائبه ووكيل قطاع البحث العلمي ومدير عام البحث العلمي، وجميع موظفي الوزارة؛ والذين بذلوا كل ما بوسعهم، في سبيل تذليل الصعوبات؛ التي رافقت إنشاء المركز، وإصدار المجلة، كما نتقدم بوافر التحية ممزوجة بجزيل الشكر وبالغ الامتنان؛ لكل من ساهموا في إخراج العدد؛ من الأساتذة الباحثين؛ الذين ساهموا بأبحاث العدد، والشكر موصول للمحكمين والإداريين؛ والذين ما كانت الأبحاث لتخرج في صورتها الرائعة لولا جهودهم المتميزة، سائلاً الله أن يجزيهم خيراً.

وأخيراً/ يسعدنا أن ندعو الجامعات والمؤسسات البحثية وجميع الباحثين والباحثات؛ للتحكيم والنشر عبر المجلة؛ فهي مجلة الجميع، ومنفتحة على الجميع- بدون استثناء- ونرحب دوماً بالأفكار والمقترحات الإبداعية، وفي ذات الوقت بالبحوث الفردية والجماعية، والتي تهدف إلى نشر الوعي التربوي والإنساني، بما يسهم في نهضة بلدنا اليمن وأمتنا واستعادة مجدنا، سائلين الله أن يحفظ يمننا وأمتنا من مكائد ومكر الماكرين، وأن يوفقنا لما يحب ويرضى.

والله ولي الهداية والتوفيق

رئيس هيئة التحرير

أ.د. فهد صالح مغربه المعمري

ISSN: 2707-742X

Terms and rules of publication in the Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research		شروط وقواعد النَشْر في مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية	
The Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, which is an international, specialized and indexed scientific journal. Its international standard number is E.ISSN: 2707-742X; And the prefix number of the journal's research (https://doi.org/10.56793/pcra22131).		مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، وهي مجلة علمية محكمة متخصصة دولية ومفهرسة ورقمها المعياري الدولي E.ISSN: 2707-742X ؛ ورقم البادئة التعريفية لأبحاث المجلة(https://doi.org/10.56793/pcra22131).	
❁ General Conditions: The journal publishes studies and research on the conditions of science and its recognized steps. According to the following:		❁ الشروط العامة: تنشر المجلة الدراسات والأبحاث التي تتو افر فيها شروط العلمي وخطو اته المتعارف عليها. وفقاً للآتي:	
1	The subject of the research should be within the terms of reference of the journal (educational and human).	أن يكون موضوع البحث ضمن اختصاصات المجلة (التربوية والإنسانية).	1
2	The research adheres to the publishing rules followed in the journal.	التزام البحث بقواعد النشر المتبعة في المجلة.	2
3	The research has not been published or submitted for publication to any other journal.	البحث لم ينشر ولم يقدم للنشر إلى أي مجلة أخرى.	3
4	The researcher's commitment to scientific research ethics and intellectual property rights.	التزام الباحث بأخلاقيات البحث العلمي وحقوق الملكية الفكرية.	4
5	Adhere to the rules of scientific research; Documenting references, controlling citations, and placing footnotes.	الالتزام بقواعد البحث العلمي؛ توثيق المراجع، وضبط الاستشهاد، ووضع الحواشي.	5
6	The journal organizes the arrangement of research papers according to technical considerations.	تنظّم المجلّة ترتيب البحوث حسب الاعتبارات الفنّية.	6
7	The researcher bears full legal responsibility for the content he publishes; it expresses the researcher's point of view; It does not express the point of view of the center / magazine.	يتحمّل الباحث كامل المسؤولية القانونيّة عن المحتوى الّذي ينشره؛ فهو يعبر عن وجهة نظر الباحث؛ ولا يعبّر عن وجهة نظر المركز/ المجلة.	7
N	❁ Publishing rules, procedures and conditions:	❁ قواعد النشر وإجراءاته وشروطه:	م
1	The number of research pages should not exceed (25) pages, including figures, appendices, and a list of references, leaving a space of 1.25 between lines.	يجب ألاّ يتجاوز عدد صفحات البحث (25) صفحة بما فيها الأشكال والملاحق وقائمة المراجع، مع ترك مسافة 1.25 بين السطور.	1
2	The received study should be grammatically, spelling and linguistically checked.	الدراسة المستلمة يجب أن تكون مدققة نحوياً وإملائياً ولغوياً.	2
3	The number of study words is (9,000) words as a maximum, and the title words do not exceed (20) words.	عدد كلمات الدراسة (9.000) كلمة كحد أقصى، ولا تزيد كلمات العنوان عن (20) كلمة.	3
4	The number of words of the abstract in Arabic does not exceed 200 words, and 250 in English, and the keywords are 3-5 words.	عدد كلمات الملخص باللغة العربية لا تزيد عن 200 كلمة، و250 في الإنجليزية، والمفتاحية 3- 5 كلمات.	4

5	The paper is formatted on (A4 scale), so that the font type and size are as follows:	يتم تنسيق الورقة على (مقياس A4)، بحيث يكون نوع وحجم الخط على النحو التالي:	5
6	When submitting the research, individual spacing is taken into account, leaving margins of (2.5 cm) on all sides (top - bottom - right - left).	يراعي عند تقديم البحث التباعد المفرد مع ترك هوامش مسافة (2.5 سم) من جميع الجهات (أعلى– أسفل– يمين– يسار).	6
7	The type of font adopted in research, whether in Arabic or English, is Sakkal Majalla. The font size for main headings is (16), for subheadings (14) bold, for the rest of the texts (14) normal, for tables and figures (12) normal, and for the summary and margins size (12) normal.	نوع الخط المعتمد في الأبحاث سواء باللغة العربية أو الإنجليزية هو Sakkal Majalla، حجم خط العناوين الرئيسة (16) وللعناوين الفرعية (14) غامق، ولباقي النصوص (14) عادي، للجداول والأشكال (12) عادي، وللملخص والهوامش حجم (12) عادي.	7
8	The title of the research with the data of the researchers on the first page: size (18) and be accurate and expressive of the content of the research.	عنوان البحث مع بيانات الباحثين في الصفحة الأولى: حجم (18) ويكون دقيقاً ومعبّراً عن محتوى البحث.	8
9	Proper documentation in the body of the study and the list of references according to the documentation system (APA) for educational and administrative research, or (MLA) for religious and literary research.	التوثيق السليم في متن الدراسة وقائمة المراجع وفقا لنظام التوثيق (APA) للبحوث التربوية والإدارية، أو (MLA) للبحوث الدينية والأدبية.	9
10	Translate Arabic references into English, with the prefix (DOi) added to the references available.	ترجمة المراجع بالعربية إلى اللغة الإنجليزية، مع إضافة البادئة (DOi) للمراجع التي تتوفر عليها.	10
11	Acknowledging the originality of the research and not withdrawing it; After informing the researcher of the acceptance of publication in the journal.	الإقرار بأصالة البحث وعدم سحبه؛ بعد إبلاغ الباحث بقبول النشر في المجلة.	11
12	The researcher coordinates the research according to the conditions of the journal mentioned below.	يقوم الباحث بتنسيق البحث حسب شروط المجلة المذكورة أدناه.	12
13	The researcher uploads the coordinated research in a Word file on the journal's website (https://apcfra.com/sendpaper), or to the journal's e-mail: apcra.org@gmail.com	يحمل الباحث البحث المنسق في ملف وورد على موقع المجلة(https://apcfra.com/sendpaper)، أو إلى بريد المجلة الإلكتروني: apcra.org@gmail.com	13
14	The researcher is informed electronically of the receipt of the research, its initial acceptance, and the date of sending it for arbitration within 24 hours.	يبلغ الباحث إلكترونياً باستلام البحث والقبول المبدئي له وموعد إرساله للتحكيم خلال24 ساعة.	14
15	The researcher is notified to pay the fees ($50). And for Yemenis ($40) or an apology with a statement of reasons.	يتم إشعار الباحث بتسديد الرسوم ($50) دولاراً أمريكياً. ولليمنيين ($40) أو الاعتذار مع بيان الأسباب.	15
16	The study is sent to (2) arbitrators in the field of specialization, and arbitration takes place within (7-10) days.	يتم إرسال الدراسة إلى (2) محكمين في مجال التخصص، والتحكيم خلال (7- 10) أيام.	16
17	The researcher must make the required modifications from the arbitrators.	يجب على الباحث إجراء التعديلات المطلوبة من المحكمين.	17

ISSN: 2707-742X

18	The researcher receives a letter of final acceptance with the specified date for publication according to the date of his acceptance for publication.	يتلقى الباحث خطاباً بالقبول النهائي مع الموعد المحدد للنشر بحسب تاريخ قبوله للنشر.	18
19	Studies are arranged upon publication in the journal according to technical considerations only.	ترتب الدراسات عند النشر في المجلة وفقاً للاعتبارات الفنية فقط.	19
20	Once the researcher is notified that his study has been finally accepted for publication, the copyright is transferred to the journal.	بمجرد إشعار الباحث بقبول دراسته للنشر قبولاً نهائياً، تنتقل حقوق الطبع والنشر إلى المجلة.	20
21	The study is published electronically. Within a week after the modifications are completed.	يتم نشر الدراسة إلكترونياً؛ خلال أسبوع بعد الانتهاء من التعديلات.	21
22	A list of references referred to in the body of the research is placed at the end of the research, in alphabetical order, and Arabic comes first, followed by references in English.	توضع قائمة بالمراجع المشار إليها في متن البحث في آخر البحث مرتبة ألف بائياً، وتأتي العربية أولاً يليها المراجع بالإنجليزية.	22
23	The researcher(s) shall obtain one copy and (5) extracts from the issue in which the research is published.	يحصل الباحث/الباحثون/ على نسخة واحدة و(5) مستلات من العدد الذي ينشر فيه البحث.	23

للتواصل مع المجلة:

توجه جميع المراسلات إلى: رئيس هيئة تحرير المجلة
الأستاذ الدكتور/ فهد صالح قاسم مغربه.
الجمهورية اليمنية- صنعاء.
الهاتف: المفتاح الدولي (00967).
هاتف 01- 381947
الموبايل+ و اتس (771196665 - 00967715474947 /00967
الموقع الإلكتروني:
https://www.apcfra.com
البريد الإلكتروني: apcra.org@gmail.com
أو التحميل المباشر عبر الموقع:

To communicate with the journal:

All correspondence should be directed to: The editor-in-chief of the journal
.Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah
.Republic of Yemen - Sana'a
Phone: the international code (00967).
Tel. 01-381947
Mobile + WhatsApp (00967 - 771196665/ 00967715474947
Website: https://www.apcfra.com
Email: apcra.org@gmail.com
Or direct download via the website:
https://apcfra.com/sendpaper

ISSN: 2707-742X

فهرس المحتويات TABLE OF CONTENTS

الرقم	عنوان البحث / اسم الباحث/ الباحثين The title of the research / the name of the researcher/ researchers	صفحة pp/
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah	أ- ز
101	تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري د.عمر محمد قايد المريسي A proposal to develop the institutional performance in the education departments in the Republic of Yemen in light of the administrative empowerment approach Mr. Omar Mohamed Qayed Al-Muraisi	30 - 1
102	العوامل المؤثرة على قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران د. يحي أحمد حسين المرهبي The Factors that Effect Citizenship Values of Secondary Students in Amran Governorate Dr. Yahya Ahmed Hussein Al-Merhbi	60 -31
103	أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي المادة بمحافظة عدن د/ عبدالسلام عوض أحمد لبص - د/ إدريس سلطان أحمد مقبل Reason of Low Level Achievement of Students at the Primary Schools in Teaching English Language as Perceived by its Teachers in Aden Governorate 1-Dr. Abdul Salam Awad Labhas; 2-Dr. Idris Sultan Ahmed Moqbel	85 -61
104	و اقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغر افية المعاصرة بمحتوى كتب الجغر افيا للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية د. عارف محمد علي المنصوري The status quo of integrating the concepts of modern geographical techniques in the content of geography books in secondary schools in the Republic of Yemen Dr. Aref Muhammad Ali Al-Mansory	109 -86
105	الإيجاز بوصفه بنيةً نصيةً (دراسة بلاغية تأصيليّة) أ.د. عبد الكريم حسين علي رعدان Briefness as a textual structure (a rhetorical study) Professor Dr. Abdel Karim Hussein Ali Radan	-110 132
106	الممارسة النبوية للقيادة الخادمة (دراسة نوعية) د. عبد السلام أحمد حسين العروسي Prophetic Practice of Servant Leadership (Quality Study) Dr. Abdul Salam Ahmed Hussein Al-Arousi	-133 152
107	الخلاف النَّحوي: نشأته، أسبابه، مظاهره م/ أكرم ناصر ناصر حسين Grammar controversy; it's origins, causes, manifestations Dr. Akram Nasser Nasser Hussein	-153 169

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (1): 30/May/ 2019
p: 1- 30
Copyright License

ISSN: 2707-742X

مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (1): 30/ مايو/ 2019م
ص: 1- 30
تاريخ الاستلام: 2019/03/11 القبول: 2019/04/18

تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري[1]

الباحث. عمر محمد قايد المريسي
جامعة صنعاء || كلية التربية || صنعاء || اليمن
Email: omar.almoresy12312@gmail.com || phone: 00967775634440

الملخص: هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير أداء إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري، من خلال التعرف على آراء الخبراء حول درجة أهمية مجالات ومكونات التصور المقترح. ولتحقيق أهداف البحث استخدم المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والتطويري، وذلك بالاعتماد على أحد الأساليب التي يتم استخدامها في الدراسات المستقبلية، وهو أسلوب دلفي (Delphi)، من خلال أداة البحث والمتمثلة في الاستبانة، وقد تم اختيار مجموعة من الخبراء الأكثر علماً وخبرة في مجالي الإدارة والتربية تم اختيارهم بصورة قصدية، من (الأكاديميين بجامعة صنعاء من كليتي التربية والتجارة، ومركز التطوير الجامعي، والمجلس الأعلى لتخطيط التعليم، والمعهد الوطني للعلوم الإدارية، ومن ديوان عام وزارة التربية والتعليم، ومركز البحوث والتطوير التربوي، ومكتب وإدارات التربية، وأكاديميين من القطاع الخاص)، وحصل على موافقة (17) خبيراً، والتي مثلت عينة البحث، وبعد الانتهاء من إجراءات البحث الميدانية تم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) حيث تم حساب النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، وذلك لمعرفة درجة إمكانية التطبيق، ومستوى التحقق لعبارات ومجالات ومحاور الأداة، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: اتفق الخبراء على أهمية مجالات التصور المقترح لتطوير أداء إدارات التربية والتعليم بكل مجالاته ومحاوره وأغلب مكوناته وعباراته. كما تم التوصل إلى تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم في ضوء مدخل التمكين الإداري.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، تطوير الأداء المؤسسي، إدارات التربية والتعليم، مدخل التمكين الإداري.

A proposal to develop the institutional performance in the education departments in the Republic of Yemen in light of the administrative empowerment approach

Dr. Omar Mohamed Qayed Al-Muraisi

Sana'a University || College of Education || Sanaa || Yemen
E: omar.almoresy12312@gmail.com || phone: 00967775634440

Abstract: This study aims at developing a proposed vision for Evolving the Institutional Performance of the Educational Departments - Republic of Yemen, in the light of the Access to Administrative Empowerment, by identifying the opinions of

[1] -**أصل البحث:** رسالة مقدمة من الباحث، لاستكمال متطلبات الماجستير؛ من قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة صنعاء، تحت إشراف الأستاذ الدكتور: عبد الجبار الطيب أمين، وقد نوقشت وأجيزت في العام 2017م.

experts on the degree of importance, of the areas, and the components of the vision proposed. For achieving the research objectives, the researcher used the descriptive method in both survey and development, based on one of the methods used in future studies, Delphi method, through the research tools of the questionnaire. The researcher targeted a group of experts – of the most knowledgeable and experienced in the fields of management and education, were deliberately selected by the academicians at the University of Sana'a, the Faculty of Education and Commerce, the University Development Center, the Supreme Council for Planning Education, the National Institute of Administrative Sciences, the Ministry of Education, the Educational Research and Development Center, the Office of Education, as well as academicians selected at private universities), and obtained the approval of (17) experts, which represented the research sample. After completing the field research procedures, the researcher analyzed the data, using the SPSS program where the percentages and the arithmetic mean were calculated to determine the degree of feasibility for terms, fields and tool axes, The research came up with number of results, of which, the most important are as follows: 1-Experts agreed on the importance of the proposed vision in all its fields, axes and most of its components and expressions.2- Forming a proposed prospective for Developing The Institutional Performance in The Departments of Education in The light of accessing of Administrative Empowerment.

Keywords: proposed conception, institutional performance development, education departments, administrative empowerment approach.

1- مقدمة (An Introduction)

تواجه الأنظمة التعليمية العالمية تغيرات في جميع المجالات، نتيجة عددٍ من التحديات والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية، مما فرض على هذه الأنظمة أن تبحث عن نماذج واستراتيجيات للنهوض ببلدانها ومواكبة التغيرات المتسارعة، ولن يتأتى هذا إلا بتطوير منظومة الإدارة التعليمية وتحديث أدوارها ووظائفها.

وتعاملاً مع معطيات القرن الواحد والعشرين، وتجاوباً مع هذه التغيرات والتحولات التي تشهدها البيئة العالمية، واستجابة للمتطلبات المحلية، وفي إطار العقلانية والمنهجية العلمية في التعامل مع مفردات التحديث، وخطوات تنفيذ وإجراءات تطوير تخطيط استراتيجي شامل تُحشد وتوجه في إطاره كافة الطاقات، والموارد لتحقيق الأهداف والغاية المرغوبة في بناء نظام مؤسسي حديث للإدارة التعليمية قادر على تقديم الخدمات بكفاءة وفعالية، وبمستوى جودة عالية لا يتم إلا من خلال تحقيق مقومات التحديث والتطوير الإداري القائم على اللامركزية (المقدام، 2009: 26)، فلقد تسبب استمرار العمل بأساليب الإدارة الهرمية التي ورثتها ثقافة عصر الصناعة في تخلف العديد من المؤسسات العربية عن متغيرات عصر المعلومات ومعطياته التي تخلو حركتها من سياسات التفويض والتمكين، ويخلو مناخ ومحصلة تفاعلها من روح الفريق (مدربو الخليج، 2010: 2).

ففي الوقت الذي تتجه فيه الدول الحديثة إلى إحداث التغيير لمؤسساتها، في مواكبة التغير المستمر الذي يشهده عالم اليوم من التطور التكنولوجي السريع لتحقيق الأهداف المستقبلية لمؤسسات التنمية الإدارية في تحسين أدائها ورفع كفاءتها (المقدام، 2009: 6) تتجه ـ أيضاً ـ كثير من الدول نحو التحول إلى أسلوب اللامركزية في إدارة التعليم، الذي يعدُّ اليوم من أكثر الأساليب انتشاراً في إدارة وتخطيط التعليم، من أجل تحسين كفاءة وفاعلية العملية التعليمية على مستوى المحليات، وتوسيع المشاركة المجتمعية في إدارة التعليم (الحضرمي، 2008: 6).

ولكي يكون هذا التحول استراتيجياً تنتج عنه خصائص مميزة في التعليم، ينبغي أن تتبنى الإدارة الاستراتيجية التحول والتطوير من الهياكل التنظيمية الهرمية التقليدية إلى التنظيمات المصفوفية

والشبكية، ومن اتخاذ القرارات الشخصية الانتقائية إلى اتخاذ القرارات الجماعية والاستباقية، ومن تفويض الصلاحيات للأفراد إلى تمكين الجماعات وفرق العمل المتعددة (الحاج والغيثي، 2010: 38).

والإدارة التعليمية شأنها شأن جميع أنواع الإدارات في المؤسسات المختلفة من حيث درجة الأهمية، بل إنها تُعدّ أهم الإدارات الموجودة في الدولة؛ نظراً لأنها تدير أهم قطاع في المجتمع، وأهم مؤسساته، وهو قطاع التربية والتعليم (حسان، 2007: 145)، وأَوْلى الإدارات بهذا التطوير والتحول لكي تصبح قادرة على مواكبة التطورات العلمية، والتقنية واحتياجات التنمية (المركز الوطني للمعلومات، 2005: 24).

ويمكن أن يكون التطوير في الإدارة التعليمية من خلال التحول في نمط الإدارة من إدارة ذات نمط مركزي، تقوم على سريان السلطة من أعلى إلى أسفل، إلى إدارة ذات نمط لا مركزي يتصاعد فيه قدر السلطات، ومن ثم المسؤوليات من أسفل إلى أعلى ليكون أكثر فعالية، وتكون الإدارة التعليمية قادرة على معايشة كل المتغيرات العالمية، وذلك بعد أن أضحى أداء المنشآت رهناً بإبداع عمالتها لا صرامة إدارتها (نبيل علي، 2009: 193)، و(عليمات، 2010: 16).

وهناك العديد من المفاهيم التي تسعى إلى التطوير والتحسين في الأداء، من أجل مجابهة المشاكل والأزمات وحلها والتقليل من آثارها السلبية، والحد من خطورة نتائجها وفق هذه التحولات، من أبرزها مفهوم التمكين الإداري كأحد المواضيع الإدارية المهمة لتسيير العمل الإداري وتطوير وازدهار المؤسسات، ومن أهم المعايير الضرورية للإدارة الحديثة (العبيدي، 2009: 35)، و(نافلة، 2011: 2).

حيث يشكل هذا المفهوم عنصراً هاماً لتطوير الأداء المؤسسي خصوصاً في ظل الاتجاه نحو تبني وتطبيق المفاهيم الإدارية الحديثة، والذي يعد أحد المتطلبات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات التي هي في حاجة ماسة لتبني ثقافة تنظيمية وممارسات إدارية حديثة، تتلاءم مع المتطلبات والتطورات المعاصرة (العتيبي، 2005: 2)، (اليونسكو، 2009: 131، 243)، ولذا فإن ثقافة التمكين الإداري تُعد ضرورية لصحة وازدهار المؤسسات التعليمية، في بيئة تتمتع بالقدرة على التكيف مع العوامل المؤثرة سريعة التغير والتحول (الكساسبة، 2009: 20)

مشكلة البحث (Research Problem)

يدرك المتتبع للوضع الاقتصادي والإداري في اليمن وجود اختلال إداري للنظم القائمة في المؤسسات الحكومية، نتج عنه قصور في الأداء العام ومن ثم في تحقيق الأهداف المخطط لها من قبل الدولة، أهمها تدني قدرة أجهزة الإدارة العامة على القيام بدورها بالشكل المطلوب، والسبب يعود في ذلك إلى ضعف أهليتها في إعداد وتنفيذ الخطط بشكل يتناسب مع الكفاءة والفاعلية في ظل القصور الواضح في وضع المعالجات الحقيقة والشاملة للعديد من السلبيات وأوجه الضعف والعمل وفق نظام دقيق للرقابة والمساءلة إلا على نطاق محدود (المقدام، 2009: 15)، والذي كان له انعكاسات مباشرة على الإدارة التعليمية حيث تعاني من مجموعة من المشكلات أهمها ضعف كفاءة الكادر الإداري العامل، والتداخل الحاصل في الاختصاصات وضعف تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة والمعاصرة، وتدني درجة الاستفادة من تجارب الإدارات التربوية الناجحة في الدول الأخرى، وغياب الاستراتيجية الشاملة لتنمية الإدارة التربوية وتأهيل كوادرها (المسلمي، 2015: 28).

هذا ما أكده مديرو التربية في المحافظات والمديريات من تدني مستوى الرضا والدافعية للعمل لدى العاملين بشكل عام، وضعف ثقافة العمل الجماعي المؤسسي، وشيوع نمط القيادة التسلطية، فضلاً عن الهياكل التنظيمية القائمة فإنها تُعدّ هياكل نمطية، لا تتماشى مع متطلبات الانتقال إلى اللامركزية، كما أنها ليست مستقرة أو معتمدة رسمياً، بل أصبحت مكاتب التربية تعاني من تدني العمل التنظيمي، بسبب غياب البناء التنظيمي المستقر ولوائح الاختصاص

الوظيفية، والمركزية الشديدة في اتخاذ القرار، وانخفاض في عملية تفويض السلطة، وضعف في صياغة أهداف واضحة ومحددة وعملية (الحضرمي، 2008: 27-41).

وهو ما أوصت به بعض الدراسات كدراسة (السعدي، 2010: 149)، و(الصرابي، 2012: 192) بضرورة إصدار لائحة تنظيمية للإدارات التعليمية وتحديد الاختصاصات والمسؤوليات للعاملين ومنح صلاحيات أكثر لتسيير العمل.

وأوضح تقرير للبنك الدولي بأن التعليم في اليمن يواجه صعوبات كثيرة منها الثقافة التقليدية التي تعمل ضد التفويض والمساءلة وتقييم الأداء، وأن الخطط الموضوعة طموحة وغير واقعية، وأن هناك مشاكل كبيرة ظهرت عقب إصدار قانون السلطة المحلية (2000) منها التناقض والافتقار إلى التفاصيل في الإطار القانوني للامركزية، وانحراف القوانين المكتوبة عن الممارسات الفعلية نتيجة الأنظمة الإدارية الضعيفة، والافتقار إلى العمليات التي تتسم بالشفافية، وانعدام التدريب للكوادر الإدارية والإشرافية في وزارة التربية والتعليم، ومكاتب وإدارات التربية بالمحافظات والمديريات، بالإضافة إلى عدم وضوح إطار عمل اللامركزية بشأن تحديد المسؤوليات، وضعف الرقابة وعدم توافر الوصف الوظيفي ومحدودية المساءلة (البنك الدولي، 2010: 132، 136، 172).

وجاء في تقرير المركز الوطني للمعلومات أن من أهم الصعوبات والتحديات التي تواجه قطاع التعليم العام في اليمن غياب الإدارة العلمية الكفؤة والمؤهلة في مختلف نظم الإدارة التربوية، ومستوياتها، وضعف قدرات نظام الإدارة التربوية على ترجمة الخطط والبرامج (المركز الوطني للمعلومات، 2005: 23).

ولكون إدارات التربية والتعليم تُعد حلقة الوصل بين الإدارة العليا على المستوى الاستراتيجي، والإدارة الدنيا على المستوى التنفيذي، وهي المسؤولة عن الربط بين المستويات الإدارية المختلفة (أبو النصر، 2007: 30)، ووضع خطط قصيرة المدى للمجالات التي تتولى الإشراف عليها (القيسي، 2009: 53)، ومتابعة الأداء اليومي، والتنفيذ والتنسيق بين مختلف الأنشطة، وتقديم التقارير والبيانات والمعلومات والإحصاءات للإدارة العليا التي تعينها في أعمال التخطيط (أبو المعاطي، 2005: 230).

وللتطلعات الإيجابية للوزارة من خلال وضع استراتيجيات التعليم المختلفة رغبةً منها في التميز وتطوير الأداء، وتحقيق ميزة تنافسية، وتحسين جودة المخرجات التعليمية والقدرة على إدارة التغيير المؤسسي.

فإن مفهوم التمكين الإداري يُعتقد أن يكون له دور إيجابي في تحقيق تلك التطلعات، وأنه جدير بالبحث والدراسة، لما يترتب عليه من الوصول للأهداف المرسومة بدقة وإتقان، في عصر سريع التطور وكثير المتغيرات، وواقع يحتاج إلى كثير من المراجعة وإيجاد حلول مبتكرة أكثر علمية وواقعية.

أسئلة البحث (Research questions)

وبناء على ما تقدم يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

- ما التصور المقترح لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري ؟

والإجابة عن هذا التساؤل يأتي من خلال الإجابة على التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما ملامح الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية؟
2. ما أبرز الاتجاهات والنماذج المعاصرة في التمكين الإداري؟
3. ما التصور المقترح لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري من وجهة نظر الخبراء؟

أهداف البحث (Research Goals)

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. رصد ملامح الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية.
2. تتبع أبرز الاتجاهات والنماذج المعاصرة في التمكين الإداري.
3. تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري من وجهة نظر الخبراء.

أهمية البحث (Research Significance)

تُعدّ أهمية هذا البحث من أهمية موضوعه، وتتمثل في الآتي:

الأهمية النظرية:

- من المأمول تقديم مقترحات وتوصيات للباحثين، والمهتمين فيما يخص موضوع البحث.
- قد تثري أدبيات ونتائج هذا البحث المكتبة العربية بالمعلومات والخبرات وأحدث التجارب المتعلقة بالتمكين الإداري يستفاد منها مستقبلاً.
- قلة الدراسات والأبحاث العربية التي تناولت إمكانية تطوير الأداء المؤسسي لإدارات التربية والتعليم في ضوء مدخل التمكين الإداري.
- من المأمول تقديم مقترحات وتوصيات للباحثين، والمهتمين فيما يخص موضوع البحث.
- فتح الباب أمام مزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بالأداء المؤسسي في الإدارات التعليمية وكيفية الارتقاء به وتطويره.

الأهمية التطبيقية:

- تناوله أحد الموضوعات ذات الأهمية البالغة، وهو التعريف بمنهجية وثقافة التمكين الإداري الذي يمثل أحد أدوات المؤسسات المعاصرة في مواجهة التحديات المرتبطة بالمنافسة والعولمة والجودة.
- من المأمول تقديم مقترحات وتوصيات تساعد إدارات التربية والتعليم على تطوير أدائها في ضوء مدخل التمكين الإداري.
- محاولة لفت أنظار القائمين على إدارات التربية والتعليم – أيضاً- إلى أهمية مدخل التمكين الإداري والدور الذي يمكن أن يلعبه في التطوير وتحسين الأداء.
- لفت الأنظار إلى دعم الشراكة المجتمعية على المستوى المحلي من خلال إعطاء الإدارات التعليمية قدر أكبر من اللامركزية والاستقلالية الإدارية والمالية.
- تكمن أهمية تطبيق التمكين الإداري من أهمية ما يمكن أن يحققه من تحسين الظروف البيئية داخل الإدارات التعليمية وخارجها.

حدود البحث (Research Limits)

يقتصر البحث ويتحدد بالحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: على تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري، بناءً على أحد الأساليب التي يتم استخدامها في الدراسات المستقبلية، وهو أسلوب دلفي (Delphi).
- **الحد البشري:** مجموعة من الخبراء في الإدارة والتربية، من رئاسة الوزراء، ووزارتي التعليم العالي، والتربية والتعليم.
- **الحد المكاني:** إدارات التربية والتعليم (المديريات) بالجمهورية اليمنية.
- **الحد الزماني:** أجري هذا البحث خلال العام الجامعي 2015 - 2016م.

مصطلحات البحث (Research Terms)

- **التصور المقترح (Perception Proposed)** عرفه (منصور، 2005: 28) بأنه: مجموعة من المبادئ تُمثل ضمن فلسفة إدارية معينة ويتضمن عدة محاور أساسية تهدف إلي دفع عجلة التحسين المستمر والرقي بالجودة الإدارية في المؤسسات.
- **عرفه (زين الدين، 2013: 6) بأنه:** تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعليه ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين.
  - ويعرف إجرائياً بأنه: تقديم رؤية مستقبلية جديدة لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري.
- **التطوير (Development):** عرفته (القيسي، 2009: 204) بأنه: عملية مخططة ومنتظمة يتم بموجبها استخدام مبادئ وأساليب العلوم السلوكية في مؤسسة قائمة فعلاً، من أجل إحداث تحسين الأداء ورفع الكفاءة، بهدف إحداث تغيير شامل فيها كلها باعتماد نتائج البحوث والدراسات.
- **وعرفه (فلية، 2004: 103) بأنه:** نمط من أنماط التغيير الذي يمر به الفرد أو النظم الاجتماعية نتيجة لتفاعل العديد من القوى مثل الأفراد أو المؤسسات المجتمعية والعادات الاجتماعية وهو ما يعني تغيير يتصف بالنمو لبنية معينة أو لوظيفة أو مهارة معينة، ويعتمد على مراحل متعددة.
  - **ويعرف إجرائياً بأنه:** عملية تتسم بالتخطيط والتنظيم من خلال استخدام الأساليب الإدارية الحديثة لأجل تحسين أداء إدارات التربية والتعليم، ورفع كفاءتها بهدف إحداث تغيير شامل.
- **الأداء المؤسسي (Institutional Performance):** عرفه (الخالدي، 2011: 31) بأنه: القيام بأعباء الوظيفة من مسؤوليات وواجبات وفقاً للمعدل المفروض أداؤه من العامل الكفء المدرب.
- **وعرفه (CHEN، 2011:10) بأنه:** إنجاز مهمة معينة تقاس بمعايير محددة مسبقاً بدقة وبسرعة وتكلفة وجهد أقل، من خلال مبادرات إبداعيه في حل المشاكل والطريقة التي تستخدم بها الموارد.
  - ويعرف إجرائياً بأنه: حصيلة الجهد المبذول من قبل الوحدات التنظيمية في إدارات التربية والتعليم من أجل تحقيق هدف معين يرتبط بالهدف العام للوزارة.
- **التمكين (Empowerment) :** عرفه (الخالدي، 2011: 161) بأنه: استراتيجية تنظيمية تهدف إلى إعطاء العاملين الصلاحيات والمسؤوليات، ومنحهم الحرية في أداء العمل بطريقتهم الخاصة من غير تدخل مباشر من الإدارة، مع توفير المواد التي يحتاجونها في بيئة العمل المناسبة لتأهيلهم مهنياً وسلوكياً، لأداء العمل مع الثقة التامة بهم.
- **وعرفه (Kahreh، 2011:34) بأنه:** ذلك المفهوم الذي يربط القوة والكفاءة الفردية والطبيعية المساعدة للنظم والسلوك الاستباقي للسياسة الاجتماعية والتغير الاجتماعي.

- **ويعرف إجرائياً بأنه:** العملية التي يسمح من خلالها للعاملين بالمشاركة في المعلومات، واتخاذ القرارات، والتدريب والتطوير، من خلال حفزهم وتحديد المهام والاختصاصات بغية الوصول إلى النتائج الإيجابية في العمل وتحقيق الأهداف الفردية والمؤسسية.

- **إدارات التربية والتعليم (Departments of Education):** هي الجهة المسؤولة عن إدارة التعليم، وهي مستويات:
  1. المستوى المركزي بالوزارة (ديوان عان وزارة التربية والتعليم).
  2. المستوى المحلي بالمحافظة (الإدارة العامة للتربية والتعليم).
  3. المستوى المحلي بالمديرية (إدارات التربية والتعليم) (وزارة التربية، 1997: 1)، (وزارة التربية، 1995: 3).

2- الدراسات السابقة.

استعرض الباحث ثلاث أنواع من الدراسات للإفادة منها في الإجراءات ومقارنة النتائج.

أ- دراسات تناولت التمكين الإداري: Studies on Administrative Empowerment

جدول (1) دراسات تناولت التمكين الإداري

م	المتغيرات / عنوان الدراسة	الباحث والعام والدولة	الهدف من الدراسة	المنهج / الأداة	المجتمع / العينة	أهم النتائج
1	التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية	(الطعاني، 2010) السعودية	التعرف على مستوى التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي	الوصفي التحليلي / الاستبانة	مديرو المدارس الحكومية في الدمام / شاملة	مستوى التمكين الإداري مرتفع ومستوى الرضا الوظيفي متوسط
2	درجة ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين وعلاقته بولاء المعلمين التنظيمي	(العمري، 2011) الأردن	التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين وعلاقته بولاء المعلمين	الوصفي التحليلي / الاستبانة	المعلمون في محافظة العاصمة عشوائياً	وجود علاقة إيجابية بين درجة ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين وولاء المعلمين

م	المتغيرات / عنوان الدراسة	الباحث والعام والدولة	الهدف من الدراسة	المنهج / الأداة	المجتمع / العينة	أهم النتائج
3	العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية	(سلامة، 2011) سوريا	معرفة العلاقة بين التمكين الإداري ودرجة ممارسة الأدوار الإدارية والفنية لمديري ومدرسي المدارس الثانوية العامة	الوصفي الارتباطي / الاستبانة	مديرو ومدرسو الثانوية العامة في دمشق / شاملة	وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين
4	التمكين وعلاقته بالإبداع الإداري لدى العاملين في الجامعات اليمنية	(الخدري، 2014) اليمن	التعرف على مستوى التمكين الإداري والإبداع الإداري	الوصفي / الاستبانة	العاملون الإداريون في الجامعات اليمنية / قصدية	إن مستوى التمكين الإداري في الجامعات اليمنية بلغت درجة متوسطة

ب- دراسات تناولت الأداء المؤسسي:Studies on Institutional Performance

جدول (2) دراسات تناولت الأداء المؤسسي

م	المتغيرات / عنوان الدراسة	الباحث والعام والدولة	الهدف من الدراسة	المنهج / الأداة	المجتمع / العينة	أهم النتائج
1	و اقع الأداء المؤسسي في مدارس دار الأرقم بمحافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز وسبل تطويره	(الدجني، 2013) فلسطين	التعرف على و اقع الأداء المؤسسي في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز وسبل تطويره.	الوصفي التحليلي التطويري / الاستبانة	العاملون بالمدارس / شاملة	بلغ درجة تقدير العاملين للأداء المؤسسي في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز (70، 14%).

م	المتغيرات / عنوان الدراسة	الباحث والعام والدولة	الهدف من الدراسة	المنهج / الأداة	المجتمع / العينة	أهم النتائج
2	تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في وزارة التربية والتعليم اليمنية في ضوء مدخل إدارة المعرفة	(الأحمدي، 2013) اليمن	تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في الوزارة في ضوء مدخل إدارة المعرفة	الوصفي التحليلي والتطويري / الاستبانة	موظفو ديوان عام الوزارة / شاملة	إن درجة ممارسة موظفي الوزارة لمجالات و اقع الأداء المؤسسي جاءت منخفضة، وأن درجة الأهمية جاءت بدرجة أهمية كبيرة
3	الثقافة التنظيمية الداعمة لتحسين الأداء المؤسسي بالجامعات اليمنية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة	(الوتاري، 2014) اليمن	التعرف على أهمية وتو افر أبعاد الثقافة التنظيمية الداعمة لتحسين الأداء المؤسسي	الوصفي التحليلي والمسحي / الاستبانة	مجموعة خبراء في مجال التطوير الجامعي / قصدية	يقدر أفراد العينة أهمية الأبعاد عند مستوى أهمية عالي بينما مستوى تو افرها ضعيف
4	تطوير أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة	(العزيزي، 2014) اليمن	وضع تصور مقترح لتطوير أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة	الوصفي التطويري / الاستبانة	القيادات الأكاديمية بالجامعة / قصدية	اتفقت القيادات الأكاديمية على أهمية مجالات التصور المقترح لتطوير الأداء.

ج- دراسات تناولت التمكين الإداري والأداء المؤسسي:

Studies on Administrative Empowerment and Institutional Performance:

جدول (3) دراسات تناولت التمكين الإداري والأداء المؤسسي

م	المتغيرات / عنوان الدراسة	الباحث والعام والدولة	الهدف من الدراسة	المنهج / الأداة	المجتمع / العينة	أهم النتائج
1	دور استراتيجية التمكين في تحسين الأداء المنظمي	(فليح، 2008) العراق	دراسة العلاقة والأثربين استراتيجية التمكين وتحسين الأداء	الوصفي التحليلي / الاستبانة والمقابلات	القيادات العلمية في كليات جامعة تكريت 50% من المجتمع	إن هناك علاقة تأثير معنوية موجبة لاستراتيجية التمكين في تحسين الأداء.

2	علاقة تمكين العاملين بالأداء المنظمي	(أنيس، 2009) العراق	التعرف على مدى تأثير تمكين العاملين في الأداء المنظمي	الوصفي التحليلي والمسحي الاستبانة	القيادات العلمية بجامعة بغداد عشوائية	إن الكلية لم تسع لتعزيز المسؤولية لدى العاملين وتحميلهم مسؤولية إضافية
3	تمكين الموظف وأهميته بالنسبة للثقة والابتكار والأداء التنظيمي	(BERRAIES، 2014) Tunisia	تأثير تمكين الموظف على الابتكار والأداء التنظيمي والثقة	الوصفي المسحي الاستبانة	الموظفون العاملون في مؤسسات (ICT) شاملة	إن تمكين الموظف له تأثير إيجابي على الثقة والابتكار والأداء التنظيمي

التعليق على الدراسات والأبحاث السابقة: Comments on previous Studies and Research

يتشابه البحث الحالي إلى حدٍ ما مع دراسة (الأحمدي، 2013) حيث هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في الوزارة في ضوء مدخل إدارة المعرفة، و(الدجني، 2013) والتي هدفت إلى التعرف على واقع الأداء المؤسسي في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز وسبل تطويره. بينما هدف البحث الحالي إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي لإدارات التربية في ضوء مدخل التمكين الإداري. ويتشابه في اختياره للمجتمع مع دراسة (الوتاري، 2014) حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة من الخبراء في مجال التطوير الجامعي التي تكونت من مجموعة أكاديميين وخبراء، يتشابه هذا البحث مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي المسحي مثل دراسة (أنيس، 2009)، و(الوتاري، 2014)، و(الخدري، 2014)، و(BERRAIES، (2014، والمنهج الوصفي التطويري مثل دراسة (الأحمدي، 2013)، و(العزيزي، 2014)، وفي استخدامها الاستبانة كأداة للبحث مثل دراسة (سلامة، 2011).

أما أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة فيختلف مع دراسة (الأحمدي، 2013) إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في الوزارة في ضوء مدخل إدارة المعرفة، في حين هدف البحث الحالي إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري، كما يختلف عن الدراسات والأبحاث السابقة من حيث المجتمع والعينة حيث تمثل في دراسة (الطعاني، 2010) من مديري المدارس الحكومية، و(العمري، 2011) من الإداريين والمعلمين، في حين تمثل في هذا البحث من مجموعة الخبراء في مجالي الإدارة والتربية، كما أن أغلب الدراسات السابقة تختلف مع البحث الحالي من حيث استخدام المنهج الوصفي التطويري وتختلف تماماً من حيث الأسلوب واستخدم أسلوب دلفي لاستطلاع رأي الخبراء، وأخيراً؛ فالبيئات التي أجريت فيها الدراسات والأبحاث السابقة تختلف عن البحث الحالي، حيث إن معظمها في الجامعات أو المدارس أو الوزارات كما في دراسة (أنيس، 2009)، (الأحمدي، 2013) بينما هذا البحث في إدارات التربية والتعليم.

3- منهجية البحث وإجراءاته.

منهج البحث (Research Methodology)

وفي ضوء طبيعة البحث وأهدافه ولتغطية جوانبه استخدم الباحث المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والتطويري كمنهج مناسب لطبيعة هذا البحث من خلال الآتي:

المنهج الوصفي المسحي بمدخليه الوثائقي والمسحي لدراسة المصادر الأولية والثانوية، فالمدخل الوثائقي سيكون من خلال جمع بيانات ومعلومات والتعرف على ملامح الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، والعوامل التي تؤثر فيه، ونماذج التمكين الإداري المعاصرة، والمدخل المسحي من خلال استطلاع رأي عينة البحث لتحقيق أهداف البحث بالاعتماد على أحد الأساليب التي يتم استخدامها في الدراسات المستقبلية، وهو أسلوب دلفي (Delphi) من خلال أداة البحث والمتمثلة في الاستبانة المعروضة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المجال الإداري والتربوي من أجل معرفة آرائهم حولها، ومن ثم يتم جمع البيانات والمعلومات من خلال ما تم الإجماع عليه من قبلهم عن مجالات ومحاور التصور المقترح، وتحليلها وتفسيرها وصولاً إلى أهداف البحث.

المنهج الوصفي التطويري يكون من خلال تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري.

أولاً: مجتمع البحث، وعينته (The Research Community, and Sample)

الجداول الآتية تبين خصائص ومتغيرات عينة البحث:

توزيع عدد عينة البحث وجهة عملهم:

جدول (1) توزيع عينة البحث وجهة عملهم في الجولة الاستطلاعية وجولتي أسلوب دلفي

م	جهة عمل الخبراء	الجولة الاستطلاعية		الجولة الأولى		الجولة الثانية	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	المجلس الأعلى لتخطيط التعليم	1	%4.55	1	%5.88	1	%6.67
2	أكاديميين (جامعة صنعاء)	6	%27.27	4	%23.53	3	%20.00
3	أكاديميين (جامعة العلوم)	2	%09 .9	2	%11.76	2	%13.33
4	وزارة التربية (الديوان)	3	%13.64	3	%17.65	3	%20.00
5	وزارة التربية (مكتب التربية)	1	%4.55	1	%5.88	1	%6.67
6	وزارة التربية (إدارات التربية)	3	%13.64	3	%17.65	2	%13.33
7	المعهد الوطني للعلوم الإدارية	2	%09 .9	0	%0	0	%0
8	مركز البحوث والتطوير التربوي	3	%13.64	2	%11.76	2	%13.33
9	مركز التطوير الجامعي	1	%4.55	1	%5.88	1	%6.67
	الإجمالي	22	%100	17	%100	15	%100

يتبين من الجدول (1) أن العينة متنوعة؛ مثلت الجهات الإدارية والتربوية والأكاديمية والبحثية والميدانية، كما أنها موزعة من أعلى الهرم والسلم الإداري في المجلس الأعلى لتخطيط التعليم المتصل برئاسة الوزراء إلى أدناه والمتمثل في إدارات التربية والتعليم محل البحث.

أداة البحث (Research Tools):

نظراً لطبيعة الأسلوب المستخدم في البحث الحالي دلفي (Delphi) فقد اعتمد الباحث على الاستبانة المغلقة كأداة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن السؤال الرئيس للبحث، من خلال الخطوات المعدة لتصميم الأداة، وهي كما سيتم توضحيه من خلال خطوات بناء أداة البحث، ومراحل تطبيقها.

خطوات بناء أداة البحث (Steps to Build the Research Tools)

تم تطبيق مراحل بناء الأداة على النحو الآتي:

الجولة الاستطلاعية:

بصفة عامة فقد استهدف البحث في الجولة الاستطلاعية التأكد من الآتي:

- أهمية وإمكانية تطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية في ضوء مدخل التمكين الإداري من خلال تطبيق تصور مقترح.
- مدى ارتباط المجالات والمحاور والعبارات لموضوع البحث.
- جمع البيانات اللازمة لإعداد وتصميم الأداة الخاصة بأسلوب دلفي.

الصورة الأولية

حيث تتمثل مصادر بناء أداة البحث فيما يأتي:

- إعداد قائمة أولية بمجالات ومحاور الاستبانة بعد الاطلاع على:
- أدوات الدراسات والأبحاث السابقة وعلى الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.
- التقارير المحلية والعربية والدولية حول الوضع الإداري للتعليم في اليمن.
- اللوائح المدرسية واستراتيجية التعليم، والتشريعات والقوانين ذات الصلة.
- أبرز الاتجاهات المعاصرة في التمكين الإداري والأداء المؤسسي.

نتائج الجولة الاستطلاعية.

تكونت أداة البحث (الاستبانة) في صورتها الأولية على النحو الآتي:

توزعت العبارات على مجالين: التمكين الإداري، والأداء المؤسسي، لكل مجال ستة محاور.

بلغ عدد العبارات (120) عبارة.

صدق الأداة: تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين والتي تكونت من (22) محكماً، وهذا يمثل صدق الأداة الظاهري، وطلب منهم إبداء الرأي في كل عبارة من حيث وضوح الصياغة ومناسبة العبارة لأغراض البحث وكذا انتمائها لمجالها، والتعديل المقترح، والعبارات المقترح إضافتها أو حذفها.

مراحل تطبيق الأداة (Stages of Application of the Tools):

بعد تفريغ ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم وتعديل بعض المحاور والعبارات، وإعادة ترتيب بعض العبارات، وكذلك حذف وإضافة بعض العبارات أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من جزأين هما:

1- البيانات الأولية:

ويحتوي على ثلاث أقسام هي:

- طبيعة البحث وهدفه ثم هدف الاستبانة، والمحاور التي تشتمل عليها.
- المتغيرات الأساسية الخاصة بالخبير من حيث الاسم، والمؤهل العلمي، والمرتبة العلمية، والمركز الوظيفي الحالي، وجهة العمل، وسنوات الخبرة.
- مفاهيم أساسية وضح فيها الباحث تعريفات المصطلحات المستخدمة في الاستبانة.

2- موضوع الاستبانة:

حيث تضمن العبارات وتكون من مجالين رئيسين وستة محاور فرعية لكل مجال، وهي:

- التمكين الإداري ومحاوره (تفويض الصلاحيات، التدريب والتطوير، حفز العاملين، الرقابة والمتابعة، الثقة، الهيكل التنظيمي)، حيث تكون من (42) عبارة خلال الجولة الأولى، وتم إضافة (5) عبارات جديدة لتصبح عددها (47) عبارة خلال الجولة الثانية.
- الأداء المؤسسي ومحاوره (تقسيم العمل، الاتصال، درجة المركزية، إدارة المخرجات، أنظمة الجزاء وتدرجها، الاجراءات)، حيث تكون من (31) عبارة، وتم إضافة (10) عبارات جديدة لتصبح عددها (41) عبارة خلال الجولة الثانية.

بحيث أصبح عدد العبارات في الجولة الأولى (73)، وفي الجولة الثانية (88).

إجراءات البحث (Research Procedures):

استبانة الجولة الأولى: تم اختيار مجموعة من الخبراء للإدلاء بآرائهم من خلال الإجابة عن أسئلة الاستبانة (مع مراعاة عدم معرفة مجموعة الخبراء بآراء بعضهم بعضاً) طُلب من الخبراء وضع علامة (√) أمام إحدى الاستجابات التي تعبر عن رأيه في إمكانية التطبيق وفق التدريج الثلاثي لمقياس ليكرت (كبيرة ـ متوسطة ـ صغيرة)، وقد طرح الخبراء تساؤلاتهم عن أسلوب البحث وتم تفسير تلك التساؤلات من قبل الباحث من خلال اللقاء بهم مباشرة، وبعد انتهاء الخبراء من الإجابة عن الاستبانة، تم تجميع الاستبانات وتفريغها وتحليلها، وتم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والوزن المئوي لمتوسط استجابة الخبراء حول كل بند من بنود الاستبانة.

استبانة الجولة الثانية: في ضوء نتائج الجولة الأولى أعد الباحث استبانة الجولة الثانية وطبقها على الخبراء أنفسهم، وأجاب عليها (15) خبيراً فقط من إجمالي (17) خبيراً، وتم إضافة (15) عبارة جديدة إليها، وذلك بحسب رأي بعض الخبراء، وبذا أصبح عدد العبارات في الجولة الثانية (88) عبارة؛ ثم طُلب من كل خبير اختيار الاستجابة المعبرة عن رأيه، وذلك بعد اطلاعه على التغذية الراجعة التي شملت إجابة كل خبير على حدة وإجابة جميع الخبراء عن كل عبارة من خلال الوزن المئوي لمتوسط الاستجابة لكل عبارة.

المعالجة والأساليب الإحصائية (Processing and Statistical Methods):

بعد انتهاء الخبراء من الإجابة عن استبانة الجولة الثانية، ونظراً لأن البحث الحالي يعتمد على أسلوب دلفي الذي يركز على إبراز الآراء المتعددة وتحديد مدى الاتفاق (الإجماع) بين الخبراء، تم تجميع الاستبانات وتفريغها وتحليلها، ومن ثم استخراج التكرارات والمتوسطات الحسابية والوزن المئوي لمتوسط الاستجابة والمدى بين الجولتين (الفرق بينهما) لاستجابات الخبراء حول كل عبارة من عبارات الاستبانة.

وذلك من خلال ترميز البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي؛ باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والذي يرمز له بـ (SPSS) (Statistical Package for Social Sciences).

الأساليب الإحصائية:

واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة البحث الحالي، وهي:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسط الحسابي لمعرفة متوسط استجابات الخبراء عن كل عبارة في الجولتين الأولى والثانية.
- المدى بين الجولتين (الفرق بينهما) والذي يمثل مدى الإجماع بين الجولتين.

- الوزن المئوي لمتوسط استجابة كل عبارة على حدة في الجولتين الأولى والثانية. ولحساب الوزن المئوي والذي يمثل (نسبة الاتفاق أو الإجماع) تم استخدام المعادلة الآتية:

المعيار المعتمد في اختيار العبارات

اعتمد الباحث على معيار وترتيب إمكانية التطبيق تنازلياً بحسب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للعبارات في مختلف المجالات، كما اعتبر أن حصول العبارة في أي مجال على نسبة 81% وأكبر يمثل إمكانية تطبيق كبيرة جداً، وهذا ما تم اعتماده للتصور المقترح النهائي في البحث الحالي، وما دون ذلك تم استبعاده.

4- عرض النتائج، ومناقشتها

- **عرض ومناقشة النتائج إجمالاً (Presentation and Discussion of Overall results):**

جدول (5) متوسط استجابات الخبراء عن المحاور وعن الأداة كلها في الجولتين

الترتيب حسب		المحاور	النسبة% للجولة الأولى	النسبة المئوية للجولة الثانية	التقدير اللفظي للجولة الثانية	متوسط النسبة المئوية للجولتين	المدى بين الجولتين
الأداة	إمكانية التطبيق						
مجال التمكين الإداري							
1	1	تفويض الصلاحيات	84.70%	94.60%	كبيرة جداً	89.65%	9.90%
2	3	التدريب والتطوير	77.80%	87.70%	كبيرة جداً	82.75%	9.90%
3	5	حفز العاملين	70.90%	85.40%	كبيرة جداً	78.15%	14.50%
4	4	الرقابة والمتابعة	77.10%	87.80%	كبيرة جداً	82.45%	10.70%
5	2	الثقة	80.40%	89.20%	كبيرة جداً	84.80%	8.80%
6	6	الهيكل التنظيمي	69.60%	82.20%	كبيرة جداً	75.90%	12.60%
إجمالي المجال			76.75%	87.82%	كبيرة جداً	82.28%	11.07%
مجال الأداء المؤسسي							
1	1	تقسيم العمل	85.30%	90.70%	كبيرة جداً	88.00%	5.40%
2	4	الاتصال	77.30%	88.60%	كبيرة جداً	82.95%	11.30%
3	5	درجة المركزية	71.60%	84.00%	كبيرة جداً	77.80%	12.40%
4	6	إدارة المخرجات	70.10%	83.70%	كبيرة جداً	76.90%	13.60%
5	3	أنظمة الجزاء وتدرجها	80.40%	90.10%	كبيرة جداً	85.25%	9.70%
6	2	الاجراءات	81.80%	91.60%	كبيرة جداً	86.70%	9.80%
إجمالي المجال			77.75%	88.12%	كبيرة جداً	82.93%	10.37%
الأداة إجمالاً			77.25%	87.97%	كبيرة جداً	82.61%	10.72%

يتضح من الجدول (5) الآتي:

حصلت المجالات والأداة ككل على نسبة عالية في كلا الجولتين، حيث حصلت الأداة في الجولة الأولى على (77.25%) وكان إجمالي عدد العبارات (73) عبارة، وارتفعت إلى نسبة (87.97%) في الجولة الثانية، حيث تم إضافة خمس عشرة عبارة جديدة ليصبح عددها (88) عبارة، وكان المدى بين الجولتين (الفرق) يساوي (10.72%)، وهذا يشير إلى زيادة اتفاق الخبراء في آرائهم حول الأداة بدون استثناء على الرغم من وجود إضافات خلال الجولة الثانية، وإلى إمكانية تطبيق كبيرة جداً بحسب المقياس الذي تم تبنيه مما يؤكد أن جميع المجالات تشكل أهمية كبيرة في تطوير أداء إدارات التربية والتعليم ينبغي مراعاتها عند بناء التصور المقترح.

تراوح الوزن المئوي لمتوسط الاستجابات عن المحاور جميعاً في الجولة الأولى بين (69.60%) و(85.30%)، والمدى بينهما (الفرق) يساوي (15.01%)، وفي الجولة الثانية بين (75.90%) و(89.95%)، والمدى بينهما (الفرق) يساوي (14.05%)، ويرجع سبب التباين في النسب المئوية لمتوسط الاستجابات إلى مدى شفافية ومصداقية الخبراء في الاستجابة، وذلك لتنوع مدارسهم وخلفياتهم النظرية والفكرية، ولعدم تأثر بعضهم ببعض.

حصل المحور الأول من المجال الأول (تفويض الصلاحيات) على المرتبة الأولى، وبنسبة (94.60%) خلال الجولة الثانية، وهي نسبة تمثل درجة كبيرة جداً وتمثل أعلى نسبة في المحاور كلها، والمدى بين الجولتين (الفرق) يساوي (9.90%)، وتشير إلى اتفاق الخبراء على أن تفويض الصلاحيات جزءً من عملية التمكين ومرحلة ابتدائية من مراحله ووسيلة لتحقيقه، وأن لا مركزية السلطة تقاس بدرجة تفويضها من قبل الإدارة العليا للمستويات الأدنى، وأنه كلما زاد تفويض السلطة زاد نهج الإدارة إلى اللامركزية والعكس صحيح، وذلك من خلال منح القائد بعض اختصاصاته في السلطة والمسؤولية التي استمدها من القانون لأحد العاملين من المستويات الإدارية المتتالية الأدنى لإتمام واجب محدد بوضوح، ومنح الصلاحيات اللازمة للأفراد في التصرف لتمكينهم من ممارسة أعمالهم بصورة تضمن تحقيق الأهداف بشكل أسرع وأفضل.

حصل المحور السادس من المجال الأول (الهيكل التنظيمي)على المرتبة الأخيرة خلال الجولة الثانية، وتمثل أقل نسبة على مستوى المحاور كلها، حيث حصل على نسبة (82.20%)، إلا أنها تمثل نسبة بدرجة كبيرة جداً، والمدى بين الجولتين يساوي (12.60%) وقد يرجع اتفاق الخبراء إلى أن الهيكل التنظيمي الهرمي للإدارات التربوية والتعليمية لم يعد يتناسب مع متطلبات الإدارة الحديثة التي تسعى لتطبيق التمكين الإداري بل ينبغي أن تتحول من الهيكل التنظيمي الهرمي إلى الهياكل المرنة والتركيز على تقليل عدد المستويات الإدارية من خلال تبني مفاهيم ونظريات إدارية حديثة يتم على أساسها تنمية الموارد البشرية مادياً ومعنوياً، وتطوير الهياكل وتبسيط الإجراءات وتحديث الأدوات والوسائل الفنية والتقنية على أساس التدرج غير المنقطع والمتفاعل مع البيئة الكلية لها الأمر الذي يحقق المرونة في الإدارة، والحد من البيروقراطية، بغرض دعم تمكين الوحدات الإدارية في الإدارات التعليمية.

يسبقه تعديل للهياكل التنظيمية للوزارات والإدارات التعليمية العليا، والعمل على عدم تكريس السلطة وإعطاء أهمية للمركز الوظيفي، الذي يسمح بخلق هالة وهمية للقائد في مكتبه بعيداً عن الواقع، والحد من أي فجوة قد تصنعها الإدارات الوسطى تحجب الرؤية والمعلومات بين الإدارة الدنيا والإدارة العليا بسبب عدم تمكينها أو قلة الصلاحيات الممنوحة لها في معالجة كافة القضايا الإدارية والتربوية بل على العكس تصبح مرآة لها.

ويرجع سبب ترتيب محور تفويض الصلاحيات إلى المرتبة الأولى بين متوسط استجابة الخبراء، ومحور الهيكل التنظيمي إلى آخر مرتبة إلى أن الخبراء يدركون أن التفويض للإدارات التربوية والتعليمية أهم وهو أصلٌ متجذرٌ في عملية التمكين الإداري، وأن الهياكل أياً كان شكلها أفقياً أو رأسياً لا تشكل عائقاً كبيراً ـ مع أهمية تعديلها ـ أمام التمكين الإداري ما دام أن هناك رؤية لذلك.

- **خلاصة النتائج (Summary of Results)**

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة المتعلقة بالتمكين الإداري والأداء المؤسسي، تم صياغة العبارات وفق مجالات ومحاور وعرضها على مجموعة الخبراء لإبداء الرأي حول إمكانية تطبيقها، وهنا يتم عرض خلاصة النتائج من خلال ذِكر العبارات التي حصلت على نسبة قبول وإمكانية تطبيق (كبيرة جداً) فقط مرتبةً حسب الوزن المئوي الذي يمثل نسبة أهميتها، وترتيب المحاور في كلا المجالين حسب الوزن المئوي الذي حصلت عليه كل عبارة، والتي تُعدّ الركائز الأساسية لتطوير الأداء المؤسسي في ضوء مدخل التمكين الإداري من وجهة نظر الخبراء، وذلك على النحو الآتي:

مجال التمكين الإداري (Administrative Empowerment):

محور تفويض الصلاحيات (Access of Administrative Empowerment):

a. منح الصلاحيات الكافية للعاملين من ذوي الخبرة والمهارة لإدارة العمل.
b. إشراك العاملين في مناقشة الخطط والبرامج.
c. تشجيع العاملين في الإدارات التعليمية على تحمل المسؤولية.
d. توفير جو ملائم للعاملين لإنجاز الأعمال الموكلة إليهم.
e. تشجيع العاملين المتميزين على ممارسة الدور القيادي من خلال تفويض الصلاحيات.
f. مراعاة القدرات والرغبات في تفويض الصلاحيات.
g. إعداد قيادات بديلة مؤهلة كصف ثانٍ للقيادة من خلال منحهم بعض الصلاحيات.

محور الثقة (Confidence):

1. تعزيز الثقة من خلال الاحترام المتبادل بين العاملين.
2. تنمية روح التنافس والمبادرة والمسؤولية بين العاملين.
3. تشجيع العاملين في الإدارات التعليمية على الحوار الهادف.
4. منح العاملين المتميزين دوراً في قيادة الإدارات التعليمية.
5. تعزيز الثقة من خلال تنمية العلاقات بين العاملين والإدارة.
6. حفز العاملين على طرح أفكارهم لحل المشكلات التي قد تواجه الإدارات التعليمية.
7. تعزيز الفرص التي تمكن العاملين من المشاركة في اتخاذ القرار.

محور التدريب والتطوير (Training and Development):

1. تزويد العاملين بالمهارات الضرورية التي تمكنهم من إنجاز العمل.
2. إتاحة فرص متساوية لجميع العاملين في مجال التدريب والتأهيل.
3. تطويع الخطط والبرامج التدريبية استجابة للتغذية الراجعة.
4. استخدام وسائل وأساليب تدريب حديثة ومتطورة.
5. تعريف العاملين بطبيعة الأدوار الوظيفية في العمل.
6. عقد البرامج التدريبية للعاملين بشكل دوري.
7. توفير الموارد اللازمة لعملية التدريب والتأهيل بصورة منتظمة.
8. الاستفادة من خبرات وتجارب العاملين في عملية التدريب.

9. تضمين برامج التدريب المعارف المرتبطة بالتمكين.
10. تحديد البرامج التدريبية بحسب متطلبات العمل.

محور الرقابة والمتابعة (Monitoring and Follow-up):

1. تقييم الأداء في الوحدة الإدارية بهدف علاج المشكلات الإدارية.
2. اطلاع العاملين على تقارير تقييم مستوى أدائهم بشكل دوري.
3. متابعة تقييم الأداء من خلال معايير واضحة ومحدده بهدف التطوير.
4. متابعة العاملين وفق الصلاحيات الممنوحة لهم من خلال توثيق وتدوين الأعمال الإدارية.
5. توفير نظام واضح ومحدد للرقابة والتدقيق المالي والإداري.
6. شفافية العمل الإداري بين الإدارات التعليمية والجهات الرقابية.
7. تطبيق الأدوات والوسائل الرقابية بشفافية في الوحدة الإدارية.

محور حفز العاملين (Stimulate Workers):

1. ربط نظام الحوافز والمكافآت بنتائج تقييم الأداء.
2. حفز العاملين المتميزين من خلال تقديم الدعم المعنوي لهم.
3. تعديل نظام المكافآت بما يتلاءم مع متطلبات العمل.
4. ترشيح العاملين المتميزين للترقية في الوظائف القيادية.
5. تهيئة مناخ عمل مشجع للمبادرة والابتكار لدى العاملين.

محور الهيكل التنظيمي (Organizational Chart):

1. اعتماد توصيف وظيفي واضح ومكتوب لكل الوظائف في الوحدات الإدارية.
2. تحديد خطوط السلطة في الهيكل التنظيمي للإدارات التعليمية.
3. التنسيق والتكامل بين مختلف الوحدات الإدارية في الإدارات التعليمية لإدارة البرامج التطويرية.

الأداء المؤسسي (Institutional Performance):

تقسيم العمل (Division of Labor):

1. توضيح حدود مسؤولية العاملين وفق الصلاحيات الممنوحة لهم.
2. تقسيم العمل بين العاملين بحسب طبيعة العمل.
3. عمل دليل واضح لتحديد المسؤوليات والصلاحيات.
4. توزيع الأدوار والمسؤوليات لجميع العاملين بما يتناسب وطبيعة التمكين.
5. توفير بيئة داعمة للعاملين لإنجاز الأعمال الموكلة إليهم.
6. إصدار لوائح وفق أنظمة حديثة تنظم أعمال الوحدة الإدارية.

الإجراءات (Procedures):

1. توضيح التعليمات الخاصة بالعمليات الإدارية.

2. توضيح حدود وصلاحيات ومسؤوليات المجتمع المحلي.
3. إصدار لائحة واضحة ومتكاملة تنظم الأعمال الإدارية للوحدة الإدارية.
4. تبسيط الإجراءات لمختلف العمليات الإدارية.
5. إعداد دليل واضح للمستفيدين يبين الإجراءات المختلفة للعمليات الإدارية.
6. شغل الوظائف القيادية بما يتناسب مع معايير وشروط شغل الوظيفة.
7. تطبيق سياسة توظيف عادلة وشفافة.
8. ممارسه الصلاحيات ضمن اللوائح الحدود والقوانين الإدارية.

أنظمة الجزاء وتدرجها (Penalty systems and their Range):

1. مراعاة مبدأ التدرج في العقوبة.
2. ملاءمة العقوبة أو القرار التأديبي للمخالفة.
3. إطلاع العاملين على لائحة العقوبات والجزاءات النافذة.
4. إتاحة الفرصة للعاملين لإبداء ملاحظاتهم حول نتائج أعمالهم.
5. إعداد نظام للمساءلة والمحاسبة يختص بالوحدة الإدارية.

الاتصال (Communication):

1. توفير قاعدة بيانات لتسهيل عملية الاتصال.
2. توفير شبكة اتصال حديثة لإدارة المعلومات وتبادل البيانات بين العاملين والمستفيدين.
3. منح العاملين فرصاً متساوية للتعبير عن آرائهم ضمن إطار العمل.
4. استخدام قنوات اتصال واضحة.
5. تقديم التغذية الراجعة للعاملين مباشرة.
6. توفير فرص للاتصال والتفاعل بين العاملين وحقول المعرفة الأكاديمية والمهنية.

درجة المركزية (Degree of Centralization):

1. انتهاج التخطيط التشاركي من خلال مشاركة العاملين في عملية صناعة القرار.
2. منح الوحدات الإدارية الصلاحيات الكافية لاتخاذ القرارات.
3. إشراك العاملين في عملية التطوير الإداري.
4. تعزيز الشراكة بين مختلف الوحدات الإدارية.

إدارة المخرجات (Output Management):

1. بناء نظام واضح للقياس والتقويم.
2. تحليل البيانات والمعلومات الخاصة بنواتج التعلم.
3. استخدام الأدوات والمستلزمات اللازمة لقياس جودة مخرجات التعليم.
4. بناء معايير تفصيلية تحدد جودة ومواصفات مخرجات التعليم.
5. الأخذ بملاحظات ومقترحات المجتمع المحلي في إعداد المعايير والمواصفات لمخرجات التعلم.
6. بعد استعراض النتائج وتفسيرها، والتعليق عليها يمكن تلخيصها فيما يلي:

7. اتفق الخبراء على أهمية مجالات التصور المقترح ومحاوره لتطوير أداء إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري بأغلب مكوناته وعباراته، وذلك بدرجة أهمية وإمكانية تطبيق إجمالية كبيرة جداً.
8. اتفق الخبراء على ضرورة التقنين وتعديل اللوائح الخاصة بالعمليات الإدارية في إدارات التربية والتعليم لتحسين الأداء المؤسسي بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة والنماذج المعاصرة في التمكين الإداري.
9. اتفق الخبراء على أهمية تعزيز التمكين الإداري من خلال توفير قاعدة بيانات، والربط الإلكتروني بين مختلف الوحدات الإدارية والمجتمع، وضرورة إصدار الدوريات التربوية والتعليمية المختلفة.

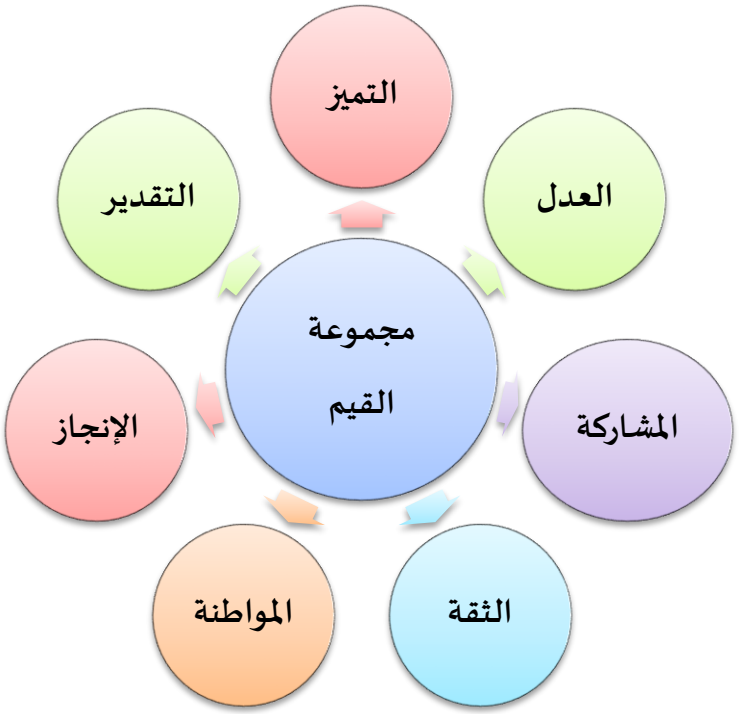
5- التصور المقترح.

أولاً- التصور المقترح (The Proposed Vision):

بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي؛ في الدراستين النظرية والميدانية التي شكلت جميعها خلفية لبناء التصور المقترح، كما ساعدت على بلورته بما يتناسب مع ظروف وطبيعة الإدارات التعليمية بالجمهورية اليمنية، وفي ظل فلسفة مفهوم التمكين الإداري التي تم طرحها ومناقشتها، تم اقتراح مجالات ومحاور التصور المقترح لتطوير أداء إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري؛ لما يمكن تطبيقه خلال العشر السنوات القادمة، والمتمثل في الشكل الآتي:

الشكل (1) مجالات التصور المقترح لتطوير أداء إدارات التربية والتعليم في ضوء مدخل التمكين الإداري

ثانياً- المبادئ والأسس والقيم (Principles، foundations and values)



الشكل (2) مجموعة القيم والمبادئ والأسس

ثالثاً: أهداف التصور المقترح (The Objectives of the Proposed Vision):

يُعدّ الاهتمام بالتعليم عملية استثمارية على المدى البعيد، فبقدر ما تخطط الدولة في إعداد الأجيال القادمة وما تعطيهم من رعاية واهتمام، وبقدر ما تبذل لتؤهلهم للمستقبل، بقدر ما يكون هذا العطاء سخياً يرتد عليها كعائد على شكل خبرات بشرية تستثمرها بشكل أو بآخر في كل المجالات، وهي تعتبر ثروة العصر وعُدة الأمة في حاضرها ومستقبلها لمواجهة التحديات القادمة في مناحي الحياة المختلفة، ولذا ينبغي أن ينظر للجيل المتعلم باعتباره مشروعاً وطنياً يتم من خلاله تحديد ملامح الحاضر والمستقبل، كونه طاقة مبدعة ستسهم في قيادة المجتمع وتطوره، ولا يتم ذلك إلا بوجود إدارة تربوية وتعليمية تتمتع بقدرٍ من المسؤولية، وتُمنح مزيداً من الصلاحيات في ضوء مدخل التمكين الإداري، من هذا المنطلق فإن التصور المقترح يهدف إلى ما يأتي:

- تقديم رؤية جديدة لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري.
- حث الجهات المعنية على تمكين إدارات التربية والتعليم من خلال منحها الصلاحيات الكافية لمواجهة المشكلات والتغلب على أوجه القصور الإداري بالطرق العلمية التصحيحية لحل تلك المشاكل حالاً، والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً.
- إتاحة فرص المشاركة المجتمعية في مناقشة البرامج والخطط التي تقوم بها إدارات التربية والتعليم.
- رفع مستوى فاعلية الأداء والارتقاء بجودة التعليم والمخرجات التعليمية من خلال الارتقاء بأداء تلك الإدارات.
- مواكبة التغيرات العالمية من حيث تحقيق متطلبات الجودة في العملية الإدارية.
- التحول إلى الأعمال الإبداعية والابتكارية في إنجاز المهام الإدارية بعيداً عن الروتين والتعقيد الإداري.

- تعزيز الاهتمام بالعاملين وتنمية مهاراتهم وقدراتهم والسعي من أجل تقوية انتمائهم المؤسسي.
- تنمية الوعى لدى الجهات والأفراد بمفهوم التمكين الإداري.
- تحسين الظروف البيئية داخل الإدارات التعليمية وخارجها.

رابعاً- منطلقات التصور المقترح (The Premises of Proposed Vision)

ويقصد بها مجموعة القناعات التي انطلق منها الباحث في صياغة التصور المقترح، ويمكن إيجازها فيما يأتي:

منطلقات نظرية

تمثلت أهم المنطلقات النظرية في الآتي:

- توصيات المؤتمرات والندوات العلمية والبحوث والدراسات السابقة بضرورة تطوير الإدارة التعليمية.
- التجارب العالمية الرائدة في التحول إلى اللامركزية والتمكين الإداري في إدارة التعليم.
- التطورات التكنولوجية المتسارعة وما تفرضه على المؤسسات التعليمية من ضرورة مواكبتها.
- تلبية متطلبات التحول إلى اللامركزية، من خلال قانون السلطة المحلية والشراكة المجتمعية.
- ظهور مفاهيم إدارية حديثة مثل: التمكين الإداري، الإدارة الإبداعية، والإدارة الذاتية، والمواطنة التنظيمية بغرض تطوير الأداء.

منطلقات محلية

وتتمثل أهم المنطلقات المحلية فيما يأتي:

- وجود توجه رسمي لتطوير التعليم وإصلاح مؤسساته من خلال الاستراتيجيات الوطنية للتعليم.
- حاجة إدارات التربية والتعليم للأخذ بالأساليب والاتجاهات الإدارية الحديثة التي تسعى إلى تطوير وتحديث أساليبها من أجل التغلب على القصور الاداري، وتحقيق مستوى متميز في أدائها.
- تزايد الطلب على التعليم وزيادة أعداد الطلاب، ومن ثَمّ الحاجة إلى زيادة عدد المدارس، وهذا النمو سيتبعه الكثير من التغيير في الاستراتيجية والهيكل التنظيمي وأسلوب العمل وترتيب الأولويات على المستوى المركزي والمحلي.
- ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج.

خامساً- متطلبات تطبيق التصور المقترح (The Application of the Proposed Vision Requirements)

متطلبات تشريعية وقانونية

تتمثل فيما يأتي:

- تطوير القوانين واللوائح والتشريعات بما يحقق المرونة المطلوبة لأداء إدارات التربية والتعليم؛ بالشكل الذى يساهم في تحسين مستوى الأداء في ضوء مدخل التمكين الإداري، من خلال منحها المزيد من الاستقلالية المالية والإدارية، وفقاً لما يقترحه التصور.
- عمل نظام مرن وفعال للرقابة والمتابعة والمحاسبة.
- إصدار لائحة تنظيمية وإدارية تنظم أعمال ومهام إدارات التربية والتعليم.
- تطبيق وتفعيل القوانين الموجودة وتحديثها بما يواكب المستجدات في عالم الإدارة.

متطلبات مالية ومادية ومعنوية

تتمثل فيما يأتي:

- تخصيص الدعم المادي والمعنوي الكافي لتطبيق التصور المقترح.
- تشجيع ودعم العاملين المتميزين مادياً ومعنوياً.
- توفير البنية الأساسية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لتسجيل البيانات وتحليلها.
- تأهيل إدارات التربية والتعليم؛ لتصبح قادرة ذاتيًّا ومهنيًّا على إدارة مواردها المالية.

متطلبات إدارية:

وتتمثل فيما يأتي:

- التزام ودعم الإدارة العليا ممثلة بوزارة التربية والتعليم، واقتناعها بأهمية تطبيق التصور المقترح.
- تغييرات جادة في السياسة التعليمية للإدارات التربوية والتعليمية تؤكد اللامركزية، والحد من البيروقراطية.
- البدء بوضع الخطط والبرامج الكفيلة بالتطبيق الناجح للتصور المقترح.
- حُسن الإدارة والتسيير في جميع مراحل تطبيق التصور المقترح.
- تعيين قيادات تتسم بالخبرة والكفاءة والنشاط والحيوية والحماس لتطبيق التصور المقترح.
- وضع خطط استراتيجية، وتنفيذية لإدارات التربية والتعليم مواكبة لمستجدات العصر، وملبية لاحتياجات التنمية، والعمل على تنفيذها.
- إعادة بناء ثقافة إدارات التربية والتعليم، من خلال الاستعداد الثقافي في نشر المفاهيم والقيم المطلوبة لإحداث التغيير، مثل المبادرة وتحمل المسؤولية، والتفويض، والانفتاح على التغيير، والتبادل المعرفي والتعلم من الآخرين، وتبادل الأدوار وغيرها، والذي يعد مطلبًا أساسيًّا أمام التصور المقترح.
- تطوير أدوات التنفيذ من خلال تحسين الوسائل والأساليب التي تساهم في زيادة فاعلية وكفاءة النظام الإداري لإدارات التربية والتعليم.

متطلبات بشرية وتدريبية:

وتتمثل المتطلبات البشرية والتدريبية فيما يأتي:

- توفير عدد كافٍ من العناصر البشرية المؤهلة والمدربة اللازمة لتشغيل العمليات.
- التدريب المستمر لكافة العاملين في إدارات التربية والتعليم كل فيما يخصه.
- تنظيم برامج تدريبية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارات التربية والتعليم.
- وضع توصيف عام للوظائف المختلفة في الهيكل الإداري لإدارات التربية والتعليم.
- تنمية الموارد البشرية وزيادة مهاراتها وقدراتها واستثمار طاقاتها المعرفية والذهنية والفكرية في الإبداع وإطلاق قدراتها على الابتكار والتطوير.
- تطوير القيم والأفكار والأطر الثقافية للأفراد، وقواعد السلوك الاجتماعي للعاملين المرتبط بالعمل في إدارات التربية والتعليم.

سادساً- خطوات تطبيق التصور المقترح (Steps of Applying Proposed Vision)

التهيئة والإعداد:

وذلك من خلال إجراء مراجعة شاملة لمجموعة من العناصر الأساسية الواجب أخذها بعين الاعتبار قبل الشروع في تطبيق التصور المقترح، والتي تُعدّ من أهم مرتكزات نجاحه، وهي:

- تكوين قناعات لدى القيادات العليا لتبني التصور المقترح.
- اختيار التوقيت المناسب للبدء في التنفيذ.
- توفير قاعدة بيانات ومعلومات كافية لتطبيق التصور المقترح.
- ضمان الالتزام بالتطبيق من جميع العاملين والمعنيين.
- توفير الاحتياجات المالية اللازمة لتطبيق التصور المقترح.
- توفير الموارد البشرية المؤهلة والمدربة والمتحمسة لتطبيق التصور المقترح.
- التسويق للتصور المقترح للتخفيف من مقاومة التغيير.
- عمل ورش تدريبية للعاملين والمعنيين.
- اختيار قيادات كفؤة وقادرة وراغبة في التطوير وتدريبها.

التطبيق التجريبي للأنموذج المقترح:

وفي هذه المرحلة تقوم الإدارة العليا بتبني فكرة التصور المقترح والشروع في تطبيقه، ضمن نطاق محدود في إحدى الإدارات التعليمية وفق برنامج زمني محدد ومعلوم.

تقييم ومتابعة التنفيذ:

تُعدّ عملية التقييم ومتابعة مراحل التنفيذ أهم الخطوات لضمان معالجة أوجه القصور، والتغلب على الصعوبات أولاً بأول من خلال تقييم ما تقدمة الدولة حالياً، وما يحتاج لهُ التصور المقترح في إدارات التربية والتعليم فعلياً، وتحديد الفجوة بين ما يُقدم وما تحتاج إليه مستقبلاً.

التطبيق الكامل للأنموذج المقترح:

في ضوء ما تُسفر عنه عملية المتابعة والتقييم، ومع تزايد نجاح التطبيق الشامل يمكن تعميم التجربة تدريجياً بعد ضمان توافر الآتي:

- نجاح التجربة المصغرة للتطبيق الجزئي في إحدى الإدارات التعليمية.
- وجود فريق من الخبراء والمتخصصين يشرف على عملية تطبيق التصور المقترح.
- توفير كافة الاحتياجات اللازمة لتطبيق التصور المقترح.
- الاستفادة من الأخطاء التي قد تحدث أثناء التطبيق المرحلي، والعمل على تفادي تكرار حدوثها مستقبلا.
- توسيع قاعدة المشاركة في تطبيق التصور المقترح، ووضع جائزة لأفضل إدارة طبقت التصور المقترح، وفقاً للمعايير التي يُعلن عنها، وتعد خصيصاً لهذا الغرض.

سابعاً: معوقات التصور المقترح (Constraints to the Proposed vision)

هناك مجموعة معوقات يمكن أن تحد من فاعلية التصور المقترح بالصورة الأمثل، منها:

- غياب الرؤية الشاملة لإصلاح وتطوير الأداء المؤسسي لدى القيادات الإدارية.
- المركزية المفرطة، والبيروقراطية الشديدة واللوائح الجامدة.
- ارتباط الإدارات التربوية والتعليمية بالوضع العام للدولة، والمتغيرات التي تمر بها البلاد.
- مقاومة التغيير من قبل أصحاب المصالح.
- غياب روح المخاطرة وضعف القدرة على تحمل المسؤولية لدى بعض المعنيين، أو الارتياح لبقاء الأوضاع الحالية كما هي؛ رفضًا لبذل مجهود أكبر، أو تحمل عناء أكثر معتمدين على الأمان الوظيفي.
- سوء أوضاع التعليم وإداراته عموماً في كل مراحله.
- ضعف القدرات والمهارات لدى القيادات الإدارية الحالية، وخاصة في مجال التخطيط بجانبيه التعليمي والمالي، والتعامل مع التكنولوجيا.
- الإخفاق في تحقيق المشاركة المجتمعية.
- ضعف الالتزام بالقوانين واللوائح التنظيمية.
- القصور المالي في إدارات التربية والتعليم؛ بسبب ارتباطها بشكل أساسي على التمويل المركزي.

ثامناً- آليات نجاح التصور المقترح (Mechanisms of Successful Vision)

على الرغم مما سبق توضيحه من معوقات يمكن أن تكون حائلًا أمام وضع التصور المقترح موضع التنفيذ وتشغيله بالأداء المطلوب لإنجاح عملية التمكين الإداري في إدارات التربية والتعليم، إلا أنه ولأجل نجاح التصور والتغلب عليها وأي معوقات محتملة، ولذا يرى الباحث اتخاذ مجموعة من الإجراءات، هي:

1. نشر ثقافة التمكين اللازمة لتهيئة المناخ المناسب من أجل تبني هذا المفهوم في إدارات التربية والتعليم.
2. مناقشة المشكلات التي تواجه تطبيق التصور المقترح دوريًّا، ووضع خطط علاجية لها.
3. التطبيق التدريجي والمرحلي للتصور، الذي يوفر التهيئة المناسبة والاستعداد الكافي لتشغيل النموذج.
4. مراجعة الهيكل التنظيمي؛ للبعد عن الازدواجية والروتين الزائد، وفك التداخل في ممارسة المهام والاختصاصات لتحديد المسؤولية عن الأخطاء والتجاوزات، ودعم دور الرقابة والمساءلة.
5. عقد ورش عمل، وبرامج تدريبية متخصصة، في الأنظمة الإدارية الحديثة للقيادات الإدارية، والعمل على صقل خبرات العامل بالمعرفة الكاملة بمهام عمله؛ ليتمكن من أداء الأعمال بكفاءة.
6. محاربة أي تدخلات غير موضوعية، كالمحاباة، والمحسوبية، ومنع انتشارها.
7. عرض إدارات التربية والتعليم لإنجازاتها وفلسفتها الجديدة لعملها على المجتمع؛ لتوعيته بمناشطها، وتكوين رأي عام بوظائفها ومهامها.
8. الإشادة بالجهود الذاتية والتطوعية والأداء المتميز للعاملين، وتكريم المبدعين.
9. الاستمرار في تحديث أدلة العمل ومراجعة الأداء دوريّاً؛ لتحقيق التحسين المستمر، وتطوير المهام والعمليات بما يحقق تحسين الجودة.
10. صياغة الأهداف في شكل نتائج محددة قابلة للقياس الكمي، وتقسيم أية خدمة تقدم إلى نوعين:
11. خدمة مجانية يكون معيار قياس الأداء معياراً اجتماعياً.
12. خدمة اقتصادية يكون مقياس الأداء فيها مقياساً اقتصادياً.
13. تبسيط إجراءات الخدمات التي تقدمها إدارات التربية والتعليم بما يمكن من وضع معيار زمني لكل منها.

14. إعادة توزيع العمالة بحسب الكفاءة والاختصاص مع الاعتماد على التدريب التحويلي لسد العجز في الوحدات الإدارية التي بها نقص، ودفع فائض العمالة إلى الأجهزة الإدارية الأخرى.
15. توجيه الأجهزة الرقابية لعمل الرقابة بالأهداف بدلاً من الرقابة بالإجراءات.
16. التحول من نظام الإشراف القائم على التوجيه والتحكم إلى الإشراف القائم على التشجيع والمشاركة.
17. ترك الحرية للعاملين في إدارات التربية باختيار طرق تنفيذ المهام التي يقومون بها.
18. التركيز على النتائج أكثر من الالتزام الصارم باللوائح والقواعد.

6- التوصيات والمقترحات (Recommendations and Suggestions)

توصيات البحث ومقترحاته.

1. لضمان نجاح التصور المقترح وتحقيق النتائج المرجوة يوصي الباحث بتبني التصور المقترح وفق المحاور التي توصل إليها البحث الحالي.
2. كما يقترح الباحث إجراء الدراسات والأبحاث الآتية:
   1) إعادة النظر في التوصيف الوظيفي لإدارات التربية والتعليم في ضوء مدخل التمكين الإداري.
   2) الاحتياجات التدريبية للقيادات الإدارية والتربوية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري.
   3) العوامل المؤثرة في تمكين العاملين في إدارات التربية والتعليم.
   4) واقع أداء إدارات التربية والتعليم في ضوء مدخل التمكين الإداري.
   5) أثر التمكين الإداري في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية للعاملين في إدارات التربية والتعليم باليمن.
   6) علاقة الربط الإلكتروني بين الوحدات الإدارية في وزارة التربية والتعليم بتحسين الأداء الإداري في ضوء مدخل التمكين الإداري.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

1. أبو المعاطي، ماهر (2005)، **إدارة المؤسسات الاجتماعية**، دار الزهراء، ط2، الرياض، السعودية
2. أبو النصر، مدحت محمد (2007)، **إدارة منظمات المجتمع المدني**، ابتراك للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، مصر
3. الأحمدي، عبد القوي إبراهيم (2013)، **تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في وزارة التربية والتعليم اليمنية في ضوء مدخل إدارة المعرفة**، رسالة ماجستير غير منشورة قسم إدارة وتخطيط تربوي، كلية التربية، جامعة صنعاء.
4. أنيس، غانم؛ أرزوقي، ياسمين؛ خضير، عباس (2009)، **علاقة تمكين العاملين بالأداء المنظمي**، بحث ميداني لآراء القيادات العلمية لعدد من الكليات في جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد، العراق
5. البنك الدولي (2007)، **الطريق غير المسلوك إصلاح التعليم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا**، تقرير التنمية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، بدون، البنك الدولي، واشنطن
6. البنك الدولي (2010)، **الجمهورية اليمنية تقرير حول وضع التعليم التحديات والفرص**، مطبوعة مشتركة بين البنك الدولي واليمن، بدون، البنك الدولي، واشنطن

7. الحاج، أحمد علي؛ وعبدالله مبارك الغيثي (2010)، **التخطيط التربوي الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية الفكروالتطبيق**، مركز المتفوق، صنعاء، اليمن
8. حسان، محمد حسن، محمد العجمي (2007)، **الإدارة التربوية**، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن
9. الحضرمي، أحمد محمد (2008)، **أساسيات وأساليب الإدارة الحديثة للتربويين**، وزارة التربية والتعليم، بدون، صنعاء، اليمن
10. الخالدي، إبراهيم بدر (2011)، **معجم الإدارة**، دار أسامة، ط1، عمان، الأردن
11. الخدري، ناصر علي ناصر (2014)، **التمكين وعلاقته بالإبداع الإداري لدى العاملين في الجامعات اليمنية**، رسالة دكتوراه في الفلسفة التربوية غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن
12. الدجني، علي يحيى (2013)، **و اقع الأداء المؤسسي في مدارس دار الأرقم بمحافظات غزة في ضوء الأنموذج الأوروبي للتميز وسبل تطويره**، ماجستير غير منشورة، إدارة تربوية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين
13. زين الدين، محمد مجاهد (2013)، **أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية**، اللقاء العلمي (15) إبريل، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية
14. السعدي، محمد زين صالح (2010)، **معوقات الاتصال الإداري بين مكتب التربية والتعليم ومديرياته التعليمية بأمانة العاصمة من وجهة نظر العاملين**، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن
15. سلامة، غيثاء رمضان (2011)، **العلاقة بين التمكين الإداري لمديري المدارس ودرجة ممارستهم لأدوارهم الإدارية والفنية من وجهة نظر المديرين والمدرسين في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم التربية المقارنة والإدارة التربوية، جامعة دمشق، سوريا
16. الصرابي، نبيلة حسن (2012)، **فاعلية الاتصال الإداري بين المناطق والمدارس التابعة لها بأمانة العاصمة** رسالة ماجستير منشورة، دار جامعة صنعاء، ط1، صنعاء، اليمن
17. الطعاني، حسن أحمد؛ وعمر، سلطان السويعي (2010)، **التمكين الإداري وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الدمام**، ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، قسم الأصول والإدارة التربوية، جامعة مؤتة، الأردن، مجلة دراسات للعلوم التربوية، المجلّد (40)، ملحق (1)، الجامعة الأردنية 2013
18. العبيدي، أمل سعود (2009)، **أثر العوامل الاستراتيجية في تحسين فاعلية تقويم الأداء الإداري للمشاريع**، ماجستير غير منشورة، إدارة المشاريع، كلية الإدارة والاقتصاد، قسم إدارة الأعمال، الأكاديمية العربية، الدنمارك
19. العتيبي، سعد بن مرزوق (2005)، **جوهر تمكين العاملين: إطار مفاهيمي**، الملتقى السنوي العاشر لإدارة الجودة الشاملة، جامعة الملك سعود، كلية إدارة الأعمال، المنعقد خلال الفترة 17 ـ 18 إبريل، الخبر، السعودية
20. العزيزي، محمود عبده حسن (2014)، **تطوير أداء الجامعات اليمنية في ضوء اقتصاد المعرفة**، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، جامعة صنعاء، اليمن.
21. العمري، أيمن أحمد، ونداء مصطفى كمال (2008)، **درجة ممارسة مديري المدارس لتمكين المعلمين وعلاقته بولاء المعلمين التنظيمي من وجهة نظر معلمي مدارس محافظة العاصمة**، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجّلد (38)، ملحق (2)، الأردن 2011
22. فلية، فاروق عبده؛ الزكي، أحمد عبدالفتاح (2004)، **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء، بدون، الإسكندرية، مصر.
23. فليح، حكمت؛ وغسان فيصل؛ وقاسم أحمد (2008)، **دوراستراتيجية التمكين في تحسين الأداء المنظمي**، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، جامعة تكريت، صلاح الدين، العراق، المجلد (4)، العدد (12)، العراق
24. القيسي، هناء (2009)، الإدارة التربوية، دار المناهج، بدون، عمان، الأردن

25. الكساسبة، محمد مفضي، وآخرون (2009)، **تأثير ثقافة التمكين والقيادة التحويلية على المنظمة المتعلمة**، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، المجّلد (5)، العدد (2)، عمان، الأردن

26. مدربو الخليج (2010)، **قيادة التغيير والتطوير المؤسسي**، ورشة عمل المنعقدة في الفترة 21-24 مارس، الدوحة، قطر

27. المركز الوطني للمعلومات (2005)، **مادة معلوماتية عن التعليم العام في الجمهورية اليمنية**، بدون، صنعاء، اليمن

28. المسلمي، مانع فارع الحاج (2015)، **برنامج تدريبي لتنمية أخلاقيات المهنة لمديري المدارس الحكومية بالجمهورية اليمنية في ضوء القيم الإسلامية والاتجاهات المعاصرة**، دكتوراه غير منشورة، تخصص إدارة وتخطيط تربوي، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن

29. المقدام، شهاب عبد الكريم علي (2009)، **تحديث الأنظمة واللوائح والإجراءات الإدارية بما يتفق مع المتطلبات المستجدة لتحسين الأداء الحكومي في الجمهورية اليمنية**، ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية بعنوان (نحو أداء مميز في القطاع الحكومي) المنعقد خلال الفترة 1-4 نوفمبر، معهد الإدارة العامة، الرياض.

30. منصور، نعمة عبد الرؤوف (2005)، **تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة**، ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

31. نافلة، قدور، ومحمد فلاق (2011)، **أثر التمكين الإداري في إبداع الموظفين**، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي بعنوان (الإبداع والتغيير التنظيمي في المنظمات الحديثة دراسة وتحليل وتجارب وطنية ودولية) المنعقد خلال الفترة 18-19 مايو، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة سعد دحلب، البليدة، الجزائر

32. نبيل، علي (2009)، العقل العربي ومجتمع المعرفة، مجلة عالم المعرفة، العدد (370) ديسمبر، الجزء (2)، الكويت.

33. الوتاري، عبد الملك محمد (2014)، **الثقافة التنظيمية الداعمة لتحسين الأداء المؤسسي بالجامعات اليمنية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة**، دكتوراه غير منشورة، قسم إدارة وتخطيط تربوي، كلية التربية، جامعة تعز.

34. وزارة التربية والتعليم (1995)، **قرار باللائحة التنظيمية والهيكل التنظيمي للإدارة العامة لمكتب التربية بالمحافظات**، مطابع الكتاب المدرسي، بدون، صنعاء، اليمن

35. وزارة التربية والتعليم (1997)، **اللائحة المدرسية**، وزارة التربية، بدون، صنعاء. اليمن

36. اليونسكو (2009)، **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع**، منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، ط1.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية: Second - References in English

1. BERRAIES, Sarra, &Mehrez CHAHER, &Karim BEN YAHIA, (2014): **Employee Empowerment and Its Importance for Trust, Innovation and Organizational Performance**, Associate professor, ISIGK, University of Kairouan, Tunisia , Published: November 5, 2014 - Business Management and Strategy ISSN 2157-6068 Vol. (5) No. (2)
2. CHEN, KOK POOI, (2011): **The impact of empowerment on the performance of employees in the automotive industry in Malaysia**, A Master's Project submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of Master of Human Resource Management Centre for Graduate Studies Open University Malaysia 2011
3. Kahreh, Mohammad Safari, (2011): **Achieving competitive advantage through empowering employees: An empirical study,** PhD Candidate of Strategic Management Faculty of Management, University of Teheran, Iran, Far East Journal of Psychology and Business Vol (3) No (2) May 2011.

Third - Arabic references; Translated into English

1. Abu Al-Maati, Maher (2005), Social Institutions Department, Dar Al-Zahraa, 2nd Edition, Riyadh, Saudi Arabia

2. Abu Al-Nasr, Medhat Muhammad (2007), Department of Civil Society Organizations, Iptrak for Publishing and Distribution, 1st Edition, Cairo, Egypt.
3. Al-Ahmadi, Abdul-Qawi Ibrahim (2013), a proposed vision for the development of institutional performance in the Yemeni Ministry of Education in light of the knowledge management approach, an unpublished master's thesis, Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Sana'a University.
4. Al-Azizi, Mahmoud Abdo Hassan (2014), Developing the Performance of Yemeni Universities in the Light of the Knowledge Economy, Unpublished Ph.D., College of Education, Department of Educational Administration and Planning, Sana'a University, Yemen.
5. Al-Dajani, Ali Yahya (2013), The reality of institutional performance in Dar Al-Arqam schools in the governorates of Gaza in light of the European model of excellence and ways to develop it, unpublished master's degree, Educational Administration, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine
6. Al-Hadrami, Ahmed Mohamed (2008), Fundamentals and Methods of Modern Management for Educators, Ministry of Education, Bedoun, Sana'a, Yemen.
7. Al-Hajj, Ahmed Ali; And Abdullah Mubarak Al-Ghaithi (2010), Strategic Educational Planning in Educational Institutions, Thought and Application, Al-Mutawafaq Center, Sana'a, Yemen.
8. Al-Kasasbeh, Muhammad Mufdi, and others (2009), The Impact of the Culture of Empowerment and Transformational Leadership on the Learning Organization, The Jordanian Journal of Business Administration, Volume (5), Issue (2), Amman, Jordan
9. Al-Khalidi, Ibrahim Badr (2011), Lexicon of Administration, Dar Osama, 1st edition, Amman, Jordan
10. Al-Khudri, Nasser Ali Nasser (2014), empowerment and its relationship to administrative creativity among workers in Yemeni universities, unpublished doctoral thesis in educational philosophy, Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Sana'a University, Yemen
11. Al-Muqdam, Shihab Abdul-Karim Ali (2009), updating administrative regulations, regulations, and procedures in line with emerging requirements to improve government performance in the Republic of Yemen, a working paper presented to the International Conference on Administrative Development entitled (Towards Distinguished Performance in the Government Sector) held during the period 1- November 4, Institute of Public Administration, Riyadh.
12. Al-Musalmi, Manea Farea Al-Hajj (2015), a training program for the development of professional ethics for public school principals in the Republic of Yemen in the light of Islamic values and contemporary trends, an unpublished doctoral dissertation in education, majoring in educational management and planning, College of Education, Sana'a University, Yemen
13. Al-Obeidi, Amal Saud (2009), The Impact of Strategic Factors on Improving the Effectiveness of Evaluating the Administrative Performance of Projects, Unpublished Masters, Project Management, College of Management and Economics, Department of Business Administration, Arab Academy, Denmark
14. Al-Omari, Ayman Ahmed, and Nidaa Mustafa Kamal (2008), The degree of school principals' practice of teacher empowerment and its relationship to teachers' organizational loyalty from the viewpoint of teachers of the Capital

Governorate schools, College of Educational Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan, Journal of Educational Sciences Studies, Vol. (38), Appendix (2), Jordan 2011

15. Al-Otaibi, Saad bin Marzouk (2005), The Essence of Employee Empowerment: A Conceptual Framework, The Tenth Annual Forum for Total Quality Management, King Saud University, College of Business Administration, held during the period 17-18 April, Al-Khobar, Saudi Arabia
16. Al-Qaisi, Hana (2009), Educational Administration, Curriculum House, Bidoun, Amman, Jordan
17. Al-Saadi, Muhammad Zain Saleh (2010), Obstacles to administrative communication between the Office of Education and its educational directorates in the capital Sana'a from the viewpoint of employees, unpublished master's degree, College of Education, Sana'a University, Yemen
18. Al-Surabi, Nabila Hassan (2012), The Effectiveness of Administrative Communication between the Regions and Their Schools in the Capital Sana'a, a published master's thesis, Sana'a University House, 1st Edition, Sana'a, Yemen
19. Al-Taani, Hassan Ahmed; Omar, Sultan Al-Suwai'i (2010), Administrative Empowerment and its Relationship to Job Satisfaction among Public School Principals in Dammam Governorate, MA Published, College of Educational Sciences, Department of Educational Fundamentals and Administration, Mutah University, Jordan, Studies Journal for Educational Sciences, Volume (40), Appendix (1), University of Jordan 2013
20. Al-Watari, Abdul-Malik Muhammad (2014), Organizational Culture Supportive of Improving Institutional Performance in Yemeni Universities in Light of Contemporary Administrative Trends, Unpublished Ph.D., Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Taiz University.
21. Anis, Ghanem; Arezouki, Yasmin; Khudair, Abbas (2009), The relationship of employee empowerment to organizational performance, a field research of the views of scientific leaders of a number of colleges at the University of Baghdad, unpublished master's thesis, College of Administration and Economics, University of Baghdad, Iraq
22. Falih, Hikmat; Ghassan Faisal; Qasim Ahmed (2008), The Role of Empowerment Strategy in Improving Organizational Performance, Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences, Tikrit University, Salahuddin, Iraq, Volume (4), Issue (12), Iraq
23. Fella, Farouk Abdo; Al-Zaki, Ahmed Abdel-Fattah (2004), Dictionary of Education Terminology, verbally and idiomatically, Dar Al-Wafaa, Bedoun, Alexandria, Egypt.
24. Gulf Coaches (2010), Leading Change and Institutional Development, workshop held from March 21-24, Doha, Qatar
25. Hassan, Mohamed Hassan, Mohamed Al-Ajmi (2007), Educational Administration, Dar Al-Masirah, 1st edition, Amman, Jordan.
26. Mansour, Nima Abdel-Raouf (2005), a proposed vision for employing the principles of total quality management in secondary schools in the governorates of Gaza, unpublished master's degree, College of Education, Department of Fundamentals of Education, Islamic University, Gaza.
27. Ministry of Education (1995), Decree on the Organizational Regulations and Organizational Structure of the General Administration of the Education Office in the Governorates, School Book Press, Bidun, Sana'a, Yemen
28. Ministry of Education (1997), School Regulations, Ministry of Education, Bedoun, Sana'a. Yemen

29. Nabil, Ali (2009), The Arab Mind and the Knowledge Society, Knowledge World Magazine, Issue (370), December, Part (2), Kuwait.
30. Nafila, Kaddour, and Muhammad Falaq (2011), The Impact of Administrative Empowerment on Employee Creativity, a research presented to the International Forum entitled (Creativity and Organizational Change in Modern Organizations, Study, Analysis, and National and International Experiences) held during the period May 18-19, Faculty of Economics and Management Sciences, Saad Dahlab University, Blida, Algeria
31. Salama, Ghaithaa Ramadan (2011), the relationship between the administrative empowerment of school principals and the degree of their practice of their administrative and technical roles from the point of view of principals and teachers in public secondary schools in the city of Damascus, unpublished master's thesis, College of Education, Department of Comparative Education and Educational Administration, University of Damascus, Syria
32. The National Information Center (2005), information material on public education in the Republic of Yemen, without, Sana'a, Yemen
33. The World Bank (2010), Republic of Yemen, Report on the Status of Education, Challenges and Opportunities, a joint publication between the World Bank and Yemen, Bidoon, World Bank, Washington.
34. UNESCO (2009), Education for All Global Monitoring Report, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1st Edition.
35. World Bank (2007), The Road Not Taken Education Reform in the Middle East and North Africa Region, Middle East and North Africa Development Report, Bidoon, World Bank, Washington
36. Zain Al-Din, Muhammad Mujahid (2013), Methods of building the proposed perception in scientific theses, Scientific meeting (15) April, College of Education, Department of Islamic and Comparative Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (1): 30/ مايو/ 2019م
ص: 31-60
تاريخ الاستلام: 2019/04/2 القبول: 2019/5/13

ISSN: 2707-742X

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (1): 30/May/ 2019
p: 31- 60
Copyright License

العوامل المؤثرة على قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران[1]

د. يحيى أحمد حسين المرهبي
أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية والألسن|| جامعة عمران || اليمن
E: almerhbi2010@gmail.com || phone: 00967774155602

الملخص: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير العوامل المؤثرة على قيم المواطنة (وعياً وممارسة) لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران من وجهة نظرهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وتمثلت الأداة في استبانة، وتكونت العينة من (479) طالباً وطالبة (بالثالث الثانوي)، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم بإجراء التحليل الإحصائي للبيانات بواسطة (SPSS)؛ وقد كشفت نتائج الدراسة ما يلي: 1. أن مدى تأثير العوامل على قيم المواطنة، كان- بشكل عام- (متوسطا) لجميع العوامل، وبمتوسط (3.42) في جانبي الوعي والممارسة. 2. جاءت (عوامل التدين) في الترتيب الأول بمتوسط (4.34) في تأثيرها على قيم المواطنة، وثانياً (العوامل التربوية) بمتوسط (3.73)، وكلاهما في الفئة (عالية)؛ وثالثاً (العوامل الاجتماعية) بمتوسط (3.41) ورابعاً (العوامل الاقتصادية) بمتوسط (3.20)، وخامساً (العوامل السياسية) بمتوسط (2.98)، وأخيراً (عوامل الاتصال والإعلام) بمتوسط (2.86)وكلها بتقدير(متوسطة)، كما وجدت فروق دالة إحصائياً في تأثير العوامل الاقتصادية وعوامل الاتصال والإعلام على قيم المواطنة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث في جانبي الوعي والممارسة، وجدت فروق دالة في تأثير عوامل التدين على قيم المواطنة في جانبي الوعي والممارسة حسب متغير التخصص لصالح القسم العلمي، ولعوامل الاتصال والإعلام في جانب الوعي لصالح العلمي وفي تأثير عوامل التدين على قيم المواطنة لمتغير الحالة الحضرية لصالح الريف في جانب الوعي. يوصي الباحث بضرورة الإفادة من القائمة المحكَّمة لقيم المواطنة والعوامل المؤثرة عليها في وضع تصور للتربية على قيم المواطنة، بحيث يتوافر له مقومات الضبط العلمي بما يساعد على تحديد ما يناسب كل صف دراسي، وما يجب أن يتعلمه الطلبة في مرحلة دراسية معينة. ويوصي بضرورة اهتمام المؤسسات التربوية، والأحزاب السياسية، ومنظمات المجتمع المدني بتنمية قيم المواطنة وترسيخها لدي أفراد المجتمع.

الكلمات المفتاحية: العوامل المؤثرة، قيم المواطنة، طلبة المرحلة الثانوية، محافظة عمران.

The Factors that Effect Citizenship Values of Secondary Students in Amran Governorate

Dr. Yahya Ahmed Hussein Al-Merhbi
Assistant Professor of Fundamentals of Education, College of Education and Al-Sun || Amran University || Yemen
E: almerhbi2010@gmail.com || phone: 00967774155602

Abstract: The aim of this study was to identify the factors that affect citizenship values of secondary schools in Amran governorate (consciously and practically) according to their points of view. For this aim, the researcher used the descriptive survey method as a research design. The population of the study consists of 8039 students and the sample included 507 students from secondary schools (12th grade) in Amran governorate. They were chosen according to the stratified random sampling technique. The researcher analyzed 479 questionnaire and neglected 28 because they were not complete. The researcher analyzed the data by using (SPSS). The findings that have a major impact on citizenship values of students are as follows: The level of factors that affect citizenship values of secondary students in Amran governorate was a round the average

[1] - البحث مستل من رسالة ماجستير تقدم بها الباحث إلى قسم أصول التربية بكلية التربية بجامعة صنعاء؛ ونوقشت وأجيزت 2008.

of 3.42 in consciousness and practice sides. The factors that highly effect citizenship values were (1) religious factors (mean= 4.34) and (2) educational factors (3.73) while the moderate factors that impact citizenship values were (1) social factors (mean = 3.41), (2) economical factors (mean = 3.20) and (3) political factors (mean = 2.98). Finally, the least impact refers to communication and information (2.86). The results of T-test revealed that there are no significant differences between factors that effect citizenship values of male and female students. Whereas there are statistical differences on the effective factors on the values of citizenship. These differences are due to sex (masculine – feminine) on female in practice of the four values. The researcher recommends that we should get benefit from the list of judgment of values of citizenship and the effective factors on them when forming educational concepts on citizenship values. So that there will be a scientific control. This will help in deciding what suits every class and what students can learn in each educational stage. Political parties and social civil organizations should pay attention for developing values of citizenship. Their holders should emphasize these values.

Keywords: influencing factors, Citizenship values, High school students, Amran Governorate.

1. المقدمة.

تتأكد أهمية التربية على قيم المواطنة في كونها ضرورة وطنية واجتماعية وإنسانية، وتتضح أهميتها بوصفها من أكثر المداخل الاجتماعية تأثيراً في تنشئة الطلبة على هذه القيم وتحقيقها فيهم والتأكيد عليها، إلى أن تتحول إلى صفة حقيقية ملازمة للفرد. ذلك أن سعادة الفرد ونجاحه، وتقدم الجماعة ورقيها لا يأتي من الشعور والعاطفة إذا لم يقترن ذلك بالعمل الإيجابي الذي يقوم على المعرفة بحقائق الأمور والفكر الناقد لمواجهة المواقف ومعالجة المشكلات.

إن الأقطار العربية اليوم في أمسِّ الحاجة إلى التربية على قيم المواطنة وممارستها، في ظل الأحداث والتحولات الخطيرة التي يشهدها العالم، والتي أدّت إلى عولمة منظومة القيم، وخلقت صعوبة في فصل هموم الداخل عن تحديات الخارج وأجندته، وأكدت بدورها على ضرورة تعزيز روح العطاء والانتماء والولاء الصادق لدى المواطن، بحيث يدرك أنه جزء من مجتمعه وأمته، غير منفصل عنها، يشاركها في ذكريات الماضي، وفي أحداث الحاضر، وأماني المستقبل (ناصر، 1994: 197).

ولأن موضوع المواطنة يُشكِّل جزءًا من مشكلة (الهُويَّة) والمفاهيم المختلفة التي ارتبطت بها منذ بدء احتكاك الإنسان بما حوله من فكر، وثقافة، وسياسة، قديماً وحديثاً، فقد كانت المواطنة أساس الانتماء الذي أكد على (الوطنية)هُويَّة للدولة الحديثة، كما كانت للدولة القديمة، فالمواطنة انتماءٌ إلى وطن تحدده حدود جغرافية، وكل من ينتمون إلى ذلك الوطن مواطنون يستحقون ما يترتب على هذه المواطنة من الحقوق والواجبات التي تُنظِّم بينهم سائر العلاقات، في ضوء ثوابت المنهج الرباني الأقوم (ناصر، 2003: 45).

وبالرغم من اتفاق العلماء والمربين المتخصصين في مجال التربية بشكل خاص، والدراسات الاجتماعية بشكل عام، على أن تحقيق قيم المواطنة يمثّل هدفاً أسمى (خميس، 1995: 2)، فمازال هناك قصورٌ وخللٌ واضحٌ في التعرف على العوامل المؤثرة على قيم المواطنة، لتدعيم العوامل التي تنمي هذه القيم، والحد من العوامل التي تؤثر سلباً عليها.

وانطلاقاً من الإيمان بأهمية إعداد المواطن الصالح قبل أي إعداد مهني أو أكاديمي، في ظل الظروف الحالية المشتملة على تحديات كبرى تحاول مسخ الهُويَّةّ الثقافية والوطنية والدينية بأساليب مباشرة وغير مباشرة، كان لا بد من التركيز على تنمية قيم المواطنة وتعزيزها ووضعها في موقعها الصحيح كإحدى الأولويات التربوية في المؤسسات التربوية كافة، النظامية منها وغير النظامية (المجيدل، 2001: 17)، وإلا وقع ما كان يخشى منه كما أثبتت ذلك دراسة (ظاهر، 1985: 192)، في أن وسائل التنشئة قد تؤدي مهمة عكسية إذا أُسيء استخدامها، فإذا لم تَبْنِ انتماءً ولا شعوراً بقيم المواطنة لبناء شخصية الفرد، فهي أعجز عن بناء الدولة أو الأمة.

إن التربية على قيم المواطنة ربما تكون من أنجع وسائل البناء لشخصية متوازنة، ومواطن يحب الوطن ويتفانى في بنائه، كما يدرك دوره الأخلاقي والوطني والقومي والحضاري والإنساني ويبادر بالعمل والفعل والسلوك لممارسة هذا الدور، لأن التربية في أدق مضامينها كما يقول (فرج، 2004: 35):"هي مفتاح الأمن الوطني ".

ولأن الأهداف التربوية تمثل نقطة الانطلاقة الأولى ومحور العمل التربوي الموجَّه المقصود، فإن التربية الإسلامية لا تختلف عن التربية الغربية في مبدأ الهدف وعنوانه (المواطنة الصالحة) بيد أنها تختلف عنها في فلسفة الهدف ومضامينه، انبثاقاً من أصول كل منهما وجذوره وتفريعاته. وليس غير فلسفة التربية الإسلامية بالنسبة للمواطن العربي المسلم يحقق الهدف الكلي المرغوب في هذا الإطار (الدغشي، 2003: 14.13)، وبهذا تكون المواطنة الصالحة جزءاً من (الإنسان الصالح) تلافياً لازدواجية القيم.

وإذا كانت الأهداف التربوية هي تلك التغييرات التي يراد حصولها في سلوك الإنسان الفرد، وفي ممارسات واتجاهات المجتمع المحلي أو المجتمعات الإنسانية (الكيلاني، 1998: 13)، فيمكن القول إن أحد الأهداف العامة للتربية هو إعداد المواطن الصالح المدرك لقيم المواطنة وعياً وممارسةً (إبراهيم، 2000: 90)، في إطار هدف أسمى منه (إعداد الإنسان الصالح).

مشكلة الدراسة:

أشارت دراسة (فرج، 2001: 110 .111) إلى وجود سلوكيات تعبر عن السلبية وعدم المشاركة السياسية تتمثل في مظاهر عدة أهمها: حالات السلبية واللامبالاة، وانخفاض درجة المشاركة السياسية، وضعف الثقافة السياسية، وضعف الشعور بالانتماء، والرغبة في الهجرة، ووجود فراغ سياسي، وضعف الوعي بالقضايا السياسية المعاصرة، وقلة الوضوح الفكري، وغياب الحد الأدنى من الثوابت، وضعف أو انعدام القدرة على الاختيار أمام الشباب، وسهولة التعرض لعمليات الاستقطاب.

كما أظهرت دراسة (أبو خليل، 1990: 172) أن طلبة المرحلة الثانوية يعانون من نقص شديد في المعرفة بحقوق وواجبات المواطن، وتدني معارفهم عن القضايا السياسية الداخلية والخارجية، وتدني مشاركتهم في الأنشطة المدرسية.

وأكدت نتائج دراسة (راتب، 1990: 187) انتشار السلبية واللامبالاة والأنانية، وعدم الحرص على المال العام في معظم تصرفات وسلوكيات طلبة المراحل المختلفة من التعليم، فضلاً عن عدم الاكتراث أو الاهتمام بقضايا ومشكلات المجتمع السياسية أو الاجتماعية.

إن قيم المواطنة بصورتها الحضارية حقوقاً وواجبات وحفظاً للذمم واحتراماً للنظام لم تأخذ حقها المطلوب ولم تُؤصَّل في النفوس مما جعل الولاء للوطن مجالاً للمساومة أمام جواذب الأيديولوجيات المنطلقة من خارج الوطن (الزنيدي، 2005: 9).

والواقع أن قيم المواطنة في المجتمع اليمني لا تُمثِّل مشكلة على المستوى النظري الفلسفي، بَيْدَ أنها أضحت مشكلة حقيقية على المستوى السلوكي، في إطار التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها مؤسسات عديدة، منها القبيلة، التي تمثل في اليمن نمطاً سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وقانونياً قائماً بذاته ومستقلاً في مكوناته وعلاقاته ونظمه الإدارية والعرفية (القانونية) والحربية عن سلطة الدولة المركزية إلى حدٍّ كبير، حيث أصبح نسب الشخص إلى قبيلةٍ ما بمثابة الهُويّة القانونية والرسمية التي تمنحه حقوق المواطنة (أبو غانم، 1990: 15.16).

ومحافظة عمران . محل دراسة الباحث؛ بتركيبتها القبلية التقليدية أُنشئت كمحافظة بالقرار الجمهوري رقم (23) بتاريخ 27/ 8/ 1998م بمديرياتها العشرين (محافظة عمران، 2006: 7) من أولى المحافظات التي مازالت فيها البنية القبلية بأعرافها وتقاليدها المتوارثة هي المسيطرة، مما يؤدي . غالباً . إلى إحداث تأثير مباشر . وعياً وممارسة . على القيم

بشكل عام وعلى قيم المواطنة بشكل خاص لدى أبناء المحافظة عامة وطلبة المرحلة الثانوية خاصة، سواءً أكان هذا التأثير لصالح بناء وتعزيز قيم المواطنة أم العكس، وكان هذا من الأسباب التي دفعت الباحث لاختيار هذه المحافظة محلاً لدراسته.

وقد اختار الباحث المرحلة الثانوية لأن الأصل أن طالب هذه المرحلة قد تشرَّب الكثير من قيم المواطنة من خلال المنهج التعليمي الذي تعلمه وتربى عليه خلال مراحل دراسته، والمفروض أن يكون هذا الطالب قد تحققت فيه درجة عالية من الوعي والممارسة لهذه القيم، والباحث يفترض أن هناك عوامل تؤثر بشكل أو بآخر على قيم المواطنة سلباً وإيجاباً، وهذا ما يسعى الباحث للتحقق منه.

وقد وجد الباحث من خلال مراجعته للدراسات السابقة كدراسة (الصبيح، 2005م)، والتي توصي بدراسة العوامل المؤثرة على قيم المواطنة عند الطلبة في عدد من المراحل التعليمية، ولا سيما المرحلة الثانوية، التي تعتبر آخر الحلقات التعليمية التي ينتقل بعدها الطلبة إلى التعليم الجامعي، والأصل أن تكون قيم المواطنة قد تجذرت لديهم من خلال ما يتلقونه من مناهج التربية الوطنية والإسلامية على مدار سنوات الدراسة السابقة، إلى جانب المؤثرات الأخرى.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد المشكلة في السؤال الرئيس الآتي:

- **ما العوامل المؤثرة على قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران؟**

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما قيم المواطنة التي أوردتها الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلقة بطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران؟
2. ما أهم العوامل المؤثرة على قيم المواطنة التي أوردتها الدراسات السابقة، والأدب النظري، وما رأي أهل الاختصاص في التربية وعلم النفس في مدى تأثيرها؟
3. ما مدى تأثير العوامل على وعي طلبة المرحلة الثانوية بقيم المواطنة من وجهة نظرهم؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تأثير العوامل على وعي طلبة المرحلة الثانوية بقيم المواطنة تعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة في: نوع الجنس (ذكور، إناث)، ونوع التخصص (علمي، أدبي)، والحالة الحضرية (حضر، ريف)؟
5. ما مدى تأثير العوامل على ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لقيم المواطنة من وجهة نظرهم؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تأثير العوامل على ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لقيم المواطنة تعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة في: نوع الجنس (ذكور، إناث)، ونوع التخصص (علمي، أدبي)، والحالة الحضرية (حضر، ريف)؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على قيم المواطنة التي أوردتها الدراسات السابقة والأدب النظري المتعلقة بطلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران، وإعداد قائمة بها.
2. الكشف عن أهم العوامل المؤثرة على قيم المواطنة التي أوردتها الدراسات السابقة، والأدب النظري، ورأي أهل الاختصاص في التربية وعلم النفس في مدى تأثيرها، وإعداد قائمة بها.
3. بيان مدى تأثير العوامل على وعي طلبة المرحلة الثانوية بقيم المواطنة من وجهة نظرهم.
4. التعرف على اختلاف تأثير العوامل على وعي طلبة المرحلة الثانوية بقيم المواطنة من وجهة نظرهم.

5. بيان مدى تأثير العوامل على ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لقيم المواطنة من وجهة نظرهم.
6. التعرف على اختلاف تأثير العوامل على ممارسة طلبة المرحلة الثانوية لقيم المواطنة من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من خلال الآتي:

- تعد الدراسة محاولة لتأصيل جانب هام وحيوي من جوانب التربية هو التربية على قيم المواطنة.
- تعد الدراسة الحالية. وفي حدود علم الباحث. هي الأولى من نوعها في مجال التعرف على العوامل المؤثرة على قيم المواطنة في الجمهورية اليمنية عموماً وفي محافظة عمران خصوصاً.
- تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية التربية على قيم المواطنة التي تسهم في حل مشكلات المجتمع (السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية)، في ظل المتغيرات العالمية الحالية والمستقبلية.
- كما تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية العينة التي تجري عليها الدراسة الميدانية، ألا وهي طلبة المرحلة الثانوية، تلك المرحلة التي تحتاج إلى بناء قيم المواطنة وتنميتها وترسيخها، لأن الطالب بعد نهايتها سيصبح في سن تمكنه من المشاركة المجتمعية الفاعلة، وهذه القيم لا تؤتي ثمارها بشكل كبير ما لم يتم التعرف على العوامل المؤثرة عليها، وهذا ما تسعى هذه الدراسة إلى الوصول إليه.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** العوامل المؤثرة على قيم المواطنة (وعياً وممارسةً) من وجهة نظر الطلبة، إذ لا يمكن الإلمام بجميع العوامل في هذه الدراسة لصعوبة ذلك.
- **الحدود البشرية:** طلبة المرحلة الثانوية (الصف الثالث الثانوي)، بقسميه العلمي والأدبي.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية فقط في محافظة عمران بمديرياتها العشرين.
- **الحدود الزمنية:** العام الدراسي 2008/2007م.

مصطلحات الدراسة:

التعريف اللغوي والاصطلاحي للقيم:

- القيم: مفردها قيمة، وهي قدْرُ الشيء، فقيمة المتاع: ثمنه، (المعجم الوسيط، 1980: 778)، وقام الأمر: اعتدل، وقام الحق: ظهر (ابن منظور، 1994: 498). وقوّمت، الشيء فهو قويم أي مستقيم (الجوهري، 1984: 2018م).
- القيمة: واحدة القيم، قَوَّم السلعة تقويماً، وأهل مكة يقولون استقام السلعة وهما بمعنى واحد، والاستقامة الاعتدال، يقال استقام الأمر، وقوله تعالى:{فاستقيموا إليه} [فصلت:60]، أي في التوجه إليه دون الآلهة الباطلة، وقوَّمَ الشيءَ تقويماً، فهو قويم أي: مستقيم، وقوله تعالى:{ وذلك دين القيمة} [البينة:5]، إنما أنثه لأنه أراد الملة الحنيفية، والقَوامُ. بالفتح. العدل، قال تعالى {وكان بين ذلك قواما } [الفرقان:67]، وقَوام الرجل أيضا: قامته وحسن طوله، وقِوام الأمر. بالكسر. نظامه وعماده (السبكي، 1931: 440).
- والقيمة: هي ما يقدَّرُ به الشيء. فقيمة الشيء قَدْرُهُ، قال ابن الوردي:
- قيمةُ الإنسان ما يحسنه أكثر الإنسان منه أو أقل
- وقيمة المتاع، ثمنه، ويقال ما لفلان قيمة أي ماله ثبات ودوام على الأمر (بن هادية والبليشي، 1979: 871).

- وقد شاعت لفظة قيمة، والتي تعني أصلاً ما يستحقه الشيء أو يساويه بحسب فائدته ومنفعته وقدرته والجهد المبذول فيه (الأسمر، 1997: 389).
- " إن قيمة الشيء في حقيقته ذاتها، وفي مدى نفعه، وأثره الطيب في حياة الناس، وإن الأسماء لا تغير من الواقع شيئا، فهي لا تجعل الحقيقة كالحة إذا كانت مضيئة، ولا تغض من قيمتها إذا كانت قيِّمة" (سابق، 1978: 6. 7).
- وتعرف (فوزية دياب، 1980: 64) القيم بأنها:" معايير وأهداف لابد أن نجدها في كل مجتمع منظم سواءً كان متقدماً أو متأخراً، فهي تتغلغل في الأفراد على شكل اتجاهات، ودوافع، وتطلعات وتظهر في السلوك الظاهر".
- ويعتبرها (طهطاوي، 1996: 42): " مجموعة المبادئ والقواعد، والمثل العليا التي يؤمن بها الناس، ويتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم، ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية".

ومن خلال التعريفات اللغوية والاصطلاحية السابقة للقيمة يمكن الخروج بعدة محددات للقيمة هي:

1. إنه لا يطلق على الشيء أنه قيّم إلا إذا كان نفيساً وغالي الثمن، وهذا ما تمثله القيم في حياة من يتمثلها، فلنفاستها عنده يعتز بإظهارها ويصدر أمره باعتدال عنها، ويأبى أن يحيد عنها، فهو مستقيم عليها.
2. إذا صارت عند الإنسان قيم ثابتة مطلقة، فإنها تصبح ميزاناً يزن بها كل تصوراته وسلوكه، فلا يمكن قبول أي قيمة وإعطائها مكانة وقدراً إلا إذا كانت تتوافق مع القيم التي اتخذها الإنسان ميزاناً، وبهذا تكتسب مكانتها، وتدخل في النسق القيمي لهذا الإنسان.
3. إن القيم لم تكتسب قيمتها وقدرها ومكانتها لأنها ربانية المصدر فقط، بل لأنها تعبر في ذاتها عن فائدة ومنفعة في حياة الإنسان وآخرته، فهي في ذاتها متعدية المنفعة والفائدة لمن يتمثلها.

ولذا يمكن القول إن القيم شيء عزيز ونفيس في حياة الإنسان، لا يمكن أن يتنازل عنها أو يضحي بها أو يساوم عليها، لأنها قيمته ومكانته شخصياً، وهو بمقدار ما يملك من القيم من حيث نوعها، أو كميتها.

وقد أورد الباحث هذه التعريفات الخاصة بالقيم بشكل عام ليستخلص منها . بعد تعريفه للمواطنة. ما يخدم موضوعه، وهو التعريف بقيم المواطنة بشكل خاص لأن رسالته تسعى إلى ذلك.

تعريف المواطنة:

- تعرِّف (الموسوعة العربية العالمية، 1996: 311) المواطنة بأنها " اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن "، وتُعرَّف بأنها " مجموعة الحقوق السياسية والإنسانية التي تعترف بها دساتير وقوانين الدول الحديثة لمواطنيها على قدم المساواة" (لبيب، 2004: 83)، ويؤخذ على هذا التعريف عدم التطرق إلى واجبات المواطنة والاقتصار فقط على الحقوق، وقد جاء التعريف التالي ليتجاوز النقص الذي تضمنه التعريف الأول للمواطنة.
- فالمواطنة بصفتها مصطلحاً معاصراً تعريب للفظة الإنجليزية (Citizenship) تعرف بأنها: "علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق . متبادلة -في تلك الدولة، وتدل ضمناً على مرتبة من الحرية وما يصاحبها من مسؤوليات " (الكواري، 2001: 66).
- ويرى بعض أهل اللغة من المعاصرين إمكانية بناء دلالة مقاربة للمفهوم المعاصر للمواطنة بمعنى المعايشة في وطن واحد من لفظة (المواطنة) نفسها المشتقة من الفعل (واطَنَ) لا من الفعل (وَطَنَ)، فواطن فلان فلاناً يعني عاش معه في وطن واحد، كما هو الشأن في ساكنه يعني سكن معه في مكان واحد (العدناني، 2000: 725).
- كما يرجع مفهوم المواطنة لغوياً إلى أن المواطنة اشتقت من كلمة (وَطَنَ)، فَوَطَنَ بالمكان أي أقام به، وأوطن البلد أي اتخذه وطناً (ابن منظور، 1994: 593)، وأصل المواطنة اسم مفعول به من (الوطن) الذي هو البقعة من الأرض

ينشأ فيها الإنسان ويعيش، والمواطنون هم أفراد الشعب الذين يعيشون في ظل دولة ما، ويحملون جنسيتها، ويتمتعون بكافة الحقوق والواجبات المكفولة دستورياً وقانونياً داخل نطاقها (مصطفى، 2006: 18).

- وبناءً على ما سبق فالمواطنة هي: تلك المكانة التي يتمتع بها شخص ما باعتباره عضواً كامل العضوية في مجتمع معين، هذه العضوية الكاملة تشير إلى التزامات متبادلة من جانب الأشخاص والدولة، فللشخص حقوق يكفلها له الدستور والقوانين المنبثقة عنه نتيجة انتمائه إلى هذا المجتمع، وفي نفس الوقت عليه أن يؤدي الواجبات التي يلزمه بها الدستور والقوانين المنبثقة عنه.
- وقد تبنى الباحث تعريف (مكروم، 2004: 380) لقيم المواطنة مع تصرّف محدود، فيعرف قيم المواطنة بأنها: الإطار الفكري لمجموعة المبادئ والقواعد الحاكمة والضابطة لعلاقات الفرد بوطنه ودولته، والتي تجعل للإنجاز الوطني روحاً في تكوين الحس الاجتماعي والانتماء والولاء، بما يسمو بإرادة الفرد للعمل الوطني فوق حدود الواجب، مع الشعور بالمسؤولية لتحقيق المشاركة والمكانة المجتمعية في عالم الغد.

التعريف الإجرائي للعوامل المؤثرة على قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية:

يعرف الباحث العوامل المؤثرة على قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران إجرائياً بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة عن مقدار إدراكه لتأثير العوامل على قيم المواطنة (وعياً وممارسة) من وجهة نظره والمتمثلة في: (عوامل التدين، والعوامل الاجتماعية، والعوامل التربوية، والعوامل الاقتصادية، وعوامل الاتصال والإعلام، والعوامل السياسية)، والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال استجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبانة التي تم بناؤها في هذه الدراسة، ويقصد بهذه العوامل ما يلي:

1. **عوامل التدين:** وتتمثل في الخطاب الإسلامي داخل المسجد (خطبة الجمعة، المحاضرات، الدروس، وغيرها)، والقدوة الحسنة للعلماء المسلمين.
2. **العوامل الاجتماعية:** وتتمثل في المجتمع المحيط بالفرد عدا المؤسسات المشهورة (كالأسرة والمدرسة حيث أدرجهما الباحث في العوامل التربوية) والعرف والعادات والتقاليد، والعشيرة والقبيلة.
3. **العوامل التربوية:** وتتمثل في الأسرة، جماعة الأقران، المدرسة، المعلم، المناهج التعليمية.
4. **العوامل الاقتصادية:** وتتمثل في تطبيق الدولة لمبدأ تكافؤ الفرص، وتحسن مستوى المعيشة.
5. **عوامل الاتصال والإعلام:** وتتمثل في الصحف والمجلات والإذاعات والقنوات اليمنية (مرئية ومسموعة ومقروءة)، القنوات الفضائية غير اليمنية.
6. **العوامل السياسية:** وتتمثل في الأحزاب السياسية، والانتخابات العامة.

ومن خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة التي احتواها هذا الفصل، وبالتمعُّن في مفردات هذه الدراسات يمكن للباحث الخروج بقائمتين أوليتين يمكن استخلاصهما من تلك الدراسات، الأولى: قائمة بقيم المواطنة، والثانية: قائمة بالعوامل المؤثرة على قيم المواطنة.

وقد قام الباحث بتجميع قيم المواطنة وكذا العوامل المؤثرة عليها وأوردهما في قائمتين منفصلتين هما:

القائمة الأولى: قيم المواطنة وتمثلت في:

العدل، الحرية، المساواة، حق الاختلاف، الواجبات، الخصوصية، المشاركة، الحقوق، حب الوطن، القانون، التسامح، التعاون المتبادل، المسؤولية الشخصية والمدنية، ضبط النفس، احترام الذات، حرية الرأي والتعبير، حق تشكيل الأحزاب السياسية والجمعيات والنقابات، التطوع، النقد البناء، التصويت في الانتخابات، التفكير الناقد، حل

المشكلات، المشاركة الوطنية، الشعور بالالتزام الاجتماعي، أداء الواجبات، الاستعداد للتضحية بالاهتمامات الخاصة من أجل المصلحة العامة، تقبل النقد البناء، مراعاة حقوق الآخرين، التفكير المستقل، الالتزام بآداب الحوار، المحافظة على النظام العام، الحرص على تعميق المسؤولية المشتركة، الانتماء والولاء للوطن، الجماعية، السلام، التربية من أجل الديمقراطية، الاعتزاز بالهوية الوطنية والقومية والإسلامية، الاهتمام بالمشكلات التي تواجه الوطن، الالتزام بالدستور والقوانين، التماسك الاجتماعي، الحرص على الوحدة الوطنية، المشاركة السياسية، تقدير قيم العمل، إدارة الوقت والجهد، قبول الآخر، التسامح مع التعددية الفكرية وتعدد الثقافات، النزول عند رأي الأغلبية، احترام رأي الأقلية، الجرأة في قول الحق، نبذ التعصب والتحيز، الاعتزاز بالانتماء إلى الأمتين العربية والإسلامية، التداول السلمي للسلطة، احترام ثوابت النظام السياسي، الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية: يانة واحترام الملكيات المتعددة، احترام المناسبات الدينية والوطنية، إلغاء الفوارق الطبقية، الانفتاح على الآخرين، احترام وجهات النظر الأخرى، احترام الحضارات والثقافات والشعوب الأخرى.

القائمة الثانية: العوامل المؤثرة على قيم المواطنة وتمثلت في:

الأنشطة التربوية، المدرسة، المعلم، الإدارة المدرسية، طرق التدريس، السياسة التعليمية، المناهج والمقررات الدراسية، المناخ المدرسي، الأنشطة اللاصفية، جماعة الأقران، الأسرة، المسجد، وسائل الإعلام، المؤسسات الثقافية والرياضية والترفيهية، الأحزاب السياسية، العولمة والهيمنة الأجنبية، استقلال الذات، الفساد المالي والإداري، الأمية، الضبط الاجتماعي، العشيرة والقبيلة، العرف والعادات والتقاليد، تدهور الحياة المعيشية، ضعف دولة النظام والقانون، ضعف الثقافة الديمقراطية، ضعف المعارضة ومؤسسات المجتمع المدني.

2- قيم المواطنة.

الحديث عن القيم بشكل عام طويل ومتفرع، وقد حاول الباحث إيجاز الأفكار القيمية في الاتجاه الذي يصب في صالح دراسته وعلاقتها بالمواطنة، ليستخلص على ضوء ذلك مفهوماً محدداً وواضحاً لقيم المواطنة، وحتى يتمكن الباحث من ذلك فقد حاول استيعاب مفهوم القيم من جانب، ومفهوم المواطنة من جانب آخر، ثم حاول الجمع بينهما، بغرض الوصول إلى رؤية وتصور واضح لقيم المواطنة.

فالمرء يجد صعوبةً كبيرةً عند تعرضه للبحث في القيم ويَشُقُّ الأمر عليه، وهذا ما أكد عليه (عقل، 2006: 176) عندما قال: "وعموماً فإن البحث في القيم تجربة كلها مشقة وعناء لشدة التباين والاختلاف في المفهوم، والمنهج، وطرق القياس. فدراسة القيم إبحار في مياه عميقة ذات شعاب خطرة وتيارات عنيفة، تحتاج إلى حنكة القائد، ووضوح الأهداف، ودقة الأدوات التي تضمن نجاح مهمة الإبحار في موضوع متشعب هو موضوع القيم ".

والحديث عن أن القيم تختص بمجال التربية قول يجانبه الصواب فالقيم صارت حديث الاقتصادي، والسياسي، والثقافي، والإعلامي، والقانوني حتى أصبح كل مجال يتبنى قيماً لها علاقة بمجاله تختلف عن المجال الآخر، وتبدو لدارس القيم أن الذي يجمع كل هذه المجالات هو أن لها قيماً، ولكن إذا انتقلنا إلى التفاصيل فكلٌ له قيمه (مصطفى، 1999: 56).

إن مفهوم القيم حالة نموذجية للمفاهيم الرحالة، أي تلك التي ترتحل من مجال معرفي إلى آخر، " هذا المفهوم الذي ارتبط بعلم الاقتصاد ثم كانت له انتقالاته داخل العلوم الإنسانية والاجتماعية، فاتخذ بذلك تشكيلات ومعان ومدركات اختلفت باختلاف تلك المجالات المعرفية، والهدف الذي من أجله أدخلته ضمن منظومة مفهوماتها الأساسية" (مصطفى، 1999: 55).

وغاية القول إن القيم قد استطاعت استقطاب اهتمام كثير من الباحثين والعلماء على اختلاف مشاربهم العلمية والأيديولوجية، سواء أكانت النظرة للقيم سلباً أو إيجاباً، ولا يزال الاهتمام بهذه القضية يزداد يوماً بعد يوم، وذلك كلما اشتدت الحاجة إلى الكشف عن طبيعة القيم وملامحها وتأثيراتها، أو على الأقل دورها كمتغير له أهميته في دراسة الظواهر المختلفة في كل مناحي الحياة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والنفسية، والسياسية (مصطفى، 1999: 56).

ومما يجدر الإشارة إليه هو أن الباحث المسلم قد يتفق أو يختلف مع وجهة نظر الباحثين الغربيين، إلا أن الأمر الأهم الذي يجدر التنبه له هو تحديد مصدر هذه القيم، فالمسلم الملتزم بالمرجعية الإسلامية في تصوره وسلوكه. يحتكم إلى القيم ذات المصدر الرباني، على عكس غيره ممن تتعدد مصادر قيمهم، ولكن هذا لا يمنع من معرفة ما لديهم، وما توصلت إليه عقولهم من أفكار وتجارب، والاستفادة مما يتوافق مع قيمنا ذات المصدر الرباني، ورد ورفض ما يتعارض معها، كي لا نُدخِلَ أمتنا نفق الاغتراب. التي أشار إليها (الكيلاني، 1998: 32) بقوله:" إن المحور الأساسي للحياة الاجتماعية في الأقطار النامية أصبح هو الاغتراب الثقافي. ويتمثل هذا الاغتراب في استعارة هذه الأقطار للقيم وأنماط الحياة السائدة في الدول الصناعية المتقدمة بدل تطوير القيم المحلية وأنماط الحياة الأصلية".

مفهوم المواطنة وتطورها:

يرى (لبيب، 2004: 84) أن فكرة المواطنة كمصطلح ظهر حديثاً وكانت نتاجاً لتكون المجتمع المدني الحديث في أوروبا وقيام الدولة ذات السلطة المدنية المستقلة عن السلطة الدينية (الكنسية).

بينما يرى (ظاهر، 1985: 15) أن مفهوم المواطن والمواطنة ظهر قديماً لدى اليونان بظهور الدولة الدستورية في المدن الأثينية.

والملاحظ أن ما اتفق عليه (لبيب، ظاهر)، هو أن المواطنة لا تظهر إلا في وجود دولة ذات سلطة مدنية مستقلة حسب تعبير الأول، ودولة دستورية حسب تعبير الثاني.

وقد جاء تشكل مفهوم المواطنة في أوروبا كما أشار (الزنيدي، 2005: 11) بعد انحسار هيمنة الكنيسة على الحياة الاجتماعية في أوروبا وتراجع توجيهها المباشر للحياة السياسية فيما يتعلق بحياة الناس. وهناك سبب آخر دفع الناس والدول إلى اتخاذ مبدأ المواطنة حلاً لمشكلاتها، وذلك هو تعدد الشيع الدينية النصرانية في القرن السابع عشر بالذات، وشيوع الصراع بينها، حيث استمرت هذه ا لفتن والصراعات حتى بلغت حداً من الشدة حمل الناس على أن يقبلوا ببطء وتردد أن يتجاوزوا الاعتقاد الديني إلى مبدأ المواطنة، وأن يسلِّموا بمبدأ آخر وهو أن الاختلاف في العقيدة لا يحول دون الانتساب لمواطنة مشتركة.

ويمكن رصد ثلاثة تحولات كبرى متداخلة ومتكاملة مرت بها التغيرات السياسية التي أرست مبادئ المواطنة في الدولة الديمقراطية المعاصرة: أولها تكوين الدولة القومية، وثانيها المشاركة السياسية وتداول السلطة سلمياً، وثالثها إرساء حكم القانون وإقامة دولة المؤسسات (الكواري، 2004: 25).

خصائص المواطنة:

على الرغم من اختلاف خصائص المواطنة من بيئة لأخرى لاختلاف حاجات المجتمع والأفراد، وتباين المعايير والأسس التي يعد بموجبها الفرد مواطناً صالحاًفي البيئات المختلفة، إلا أن هذه الاختلافات لا تمنع من وجود أساسيات متشابهة لخصائص المواطنة في كثير من بلدان العالم، وقد أوردتها دراسة (مصطفى، 2006: 24) على النحو الآتي:

الأول: الخصائص المعرفية: مثل الإلمام المعرفي بفلسفة المجتمع ونظمه، وثقافته، وتراثه وبمؤسساته، ومشكلاته وقضاياه، والوعي بحقوق المواطن وواجباته ومسؤولياته، وفهم دور القانون وأهميته وعملياته.

الثاني: الخصائص الوجدانية: مثل تقدير عقيدة المجتمع ونظمه ونسقه الأخلاقي وتقدير قيم المواطنة، كالحرية، والعدالة، والمساواة، واحترام وتقدير آراء الآخرين، والالتزام بالعمل الجاد والاتجاهات الإيجابية نحو المجتمع، ونحو تحقيق السلام على المستوى الأسري، والمحلي، والقومي، والعالمي، والانتماء للمجتمع والولاء له.

الثالث: الخصائص المهارية: وتضم القدرة على المساهمة الفعالة في بناء المجتمع، والقدرة على فحص القضايا الملحة المحلية منها والعالمية، وامتلاك المهارات الأساسية للمشاركة الفعالة في الحياة السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية.

أهمية قيم المواطنة:

إن كل دارس للقيم لا بد أن يتبادر إلى ذهنه سؤال مفاده، لماذا دراسة القيم ضرورية؟ والإجابة على هذا السؤال هي تعريف للآخرين بأهمية القيم بوجه عام وقيم المواطنة بوجه خاص، فإذا كان هناك اختلاف في تعريفات قيم المواطنة باختلاف ميدان دراستها، فإن هناك اتفاقا حول أهميتها في توجيه السلوك الإنساني، وقد أبرز (مكروم، 2004: 383) ثلاث مناحي لأهمية قيم المواطنة هي:

1. أهمية قيم المواطنة لتأكيد علاقة المواطن بذاته ودعم الثقة بقدراته.
2. أهمية قيم المواطنة في ترسيخ مناخ الديمقراطية وسيادة القانون.
3. أهمية قيم المواطنة في دعم مفهوم كفاءة الأداء والجودة في الإنتاج.

وهنا يؤكد " التربويون على أن تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تعد من أهم سبل مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، حيث إن التقدم الحقيقي للوطن في ظل تحديات القرن الجديد ومستجداته، تصنعه عقول وسواعد المواطنين، لذلك فإكسابهم قيم المواطنة يعد الركيزة الأساسية للمشاركة الايجابية والفعّالة في التنمية الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية" (المقبلي، 2005: 2).

أهمية قيم المواطنة على المستوى الفردي:

1. " لا غنى للفرد عن القيم في ضبط دوافعه وتوجيه سلوكه، وتعامله مع الآخرين في المجتمع" (زاهر، 1986: 8).
2. " تعني تربية الفرد على قيم المواطنة إعداده ليكون مواطناً صالحاً وعضواً متعاوناً مع المجتمع، وإعداده ليكون عاملاً ومنتجاً في المستقبل " (خليل، بدون تاريخ نشر: 11).
3. "لولا الإنسان لما شرعت القيم، فكأن الإنسان هو الغاية التي من أجلها شرعت القيم، وبها تتحقق له سعادة الدارين الدنيا والآخرة" (الصالح، 1999: 1).
4. "من الواضح أن عقيدة المرء وقيمه وفضائله، هي التي تقيد قوته، وتردعه عن اقتراف الجرائم والموبقات، إنها تحقق له نوعا من التوازن بين مبادئه ومصالحه، أو بين وجوده ووجود الآخرين" (بكار، 2003: 45).

أهمية قيم المواطنة على المستوى الاجتماعي:

1. يعتمد المجتمع في تكامل بنيته الاجتماعية على القيم المشتركة (قيم المواطنة) بين أعضائه التي كلما اتسع مداها بينهم ازدادت وحدة مجتمعهم قوة وتماسكاً في حين تضعف تلك الوحدة كلما انحسر مدى تلك القيم بينهم، بينما يؤدي الإخلال بقيم المواطنة إلى صراع بين أعضاء ذلك المجتمع، وذلك غالباً ما يقود إلى تفككه وإلى صعوبة الوصول إلى اتفاق في الأمور المهمة (التكريتي، 1999: 2).

2. " تقي المجتمع من النزعات الشريرة، كالأنانية المفرطة، والشهوات الطائشة، بتوجيه الأفراد إلى تحقيق غاياتهم، والوصول إلى أهدافهم، والتفكير في أعمالهم، بدلا من الأنانية والطيش " (أبو العينين، 1998: 35).
3. " تقف القيم وراء كل نشاط إنساني، وكل تنظيم اجتماعي وتمس العلاقات الإنسانية بشتى صورها وأشكالها، وتؤدي دوراً مهماً في تحقيق التواؤم بين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه" (عيسى، 1984: 51).

علاقة قيم المواطنة بالثقافة:

توسع مفهوم الثقافة بشكل كبير واستوعب الكثير من المفاهيم، والقيم تدخل في نطاق الثقافة وتستمد منها، فما هي إلا انعكاس لطرق تفكير الأفراد في ثقافة معينة وفي حقبة زمنية محددة.

ولو تم النظر في الخارطة الثقافية والتربوية للكرة الأرضية، لوجد أن كل أمة تتولى تربية أبنائها على قيم المواطنة في إطارها الثقافي والاجتماعي، وتحرص على انخراطهم في مختلف النشاطات الثقافية والعلمية، حتى إذا نضجوا واشتدت أعوادهم لم تخش عليهم أن يتفاعلوا مع الآخرين في كل مكان على الأرض.

وعند ذلك" تضعف مؤشرات الهُوية الثقافية لديهم، فلا يتوقف إعجابهم بالعلم وتقنياته، بل ينتقل إلى الإعجاب والفناء في الذين أبدعوه وفي ثقافتهم وقيمهم، فيتبعونهم ويسيرون وراءَهم في خصوصياتهم الثقافية، وهنا تكون التبعية " (مكروم، 2005: 133)، وصار حال أكثر هؤلاء المبتعثين بدون تحصين قيمي كما قال الشاعر: " ألقاه في اليم مكتوفاً وقال له إياك إياك أن تبتل بالماء".

علاقة قيم المواطنة بالو اقع:

لا يمكن أن تعيش القيم في فراغ، ولذا فعلاقتها بالواقع وثيقة جداً، وبالأخص إذا كانت هذه القيم داخلة في إطار التعامل اليومي للإنسان، وعلاقته مع أخيه الإنسان، وعلاقته بالكون والحياة، وقبل هذا وذاك علاقته بخالقه، ومن بين القيم المهمة المعاشة في واقع الإنسان، قيم المواطنة، والتي تحدِد في معظمها نوعية شبكة العلاقات المتبادلة، من واجبات وحقوق ومشاركة مجتمعية. وعندما يتغير واقع الناس إلى الأحسن أو إلى الأسوأ فإن واقع القيم يتغير تبعاً للواقع الجديد، فالقيم تتأثر بالواقع وتؤثر فيه، وبذلك فالقيم والواقع مرتبطان، والتفاعل بينهما أكيد، والعلاقة بينهما متعددة الأشكال متنوعة المستويات.

" إن التجربة تعتمد على الأحداث، ولكن الضمير يتغذى على القيم، وإن الحكم القيمي لا يمكن أن يخرج من مجرد الحكم الواقعي في أية صورة تمثَلَ الواقع، موضوعياً كان أو شخصياً، بسيطاً أو مركباً، ماضياً أو حاضراً، أو مستقبلا" (دراز، 1973: 121) "، وإن الحماس الزائد لدى بعض الباحثين تجاه العقيدة حينما يدرس قيم الانتماء الإسلامي دون اعتراف بأثر الواقع، ومتناسياً أن الركائز الأساسية في دعم هذا الانتماء وتحقيق متطلباته لا بدَّ أن يمر بسلسلة من الانتماءات: الأسرة، الحي، جماعة الرفاق، العمل والوظيفة، الوطن، حيث إن قيم المواطنة وعلى رأسها الانتماء لا بدَّ أن تُفصح عن نفسها في مظاهر سلوكية في كل هذه المستويات.

وقد أكد (مكروم، 2005: 174) على أربعة مداخل للتربية على القيم ومنها قيم المواطنة على شكل دوائر كل واحدة تحوي الأخرى، تبدأ من المدخل الديني (المرجعية)، والمدخل الاجتماعي والثقافي (الفاعلية)، والمدخل القومي (الهُوية)، والمدخل العالمي (التعبير عن الذات، التفاعل مع الآخر).

علاقة قيم المواطنة بالدستوروالقوانين:

التقاء الإنسان بأخيه الإنسان على المدى البعيد، أثر في نوع العلاقة بينهما، وأدى إلى تعدي أحدهما على حقوق الآخر، وإهمال الواجب المشترك بينهما، فتطلب الأمر أن يقوم بينهما عقد اجتماعي (دستور، قوانين) ينظم علاقاتهما، فينتقل الأفراد من حالة الطبيعة (حيث لكل فرد فعل ما يشاء) إلى حال المجتمع السياسي المنظم (حيث يفقد الفرد قدراً من حريته في فعل ما يشاء، انضباطابدستور وقوانين ذلك المجتمع)، فيقوم اتفاق تعاقدي فيما بين جملة الأفراد وبين فريق منهم، توكل إليه مهمة الحكم، بما يحق معه للأخير وضع القوانين المنبثقة من الدستور الذي اتُفِقَ عليه لتنظيم المجتمع، وبمقتضى هذا الاتفاق كما يقول (البشري، 2005: 567، 568)"يتنازل الفرد عن قدر من حريته مقابل أن يحافظ له الحاكم على الجزء الآخر من تلك الحرية، الأمر الذي أضحى معه العقد الاجتماعي.على هذا النحو.أساساً لنشأة الدولة، بل وأساساً للوجود المجتمعي بذاته ".

وإذن فهناك معايير وطنية للتربية المدنية (المواطنة)، والمواطن عضو في دولة له فيها ما لأي شخص من الحقوق والامتيازات التي يكفلها الدستور، وعليه ما على أي شخص آخر من الواجبات التي يفرضها ذلك الدستور، وفي حال اختل ذلك صار الحال كما قيل "مواطن لا حقوق له، ودولة لها كل الحقوق " (إسماعيل، 2005: 961).

قياس قيم المواطنة:

تعددت آراء الباحثين في كيفية قياس القيم أمن خلال مؤشر واحد؟ أم من خلال أكثر من مؤشر؟ وتحدث البعض عن اتجاهات يمكن قياس القيم من خلالها، والباحث أورد بعضاً من هذه الآراء وناقشها، واستخلص منها ما يمكن أن يطلق عليه (مقاربة لقياس القيم عامة وقيم المواطنة خاصة ليس إلا).

فـ (بن مسعود، 1998: 66) يرى " أن قياس القيم يتم من خلال السلوك، فكل قيمة يتشبع بها المسلم لا بد أن تظهر آثارها من خلال السلوك الصادر عنه، مع تفاوت في قوة هذا الأثر، وأن مقياس قيمة أو نسق كامل من القيم سواء على مستوى الأفراد، أم المجتمعات، أم الحضارات يكون من خلال الآثار التي تترجم عنها".

وهذا الرأي في عمومه صحيح، ولكن السلوك أحياناً لا يعبر عن إيمان الفرد بقيم معينة، بل قد يصدر سلوكه موافقاً للجماعة.

وحدد (زاهر، 1986: 10- 21) أربعة اتجاهات لإمكانية قياس القيم يمكن إيرادها مختصرة كالتالي:

- **الاتجاه الأول:** ينظر إلى القيم بوصفها اهتمامات أو اتجاهات إزاء أشياء، أو مواقف، أو أشخاص، ولذا فإنه يمكن قياس القيم من خلال تصميم مقاييس معينة تعرض فيها مواقف مختلفة ويطلب من المرء أن يستجيب باختيار بديلين أو أكثر، وتضم هذه المواقف اهتمامات الأشخاص بالأنشطة والأشياء، أو تتعلق بمعاييرهم ومثلهم العليا.
- **الاتجاه الثاني:** يقوم على أن المؤشر الرئيس للقيم هو السلوك، وهذا يعني أن تلك القيم تدفع أصحابها إلى أنماط معينة من السلوك، ومن خلال طرح تلك البدائل أمام الشخص، يمكن معرفة القيم التي يتبناها، ويؤخذ على هذا الاتجاه والذي قبله أن اتخاذ هذا الشخص لموقف معين أو إظهاره التوافق مع اتجاه معين، لا يدل دائماً على أنه الاتجاه المرغوب لديه، بل قد يكون هو السلوك المرغوب في ثقافته.
- الاتجاه الثالث: فهو الذي يجمع في قياسه للقيم بين مؤشري السلوك والاتجاه.
- الاتجاه الرابع: الذي يقيس القيم من خلال التصريح المباشر بها.

بناء قيم المواطنة:

من المسلَّم به أن قيم المواطنة ليست شعارات ترفع وإنما هي سلوك يمارس وقيم تطبق، وهي كسائر القيم لا تُتعلم بشكل كلي من الكتب والمقررات الدراسية والمحاضرات النظرية بل تعتمد بالدرجة الأولى على الممارسة والتطبيق على مستوى الصف، والمدرسة، والبيت، والشارع، والمسجد ووسائل الترويح، ومؤسسات العمل، والحزب، وأدوات الاتصال الجماهيري.

ولهذا كانت التربية على القيم بشكل عام، وقيم المواطنة بشكل خاص، ومحاولة بناء هذه القيم، لا يتحقق من خلال دروس الشأن العام وحدها، بل يجب على جميع المعارف المدرسية أن تخضع للقيم وتتضمنها، كما يجب تضمين القيم في كل الأنشطة المدرسية اليومية الأخرى، وكل النظام التربوي المدرسي برمته حتى يتحقق الأمر المنشود، وهذا ما طالب به (مهدار، 2005: 56) بقوله: "إن ترسيخ قيم المواطنة، وإحلال القيم الديمقراطية والتربية على حقوق الإنسان في الجو المدرسي لا ينبغي أن يكون ظرفياً محكوماً بمناسبات خاصة، كما هو سائد اليوم في أكثر المدارس، بل يجب أن يتم بصورة مستديمة تعبر بصدق عن انفتاح المدرسة وارتباطها بالتغيرات الاجتماعية".

التربية على قيم المواطنة:

تعد التربية الوسط المناسب والأهم الذي تتغذى فيه القيم وتنمو، سواء كانت التربية من قبل الأسرة، أم المدرسة، أم جماعة الأقران، أم باقي المؤسسات التربوية الأخرى، فهي (المؤسسات) متعهِّدة التربية. إن صح التعبير. للفرد وهي غارسة قيم المواطنة فيه.

فمنذ عصور بعيدة، عرف الفلاسفة والعلماء أن القيم والتربية مرتبطان معاً بشكل لا يمكن فصلهما، وأن التربية تصبح مفهوماً فارغاً إذا لم تعكس القيم الموجودة في سياقها الثقافي وتوضيح مغزاها في إطار المرجعية الحاكمة لها (مكروم، 2005: 103).

ويكاد يجمع كل من السياسيين والتربويين على أهمية قيم المواطنة في بناء إنسان التنمية في المجتمع، إلى جانب أن الوعي بقيم المواطنة يُعدُّ أحد العوامل الداعمة للتنمية والأمن القومي في آن واحد، بما يضمن تكامل الإرادة الفردية مع الإرادة المجتمعية في حركة ايجابية داخل المسارات الآمنة لدعم قضايا النهضة والتنمية (مكروم، 2004: 357، 358).

والواقع أنه مهما اختلف التشخيص لحركة الإنسان القيمية في حاضرنا، فإننا نتعرض لهبوب رياح قيمية قادمة من الخارج، متعارضة في اتجاهاتها، ومتناقضة في تأثيراتها، وكثيراً منها يهدد نسق قيم المواطنة الداعمة للتعايش السلمي المنتج، والتواصل الديمقراطي، والتجديد المبدع، وهذا النسق القيمي للمواطنة شرط للتنمية المستمرة، لا يقل أهمية وخطراً عن الاستثمار والمهارات الإنتاجية، وهو في جميع الأحوال يتقاطع ويتفاعل بالضرورة مع مجمل العوامل المادية للتنمية، ومن ثم يقع على عاتق المؤسسات التربوية مهمة ترسيخ قيم المواطنة الإيجابية، لكي ندفع بالحياة على أرض الوطن، من العجز إلى القدرة، ومن الجمود إلى الحيوية، ومن التقوقع إلى المشاركة، ومن مجرد الإتباع والانصياع إلى آفاق التجديد والإبداع (عمار، 1996: 12. 17).

وعموماً فقد خرج الباحث من خلال هذا الفصل بقائمة لقيم المواطنة حسبما وردت في ثنايا هذا الفصل، يمكن إيرادها بصورة مختصرة وهي: الحرية، المساواة، العدالة، المشاركة، الحقوق، الواجبات، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، التكافل الاجتماعي، الحوار، المسؤولية الفردية والجماعية، روح الخدمة التطوعية، إرادة المشاركة في العمل الوطني، الولاء، الانتماء، خدمة الوطن والإخلاص له والتضحية في سبيله، الالتزام بالدستور والقوانين، الشعور بمشاكل الوطن والإسهام في حلها، حق إبداء الرأي، احترام آراء الآخرين، نبذ التعصب والعصبية، التعايش السلمي مع المخالفين، العضوية الكاملة في المجتمع، المشاركة في الحياة السياسية، التمتع بالحقوق والوفاء بالواجبات التي يحددها الدستور

والقوانين، الاهتمام بالصالح العام، الوعي والاهتمام بشؤون المجتمع، الإحساس بالهُوية الوطنية، التداول السلمي للسلطة، التعاون، التحلي بروح الجماعية، حق الانتخاب والترشيح، أداء الضرائب والتكاليف العامة، الحفاظ على الوحدة الوطنية، التسامح، حرية التظاهر والاعتصام، التفكير الناقد.

وقد خلص الباحث في نهاية هذا الفصل إلى أن البحث في القيم بشكل عام هو اهتمام بالفرد والمجتمع معاً، ولكون قيم المواطنة جزء لا يتجزأ من القيم العامة، فإن إفرادها ببحث خاص، والتركيز عليها دون سواها. في إطار المرجعية العليا للقيم الإسلامية، يخدم في هذا السياق قيم المجتمع التي تؤسس نظام علاقاته مع الدولة من جهة ومع بقية أفراد المجتمع من جهة أخرى.

3- العوامل المؤثرة على قيم المواطنة.

إن الحديث عن أية قيمة وإبرازها دون التطرق للعوامل المؤثرة عليها إيجاباً وسلباً، يشير إلى ضعف الإلمام الكلي بطبيعة القيم ومدى تأثرها بالعوامل والمتغيرات الجارية، فوجود القيمة أصبح الآن معرضاً للتعزيز أو التفتيت، وإذا لم يتم التعرف على عوامل التعزيز والبناء لدعم وجود وبقاء ورقي القيمة الإيجابية، فإن جانب التفتيت والتشظي للقيمة هو سيد الموقف، وهذا ينطبق على كل القيم وعلى رأسها قيم المواطنة.

وقد أورد الباحث العامل الديني وما ينبثق عنه من عناصر التدين كأحد العوامل المؤثرة، ورؤية الباحث أن هذا العامل ليس عاملاً مستقلاً بذاته مثله مثل بقية العوامل المؤثرة الأخرى، لأن العامل الديني في التصور الإسلامي عامل حضاري ذو أهمية حاكمة ومهيمنة على بقية العوامل، وله أثره البالغ على قيم المواطنة، وذلك بصورة عامة في أي مجتمع، أما بالنسبة للمجتمع الإسلامي فإن تأثير هذا العامل ينعكس على بقية العوامل بشدة، فهو. إذاً. عامل كلي ينعكس. بالتأثير. على بقية العوامل على نحو مباشر أو غير مباشر، ولهذه الحيثيات السابقة فقد بدأ الباحث بهذا العامل، وقدمه على جميع العوامل المؤثرة الأخرى لهيمنته عليها وتشمل هذه العوامل الآتي (العوامل الاجتماعية، العوامل التربوية، العوامل الاقتصادية، وعوامل الاتصال والإعلام، العوامل السياسية).

أولاً- عوامل التدين:

يقصد الباحث بعوامل التدين مجموعة القيم التي يؤمن بها الفرد من خلال وعيه وفهمه لدينه بحيث تحدد علاقته بالآخرين، حيث يعتبر الدين مصدراً مهماً من مصادر التشريع والقيم الأخلاقية في المجتمعات، وليس هناك مجتمعٌ مهما صغر يخلو من دين، فالدين ظاهرة عامة في ظل المجتمعات البسيطة والمتقدمة، الصغيرة منها والكبيرة، والعوامل بالنسبة للإنسان المسلم هي تلك المؤثرات التي مصدرها الدين (الإسلام)، والمتمثلة في القرآن والسنة والسيرة، وما انبثق عنها من اجتهادات فقهية وفكرية وحضارية، بحيث تحكم حياة الإنسان وتوجه قيمه وسلوكه الوجهة السليمة.

لقد قال الفيلسوف الفرنسي (كارل ياسبرز) " إن الإنسان في حالة غياب مبدأ أو عقيدة يعتنقها يجد نفسه تائهاً ضائعاً تتهدده حالات الوجود الحادة كالقلق، والإخفاق، واليأس، والإحباط، والصراع، والانتحار، وغيرها " (قظام، 1989: 60)، وهو بقوله هذا لم يجاوز الحقيقة، وهذا مع أي دين وإن كان منحرفاً، فما بالك مع الإسلام الذي أنزله الله لينظم حياة الإنسان، ويسعده في الدنيا والآخرة، وهذا يؤكد أهمية الدين في حياة الفرد والجماعة، وأنه فطرة جُبِلَ عليها، وأنه لا يستطيع أن يعيش بدون إله، فإن وجد الإله الحق اطمأن وسكن، وإلا توجه بالعبودية لغيره من المخلوقات لأنه لا يستطيع أن يعيش بدون معبود.

ولهذا فإن للدين دوراً بارزاً وكبيراً في ترسيخ بعض القيم وتغيير بعضها، والعمل على اكتساب بعض القيم الإيجابية ونبذ القيم السلبية. ولا يمكن أن يعيش الإنسان بلا معتقد يمنحه ثبات القيمة وإرادة الحركة للوفاء بمسؤولياته

الدينية والحياتية، ومن ثم فإن القيم الدينية هي المرجعية الموثوق بها في قياسات القيم وتوجيه فعاليات التربية الخلقية، فمن قيم الإيمان يكون توحد العقيدة مع الإرادة، وفي السلوك يتوحد الإنسان مع غاياته (مكروم، 2005: 169).

تكامل القيم الدينية لا تعارضها:

إن مكانة القدوة في حياة الإنسان، وتأثيرها على قيمه وسلوكه لا يختلف عليها اثنان، وحياة القيم وبناؤها ونموها تترسخ من خلال البعد عن الازدواجية والتناقض بين القول والفعل، وإلا فإننا نقوض قيمنا ونهمشها في حال وجدت الازدواجية والتناقض، سواء أدركنا ذلك أم لم ندرك، وإن من أهم خصائص الشخصية المسلمة أن إيمانها عمل، وأن ما يقرّ في قلبها تصدقه جوارحها.

ولذا فإن تربية الإنسان ليست مجرد تزويده بكم من المعرفة، سواء كانت قليلة أو كثيرة، ولكنها بالدرجة الأولى نسق من القيم يسهم في تشكيل الضمير أو الوازع الداخلي الذي يضبط السلوك، وبالتالي فالمعرفة النظرية لا بد وأن تقترن بالممارسة والعمل وأن تترجم إلى سلوك وقيم (عبد الغفار، 1994: 179).

وتأتي في مقدمة العوامل ذات التأثير الكبير في مشكلة التناقض تعامل الأسرة مع أبنائها، كأن يبيح الأهل لأنفسهم ما يحرمونه على أبنائهم مما يخلق تناقضاً لدى الأبناء ويشكّون في جدوى القيم الاجتماعية التي تعلموها في الأسرة وغيرها من المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى المعنية.

وتبين أنه عندما يقول الكبير شيئاً، ويعمل شيئاً آخر، فإن الأطفال لا يظهر عليهم أي استياء من التناقض، فهم يرددون ما يقوله الكبير ويفعلون ما يفعل، دون أن يدركوا . فيما يبدو . التناقض الذي يتضمنه ذلك، وهكذا قد ينتقل التناقض الموجود في المجتمع بين القول والفعل وبين الشعارات المرفوعة والممارسات الفعلية من جيل إلى جيل دون أن تجد الأجيال الجديدة أي غضاضة في ذلك، فقد تشرَّبته مع تنشئتها الأولى (خليفة، 1992: 251). وهذا مكمن الخطر، وبداية النهاية لقيم وثوابت ومبادئ المجتمع وحضارته.

ثانياً- العوامل الاجتماعية:

وهي العوامل التي تؤثر في الفرد خارج نطاق المؤسستين الأكثر شهرة وشيوعاً (الأسرة والمدرسة)، والمتمثلة في أفراد المجتمع، ونظمه، وأعرافه، وعاداته، وتقاليده، وتكويناته الاجتماعية كالعشيرة والقبيلة، والباحث هنا لا يقصد بالعوامل الاجتماعية المعنى الاجتماعي الخاص (الأسرة) بل المعنى العام الذي يتناول المؤثرات الخارجية (عدا الأسرة) المؤثرة على قيم المواطنة لدى الفرد، وهي كالتالي:

1- المجتمع:

"لما كانت إنسانية الإنسان وقيمه وسلوكه لا تتحقق إلا في محيط اجتماعي، فإن مسؤولية الفرد تمتد إلى حيث التأثير في الآخرين ومواجهة تأثيراتهم" (مكروم، 2005: 41).

ومن جانب آخر يؤكد علماء الاجتماع بأن للعوامل الاجتماعية أثراً كبيراً في اكتساب القيم وإصدار الأحكام القيمية (إسماعيل، 1979: 183).

والفرد يتبنى نسقه القيمي بناء على استعداداته وتفاعله مع الآخرين، وما يلقاه من تشجيع أو كفٍّ وإحباط حيال هذه القيم (خليفة، 1992: 89)، وهذا يؤكد أن القيم لا تأتي من فراغ، بل تُستمَد من البيئة بمعناها الواسع.

يقول (رينيه مونبيه): " إن كل امرئ يعتنق ويقدس في داخلية نفسه الآراء والمعتقدات والقيم التي يوافق عليها ويقبلها الناس من حوله، وهو لا يستطيع أن يتخلى عنها دون أن ينتابه القلق كما أنه يشعر حين يلتزمها بالغبطة والسعادة"

(دياب، 1980: 342)، وهذا. طبعاً. لابد أن يُفهم في إطار مسايرة وموافقة المجتمع في القيم السامية، ومغايرتهم ومفارقتهم في القيم الهابطة.

2- العرف والعادات والتقاليد:

تعد الأعراف والعادات والتقاليد الاجتماعية. بسبب ما تؤديه من الوظائف الحيوية التي تتلاقى كلها في ضبط المجتمع وتنظيمه. وسيلة من أقوى الوسائل وأهمها في استقرار المجتمع والمحافظة على كيانه وتماسكه ووحدته وسلامة بنيانه (دياب، 1980: 150).

وتعتبر العادات والتقاليد نظاماً اجتماعياً يقوم بوظيفة اجتماعية مهمة، فهي تعمل على ضبط سلوك الأفراد بما يتفق والقيم السائدة في المجتمع، وتوضح أسس العلاقات الاجتماعية، وتقدم للمجتمع دستور التعامل بين أفراده، ذلك الدستور الذي يحتوي على مجموعة القيم والمعايير المنبثقة عن الجماعة، والتي يسير على ضوئها أفراد المجتمع، لكي يتحقق الاستقرار والتماسك الاجتماعي في المجتمع (سليم، 1985: 43).

إن الجماعة لتطوّر أعرافاً معينة تشكل قوانين أخلاقية وقيمية ويصبح على أعضاء الجماعة واجب التزام هذه الأعراف ومن خالفها تعرض للنبذ أو الطرد أو العقوبة. والفرق بين العرف والقانون أن العرف قانون وليس العكس. فالعرف هو ما اعترف به كل فرد نفسياً والتزمه، أما القانون وإن التزمه الفرد، فليس بالضرورة الإقرار به نفسياً (الكيلاني، 1992: 21).

3- العشيرة والقبيلة:

في المجتمعات العربية الجاهلية، مورس حق النبذ الاجتماعي لمن يتحدى قيم العشيرة والقبيلة أو يخالفها، فكانت القبيلة تنبذ وتخلع الأفراد الخارجين على قيمها وأعرافها وتقاليدها، فيترك الخليع القبيلة ليعيش طريداً، لا تحميه قبيلته، ولا تحتضنه قبيلة غيرها، في حين أن من يلتزمون بقيم قبائلهم وعاداتها وتقاليدها وأعرافها، يعيشون فيها معززين مكرمين، يعملون لخير قبيلتهم كم تعمل القبيلة لخيرهم (الأسمر، 1997: 390).

وقد ظهر بشكل واضح وبارز معنى الوطن والوطنية، من خلال وثيقة المدينة حيث يتساوى فيه جميع الناس من غير نظر إلى الاحساب والأنساب والعصبيات والعقائد (الشعيبي، 2005: 142).

وقد احتفظ دستور المدينة للقبيلة بشخصيتها، ولكنه نقل منها اختصاصاتها كوحدات قبلية إلى الدولة، وإن أبقى لها كل ما من شأنه أن يحفظ على الناس الروابط بينهم، ولأن نظام القبيلة والعشيرة لم يكن شراً كله فما كان مفيداً أبقت عليه الدولة كإغاثة الملهوف. مثلاً.وكل ما كان يتعارض مع الانتماء الاجتماعي الجديد استغنت عنه ونبذته، كالعصبية والثأر. مثلا، كما تركت رؤساء القبائل والعشائر كما هم ولم يحل محلهم موظفون دينيون (الشعيبي، 2005: 74.75).

ثالثاً- العوامل التربوية:

يقصد الباحث بالعوامل التربوية جملة التأثيرات القيمية. وعياً وممارسة. المقصودة وغير المقصودة التي تحدثها وسائط التربية من أسرة، ومدرسة، وجماعة أقران، ومعلم، وكذا عامل المناهج التعليمية في الفرد فتنمي قيمه، أو تعدلها وتغيرها، ويمكن للباحث بسط ذلك على النحو التالي:

1- **الأسرة**: الأسرة العربية عامة أسرةٌ جاهلةٌ أو أميَّة، وإن كانت متعلمة. أي الأسرة ممثلة في الأب والأم. فإنها تعاني من أميَّة في فكرها وتوجهاتها وقدرتها على التحضر، كما تعاني من جهلها بوظائفها حيال أبنائها، فينشأ الطفل العربي المسلم يحمل مظاهر تلك الأميَّة في قيمه وأخلاقه وسلوكه، ومعاملاته واهتماماته، فالمعاملات الأسرية

كثيراً ما تقوم على القسوة والعنف، والإحباط والتأنيب، بل على الشتم والسب بألفاظ لا تليق بالإنسان الذي كرمه الله، فيظهر ذلك خارج الأسرة في المدرسة والمجتمع حتى تصبح تلك الأخطاء من الظواهر المُميِّزة للمجتمع، بحيث يصعب علاجها (محجوب، 1985: 118).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الشباب الذين يعيشون في أسر مفككة ومهلهلة ومهزوزة يعانون من المشكلات العاطفية والاجتماعية، بدرجة أكبر من الذين يعيشون في أسر سوية وعادية، تقوم على أساس المحبة والمودة والاحترام المتبادل والأمن والطمأنينة والاستقرار (قظام، 1989: 52).

وتعد الأسرة من أهم عناصر التنشئة الاجتماعية بصفة عامة والتنشئة على قيم المواطنة بصفة خاصة ويعود ذلك لعدة أسباب منها: الصلة الدائمة والتأثير المبكر أو المباشر على الطفل، حيث التفاعل بين الطفل والأسرة أشد كثافة وأطول زمناً، وتعتبر فترة ما قبل المدرسة من أهم الفترات المؤثرة في تشكيل ملامح شخصية الطفل المستقبلية وتحديد معالم قيمه وسلوكه الاجتماعي، والذي يؤثر بالطبع على قيم المواطنة لديه (إسماعيل، 1986: 269).

2- جماعة الأقران:

جماعة الأقران: تلك الجماعة التي تتكون من أعضاء يمكن أن يتعامل كل منهم مع الآخر على أساس من الندِيَّة والمساواة، وسواء كانت هذه الجماعة تتكون من أطفال أم من راشدين فإن الأمر متشابه من ناحية أساس التعامل والتفاعل، وهو الندِيَّة والمساواة، ومن ناحية ما تؤديه هذه الجماعة من وظائف لأعضائها (عثمان، 1986: 98).

ويتأثر الفرد بمن حوله كما يتأثر بما حوله من بيئة يعيش فيها، وأسرة ينشأ فيها، ولذلك شبه الرسول. صلى الله عليه وسلم. { مثل جليس الصالح والسوء، كحامل المسك، ونافخ الكير، فحامل المسك إمَّا أن يُحْذيك، وإمَّا أن تجد منه ريحاً طيبة، ونافخ الكير إمَّا أن يحرق ثيابك وإمّاَ أن تجد منه ريحاً خبيثة } (البخاري، ج4، 2000: 577)، فكلاهما مؤثر في صاحبه، والإنسان بطبعه مقلِّد لأصدقائه في سلوكهم ومظهرهم وملبسهم، فمعاشرة الأبرار والشجعان تكسب الفرد قيمهم وطباعهم وسلوكهم، بينما تكسب معاشرة المنحرفين الفرد قيمهم وانحرافهم، أو تقبُّلَ انحرافهم.

وتعتبر جماعة الأقران بمثابة مدرسة خاصة بالفرد، يتعلم فيها كيف يكتسب قيم ومعايير السلوك الخاصة به، ومعهم تكون الفرصة للتعامل مع أفراد متساوين، فهو ينمو من خلال علاقاته بالآخرين، والاعتراف بحقوقهم، ومراعاتها، كما يتعلم كيف يستقل عن الوالدين ويبني شخصية مستقلة.

3- المدرسة:

لا يمكن أن تكون المدرسة محايدة إزاء المسؤولية الاجتماعية، لأن تنميتها للقيم. وعياً وممارسة. جزء لا يتجزأ من مسؤوليتها تجاه المجتمع عامة، وأبنائها الطلبة الذين تشارك في تكوينهم خاصة (عثمان، 1986: 66).

يقول (جون ديوي، 1966: 31):" إن المدرسة لا يمكن أن تكون إعداداً للحياة الاجتماعية إلا إذا قدمت من داخل نفسها ظروفاً مماثلة للحياة الاجتماعية"، بمعنى أن الطالب يعي قيم

المواطنة ويمارسها داخل المدرسة، قبل أن ينتقل لممارستها في نطاق مجتمعه الكبير، حيث والمدرسة في كثير من أحوالها صورة مصغرة للمجتمع، فإذا كانت في مجتمع علماني فعليها أن تعدَّ الطلبة للمواطنة في مجتمع علماني، وإذا كانت في مجتمع إسلامي فعليها أن تعدَّ الطلبة للمواطنة في مجتمع إسلامي (مكروم، 2005: 232).

4- المعلم:

يعد المعلم أساساً في عملية التنشئة داخل المدرسة بما لديه من علم، وما يؤمن به من قيم، وما يقوم به من أساليب تدريسية وتربوية مع الطلاب. فالأداء الجيد للمعلم يمكن أن يعوض النقص في مضمون المقرر، مثلما أن ثراء المضمون يمكن أن يهدره فقر أدائه، وتتحدث الأدبيات عن دور مزدوج للمعلم في التنشئة، فهو من ناحية حامل وناقل

للقيم الأساسية والمبادئ العليا التي ارتضاها المجتمع، وهو من ناحية أخرى يبث من خلال الشرح وطرق التدريس والسلوك قيماً ثقافية قد لا تخلو من دلالات صريحة أو مضمرة (نوير، 2005: 1096).

ويسود إجماع عام بين التربويين على أن دور المعلم في تنمية قيم المواطنة هو" الأساس دون غيره من العاملين بالمدرسة" (سعد، 2004: 31).

" وإن دور التربية في تكوين روح الشعب لا يمكن أن تمر دون نوعية متميزة من المعلمين" (مكروم، 2005: 124).

وهناك إشكالية أوردها (مكروم، 2005: 254) تتمثل في أن الذين يلتحقون بمهنة التدريس قد مروا بخبرات عديدة، ولا سيما أن عدداً منهم قد مر بخبرات أخرى قبل أن يدخل مهنة التدريس، فهؤلاء العاملون بمهنة التدريس لديهم قيم خاصة بهم، ولا يمكن لهم أن يتخلوا عنها وهم يمارسون المهنة، ولذلك فإن تدريسهم للقيم لا يمكن إلا من خلال القيم التي يؤمنون بها ولكن هذا لا يمنع أن تكون هناك مساحة كبيرة متاحة لمناقشة القيم الخاصة بالطلبة، وهذا يفرض على المدرسين لتحقيق مهام الوظيفة القيمية للتربية أن تكون المناقشة هي اشتراك في اهتمامات موجودة بالفعل، مما يفرض عليهم جهدا كبيرا في الملاحظة والتأمل والمناقشة والمراجعة لكثير من المفاهيم والقيم، مع توضيح وجهة نظرهم.

5- المناهج التعليمية:

في مجال تنمية قيم المواطنة لا بد من توافر أهداف محددة لتربية المواطنة تربط المناهج الدراسية بالاستراتيجية التربوية بحيث تتم ترجمة الأهداف إلى محتوى ونشاط وخبرات متعددة تكون لها صلة وثيقة بالخطط والسياسات المقررة.

وقد تأرجحت توجهات الدول حول جعل المواطنة كمادة مستقلة أومن خلال مختلف المواد الدراسية، ففي إنجلترا أشار فيها قانون إصلاح التعليم الصادر في 1988م على ضرورة إدراج تربية المواطنة كموضوع أساسي ضمن المنهج ككل، وكل المناهج ينبغي تقديمها بحيث تعكس السياق السياسي، وهذه هي تربية المواطنة الحقيقية. وقد تجدد الاهتمام بها في عام 1997م بإعلان (الورقة البيضاء)، والتي أكدت على ضرورة الحاجة إلى تعزيز قيم المواطنة والتربية السياسية بالمنهج القومي (سعد، 2004: 129).

ومن الثابت أن جميع المواد الدراسية يمكن أن تدعم اكتساب الطلبة لقيم المواطنة إذا ما "قدمت المعرفة على شكل أساليب تعلم ذاتية وتعاونية، وعندما تكون تلك المعرفة وظيفية تقدم رؤىً وتلقي أضواءً حول قضايا ومشكلات تهم الجماعة والمجتمع" (إبراهيم وإبراهيم، 2000: 27.26).

وهنا يمكن القول إن المناهج ليست تجميعاً بسيطاً ولا محايداً للمعرفة، وإنما هي جزءٌ من تراث انتقائي من اختيار بعض الأفراد المتخصصين، ومن رؤية جماعة أو بعض الجماعات للمعرفة (الشرعية).

رابعاً- العوامل الاقتصادية:

المقصود بالعوامل الاقتصادية، الوضع الاقتصادي من الناحية المادية والمعيشية للفرد، ومستوى دخله المالي، ومدى كفايته ليعيش كريماً عزيزاً في وطنه.

وقد ارتبط مفهوم المواطنة عبر التاريخ بحق المشاركة في النشاط الاقتصادي والتمتع بثرواته، كما ارتبط بحق المشاركة في الحياة الاجتماعية، وأخيراً حق المشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات الجماعية الملزمة وتولي المناصب العامة، فضلاً عن المساواة أمام القانون (يوسف وسلامة، 2004: 24).

فعندما تفشل الدولة في إشباع الحاجات الأساسية لمواطنيها يعد ذلك أحد أبرز أبعاد أزمة المواطنة. ففي ظل نظام عالمي لم تعد الدولة قادرة على السيطرة الكاملة على مواردها أو إحكام فاعلية العدالة التوزيعية في إطارها، بل أصبحت الدولة متأثرة بالتدخلات والاختراقات والمتغيرات الخارجية، الأمر الذي دفع في أحيان كثيرة إلى انتشار حالة من

الاستياء العام من قبل المواطنين داخل حدود الدولة القومية إما بسبب ارتفاع عدد السكان الذين يقعون تحت خط الفقر أو الفقر المدقع، والذين بلغت نسبتهم في بعض المجتمعات العربية نحو (40%) من السكان، إضافة إلى زيادة مساحة التهميش الاجتماعي والسياسي والثقافي، الأمر الذي يعني أن نسبة عالية يعيشون حالة أزمة في المواطنة لأنهم لا يحصلون على الحقوق التي تيسر لهم القيام بواجباتهم أو التزاماتهم تجاه الدولة والمجتمع (ليلة، 2005: 369).

ويعد موضوع القيم من الموضوعات المرتبطة أشد الارتباط بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية في مسارها الذي لا يتوقف عن الحركة، بل إن البعض يؤكد أن القيم لا تعدو أن تكون انعكاسات لهذه الأوضاع (الشر جبي، 1996: 132. 133)، وإن كان الباحث يؤثر . تبعاً لآخرين . الاعتقاد بأن منظومة القيم، وإن كانت تتأثر بهذه الأوضاع تأثراً عميقاً، إلا أنها تؤثر فيها أيضاً ولو بشكل محدود، كما أن نسق القيم لا يتأثر فقط بمصادر التأثير المحلية والوطنية، بل كذلك بالمصادر الخارجية سواء أكانت إقليمية أم دولية.

خامساً عوامل الاتصال والإعلام:

يقصد الباحث بعوامل الاتصال والإعلام، المؤثرات التي تحدثها وسائل الاتصال الإعلام بشتى أنواعها مرئية، ومسموعة، ومقروءة، وما تقوم به من عملية تغيير واسعة المدى على الفرد في جميع مراحل عمره، وعلى جميع قيمه ومبادئه، وخاصةً قيم المواطنة سلباً أو إيجاباً، وحسب الهدف من إرسال الرسالة الإعلامية.

حيث أصبح العالم بفضل الثورة الإعلامية والمعرفية قرية صغيرة تجوبها مئات الصواريخ الحاملة آلافاً من القنوات الفضائية، ترسل ملايين الرسائل طوال اليوم والليلة، ولذا أصبح العالم من جراء هذه الثورة يشعر بتآكل الولاء وتفسخ الهُويَّة، في عالم يشهد كل يوم وكل صباح مئات الاختراعات والابتكارات مما يجعل شكل الحياة في تغير مستمر، وتعددت الشكوى من تقلص حجم القيم والمعايير التي استقرت طويلاً في وجدان الناس، ومن ثم غدا الحديث يتردد باستمرار حول الدعوة الدائبة للحفاظ على استقرار المجتمعات وكذا أصبحت المؤتمرات التربوية في شتى أنحاء العالم تدعو إلى تكريس جهود التعليم والتربية من أجل تدعيم قيم المواطنة، كأهم مقومات الشخصية لدى الناشئة والشباب عماد المستقبل، وأمل الأمة في صنع الحياة والتقدم في ظل تحديات المستقبل (سعد، 2004: 57).

سادساً العوامل السياسية:

المقصود بالعوامل السياسية، مجموعة مكونات النظام السياسي، والمتمثل في شكل النظام الحاكم، والقوانين المنبثقة عن الدستور الذي يعبر عن طبيعة العلاقة بين الحاكم والمحكوم، والتعددية الحزبية، والانتخابات العامة.

والتربية من أجل المواطنة هي الهدف المحوري للتربية السياسية، والتي تعني مساعدة الناشئين والشباب على استيعاب الواقع والتفاعل مع إشكالياته بطريقة موضوعية ناقدة، ومن ثم الوعي بقيم المواطنة وتمثلها في السلوك.

" إن قيم الانتماء الوطني تعدُّ من المقومات الرئيسة لضمان فعالية التربية في تحقيق وظيفتها القيمية، ففي غيبة الانتماء الوطني تتحول القيم الدينية إلى تطرف، وفي غيبة الانتماء الوطني تتحول القيم السياسية إلى شعارات جوفاء، وفي غيبة الانتماء الوطني تتحول القيم الاقتصادية إلى استنزاف الثروات، والمعاملات المالية إلى استغلال، وفي غيبة الانتماء الوطني تتحول القيم الخلقية إلى إنبغائيات /يوتوبيا، وفي غيبة الانتماء الوطني تتحول القيم الاجتماعية إلى علاقات شخصية في ضوء المصالح المتبادلة " (مكروم، 2004: المقدمة).

تأثيرات مركّبة:

التأثيرات التي تحدثها العوامل المذكورة سابقاً على قيم المواطنة، لا تتم بصورة منفردة بل إنها لتتداخل وتتشابك في تأثيرات مركَّبة لا يمكن أن ينسب السبب لعامل دون آخر، وإن اختلفت نسبة التأثير بينها.

إن دلالات السلوك الإنساني في مجملها لابد أن تعكس أ ثر العوامل البيئية، والاجتماعية والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والإعلامية على قيم المواطنة لدى الأفراد بشكل خاص وعلى جميع القيم بشكل عام.

ويرى (ميوسن) أنه لا يجب المبالغة في درجة الاختلاف بين توجهات الوالدين والأقران، فالتداخل بينهما هو من قبيل الأمور الواضحة نظراً لأن هؤلاء الأقران ما هم إلا أفراداً من نفس النبع الذي أتى منه من ينضمون إليهم. ومن ثم فإنه في أحوال كثيرة تدعم مجموعات الأقران اتجاهات الوالدين وقيمهم ومعتقداتهم واهتماماتهم أكثر مما تخالفها (حسين، 1981: 62).

ويمكن للباحث في نهاية هذا الفصل الخروج باستنتاجات وتلخيصات لما تم بسطه من عوامل مؤثرة على قيم المواطنة من خلال إيراد هذه العوامل بشكل مختصر كمحاور يندرج تحت كل محور أبرز العوامل الجزئية المؤثرة على قيم المواطنة على النحو الآتي:

1- **عوامل التدين:** وهي العوامل التي لها علاقة بتدين المسلم (كالمسجد وما يتم بداخله من خطاب إسلامي كخطبة الجمعة، والدروس، والمحاضرات، والندوات، والمواعظ، وكذا القدوة الحسنة للعلماء المسلمين).

2- **العوامل الاجتماعية:** يؤثر هذا العامل في قيم المواطنة من خلال المجتمع (وما فيه من ضبط اجتماعي، وعلاقات اختيارية، وتعاملات وصلات متعددة، وضغط اجتماعي)، والأعراف والعادات والتقاليد (وما فيها من قيم ضابطة كالعرف السائد بين الناس، والعادات المستحكمة في علاقاتهم وتعاملاتهم، والتقاليد التي يعتبر الخروج عليها عيباً اجتماعياً)، والعشيرة والقبيلة برموزها (من عقال ومشائخ، وفئات متمايزة اجتماعياً، وعصبية قبلية، وتعالي وتفاخر بالنسب).

3- **العوامل التربوية:** هذا العامل له تأثيره الكبير على قيم المواطنة وله الكثير من العوامل الجزئية فالأسرة (بوضعها المعيشي، ودخلها، والحي الذي تعيش فيه، ومستوى تعليم الوالدين، ونوع العلاقة القائمة بين أفراد الأسرة)، وجماعة الأقران (من خلال التقليد والمحاكاة، والمشاركة في رحلات مخططة، ومشاركتهم في التوعية بالهوية، ومشاركتهم في أسابيع المرور، ومواسم التشجير، وقوافل محو الأمية)، والمدرسة (بتنظيمها، ودستورها الأخلاقي، وتأثير الطلبة في بعضهم، والأنشطة التربوية خارج المنهج، وتأثير الزائرين للمدرسة، واجتماعات مجالس الآباء والمعلمين، وطبيعة العلاقة بين المدرسين أنفسهم، وبين المدرسين والطلبة، وصلة المدرسة بالبيئة ومشكلاتها، ونمط الإدارة المتبع، وتدريب الطلبة على تحمل المسؤولية)، والمعلم في (طريقة تدريسه، ومقدرته على إدارة علاقاته مع طلبته بصورة ايجابية، والاحترام المتبادل بين المعلم وطلبته)، والمناهج التعليمية (ومدى وجود تنسيق في السياسة التربوية لكل من التربية، والثقافة، والإعلام، والشباب فيما يتعلق بالوعي بقيم المواطنة وممارستها على المستوى الرسمي، ومنهج الأحزاب والتنظيمات السياسية، ومنظمات المجتمع المدني حتى تؤدي دورها في بناء قيم المواطنة لدى أعضائها) كلها وغيرها تعمل على التأثير على الوعي بقيم المواطنة وممارستها لدى الطلبة بشكل مباشر وعلى بقية أفراد المجتمع بشكل غير مباشر.

4- **العوامل الاقتصادية:** وتتمثل العوامل الجزئية له في (الفقر وغلاء المعيشة، وغياب التكافل الاجتماعي، والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص، إضافة إلى عدم توفر العمل للقادر عليه (البطالة) ليعيش الفرد حياة كريمة في وطنه).

5- **عوامل الاتصال والإعلام:** والتي يمكن إيراد جزئياتها في (وسائل الإعلام المحلية، والقنوات الفضائية، والمجلات، والجرائد، والكتب، وأشرطة الكاسيت والفيديو، والسيديهات، وأحادية الخطاب السياسي للحزب الحاكم، وعدم وجود قنوات فضائية للمعارضة لعرض وجهة النظر الأخرى).

6- **العوامل السياسية:** والتي يمكن إدراج عوامل جزئية تحتها تتمثل في (طبيعة النظام السياسي، ووجود الاستبداد من عدمه، والاستقطاب السياسي المصلحي، واستغلال ذوو النفوذ للوظيفة العامة والمكانة الاجتماعية في تجاوز الدستور والقوانين، وبسطهم على حقوق الآخرين بالقوة، إضافة إلى الدور الذي تلعبه الأحزاب والتنظيمات السياسية، ومنظمات المجتمع المدني، وكذا ما تحدثه الانتخابات العامة من حراك سياسي).

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، والذي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظَّم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً، عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، 2000: 324).

مجتمع الدراسة وعينتها:

وقد تكون مجتمع البحث في هذه الدراسة من (8039) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية (الثالث الثانوي)، وكانت العينة (507) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وقام الباحث بتحليل (479) استبانة التي كانت مكتملة، واستبعد (28) استبانة لعدم اكتمالها.

بناء الأداة وصدقها وثباتها:

تم بناء الأداة، من خلال اختيار فقراتها ومجالاتها في ضوء ما استخلصه الباحث من البحوث والدراسات السابقة والأدب النظري بما في ذلك دستور الجمهورية اليمنية، والتي لها علاقة بهذا المجال، وكذلك من خلال عرض فقرات الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (14)، من المحكمين، والمتخصصين في التربية، وعلم النفس؛ بهدف استطلاع آرائهم بشأن سلامة صياغة عناصر الأداة، ومدى وضوح وصحة صياغة العبارات الممثلة لتأثير العوامل على قيم المواطنة المراد قياسها، ومدى ملاءمة المقياس المتدرج الخماسي للحكم على تأثير هذه العوامل على قيم المواطنة لدى الطلبة، ومدى ملاءمة توزيع الدرجات المحددة للتقديرات اللفظية، وقد تم التعديل بناء على آراء المحكمين والخبراء.

ثم تم عرض الاستبانة مرة ثانية على (7) خبراء من أهل الاختصاص في التربية وعلم النفس، وذلك للتأكد من صلاحية الاستبانة في صورتها النهائية، لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، وقد أسفرت هذه الخطوة، على إجماع المحكمين على صلاحية الاستبانة للاستخدام في تأثير العوامل على قيم المواطنة لدى الطلبة، وهذا ما يؤكد صدق الأداة.

القائمة النهائية لقيم المواطنة بعد التحكيم هي:

1- المواطنة المدنية: وتشتمل على (3) قيم للمواطنة هي: احترام الدستور والقوانين ووجوب تنفيذها، احترام النظام العام، أداء الواجبات وممارسة الحقوق.

2- المواطنة السياسية: وتشتمل على (19) قيمة للمواطنة هي: الإخلاص للوطن وحبه والدفاع عنه والتضحية من أجله، الاعتزاز بالهوية الوطنية، الانتماء للوطن والولاء له، الاعتزاز بالهوية القومية، الاعتزاز بالانتماء إلى الأمة العربية،

الاعتزاز بالانتماء إلى الأمة الإسلامية، المشاركة الكاملة في الحياة السياسية، احترام ثوابت النظام السياسي، الإيمان بمبدأ التداول السلمي للسلطة، الإيمان بمبدأ التعددية السياسية، المشاركة الإيجابية في العمل السياسي، الجرأة في قول الحق (أمر بمعروف ونهي عن منكر)، التعايش مع الاختلاف في الرأي، احترام رأي الأغلبية والنزول عنده، احترام رأي الأقلية، احترام حق كل مواطن في الانتماء إلى حزب معين، احترام توجهات وقناعات الأحزاب، الالتزام بالنقد الموضوعي، الاعتراف بالآخر .

3- المواطنة الاجتماعية والاقتصادية: وتشتمل على (14) قيمة للمواطنة هي: احترام الملكيات الخاصة والعامة والمحافظة عليها، التعاون، تنمية الروح الجماعية، العدالة الاجتماعية، روح الخدمة التطوعية والمبادرة، التسامح بين أفراد المجتمع، الإيمان بالسلام كمنهج، الإيمان بقيمة العمل، الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية، احترام المناسبات الوطنية، احترام المناسبات الدينية، التماسك الاجتماعي، إلغاء الفوارق الطبقية، المساواة بين المواطنين.

4- المواطنة الثقافية: وتشتمل على (8) قيم للمواطنة هي: احترام حرية التعبير وإبداء الرأي، ممارسة الحوار، احترام الحضارات الإنسانية، احترام الثقافات المتعددة، احترام وجهات النظر الأخرى، القدرة على التفكير الناقد، الانفتاح على الآخرين، الحوار بين الحضارات.

القائمة النهائية للعوامل المؤثرة على قيم المواطنة هي:

1- **عوامل التدين**: وتشمل (3) بنود هي (الخطاب الإسلامي، القدوة الحسنة للعلماء، دور الحركات والأحزاب الدينية).

2- العوامل **الاجتماعية**: وتشمل (3) بنود هي (العرف والعادات والتقاليد، العشيرة والقبيلة، المجتمع).

3- **العوامل التربوية**: وتشمل (5) (كلام معلمي وسلوكه، ما أتعلمه في المدرسة، الأسرة، جماعة الأقران، المنهج الدراسي).

4- **العوامل الاقتصادية**: وتشمل (2) (تطبيق الدولة لمبدأ تكافؤ الفرص، تحسن مستوى المعيشة).

5- **عوامل الاتصال والإعلام**: وتشمل (3) (الصحف والمجلات والإذاعات والقنوات، القنوات غير اليمنية، الانترنت).

6- **العوامل السياسية**: وتشمل (4) هي (الأحزاب السياسية، الانتخابات، طبيعة النظام، منظمات المجتمع).

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، فقد اعتمد الباحث ثبات التجزئة النصفية مؤشراً لمعامل الثبات، إذ جرى تطبيق المقياس على عينة تتكون من (100) طالب وطالبة من نفس عينة الدراسة، وقد تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) واستخدام معادلة (سبيرمان– براون) التصحيحية، ووجد أن معامل الثبات يساوي (0.93)، وقد اعتبرت هذه القيمة مؤشراً جيداً على ثبات المقياس لتحقيق أغراض هذه الدراسة.

الوزن النسبي:

قام الباحث بتحويل التقديرات اللفظية في استجابات الطلبة على الاستبانة إلى درجات لاتفاقه مع الهدف من استخدام الاستبانة، وفق مقياس متدرج، مكون من خمسة تقديرات، تدل على درجة تأثير العوامل على قيم المواطنة لديهم، وإعطاء درجة للتقديرات اللفظية، وهي: عالية جداً=5، عالية=4، ومتوسطة=3، وضعيفة=2، ولا تؤثر = 1.

وقد تم اعتماد سلم الإجابة وأوزان الدرجات في الدراسة على النحو التالي:.

1- الفئة الأولى: (من 1.00- 1.80) / غير مؤثرة

2- الفئة الثانية: (1.81- 2.60) / ضعيفة
3- الفئة الثالثة: (2.61- 3.40) / متوسطة
4- الفئة الرابعة: (3.41- 4.20) /عالية
5- الفئة الخامسة: (4.21- 5.00) /عالية جداً

المعالجات الإحصائية:

قام الباحث بإجراء التحليل الإحصائي للبيانات بواسطة (SPSS (لاستخراج التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما قام الباحث باستخدام اختبار (T.Test) لدلالة الفروق.

4- عرض النتائج ومناقشتها.

وختاما يمكن للباحث أن يورد جدولا للمدى الكلي لمتوسطات تأثير العوامل على قيم المواطنة الأربع مجتمعة، مع إشارة مختصرة لتفسير بعض النتائج.

جدول (1) المدى الكلي لمتوسط تأثير العوامل على قيم المواطنة الأربع مجتمعة والكلي للأداة (ن= 479)

جانب الوعي				جانب الممارسة			
الرقم	الرتبة	العوامل	المتوسط	الرقم	الرتبة	العوامل	المتوسط
1	1	عوامل التدين	4.35	1	1	عوامل التدين	4.32
3	2	العوامل التربوية	3.80	3	2	العوامل التربوية	3.66
2	3	العوامل الاجتماعية	3.42	2	3	العوامل الاجتماعية	3.40
4	4	العوامل الاقتصادية	3.20	4	4	العوامل الاقتصادية	3.20
6	5	العوامل السياسية	3.02	6	5	العوامل السياسية	2.94
5	6	عوامل الاتصال والإعلام	2.91	5	6	عوامل الاتصال والإعلام	2.80
إجمالي متوسط درجة الوعي			3.45	إجمالي متوسط درجة الممارسة			3.39
الإجمالي العام لمتوسط درجة الوعي والممارسة = 3.42							

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (1) إلى تقارب متوسط درجة التأثير للعوامل المؤثرة على قيم المواطنة بشكل عام في جانبي الوعي والممارسة، وإن كان متوسط درجة تأثير العوامل على جانب الوعي أعلى منها إلى حد ما في جانب الممارسة بشكل عام، عدا العوامل الاقتصادية التي تساوى فيها متوسط درجة التأثير (3.20) في جانبي الوعي والممارسة، وكان إجمالي متوسط درجة الوعي (3.45) قريب إلى حد ما مع إجمالي متوسط درجة الممارسة (3.39)، إلاَّ أن الملاحظ من الجدول هو: أن عوامل التدين بمتوسط (4.45) للوعي و(4.32) للممارسة حصلت على الترتيب الأول في التأثير على جميع قيم المواطنة، ووقعت في الفئة (عالية) أي أن مستوى تأثيرها عالي، وجاء في الترتيب الثاني من حيث التأثير على جانبي الوعي والممارسة العوامل التربوية، بمتوسط (3.80) للوعي و(3.66) للممارسة، وبدرجة (عالية) أي أن مستوى تأثيرها عالي.

ويمكن تفسير حصول عوامل التدين على المرتبة الأولى، وفي الفئة (عالية)، إلى أن ذلك يعود إلى مكانة الدين في نفوس الطلبة، ومدى التزامهم بتوجيهاته، إذ التدين في حياة المسلم الحلقة الوسيطة بين التزامات القيم وقدرة الذات المسلمة على التفاعل مع مواقف الحياة المختلفة في إطار منهج الله تعالى، إنه التعبير عن العلاقة بين القيم الإسلامية العظيمة ومظاهر السلوك المعبرة عنها والغايات المأمولة، كما يمكن تفسير حصول العوامل التربوية على المرتبة الثانية، وفي الفئة (عالية)، إلى التأثير والاتصال المباشر الذي يتلقاه الطلبة في المدرسة، ولعل التوجيه المستمر الذي يقوم به القائمون على عوامل التدين، والعوامل التربوية من (خطباء ومعلمين وغيرهم)، أدى إلى احترام هذه القيم وتمثلها في جانبي

الوعي والممارسة، وجعل لهذين العاملين المكانة الأولى والثانية في التأثير على جميع قيم المواطنة (وعياً وممارسة)، في حين كان تراجع بقية العوامل، بما فيها عوامل كان يتوقع أن يكون تأثيرها عالياً كعوامل الاتصال والإعلام (مثلاً) التي جاءت في آخر ترتيب العوامل المؤثرة، إلا أن تأثيرها. مع بقية العوامل. (متوسطاً)، مما يدل على هامشية تأثير بعض هذه العوامل في حياة الطلبة، وعدم اهتمام القائمين على إدارة هذه العوامل لتفعيل دورها في التأثير الإيجابي على الطلبة.

1- أثر متغير الجنس (ذكور - إناث):

جدول رقم (2) نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسط درجة العوامل المؤثرة على ممارسة قيم المواطنة حسب الجنس (ذكور. إناث)

العوامل	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	قيمة (T)	الدلالة
عوامل التدين	ذكر	349	4.3001	477	-.769	.442
	أنثى	130	4.3471			
العوامل الاجتماعية	ذكر	349	3.3836	477	-.872	.384
	أنثى	130	3.4587			
العوامل التربوية	ذكر	349	3.6175	477	-1.889	.060
	أنثى	130	3.7923			
العوامل الاقتصادية	ذكر	349	3.1242	477	-3.211	.001
	أنثى	130	3.4260			
عوامل الاتصال والإعلام	ذكر	349	2.7468	477	-2.201	.028
	أنثى	130	2.9538			
العوامل السياسية	ذكر	349	2.8943	477	-1.765	.078
	أنثى	130	3.0808			

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم (2) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير العوامل الاقتصادية على ممارسة قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران حسب متغير نوع الجنس بمتوسط (3.12) للذكور ومتوسط (3.43) للإناث، عند درجة حرية (477) ولصالح الإناث ويعود ذلك إلى ميل الإناث للاندماج في المجتمع والإحساس بمشكلاته، ورغبتهن في العطاء ومساعدة الآخرين، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير عوامل الاتصال والإعلام بمتوسط (2.75) للذكور ومتوسط (2.95) للإناث، عند درجة حرية (477)، ولصالح الإناث أيضاً، ويمكن أن يعزى هذا إلى المبررات نفسها التي تم توضيحها في جانب الوعي، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير بقية العوامل على ممارسة الطلبة لقيم المواطنة تعزى لمتغير نوع الجنس كما هو واضح من الجدول، وهذا يشير إلى تقارب تأثير العوامل على ممارسة قيم المواطنة بين الذكور والإناث لتلقيهم لنفس المؤثرات وتأثرهم بها بصورة متساوية إلى حد ما.

2- أثر متغير نوع التخصص:

جدول (3) نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسط درجة العوامل المؤثرة على ممارسة قيم المواطنة حسب التخصص (علمي. أدبي)

العوامل	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
عوامل التدين	علمي	381	4.3432	.66064	477	2.026	.043
	أدبي	98	4.1952	.57941			

العوامل الاجتماعية	علمي	381	3.4085	.86832	477	.260	.795
	أدبي	98	3.3865	.71076			
العوامل التربوية	علمي	381	3.6791	.92622	477	.734	.464
	أدبي	98	3.6097	.81015			
العوامل الاقتصادية	علمي	381	3.1767	1.00499	477	-1.469	.144
	أدبي	98	3.3202	.82136			
عوامل الاتصال والإعلام	علمي	381	2.8307	.94185	477	1.303	.193
	أدبي	98	2.6952	.82077			
العوامل السياسية	علمي	381	2.9623	1.03314	477	.726	.468
	أدبي	98	2.8776	1.02214			

تشير بيانات الجدول (3) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير عوامل التدين على ممارسة قيم المواطنة إلى حد ما. لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران حسب متغير نوع التخصص بمتوسط (4.34) للعلمي ومتوسط (4.20) للأدبي، عند درجة حرية (477)، ولصالح العلمي، ويعزى ذلك إلى المبررات نفسها في جانب الوعي، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير بقية العوامل على ممارسة الطلبة لقيم المواطنة تعزى لمتغير نوع التخصص كما هو واضح من الجدول، وللمبررات نفسها في جانب الوعي.

3- أثر متغير الحالة الحضرية:

جدول (4) نتائج اختبار (T.Test) لدلالة الفروق بين متوسط درجة العوامل المؤثرة على ممارسة قيم المواطنة حسب الحالة الحضرية (حضر.ريف)

العوامل	الحالة الحضرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة
عوامل التدين	حضر	205	4.2896	.70365	477	-.665	.506
	ريف	274	4.3303	.60195			
العوامل الاجتماعية	حضر	205	3.4152	.88841	477	.255	.799
	ريف	274	3.3955	.79948			
العوامل التربوية	حضر	205	3.5835	.97288	477	-1.675	.095
	ريف	274	3.7258	.84423			
العوامل الاقتصادية	حضر	205	3.2547	.99628	477	.947	.344
	ريف	274	3.1697	.95218			
عوامل الاتصال والإعلام	حضر	205	2.8195	.92980	477	.340	.734
	ريف	274	2.7906	.91269			
العوامل السياسية	حضر	205	3.0140	1.07339	477	1.270	.205
	ريف	274	2.8932	.99588			

تشير البيانات الموضحة بالجدول رقم (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير العوامل على ممارسة الطلبة لقيم المواطنة تعزى لمتغير الحالة الحضرية (حضر، ريف) في جميع العوامل كما هو واضح من الجدول، وهي النتيجة نفسها في جانب الوعي. عدا عوامل التدين ،. وهذا يشير إلى تقارب تأثير العوامل على وعي وممارسة طلبة الحضر والريف لقيم المواطنة، ويعود ذلك إضافة إلى ما ذكر في جانب الوعي إلى تقارب عقلية طلبة الحضر والريف لكون الفوارق بين ما يسمى حضر وما يسمى ريف صغيرة ومحدودة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها.

في ضوء مشكلة الدراسة وما توصلت إليه من نتائج يوصي الباحث ويقترح بما يلي:

1- الإفادة من القائمة المحكَّمة في وضع تصور للتربية على قيم المواطنة، بحيث يتوافر له مقومات الضبط العلمي بما يساعد على تحديد ما يناسب كل صف دراسي، وما يجب أن يتعلمه الطلبة في مرحلة دراسية معينة.

2- توجيه السياسة الإعلامية الرسمية بحيث تخدم تنمية قيم المواطنة لدى أفراد المجتمع من خلال الرسالة الإعلامية التي تبثها (مرئية ومسموعة ومقروءة).

3- ضرورة اهتمام الأحزاب السياسية ومنظمات المجتمع المدني بتنمية قيم المواطنة وترسيخها لدى أعضائها.

4- ضرورة قيام الدولة بإيجاد استراتيجية عامة تضع فيها الخطوط العريضة للتربية على قيم المواطنة، وإلزام كل الجهات ذات العلاقة (التربية والتعليم، ووسائل الإعلام، والأحزاب السياسية، ومنظمات المجتمع المدني، ...) بإدراجها ضمن برامجها في تربيتها للأفراد وتوعيتهم، حتى تتكامل جهود الجميع ولا تتعارض.

5- التأكيد على كافة المؤسسات والمنظمات التي تعمل في مجال الشباب والناشئة بالتنسيق والتعاون في وضع برامج تثقيفية تعتمد على الأنشطة اللاصفية للطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.

6- تعويد الطلبة على ممارسة مهارات المواطنة في سن مبكرة، داخل المدرسة وخارجها، حيث تعتبر مجالاً لممارسة أدوار المواطنة، وبالأخص لدى طلبة المرحلة الثانوية لأنهم في مرحلة عمرية لها أهميتها نظراً لقرب ممارستهم لحقوق وواجبات المواطنة الكاملة، بعد اقترابهم من النضج البدني والنفسي والاجتماعي والسياسي.

7- واستكمالاً لما بدأته هذه الدراسة؛ يمكن إجراء المزيد من الدراسات والبحوث ومنها:

1- دراسة تقويمية لدور عوامل الاتصال والإعلام في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

2- العوامل المؤثرة على قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم.

3- مدى وعي طلبة المرحلة الأساسية بقيم المواطنة.

4- العوامل المؤثرة على وعي طلبة المرحلة الثانوية لقيم المواطنة وممارستهم لها (دراسة مقارنة).

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

1. إبراهيم، شعبان حامد علي؛ وإبراهيم، ناديه حسن (2000): **تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية (دراسة تجريبية)**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث تطوير المناهج، الجزء الأول، القاهرة، مصر.
2. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد (1994): **لسان العرب**، المجلد الثالث عشر، دار صادر، بيروت.
3. أبو العينين، علي خليل (1998): **القيم الإسلامية والتربية**، ط2، مكتبة إبراهيم الحلبي، المدينة المنورة، السعودية.
4. أبو خليل، محمد إبراهيم (1990): **التنشئة السياسية لطلاب المرحلة الثانوية الفنية بمحافظة البحيرة "دراسة تقويمية"** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
5. إسماعيل سيف الدين عبد الفتاح (2005): **الزحف غير المقدس...تأميم الدولة للدين، قراءة في دفاتر المواطنة المصرية**، أوراق المؤتمر السنوي (17) للبحوث السياسية، الفترة من 21 .23 ديسمبر، تحت عنوان (المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية رؤى جديدة) المجلد الثاني، ط1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
6. الأسمر، أحمد رجب (1997): **فلسفة التربية في الإسلام (انتماء وارتقاء)**، ط 1، دار الفرقان، عمان. الأردن.
7. الإمام البخاري (2000): **صحيح الإمام البخاري**، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط 2.

8. البشري، عماد (2005): **فكرة النظام العام في القانون المصري**، من أوراق أعمال المؤتمر السنوي السابع عشر للبحوث السياسية، خلال الفترة من 21 .23 ديسمبر، تحت عنوان (المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية رؤى جديدة) المجلد الثاني، ط1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
9. بكار، عبد الكريم (2003): **تشكيل عقلية إسلامية معاصرة**، ط1، دار الإعلام، الأردن.
10. بن مسعود، عبد المجيد (1998): القيم الإسلامية التربوية والمجتمع المعاصر، ط 1، كتاب الأمة رقم (67)، الدوحة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.
11. خميس، محمد عبد الرؤوف (1995): **فعالية منهج مطوّرفي التربية الوطنية في تنمية بعض جو انب التعلم اللازمة لخصائص المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإسكندرية .كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
12. الدغشي، أحمد محمد: (2003): **فلسفة الأهداف في التربية الإسلامية (دراسة نقدية تأصيلية)**، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد (15)، المجلد الثامن، تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية.
13. الزنيدي، عبد الرحمن (2005): **مبدأ المواطنة في المجتمع السعودي**، مجلة المعرفة السعودية، العدد 120، تصدر عن وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
14. سعد، عبد الخالق يوسف (2004): **المواطنة وتنميتها لدى طلاب التعليم قبل الجامعي (رؤية مقارنة)**، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .شعبة بحوث المعلومات التربوية .القاهرة.
15. الشرجبي، عبد الحكيم أحمد (1996): **التحولات الاجتماعية والاقتصادية على أنساق القيم في المجتمع اليمني (تحليل بنائي مقارن)**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس .كلية الآداب .قسم الاجتماع.
16. الشعيبي، أحمد قائد (2005): **وثيقة المدينة (المضمون والدلالة)**، ط 1، كتاب الأمة (110)، الدوحة، قطر.
17. الصالح، عبد الله محمد (1999): **دور القيم الإسلامية في توجيه السلوك**، بحث مقدم لمؤتمر (القيم والتربية في عالم متغير) من 27. 29يوليو1999م، الجزء الأول، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، اربد .الأردن.
18. الصبيح، عبد الله ناصر (2005): **المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية**، بحث مقدم إلى اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي، الباحة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
19. طهطاوي، سيد أحمد (1996): **القيم التربوية في القصص القر آني**، دار الفكر العربي، مصر.
20. عبد الغفار، أحلام رجب (1994): **التطور القيمي لطلاب كلية التربية النوعية بالقاهرة، دراسة طولية**، التربية المعاصرة السنة 11، العدد 30 .31، 1994.
21. العدناني، محمد (1998): **معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة**، ط 1، دار المنار للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
22. عقل، محمود عطا (2006): **القيم السلوكية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، دراسة نظرية وميدانية**، ط2، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
23. عمار، حامد (1996): **الجامعة واضطراب القيم، في كتابه الجامعة بين الرسالة والمؤسسة**، من سلسلة دراسات في التربية والثقافة، ط 1، الدار العربية للكتاب، القاهرة.
24. فرج، إلهام عبد الحميد (2001): المناهج **الدراسية والوعي الاجتماعي والسياسي للمرأة في مصر**، التعليم ومستقبل المجتمع المدني، مركز الجزويت الثقافي، الإسكندرية.
25. فرج، هاني عبد الستار (2004): **التربية والمواطنة (دراسة تحليلية)**، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر، العدد 35، تصدر عن المركز العربي للتعليم والتنمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
26. الكواري، عليّ (2001): **مفهوم المواطنة في الدولة القومية**، مجلة المستقبل العربي العدد الثاني، بيروت.
27. الكيلاني، ماجد عرسان (1998): أهداف **التربية الإسلامية**، ط 1، مؤسسة الريان، بيروت، لبنان.
28. لبيب، هاني (2004): **المواطنة آمال و آفاق جديدة**، مجلة المنار الجديد، العدد (25)، تصدر عن دار المنار للنشر والتوزيع .القاهرة. بالتعاون مع التجمع الإسلامي في أمريكا الشمالية.
29. ليلة، عليّ (2005): **المواطنة على خلفية الإطار الاجتماعي والحضاري بعض القضايا النظرية**، من أوراق أعمال المؤتمر السنوي 17 للبحوث السياسية، خلال الفترة من 21 .23 ديسمبر، تحت عنوان (المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية رؤى جديدة) المجلد الأول، ط1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.

30. المجيدل، عبد الله (2001): **التربية المدنية: مدخل للارتقاء ببنية العلاقة بين الأسرة والمدرسة**، المجلة التربوية، تصدر عن مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت المجلد(15)، عدد (59)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
31. مصطفى، أماني محمد طه (2006): **فعالية برنامج أنشطة لتدعيم التربية للمواطنة في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية**، دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس . كلية التربية . قسم مناهج وطرق تدريس.
32. المقبلي، أمية جبران علي (2005): **تطوير مقرر المجتمع اليمني . في ضوء بعض قضايا التنشئة السياسية و أثره على الوعي السياسي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي بالجمهورية اليمنية**، دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس . كلية التربية.
33. مكروم، عبد الودود محمود (2004): **القيم ومسؤوليات المواطنة (رؤية تربوية)**، دار الفكر العربي.
34. مكروم، عبد الودود محمود (2005): **القيم في الفكر الغربي (رؤية وتحليل)**، دار الفكر العربي، القاهرة.
35. ملحم، سامي محمد (2000): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمَّان.
36. مهدار، الزبير (2005): **ثقافة المواطنة في إثارة الطموح**، مجلة المعرفة السعودية، العدد 126، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
37. **الموسوعة العربية العالمية** (1996): ط 1، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع.
38. ناصر، إبراهيم (2003): **المواطنة**، ط 1، الأردن، مكتبة الرائد العلمية.
39. نوير عبد السلام (2005): **التعليم كبوتقة للمواطنة**، من أوراق أعمال المؤتمر السنوي السابع عشر للبحوث السياسية، خلال الفترة من 21 .23 ديسمبر، تحت عنوان (المواطنة المصرية ومستقبل الديمقراطية رؤى جديدة) المجلد الثاني، ط1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة.
40. يوسف، منى؛ وسلامة، حسن (2004): **استطلاع رأي عينة من شباب المدارس والجامعات حول المواطنة**، المجلة الاجتماعية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية بالقاهرة، المجلد(41)، العدد (1)، يناير 2004.

Second - Arabic references translated into English:

1. Ibrahim, Shaaban Hamed Ali; and Ibrahim, Nadia Hassan (2000): Developing Education Curricula for the Development of Citizenship in the Third Millennium among Secondary School Students (An Experimental Study), National Center for Educational Research and Development, Curriculum Development Research Division, Part One, Cairo, Egypt.
2. Ibn Manzoor, Abu al-Fadl Jamal al-Din Muhammad (1994): Lisan al-Arab, Volume Thirteen, Dar Sader, Beirut.
3. Abu Al-Enein, Ali Khalil (1998): Islamic values and education, 2nd edition, Ibrahim Al-Halabi Library, Medina, Saudi Arabia.
4. Abu Khalil, Muhammad Ibrahim (1990): The Political Upbringing of Technical Secondary School Students in Al-Buhaira Governorate, "An Evaluation Study," an unpublished master's thesis, Faculty of Education, Alexandria University.
5. Ismail Seif El-Din Abdel-Fattah (2005): The Unholy Creep... The State's Nationalization of Religion, a reading in the books of Egyptian citizenship, Papers of the Annual Conference (17) for Political Research, from December 21-23, under the title (Egyptian Citizenship and the Future of Democracy Visions New) Volume Two, Edition 1, Al-Shorouk International Library, Cairo.
6. Al-Asmar, Ahmed Ragab (1997): The Philosophy of Education in Islam (Belonging and Upgrading), 1st edition, Dar Al-Furqan, Amman, Jordan.
7. Al-Imam Al-Bukhari (2000): Sahih Al-Imam Al-Bukhari, Al-Ma'arif Library for Publishing and Distribution, Riyadh, 2nd edition.
8. Al-Bishri, Emad (2005): The idea of public order in Egyptian law, from the papers of the seventeenth annual conference for political research, during the period from December 21-23, under the title (Egyptian citizenship and the future of democracy, new visions) Volume Two, Edition 1, Al-Shorouk Library International, Cairo.
9. Bakkar, Abdul Karim (2003): Formation of a Contemporary Islamic Mindset, 1st edition, Dar Al-I'lam, Jordan.

10. Bin Masoud, Abdul Majeed (1998): Islamic Educational Values and Contemporary Society, 1st Edition, Book of the Nation No. (67), Doha, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs, Qatar.
11. Khamis, Mohamed Abdel Raouf (1995): The Effectiveness of a Developed Curriculum in National Education in Developing Some Aspects of Learning Necessary for the Characteristics of Citizenship among Secondary School Students, Unpublished PhD Thesis, Alexandria University - Faculty of Education, Department of Curricula and Teaching Methods.
12. Al-Dagshi, Ahmed Muhammad: (2003): The Philosophy of Objectives in Islamic Education (a fundamental critical study), Journal of Social Studies, Issue (15), Volume Eight, published by the Yemeni University of Science and Technology.
13. Al-Zunaidi, Abdul-Rahman (2005): The Principle of Citizenship in Saudi Society, Saudi Knowledge Journal, Issue 120, issued by the Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.
14. Saad, Abdel-Khaleq Youssef (2004): Citizenship and its development among pre-university education students (a comparative view), the National Center for Educational Research and Development - Educational Information Research Division - Cairo.
15. Al-Sharjabi, Abdul Hakim Ahmed (1996): Social and Economic Transformations on the Values System in Yemeni Society (Comparative Structural Analysis), Unpublished Ph.D. Thesis, Ain Shams University - Faculty of Arts - Department of Sociology.
16. Al-Shuaibi, Ahmed Qaed (2005): The City Document (Content and Significance), 1st edition, The Book of the Nation (110), Doha, Qatar.
17. Al-Saleh, Abdullah Muhammad (1999): The Role of Islamic Values in Guiding Behavior, a research presented to the conference (Values and Education in a Changing World) from 27-29 July 1999 AD, Part One, Faculty of Education and Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
18. Al-Sabeeh, Abdullah Nasser (2005): Citizenship as perceived by secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia and its relationship to some social institutions, a research presented to the thirteenth meeting of leaders of educational work, Al-Baha, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.
19. Tahtawi, Sayed Ahmed (1996): Educational Values in Quranic Stories, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Egypt.
20. Abdul Ghaffar, Ahlam Ragab (1994): The Values Development of Students of the Faculty of Specific Education in Cairo, a longitudinal study, Contemporary Education Year 11, No. 30-31, 1994.
21. Al-Adnani, Muhammad (1998): Lexicon of Contemporary Linguistic Errors, 1st Edition, Dar Al-Manar for Printing, Publishing and Distribution, Cairo.
22. Akl, Mahmoud Atta (2006): Behavioral values among intermediate and secondary students in the member states of the Arab Bureau of Education for the Gulf States, theoretical and field study, 2nd Edition, Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.
23. Ammar, Hamed (1996): The University and the Confusion of Values, in his book The University between the Message and the Institution, from the Studies in Education and Culture series, 1st edition, the Arab Book House, Cairo.
24. Farag, Elham Abdel Hamid (2001): Curricula and social and political awareness of women in Egypt, education and the future of civil society, Jesuit Cultural Center, Alexandria.
25. Faraj, Hani Abdel Sattar (2004): Education and Citizenship (An Analytical Study), The Future of Arab Education Journal, Volume X, Number 35, published by the Arab Center for Education and Development, Modern University Office, Alexandria, Egypt.
26. Al-Kuwari, Ali (2001): The Concept of Citizenship in the Nation-State, Arab Future Magazine, No. 2, Beirut.

27. Al-Kilani, Majid Arsan (1998): Objectives of Islamic Education, 1st edition, Al-Rayyan Foundation, Beirut, Lebanon.
28. Labib, Hani (2004): Citizenship, New Hopes and Horizons, Al-Manar Al-Jadeed Magazine, Issue (25), published by Al-Manar House for Publishing and Distribution - Cairo - in cooperation with the Islamic Gathering in North America.
29. Laila, Ali (2005): Citizenship against the background of the social and civilizational framework, some theoretical issues, from the papers of the 17th Annual Conference for Political Research, during the period from December 21-23, under the title (Egyptian Citizenship and the Future of Democracy New Visions) Volume I, Edition 1, Al Shorouk International Library, Cairo.
30. Al-Mujeidel, Abdullah (2001): Civic Education: An Introduction to Upgrading the Structure of the Relationship between the Family and the School, Educational Journal, published by the Scientific Publishing Council - Kuwait University, Volume (15), No. (59), Academic Publishing Council, Kuwait University.
31. Mostafa, Amani Mohamed Taha (2006): The effectiveness of a program of activities to support education for citizenship in social studies in the preparatory stage, unpublished Ph.D., Ain Shams University - Faculty of Education - Department of Curricula and Teaching Methods.
32. Al-Muqbili, Umayyah Gibran Ali (2005): Developing a course - Yemeni society - in the light of some issues of political upbringing and its impact on political awareness among first-grade secondary students in the Republic of Yemen, unpublished Ph.D., Ain Shams University - College of Education.
33. Makrum, Abdel-Wadoud Mahmoud (2004): Values and Responsibilities of Citizenship (Educational Vision), Dar Al-Fikr Al-Arabi.
34. Makrum, Abdel-Wadoud Mahmoud (2005): Values in Western Thought (vision and analysis), Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.
35. Melhem, Sami Muhammad (2000): Research Methods in Education and Psychology, Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, 1st Edition, Amman.
36. Mahdar, Al-Zubair (2005): The Culture of Citizenship in Arousing Ambition, Saudi Knowledge Journal, Issue 126, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.
37. The Arab World Encyclopedia (1996): 1st Edition, Riyadh, Aamal Al-Mawsoo'ah Foundation for Publishing and Distribution.
38. Nasser, Ibrahim (2003): Citizenship, 1st edition, Jordan, Al-Raed Scientific Library.
39. Nawir Abdel-Salam (2005): Education as a crucible for citizenship, from the papers of the seventeenth annual conference for political research, during the period from December 21-23, under the title (Egyptian citizenship and the future of democracy, new visions) Volume Two, Edition 1, Al-Shorouk International Library, Cairo .
40. Youssef, Mona; Salama, Hassan (2004): Surveying the opinion of a sample of school and university youth about citizenship, The Social Journal, The National Center for Social and Criminological Research in Cairo, Volume (41), Issue (1), January 2004.

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (1): 30/May/ 2019
p: 61- 85
Copyright License
ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (1): 30/ مايو/ 2019م
ص: 61-85
تاريخ الاستلام: 2019/03/20 القبول: 2019/5/15

أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي المادة بمحافظة عدن

د. عبد السلام عوض لبهص
كلية التربية || زنجبار
E: wagdi272491@gmail.com ||
phone: 00967772374805

د. إدريس سلطان أحمد مقبل
كلية التربية || طور الباحة
E: **dr.edrees101@gmail.com** ||
phone: 00967770256978

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم اللغة الانجليزية من وجهة نظر معلمي المادة بمحافظة عدن، وتحديد أثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة في وجهات نظرهم، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان استبانة مغلقة، وتكونت بعد التحكيم من (60) فقرة، موزعة على ستة مجالات، تكونت عينة الدراسة من (91) معلماً ومعلمة، منهم (41) معلماً و(50) معلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع مجالاتها قد حازت على متوسط عام بلغ (3.79 من 5) أي بدرجة قوة سبب كبيرة، وعلى مستوى المجالات، احتل مجال المحتوى الدراسي على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.12)، واحتل مجال الأهداف التعليمية المرتبة الثانية بمتوسط (4.04)، وجاء مجال أساليب التقويم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.93)، بينما أحتل مجال طرائق التدريس المرتبة الرابعة بمتوسط (3.63)، ثم تلاه مجال المعلم بمتوسط (3.51) في المرتبة الخامسة، وجاء في المرتبة السادسة والأخيرة مجال التلميذ بمتوسط (3.48)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين والمعلمات نحو أسباب تعلم التلاميذ مادة اللغة الإنجليزية، وذلك باختلاف جنسهم، ومؤهلاتهم العلمية وعدد سنوات خبراتهم. وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أوصى الباحثان بضرورة العمل على تطوير برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية، وتصميم برامج خاصة لإعداد معلم اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي، خاصة والبرامج الحالية في كليات التربية صممت لمعلم المرحلة الثانوية، وتكثيف الدورات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية، والتركيز على نموهم المهني من أجل رفع مستوى تحصيل التلاميذ.
الكلمات المفتاحية: أسباب تدني تحصيل التلاميذ، التعليم الأساسي، اللغة الإنجليزية، محافظة عدن

Reason of Low Level Achievement of Students at the Primary Schools in Teaching English Language as Perceived by its Teachers in Aden Governorate

Dr. Abdul Salam Awad Labhas
College of Education || Zanzibar
E: wagdi272491@gmail.com ||
phone: 00967772374805

Dr. Idris Sultan Ahmed Moqbel
College of Education || Develop the patio
E: dr.edrees101@gmail.com ||
phone: 00967770256978

Abstract: The present study aims to know reason of low level achievement of students at the primary schools in teaching English language as perceived by its teachers in Aden governorate, and to determine the effect of gender, qualification and years of experience variables. An instrument of a questionnaire is designed to achieve the aims of the study. It is consisted of (60)items distributed among six axes. The study's sample consisted of (91) teachers, (41) male and (50) female. Results of the study revealed that all the axes obtained a higher degree reason, with mean(3.79). On the level of axes, obtained the content axe the first rank with meal (4.12), obtained the targets axe the second rank with meal (4.04), obtained the evaluation style

axe the third rank with meal (3.93), obtained the teaching methods axe the fourth rank with meal (3.63), and obtained the teacher axe the fifth rank with meal (3.48). The study has showed that there are not statistical differences between the mean of the teachers views towards reasons teach the students of English language for their gender, qualification scholarliness and experience. On bases of the above results, the researchers recommends to develop the training programme in the colleges of education and increased the training courses for teachers.

Key words: Reason of Low Level, Achievement of Students, Primary School, English Language, Aden Governorate.

1- المقدمة.

إن اللغة وسيلة اتصال تتم غالباً في بيئة اجتماعية، فالتعبير عن فلسفة أي مجتمع بموروثاته الفكرية ومعتقداته وطرائق تفكيره لا يتم إلا من خلال اللغة التي يستخدمها، لذلك من أجل أن تتم عملية التواصل اللغوي لابد من وجود شخصين أو أكثر، وعليه تعد اللغة من أهم مكونات الهوية التي تتميز بها المجتمعات، وأصبح الاتصال المباشر وغير المباشر بين دول العالم ضرورة حتمية لتبادل الخبرات العلمية والتكنولوجية، فعمدت الحكومات إلى الاهتمام بتعليم أساسيات أدلة الاتصال الممثلة في اللغة الأصيلة، وبعض اللغات الأجنبية، خاصة اللغات كثيرة الانتشار، والتي تتمتع بغزارة ثقافية، وعلمية مثل اللغة الإنجليزية، والفرنسية والألمانية. (القحطاني، 2003: 13).

ويحظى تعلم اللغات بنصيب كبير من العناية؛ فقد أشار (البنيان، 2003: 18) إن لتعلم لغة ثانية كالإنجليزية أو غيرها الكثير من المزايا الشخصية والفكرية والأكاديمية، فالشخص الذي يتحدث ويقرأ بأكثر من لغة يستطيع أن يتواصل مع كثير من الناس، ويقرأ عن الثقافات المختلفة، ومن المعروف أن اللغة الإنجليزية في عصرنا الحاضر لغة دولية، وذكر (البنيان، 2003: 28) أنها لغة العلم والتجارة والاقتصاد والاتصالات وخدمات الكمبيوتر، والتكنولوجيا الحديثة، والسياحة والسفر، بالإضافة إلى ذلك فالإنجليزية تحظى بمكانة عالمية بين دول العالم، لذلك هي اللغة الرئيسة في التجمعات السياسية الدولية، مثل دول الكومنولث والمجلس الأوربي European Council والاتحاد الأوربي European United وحلف الناتو Nato ومنظمة الدول المصدرة للنفط OPEC، وأشار (Kitoe, 2003: 7) أن (اللغة الإنجليزية) يفوق عدد المتحدثين بها كلغة ثانية عدد متحدثيها الأصليين الذين لا يتعدون أربعمائة مليون نسمة، بينما يتحدثها كلغة أجنبية في إفريقيا وآسيا أكثر من 600 مليون نسمة.

ولهذا سعت عدد من دول العالم لتدريس لغة أجنبية أو أكثر ليسهل اتصالها بالعالم الخارجي، ولقد نالت اللغة الإنجليزية اهتماما عالميا لم تنله أية لغة أخرى، وأكدت بعض الدراسات على ضرورة تعلم هذه اللغة ومواكبة التقدم في التقنية الحديثة، وأن المتعلم في مرحلة الطفولة يستطيع دراسة اللغة الأجنبية جنباً إلى جنب مع دراسة اللغة الأم، وأكدت عدد من الدراسات الواردة في (الحازمي، 2005: 55-57) كدراسة قسطنطينو (Costantino)، أن اكتساب اللغة عند الأطفال أمر طبيعي، لأنهم طبيعياً ميالون إلى ذلك، وأنها عملية بديهية وعفوية وهادفة، حيث إن تعلم اللغة يكون نتيجة للاتصال مع الآخرين.

ولقد أدرك القائمون على التعليم في الجمهورية اليمنية أهمية تعلم اللغات الأجنبية وخاصة اللغة الإنجليزية، لذلك أدخلت في المناهج التعليمية ابتداء من الصف السابع من التعليم الأساسي ضمن المواد الرئيسة في التعليم العام، وسعت وزارة التربية والتعليم بإداراتها المختلفة جاهدة لتعليم أبناء هذا الوطن هذه اللغة، وإكسابهم المهارات الأساسية لها وهذا كان من أحد الأهداف التي تسعى الوزارة لتحقيقها كما ورد في المادة (18) من القانون العام للتربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 1992: 20)، وأولت الدولة ممثلة بالوزارة اهتماماً بتطوير المناهج بما فيها منهج مادة اللغة الإنجليزية، وتهيئة كافة الوسائل التعليمية والسبل والطرائق التدريسية الحديثة لتدريس هذه اللغة، ومما يدل أيضاً على الاهتمام

البالغ بهذه اللغة عقد الدورات التدريبية وورش العمل الوطنية لمعلمي وموجهي مادة اللغة الإنجليزية بين الوقت والآخر. (وزارة التربية والتعليم، 1998: 19).

ولكن بالرغم من الجهود الجبارة والدعم المستمر لتعليم هذه اللغة وبناء قاعدة أساسية لتعليمها إلا أن الوصول إلى الأهداف من تعليم هذه اللغة وتنفيذها بشكل تام لازال يحتاج إلى تطوير وتحسين مستمر، وذلك لأن مستوى التلاميذ في تعلم هذه اللغة في المرحلة الأساسية لازال منخفضاً، وأن النتائج لازالت دون المستوى المطلوب، مما يجعل الأمر بحاجة ماسة إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات التقويمية التي تهدف إلى تحسين العمل ورفع مستوى الأداء والوصول إلى أفضل النتائج.

مشكلة الدراسة

تعد العملية التعليمية نظاما شامل يتكون من عدة عناصر؛ منها المنهاج الذي يتكون من أربعة عناصر هي (الأهداف، المحتوى، استراتيجيات التدريس، التقويم)، والتلاميذ الدارسون، والأنشطة التعليمية والمعلمين والمعلمات وغيرهم، ولابد من مراعاتها وتكاملها لكي تؤدي إلى تحسين الأداء والتحصيل. (مرعي والحيلة، 2000: 19).

إن واقع تعليم اللغة الإنجليزية في اليمن كلغة أجنبية ليس في أحسن حال من حيث كفايتها الإنتاجية، حيث إن معظم التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي لا يتقنون أساسيات اللغة الإنجليزية التي تعد شرطاً أساسياً لتعلمها، وذلك ينعكس على مستوى تحصيل التلاميذ، إذ أكدت دراسات كل من (ناجي- زكريا) الواردة في (هيثم، 2004: 40) على ضعف المستوى العام للتلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية، وأن الغالبية من حملة الشهادة الثانوية لا يجيدون إتقان التعبير الشفوي والكتابي بها، وتشير التقارير الواردة من مكتب التربية والتعليم بمحافظة عدن- إدارة التوجيه التربوي- إلى تراجع المستوى العام لتعليم اللغة الإنجليزية حيث يلاحظ تدني مستوى التلاميذ فيها في التعليم العام، ولا يقتصر تدني مستوى التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية على محافظة عدن فقط بل على مستوى جميع المحافظات؛ حيث أشار التقرير السنوي الصادر من وزارة التربية والتعليم لعام (2016- 2017) إلى أن نسبة الرسوب في مادة اللغة الإنجليزية بلغ في التعليم العام 67% (مكتب التربية والتعليم، عدن، 2017: 3) ومن خلال خبرتنا العملية كعضوي هيئة تدريس بكلية التربية/ زنجبار وطور الباحة، لاحظنا أثناء نزولنا الميداني للإشراف على طلبة التربية العملية- تخصص لغة إنجليزية- المستوى الرابع، بمدارس التعليم العام، أن الطلبة/المعلمين يواجهون كثيرا من الصعوبات أثناء ممارستهم لمهنة التدريس نتيجة لتدني مستوى التلاميذ في المادة. وأيضا من خلال عضويتنا في مجالس الآباء في بعض مدارس دار سعد، وعلاقة التعاون التي تربطنا بإداراتها قمنا بتقييم بعض الحصص في مادة اللغة الإنجليزية في عدد من المدارس، فلاحظنا أن مستوى التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية متدنٍ. ومن خلال اطلاعنا على عدد من الدراسات كدراسة (هيثم، 2004- أرسلان، 2006- الفاطمي، 2009 – السقاف، 2009 – زين، 2009- الصاعدي، 2010)، حيث أجمعت نتائجها على أن هناك كثيراً من المعوقات والصعوبات والمشاكل التي تواجه التلاميذ في أثناء تعلمهم لمادة اللغة الإنجليزية، مما عكس نفسه على تدني مستواهم فيها. بالإضافة إلى الكثير من الشكاوي من قبل عدد من أولياء الأمور التي تفيد أن مناهج اللغة الإنجليزية في التعليم العام؛ التي تتمثل في كتب اللغة الانجليزية من سلسلة (crescent) قد عفى عليها الزمن لأنها تدرس منذ أربعة وعشرين عاما، ويضيف أولياء الأمور أنه من خلال متابعتهم لسير دراسة أبنائهم في مادة اللغة الإنجليزية التي يتعلموها في صفوف متأخرة من مرحلة التعليم الأساسي، ظهرت حاجتهم الماسة لدروس تقوية في المادة نتيجة لضعف مستوى تحصيلهم فيها. وانطلاقاً من المبررات السابقة، ولقلة الدراسات- على حسب علمنا- التي اهتمت بالأسباب المؤدية إلى تدني مستوى التلاميذ بمادة اللغة الإنجليزية بمرحلة التعليم الأساسي التي يتعلم فيها التلاميذ أساسيات اللغة، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في وجد

غموض يتعلق بالأسباب الحقيقية لتدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن، ويمكن توضيحها من خلال الآتي:

أسئلة لدراسة

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤالين الرئيسين الآتيين:

1. ما أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن من وجهة نظر معلمي المادة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في وجهات نظر معلمي المادة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة) حول أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1. أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن من وجهة نظر معلمي المادة.
2. التأكد من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في وجهات نظر معلمي المادة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة) حول أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن.

أهمية الدراسة.

تبرز أهمية الدراسة من خلال الجوانب التالية:

- محاولة وضع بعض المقترحات للمساهمة في عمل حل لأسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن.
- محاولة الإسهام في تقديم صورة واضحة لأسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن لوضع الحلول الكفيلة بمعالجتها.
- قد تفيد في تقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد في التغلب على أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن.
- قد تفيد المسئولين وصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم باليمن لوضع الخطط والبرامج لتفعيل التوصيات والمقترحات المقدمة لتحقيق أهداف تدريس مادة اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية.
- **الحدود البشرية:** معلمي مادة اللغة الإنجليزية في مدارس مرحلة التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة عدن.
- **الحدود المكانية:** مدارس التعليم الأساسي الحكومية التابعة لمكتب التربية والتعليم محافظة عدن.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017/ 2018.

مصطلحات الدراسة

- **تدني مستوى التحصيل:** عرفه (زهران، 2003: 474) بأنه انخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي والمتوسط، ويعرفه (أبو علوان، 2008: 79) أنها الأسباب أو الصعوبات أو المشكلات أو العوامل التي تعرقل تحقيق الأهداف المخطط لها.
  - وإجرائياً يقصد بتدني مستوى التحصيل في هذه الدراسة بأنه: ضعف قدرة تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية التابعة لمكتب التربية والتعليم محافظة/عدن، الحصول على الحد الأدنى من درجة النجاح في مادة اللغة الإنجليزية.
- **معلم اللغة الإنجليزية:** هو الشخص الذي يقوم بفعل التدريس ويمارسه، أي يقدّم ويلقي دروساً. ويعرفه (معجم الوسيط) الوارد في (جماعة من الباحثين) أنّه "هو الماهر في الصناعة يعلّمها غيره"، أي بمعنى أنّه متقن لها، مالك ناصيتها، محيط بجزئيّاتها، ولهذا فهو جدير بأن يعلّمها ويلقنها لغيره، والغير يقصد به التلميذ فما عليه إذن سوى أن يتقبلها، من موقع كونه تلميذاً (فريق من الباحثين، 2011: 42).
  - وإجرائياً يقصد بمعلم اللغة الإنجليزية" هو الذي يقوم بتدريس المادة الدراسيّة المقررة من كتاب (English Crescent Course for Yemen) لتلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الحكوميّة، التابعة لمكتب التربية والتعليم/ محافظة عدن".
- **مادة اللغة**: اللغة: كما ورد في كتاب "العين" (للفراهيدي، 100-175 هـ)، جاءت اللغة من {اللغون}: اختلاف الكلام في معنى واحد، ولغا يلغو{لغواً}، يعني اختلاط الكلام في الباطل"(الفراهيدي، 1988: 449). ويرى (ابن منظور -711 630هـ) بأن اللغة أصلها" لغي أو لغو، والها عوض، وجمعها لغى، وفي المحكم: الجمع لغات ولغون واللغو: ما كان من الكلام غير المعقود عليه، واللغة: اللسان" (ابن منظور، 1990: 250-252).
- **اللغة الإنجليزيّة: "**ونقصد بمادة اللغة الإنجليزيّة- إجرائيّاً- هي المادة الدراسيّة المقررة من كتاب (English Course Crescent for Yemen) إذ يدرسها تلاميذ وتلميذات مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الحكوميّة، التابعة لمكتب التربية والتعليم/ محافظة عدن.
- **مرحلة التعليم الأساسي:** وعرفها (الأسمر) الوارد في (عودة، 2002: 18) بأنها الصفوف المدرسية التي يقوم المعلم بتدريسها وتمتد من الصف الأول الأساسي وحتى الصف العاشر. وورد في المادة (18) من القانون العام اليمني للتربية والتعليم الذي أقره مجلس النواب في جلسته المنعقدة بتاريخ11/ 8/ 1992م بأن التعليم الأساسي "تعليم عام موحد لجميع التلاميذ في الجمهورية ومدّته تسع سنوات، وهو إلزامي ويقبل فيه التلاميذ من سن السادسة، ويتم فيه اكتشاف الاتجاهات والميول لدى التلاميذ وتطوير قدراتهم الذاتية". (وزارة التربية والتعليم، 1992: 15).

2- الخلفية النظرية والدراسات السابقة

أولاً: الخلفية النظرية

تعد مرحلة التعليم الأساسي في أي مجتمع القاعدة الأساسية للسلم التعليمي باعتباره المنطلق الأول في التنمية والبناء، تنمية للمجتمع وبناء للأفراد الذين هم رجال المستقبل، ولقد اهتمت الدول المتقدّمة بمرحلة التعليم الأساسي ودعمتها بالوسائل والإمكانيات المختلفة لتمكينها من ممارسة دورها البنائي والتنموي بشكل فعال. (فلاته، 2004: 7).

والمدرسة في مرحل التعليم الأساسي هي البيئة التعليمية الثانية الأكثر اتساعا التي ينتقل إليها التلميذ بعد رياض الأطفال أو الأسرة، وأيضاً هي المؤسسة التي تهيئ الظروف وتوفر الإمكانات لسير العملية التعليمية، ويقع على كاهلها تحقيق المهمات والأهداف التي أوكل إليها المجتمع لتحقيقها في مخرجاتها، والعلاقة تبادلية بينهما فكلاهما يؤثر ويتأثر بالآخر، ودور المدرسة يكون إيجابيا في تحقيق أهدافها إذا توافر لها الوسط الملائم المتمثل بالاهتمام والرعاية وتوفير مختلف متطلباتها وحل مشكلاتها وإزالة كل ما من شأنه عرقلة مسيرتها والتأثير السلبي على مخرجاتها (فريق من الباحثين، 2011: 22).

وتؤكد السياسة التعليميّة في اليمن الانفتاح الواعي والإقبال على الثقافات والحضارات العالميّة بما يحقق الحريّة، والعدالة، والمساواة، والسلام، والتواصل، والتعاون، والتفاهم بين الشعوب، لذلك من مبادئها تطوير شخصيّة الإنسان اليمني تطويراً متكاملاً، وخلق ارتباط أوثق بين المدرسة والمجتمع، وعليه نجد أن نظام التعليم- سواءً أكان قبل الوحدة أو بعدها- قد أولى عناية كبيرة بتعليم اللغات الأجنبيّة، وأدرك حاجة النشء إليها، فأدخلت اللغة الإنجليزيّة ضمن المواد الدراسيّة في التعليم العام بوصفها مادة رئيسة، وأولت الدولة ممثلة بوزارة التربية والتعليم اهتماماً بتطوير المناهج بما فيها منهاج مادة اللغة الإنجليزيّة (وزارة التربية والتعليم، 1998: 20).

وقد ذكر بهذا الصدد (الكسندر) أن اللغة الإنجليزية ذات أهمية قصوى لأي باحث يريد أن يطور نفسه ويواكب ما يجري في عالم اليوم، وعليه أصبح لتعلم الإنجليزية أهمية بالغة، ذلك أنها اللغة العالمية الأولى والأوسع انتشاراً في العالم، فهي لغة العلوم والتكنولوجيا، والبحث العلمي، ولغة السياحة والسفر، وهي لغة الكثير من المنظمات العلمية الطبية ولغة المؤتمرات الدولية والعمالة الأجنبية، ولغة الاقتصاد والتجارة الإلكترونية عن طريق شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى ذلك فقد احتلت هذه اللغة مركزاً مرموقاً كونها لغة الكمبيوتر والدراسة في معظم الجامعات والمعاهد، وبما أن اللغة تعتبر أداة من أدوات الاتصال، فإن اللغة الإنجليزية تعتبر لغة عالمية، وهي وسيلة اتصال ليس فقط بين متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة أم، ولكنها أصبحت وسيلة اتصال بين كثير من المتحدثين بها كلغة ثانية (kitoe, 2003: 11).

الأهداف العامة لتدريس اللغة الإنجليزيّة:

وتتمثل الأهداف العامة لتدريس اللغة الإنجليزيّة باليمن فيما يلي:

أ- تزويد التلاميذ بمبادئ اللغة الإنجليزيّة الأساسيّة التي تؤهّلهم لمواصلة دراسة اللغة الإنجليزيّة في الجامعة.

ب- تمكين التلاميذ من إتقان الحد المتوسط من اللغة الإنجليزيّة نطقاً وكتابة.

ج- إعطاء مدخل أساسيا لبعض مهارات الفهم القرائي.

د- تمكين التلاميذ من إتقان مهارة التفاهم مع الأجانب بالإنجليزيّة من خلال اللغة الشائعة المنطوقة والمكتوبة.

ويهدف تدريس مادة اللغة الإنجليزيّة بمرحلة التعليم الأساسي باليمن إلى تحقيق ما يلي:

1- تعلم أسس اللغة الإنجليزية التي سوف تمثل الأساس للتمكن منها في المستقبل.
2- استخدام التراكيب الأساسية للجمل الإنجليزية.
3- تعلم المفردات الأساسية المقررة لهذه المرحلة.
4- استماع وفهم اللغة الإنجليزية المبسطة.
5- قراءة وفهم مواضيع اللغة الإنجليزية المكتوبة بلغة مبسطة.
6- كتابة جمل مبسطة موجهة باللغة الإنجليزية (فريق من الباحثين، 2003: 12).

ومرت مناهج اللغة الإنجليزيّة في الجمهوريّة اليمنيّة بمراحل مختلفة ومتعددة، وواجهتها الكثير من الصعوبات والتحدّيات سواءً قبل الوحدة اليمنيّة أو بعدها، فبعد الوحدة وتحديداً في مطلع العام الدراسي 1994/93 تم تعميم كتب

اللغة الإنجليزيّة من سلسلة (English for Yemen) لتدريس اللغة الإنجليزيّة في جميع مدارس الثانويّة العامة باليمن الموحد، وفي بداية العام الدراسي 1995/94 تم إدخال كتب اللغة الإنجليزيّة من سلسلة (English Course for Yemen Crescent) في الصف السابع الذي يبدأ فيه تدريس مادة اللغة الإنجليزيّة وفقاً للسلّم التعليمي الجديد لمرحلة التعليم الأساسي، وفي بداية العام الدراسي1998/97تم إدخال كتب اللغة الإنجليزيّة من سلسلة (English Course for Yemen Crescent) في الصف الأول من التعليم الثانوي (أحمد، 2000: 62).

وهذا التغيير في الكتب من أهم المعوّقات التي واجهتها عمليّة تدريس مادة اللغة الإنجليزيّة في اليمن، خصوصاً أنّه لا يتم أخذ رأي المعلّمين في مثل هذا التغيير، حيث إن إشراك المعلّمين في إعداد وتطوير المناهج ضرورة لابد منها، وهو ما أكدته دراسة (الشيباني، 2000: 55)، ولكن مشكلتنا في اليمن هي أن إعداد وتطوير المناهج وتغييرها بين حين وآخر؛ تبرز بوصفها أموراً فوقية مركزية، ولا يحق للمعلّمين أن يشاركوا فيها مما أدى إلى تحطيم الروح المعنويّة لديهم، وقد أكدت نتائج دراسات كل من (فريق من الباحثين، 2003؛ وعياصرة، 2005؛ Abdul-Nasser, 2006) أن المعلّمين في مرحلة التعليم الأساسي لا يستخدمون الوسائل التعليميّة الحديثة في تدريس اللغة الإنجليزيّة، كالتلفزيون التعليمي، والأفلام السينمائيّة التعليميّة، ومعمل اللغة، وجهاز عرض الشرائح، والأفلام الثابتة وغيرها.

إن الدول في ظل العولمة لن تستطيع العيش في عزلة من التطورات المتسارعة؛ الأمر الذي يؤكد الحاجة لتعلم لغة أجنبية، خاصة اللغة الأكثر انتشاراً والمرتبطة بهذا التقدم، مثل الإنجليزية؛ التي تيسر للفرد والمجتمع سبل التفاهم في العالم وتساعده على الاندماج فيه والاستفادة من إنجازاته وكذلك المساهمة في زيادة مبتكراته، وهناك إيجابيات كثيرة لتعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة، وكان المؤيدون لتدريس اللغة الإنجليزية في سن مبكرة يستندون في تأييدهم إلى كثير من الآراء والأدلة التي كان من أبرزها:

1. إن تعلم اللغة الإنجليزية لدى الأطفال الصغار أسهل من تعلم الكبار لها.
2. إنه مع زيادة العمر تنقص المقدرة على تعلم واكتساب اللغة.
3. إن الأطفال قادرون على إخراج الأصوات بالمحاكاة والتقليد دون صعوبة.
4. إن مستوى البراعة اللغوية مرتفع لدى الأطفال.
5. تمتع الأطفال بالثقة بالنفس والحماس ولا يشعرون بالخوف من الوقوع في أخطاء لغوية عند التحدث بالإنجليزية كلغة أجنبية (Marcos, 2001: 55).

ويضيف سكوفل الوارد في. (الحازمي، 2005: 13) بأن مرونة الدماغ قبل سن البلوغ تمكّن الأطفال ليس فقط من اكتسابهم اللغة (الأم (الأولى، بل أيضاً من اكتساب اللغة الثانية، لذلك فإن مؤيدي تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة يرون أن من إيجابيات تعلم اللغة الأجنبية في سن مبكرة زيادة الحصيلة اللغوية للتلاميذ وإتاحة فرصاً تعليمية ووظيفية أفضل، وجعلهم أكثر تفهماً لثقافة العصر وأكثر مرونة في التعامل مع الآخرين، وكذلك يمكن الاستفادة من التقنيات الحديثة؛ كالحاسب الآلي والانترنت وللتفاعل الإيجابي مع الشعوب والثقافات الأخرى، والاطلاع على الأفكار والمفاهيم الحديثة في مجالات متعددة، وأيضا فإن تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة سيتيح وقتاً أطول للتعلم، وسيهيئ الطلاب للمراحل الدراسية اللاحقة المتوسطة والثانوية، وسيوفر الوقت والجهد والمال وكذلك سيزيل شبح الخوف من هذه اللغة ويكسبهم الثقة ويحببها لنفوس الطلاب ويجعلها مألوفة لديهم(Richards & Rogers.1986.p:43)

ولذا نرى بأن يكون تدريس اللغة الإنجليزية من الصفوف الدنيا في مرحلة التعليم الأساسي، ونقترح أن يكون تدريسها من الصف الرابع الابتدائي بدلا من الصف السابع، لأن ذلك لا يتعارض مع دراسة التلاميذ للغة الأم.

ويوجد فريق آخر من الذين يعارضون تدريس اللغة الأجنبية (الإنجليزية) في سن مبكرة، مبررين ذلك بأن لها سلبيات كثيرة ومنها:

1- مزاحمة المواد الرئيسة والتأثير السلبي المحتمل عليها مثل اللغة العربية والتربية الإسلامية.
2- إرباك التلاميذ لغوياً وعاطفياً، وزعزعت ثقتهم بلغتهم وثقافتهم، وسيجعلهم يتشربون بعض المفاهيم الأجنبية منذ الصغر، وذلك سيجعلهم يتعاطفون مع اللغة الأجنبية وثقافتها، وقد يؤثر على ولائهم العاطفي لدينهم ولغتهم وثقافتهم.
3- إن تعلم التلميذ اللغة الأجنبية في سن مبكرة يؤدي إلى توجيه أفكاره إلى الثقافات والعادات الغربية.
4- الحاجة إلى توفير عدد كبير من المعلمين لمادة اللغة الإنجليزية، في الوقت الذي تعاني هذه المادة النقص الحاد في معلميها.
5- زيادة الصورة المرسومة في عقول كثير من الآباء حول أهمية اللغة الإنجليزية، واقتران ذلك بعدم توافر المعلم الكفء في الجانب التربوي والأكاديمي.
6- تداخل الأنظمة اللغوية لدى المتعلم، من الإنجليزية إلى العربية والعكس على جميع المستويات اللغوية (التداخل الصوتي) مثل يلفظ الطلاب الكاف (K) وكثرة الأخطاء الإملائية.

ويوجد فريق ثالث يدعو إلى إلغاء تدريس اللغة الأجنبية (الإنجليزية) في سن مبكرة، مبررين ذلك بأن لها سلبيات كثيرة ومنها:

1. أصبح تدريس اللغة الإنجليزية واحداً من الأسباب التي تودي إلى تسرب التلاميذ من صفوف الدراسة، نتيجة لارتفاع نسبة الرسوب فيها، وفشل كثير من التلاميذ في تعلمها.
2. حصيلة التلاميذ في اللغة الإنجليزية لا تساوي ما بذل فيها من جهود وما انفق عليها من مصروفات.
3. لا توجد حاجة ماسة للتلميذ لدراسة اللغة في هذه المرحلة.
4. أن تدريس اللغات الأجنبية في المرحلة الابتدائية في كلٍ من بريطانيا وأمريكا في الستينات أثبت فشله، الأمر الذي جعل كلاً منهما تقرر تدريس اللغات الأجنبية في الثانوية. (Marcos, 2001: 37).

ثانياً- الدراسات السابقة:

- **دراسة (قادري، 2018)** هدفت إلى الكشف عن صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأساتذة والأولياء، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة، وكانت عينة الدراسة متمثلة في (10) أساتذة و(20) ولي أمر، وبينت النتائج: يرجع الأساتذة صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية إلى العوامل الشخصية أولا ثم التربوية، فالشخصية؛ متعلقة بالتلميذ من حيث عدم قدرته على التفرقة بين أصوات حروف اللغة الإنجليزية، وعوامل تربوية متعلقة بالأستاذة والذي عليهم أن يستعينوا بالأساليب التعليمية المتوازنة والتي ستقود إلى اكتساب التلاميذ اللغة، ويرجع الأولياء صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية إلى عوامل تربوية أي المدرس ثم إلى عوامل اجتماعية، فالتربوية تتعلق بعدم اختيار معلمين اللغة الإنجليزية بكل عناية وحرص لإيصال المعلومة للتلميذ، وضعف تدريبهم وإعدادهم الإعداد المطلوب. والعوامل الاجتماعية خاصة بالوالدين إذ يتمتعان بمستوى ثقافي وتعليمي لا بأس به لكنهم لا يستطيعون مساعدة أبنائهم في تعلم اللغة الإنجليزية وإن كانوا مثقفين لأنهم يتحدثون باللغة الفرنسية أكثر من اللغة الإنجليزية، ومشاهداتهم للبرامج أو الحصص التلفزيونية تكون بالفرنسية أكثر.
- **دراسة (حلبي، 2015)** وهدفت إلى التعرف على درجة المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الأساسية الدنيا في تدريس اللغة الإنجليزية في مدارس مديرية نابلس الحكومية/ فلسطين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي،

والأداة استبانة مكونه من سبعة مجالات، وزعت على عينة من (116) معلماً ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن المجالات السبعة ككل التي تقيس درجة المشكلات التي يواجهها المعلمون كان تقديرها (متوسطاً) وبلغ متوسطها الحسابي (2.87)، أما ترتيب مجالات الدراسة فقد جاءت تنازليا على النحو التالي: فالمجال السابع المتعلق بالمشكلات التي تعود للمتعلمين جاء في المرتبة الأولى بمتوسط (3.80)، وجاء في الثانية المجال الرابع المتعلق بالمشكلات التي تعود للمحتوى بمتوسط (3.69)، بينما حل في المرتبة الثالثة المجال الأول المتعلق بالمشكلات التي تعود للأهداف بمتوسط (3.06)، وكانت تقديرات المجالات الثلاثة مرتفعة، وفي المرتبة الرابعة جاء المجال السادس المتعلق بمشكلات طرائق التدريس، بينما في المرتبة الخامسة جاء المجال الثاني المتعلق بالمشكلات التي تعود للمجتمع المحلي، وجاء في المرتبة السادسة المجال الثالث المتعلق بالمشكلات التي تعود للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، وفي المرتبة السابعة جاء المجال الخامس المتعلق بمشكلات الإشراف التربوي، وكانت تقديرات المجالات الأربعة متوسطة. عدم وجود فروق عند مستوى الدلالة (α= 0.05) للمشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس اللغة الانجليزية تعزى لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة.

- **دراسة (الضمور، 2013)** وهدفت إلى التعرف على مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي في مديريات تربية الكرك من وجهة نظر المعلمين، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والأداة استبانة مكونة من (60) فقرة، وزعت على عينة من (60) معلماً ومعلمة، توصلت النتائج إلى أن مستوى حدة مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين كان مرتفعا في محاور الدراسة ككل بمتوسط بلغ (3.83)، بينما المجالات بشكل منفرد جاءت على النحو التالي: احتل محور الطالب المرتبة الأولى بمتوسط (4.14)، وفي المرتبة الثانية جاء محور المقرر (المحتوى) بمتوسط (3.75)، وكانت حدة المشكلات في المحورين مرتفعة. وحل في المرتبة الثالثة محور المعلم بمتوسط (3.66)، وكانت حدة المشكلات فيه متوسطة. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمشكلات تدريس اللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. فيما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر، وتبعاً لمتغير المؤهل العلمي، لصالح (بكالوريوس+ دبلوم) و(دراسات عليا).
- **دراسة (القرني، 2009)** وهدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية؛ والتي تعود إلى المعلم، والطالب، والمقرر الدراسي، والوسائل التعليمية، وطرق التدريس، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة؛ تم توزيعها على عينة من (98) معلماً و(12) مشرفاً، وتوصلت النتائج إلى وجود صعوبات تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الإنجليزية تعود إلى المعلم بسبب أن المعلم غير متمكن من تدريس مهارة القراءة، كما أنه لا يربط مهارة القراءة بالمهارات الأخرى، وكذلك يقرأ الجملة أو القطعة مرة واحدة فقط، واستخدام المعلم اللغة العربية أثناء الشرح بكثرة، وصعوبات تعود إلى الطلاب بسبب ندرة ممارستهم للقراءة خارج الصف، وفقدان الدافعية لديهم، وقلة إلمامهم بمفردات اللغة الإنجليزية، كما أن هناك صعوبات تعود إلى المقرر الدراسي بسبب عدم مراعاة مقرر اللغة الإنجليزية خطوات تعليم مهارة القراءة، وقلة التدريبات في المقرر على أنواع القراءة، وكذلك طول قطعة القراءة، كما أن بعض الموضوعات غير مشوقة للقراءة، وهناك صعوبات تعود إلى الوسائل التعليمية بسب قلة توفر معامل خاصة بتعليم اللغة الإنجليزية، وقلة الأنشطة التي تساعد الطلاب على ممارسة مهارة القراءة خارج الصف، وقلة توفر تقنيات التعليم المناسبة لتعليم مهارة القراءة، وهناك صعوبات تعود إلى طرق التدريس بسبب قلة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وعدم ملائمة بعض طرق التدريس لخصائص الطلاب.

- **دراسة (Allen, 2008)**؛ وهدفت إلى التعرف على العقبات التي تواجه تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية في تنزانيا، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في الملاحظة؛ حيث قامت الباحثة بتطبيق ورشة عمل على كل من المعلمين والتلاميذ، وملاحظة أدائهم؛ للتعرف على أسباب الضعف في تعليم اللغة الإنجليزية والمشكلات المرتبطة بذلك، تكونت عينة الدراسة من (10) معلمين و(14) تلميذاً، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة ضعف المستوى الأكاديمي والمهني للمعلمين، عدم وجود دافعية لتعليم وتعلم اللغة الإنجليزية لدى كل من المعلمين والتلاميذ لأنها ليست لغتهم الأصلية.
- **دراسة (الزهيري، 2008)**؛ هدفت إلى معرفة أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأكاديميين والمعلمين والمشرفين، واستخدمت المنهج الوصفي، وقام الباحث بإعداد استبانة موحدة لجميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للإجابة على تساؤلات الدراسة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة أداة الدراسة من (7) أكاديميين(13) مشرفاً و(90) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن أسباب التدني تعود للمقرر الدراسي، إذ أنه صعب ويقتصر على تزويد التلاميذ بالمعلومات، ولا يراعي الفروق الفردية فيما بينهم، كثافة الكم المعرفي للمقرر الدراسي.
- **دراسة (المشاري، 2005)** وهدفت إلى معرفة أهم مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من معلمي مادة اللغة الإنجليزية ومشرفيها للمرحلة الثانوية في منطقة الرياض التعليمية البالغ عددهم (105) معلماً ومعلمة، و(20) مشرفاً ومشرفة، والأداة استبانة، وتوصلت الدراسة في نتائجها أن المشكلات التي اتفق رأي المعلمين والمشرفين على أنها قوية جداً عددها (16) ست عشرة مشكلة تتعلق بالوسائل التعليمية وأساليب التقويم.
- **دراسة (هيثم، 2004)** وهدفت إلى التعرف على صعوبات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية كما يراها الطلبة ومعلموهم، واستخدمت المنهج الوصفي، وكان للدراسة أداتين استبانة خاصة بالمعلمين وأخرى بالطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (360) طالباً وطالبة (23) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم الصعوبات التي تواجه المعلمين والطلبة في تدريس مادة اللغة الإنجليزية تركزت في محور الطالب الذي احتل المرتبة الأولى، ومنها: ضعف ارتباط المحتوى بحياتنا اليومية، عدم توافر المختبرات اللغوية في مدارسنا، ضعف الأنشطة التي تنمي مهاراتنا في المحادثة والاستماع.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة لوحظ أن هناك تنوع في، أهدافها، وعيناتها، وأدواتها، ومراحلها، فمن حيث الأهداف كان هدف دراسات كل من (قادري 2018، حلبي 2015، الضمور 2013، القرني 2009، Allen2008، المشاري 2005، هيثم 2004)، التعرف على صعوبات أو عقبات أو مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية، بينما دراسة (الزهيري، 2008) كان هدفها التعرف على أسباب تدني مستوى تحصيل التلاميذ في اللغة الإنجليزية، وهو ما يتفق مع هدف دراستنا الحالية. وتباينت المراحل التعليمية للدراسات فمنها من أخذ التعليم الثانوي كدراسة كل من (الضمور 2013، القرني 2009، المشاري 2005، هيثم 2004) ومنها من اخذ التعليم الأساسي كدراسات كل من (قادري 2018، حلبي 2015، Allen-2008، الزهيري، 2008) وهو ما يتفق مع مرحلة التعليم الأساسي التي تم تطبيق دراستنا فيها. واتفقت عينات الدراسات ما عدا واحدة، فجميع الدراسات كانت عينتها من المعلمين أو التلاميذ، أو الطلبة، أو المشرفين التربويين، وهذا ما يتفق مع عينة دراستنا الحالية، ولكن دراسة (قادري، 2018) اختلفت عن عينة دراستنا الحالية فكانت عينتها من الأساتذة وأولياء الأمور. واتفقت جميع أدوات الدراسات مع أداة دراستنا الحالية وهي الاستبانة، ماعدا دراسة (Allen,

2008) كانت أداتها الملاحظة. واتفقت جميع الدراسات مع دراستنا الحالية من حيث استخدامها المنهج الوصفي. وعليه يمكن القول أن الدراسات السابقة لها دور مهم في تعزيز الدراسة الحالية وإنضاج مساراتها، رغم وجود بعض الاختلافات في الأهداف.

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة كما يلي:

- بناء أداة الدراسة المتعلقة بأسباب تدني مستوى التلاميذ في تعلم مادة اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة عدن.
- اختيار العينة وتنفيذ التصميم الوصفي للدراسة.
- إعطاء تعريفات إجرائية واضحة ومحددة.
- التطبيق الميداني وكيفية تنفيذ خطواته، والمعالجات الإحصائية.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

استخدمنا في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال استخدام الإحصاء التحليلي المتمثل في التوصل إلى النتائج المتعلقة بالفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيراتها، الجنس، المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

مجتمع الدراسة Study's Population

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة اللغة الإنجليزية في مدارس التعليم الأساسي الحكومية التابعة لمكتب التربية والتعليم محافظة عدن.

عينة الدراسة Study's Sample

تم اختيار عينة الدراسة عشوائياً من أربع مديريات في محافظة عدن هي (خورمكسر، كريتر، المعلا والتواهي) بنسبة 46% من أجمالي ثمان مديريات تتكون منها محافظة عدن، إذ بلغ عدد أفرد العينة (91) فرداً، منهم (41) معلماً و(50) معلمة، ويبين الجدول رقم (1) خصائص عينة الدراسة.

جدول (1) خصائص عينة المعلمين والمعلمات

المتغير	فئات المتغير	مديرية خورمكسر		مديرية كريتر		مديرية المعلا		مديرية التواهي		إجمالي العينة	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد	%
الجنس	ذكور	04	18.18	12	34.28	05	31.25	07	38.88	28	30.76
	إناث	18	81.82	23	65.72	11	68.75	11	61.12	63	69.24
	الإجمالي	22	100	35	100	16	100	18	100	91	100
المؤهل	دبلوم معلمين	02	9.09	01	2.85	01	06.25	01	05.55	05	05.49
	بكالوريوس	19	86.36	31	88.58	14	87.50	16	88.89	80	87.92
	دبلوم بعد بكالوريوس	01	04.55	03	08.57	01	06.25	01	05.56	06	06.59
	الإجمالي	22	100	35	100	16	100	18	100	91	100
	1-5 سنوات	04	18.18	03	08.57	---	----	--	----	07	07.69

سنوات الخبرة	10-6 سنوات	06	27.27	04	11.43	03	18.75	02	11.11	15	16.48
	أكثر من 10 سنوات	12	54.55	28	80.00	13	81.25	16	88.89	69	75.83
	الإجمالي	22	100	35	100	16	100	18	100	91	100

يتضح من الجدول (1) تفاوت نسبة المعلمين والمعلمات والذين كان غالبيتهم من حملة شهادة البكالوريوس بنسبة (87.92%)، كما يظهر أن سنوات الخبرة للمعلمين والمعلمات كانت الخبرة الكثيرة وبلغت نسبتهم (75.83%) بينما من حيث الجنس كانت نسبة الإناث أكثر إذ بلغت (69.24%).

أداة الدراسة Study's Tool

وقد تم إعداد الأداة في صورتها الأولية، من خلال قيام الباحثان بتصميم استبانة مغلقة اشتملت على أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن مكون من (65) فقرة، وكانت موزعة على ستة مجالات، وبعد التحكيم أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (60) فقرة، موزعة على ستة مجالات وهي: مجال الأهداف التعليمية واشتمل على (10) فقرات، ومجال المحتوى الدراسي واشتمل على (10) فقرات، ومجال طرائق التدريس واشتمل على (10) فقرات، ومجال أساليب التقويم واشتمل على (10) فقرات، ومجال المعلم واشتمل على (10) فقرات ومجال التلميذ واشتمل على (10) فقرات.

صدق الأداة وثباتها Validity & Stability Study's Tool

للتحقّق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكُّد من أنَّها تخدم أهدافها، تم عرضها على عدد من الخبراء المتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، واللغة الإنجليزية من أساتذة جامعة عدن، وموجهي ومعلمي مادة اللغة الإنجليزية المتميزين، والباحثين في مركز البحوث والتطوير التربوي/ عدن، وفي ضوء نتائج التحكيم تم تعديل محتوى بعض الفقرات لتُصبِح أكثر ملائمة، وحذف بعض الفقرات وإضافة فقرات جديدة، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللّغوية، وقد اعتبر الباحثان الأخذ بملاحظات المحكِّمين، وإجراء التّعديلات المشار إليها أعلاه بمثابة الصدق الظّاهري للأداة وأنها صالحة لقياس ما وضعت له.

ولغرض استخراج معامل ثبات أداة الدراسة استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية، وذلك بعد أن تم تطبيق أداة الدراسة على (20) فرداً من معلمي ومعلمات مادة اللغة الإنجليزية- من خارج أفراد عينة الدراسة الأصلية لمرة واحدة- واستخدمنا طريقة كرونباخ الفاء لاستخراج معامل الاتساق الداخلي بين الفقرات، وقد بلغ الثبات الكلي لأداة الدراسة (86.2)، وبلغ معامل الاتساق الداخلي (82.5)، ويعتقد الباحثان أن هذه القيم مؤشراً كافياً لمناسبة الأداة لقياس ما وضعت لقياسه.

تطبيق أداة الدراسة Application Study's Tool

بعد أن وضعت أداة الدراسة في صورتها النّهائية، وأصبحت جاهزة للتطبيق، أستأذن الباحثان إدارة التربية والتعليم بمحافظة عدن للقيام بعملية التطبيق، وتم توزيع الأداة على أفراد عينة الدراسة، وتمت عملية التطبيق في جدول زمني، حيث خُصص أسبوعين للتطبيق، وتم ذلك خلال شهر فبراير2018 من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي2018/2017، وبعد جمع الأداة من المستجيبين تم معالجتها إحصائياً.

الوزن النسبي للإجابات:

استخدم الباحثان مقياس ليكرت الخماسي لتحديد خلايا المقياس (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) على التوالي (5، 4، 3، 2، 1) ولتحديد طول المقياس "الحدود الدنيا والعلياء" تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي 5/4 = 0.80، بعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي: متوسط (1- 1.80) يعني بدرجة ضعيفة جداً- ومتوسط (1.81- 2.60) بدرجة ضعيفة – ومتوسط (2.61- 3.40) يعني بدرجة متوسطة – ومتوسط (3.41- 4.20) بدرجة كبيرة – ومتوسط (4.21- 5) يعني بدرجة كبيرة جداً.

جمع البيانات والمعالجات الإحصائية

يعد تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية، قام الباحثان بتصنيف الاستبانات حسب متغيرات الدراسة، وتمتْ عملية التّفريغ وفق المعايير المحددة في أداة الدراسة، ثم قام الباحثان بمعالجة البيانات باستخدام النظم الإحصائية، (Spss) وتمثلت في استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعرفة تقديرات العينة للأسباب، واستخدم اختبار تي T. testلمعرفة دلالّة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ لمتغير الجنس؛ وتحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالّة الفروق وفقاً لمتغيري؛ المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

4- عرض ومناقشة نتائج الدراسة

- نتيجة السؤال الأول: ما أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن من وجهة نظر معلمي المادة؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة T. test لمجالات الدراسة بشكل عام، ثم لكل مجال على حدة، النتائج المتعلقة بجميع مجالات الدراسة يوضحها الجدول(2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة مرتبة تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية (من وجهة نظر معلمي المادة)

م	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة قوة السبب
2	المحتوى الدراسي	4.12	0.29	1	كبيرة
1	الأهداف التعليمية	4.04	0.35	2	كبيرة
4	أساليب التقويم	3.93	0.33	3	كبيرة
3	طرائق التدريس	3.63	0.43	4	كبيرة
6	المعلم	3.51	0.33	5	كبيرة
5	التلميذ	3.48	0.32	6	كبيرة
	جميع المجالات	3.79	0.13	------	كبيرة

يتضح من الجدول رقم (2) أن جميع مجالات الدراسة قد حازت على درجة قوة سبب كبيرة تراوحت متوسطاتها بين (3.48 – 4.12)، ويعزى السبب إلى إن مكونات المنهاج كنظام (المدخلات، العمليات والمخرجات) المتمثلة في المكونات الاربعة للمنهاج (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس والتقويم) وقطبي عملية التدريس المعلم والتلاميذ وغيرها، كلها بحاجة إلى تقويم لإعادة النظر في المناهج الحالية لمادة اللغة الإنجليزية التي لم تغير آو تعدل منذ أربعة وعشرين عاما. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الضمور، 2013) التي حصلت محاورها ككل على متوسط حسابي (3.83) ومحور الطالب

(4.14)، ومحور المحتوى (3.75) ومحور المعلم (3.66). ودراسة (حلبي، 2015) إذ بلغ المتوسط الحسابي لمجالات المتعلمين والمحتوى على التوالي (3.80 و3.69).

مجالات الدراسة كل على حدة

سنستعرض إجابات المعلمين حسب فقرات كل مجال متسلسلة وفقا للمرتبة التي حصلت عليها وهي كالتالي:

النتائج المتعلقة بمجال المحتوى الدراسي

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة لفقرات مجال المحتوى الدراسي مرتبة تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية (من وجه نظر معلمي المادة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	قوة السبب
18	صعوبة محتوى دروس كتب اللغة الإنجليزية غير متدرج.	4.75	0.61	1	كبيرة جداً
12	التركيز على الجانب المعرفي في كتب اللغة الإنجليزية.	4.70	0.72	2	
15	تفاوت توازن محتوى الوحدات في كتب الإنجليزية من حيث شموله وعمقه.	4.55	0.74	3	
20	تنظيم الدروس في كتب اللغة الإنجليزية غير متسلل منطقيا	4.45	0.66	4	
13	قلة التطبيقات المتنوعة في دروس كتب اللغة الإنجليزية.	4.35	0.61	5	
19	تجاهل رأي المعلمين ذوي الخبرة عند تأليف محتوى كتب اللغة الإنجليزية.	4.08	0.70	6	كبيرة
17	قلة عدد الحصص الأسبوعية لتدريس محتوى كتب اللغة الإنجليزية	3.75	0.66	7	
11	محتوى كتب الإنجليزية لا يساعد على إتقان مهارتي القراءة والكتابة.	3.71	0.91	8	
16	محتوى الدروس في كتب الإنجليزية لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	3.48	0.90	9	
14	ضعف ارتباط محتوى كتب اللغة الإنجليزية بحياة التلاميذ.	3.42	0.88	10	
	المتوسط العام لمجال المحتوى الدراسي	4.12	0.29		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (3) تفاوت فقرات مجال المحتوى الدراسي في درجة قوة السبب بين الكبيرة جداً، والكبيرة، لذلك حازت خمس فقرات في هذا المجال على درجة قوة السبب "كبيرة جداً" تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.35-4.75)، كما حازت خمس فقرات على درجة قوة السبب "كبيرة" تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.42- 4.08). وتشير القيم المنخفضة للانحرافات المعيارية للانسجام الكبير في إجابة معلمي مادة اللغة الإنجليزية لفقرات هذا المجال، أما المتوسط العام لمجال المحتوى فقد بلغ (4.12) الأمر الذي يشير أنه من المجالات التي أسبابها تقف عائقاً أمام التلاميذ في تعلم مادة اللغة الإنجليزية مما أدى إلى تدني مستواهم الدراسي.

النتائج المتعلقة بمجال الأهداف التعليمية

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة لفقرات مجال الأهداف التعليمية مرتبة تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية (من وجه نظر معلمي المادة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	قوة السبب
5	قلة معرفة معلمي مادة اللغة الإنجليزية بربط أهداف الدروس ببقية عناصرها.	4.20	0.39	1	كبيرة
8	يواجه معلمي الإنجليزية صعوبة في اشتقاق الأهداف السلوكية للدروس.	4.18	0.36	2	كبيرة
7	يركز معلمي الإنجليزية في صياغة الأهداف السلوكية على الجانب المعرفي.	4.16	0.72	3	كبيرة
6	صياغة مادة اللغة الإنجليزية للأهداف السلوكية لا تنسجم مع محتواها	4.14	0.55	4	كبيرة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	قوة السبب
9	صياغة معلمي الإنجليزية للأهداف السلوكية للدروس تصف سلوك المتعلم.	4.12	0.63	5	كبيرة
10	صياغة معلمي مادة اللغة الإنجليزية للأهداف السلوكية للدروس تأتي على شكل نتاجات تعليمية.	3.98	0.60	6	كبيرة
4	صياغة معلمي مادة اللغة الإنجليزية للأهداف السلوكية للدروس لا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	3.96	0.83	7	كبيرة
1	قلة معرفة معلمي الإنجليزية في التمييز بين أهداف مستويات المجال المعرفي.	3.94	0.81	8	كبيرة
2	قلة معرفة معلمي الإنجليزية في التمييز بين أهداف مستويات المجال الوجداني.	3.92	0.62	9	كبيرة
3	قلة معرفة معلمي الإنجليزية في التمييز بين أهداف مستويات المجال المهاري.	3.85	0.58	10	كبيرة
	المتوسط العام لمجال الأهداف التعليمية	4.04	0.35		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (4) حصول جميع فقرات مجال الأهداف التعليمية على درجة قوة سبب "كبيرة"، تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.85- 4.20). وتشير القيم المنخفضة للانحرافات المعيارية الانسجام الكبير في إجابة معلمي مادة اللغة الإنجليزية لفقرات هذا المجال، ويؤكد اختبار t تلك النتائج. أما المتوسط العام لمجال الأهداف فقد بلغ (4.04) الأمر الذي يشير أنه من المجالات التي تقف عائقاً أمام التلاميذ في تعلم الإنجليزية مما أدى إلى تدني مستواهم الدراسي.

النتائج المتعلقة بمجال أساليب التقويم

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة لفقرات مجال أساليب التقويم مرتبة تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية (من وجه نظر معلمي المادة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	قوة السبب
37	ندرة إتباع معلمي مادة اللغة الإنجليزية لمراحل بناء الاختبار التحصيلي.	4.38	0.72	1	كبيرة جداً
32	قلة اعتماد معلمي مادة اللغة الإنجليزية على جدول المواصفات في بناء اختبار تحصيلي لتقويم تحصيل التلاميذ	4.36	0.69	2	
39	يركز معلمو الإنجليزية في تقويم تحصيل التلاميذ على الجانب المعرفي.	4.22	0.96	3	
34	ضعف ربط معلمي الإنجليزية تقويم تحصيل التلاميذ بأهداف الدروس.	4.12	0.94	4	كبيرة
40	قلة استخدام معلمي المادة للاختبارات الشفوية في تقويم التلاميذ.	4.10	0.87	5	كبيرة
36	ندرة استخدام معلمي مادة اللغة الإنجليزية لجميع أنواع الاختبارات التحصيلية التحريرية في تقويم تحصيل التلاميذ.	4.01	0.98	6	كبيرة
31	ندرة اعتماد معلمي مادة اللغة الإنجليزية على البورتفيلو (ملف الإنجاز) كأسلوب لتقويم تحصيل التلاميذ.	3.74	0.65	7	كبيرة
38	قلة متابعة معلمي الإنجليزية للواجبات المنزلية التي يكلفوا بها التلاميذ	3.72	0.62	8	كبيرة
33	ندرة وضع معلمي مادة اللغة الإنجليزية خطط علاجية لتحسين تحصيل التلاميذ منخفضي المستوى الدراسي.	3.60	0.67	9	كبيرة
35	ندرة مراعاة معلمي مادة اللغة الإنجليزية للفروق الفردية بين التلاميذ عند بناء الاختبارات التحصيلية.	3.10	0.56	10	متوسطة
	المتوسط العام لمجال أساليب التقويم	3.93	0.33		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (5) تفاوت فقرات مجال أساليب التقويم في درجة السبب بين الكبيرة جداً، الكبيرة، والمتوسطة، لذلك حازت ثلاث فقرات في هذا المجال على درجة قوة سبب "كبيرة جداً" تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.22 – 4.38)، بينما حازت ست فقرات على درجة قوة سبب "كبيرة" تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.60- 4.12)، وفقرة واحدة في المجال حازت على درجة قوة سبب متوسطة متوسطتها الحسابي (3.10) وتشير القيم المنخفضة للانحرافات المعيارية الانسجام الكبير في إجابة معلمي مادة اللغة الإنجليزية لفقرات هذا المجال، ويؤكد اختبار t تلك النتائج. أما المتوسط العام لمجال التقويم فقد بلغ (3.93) الأمر الذي يشير أنه من المجالات التي تعيق تعلم التلاميذ مادة اللغة الإنجليزية، وأدى إلى انخفاض مستواهم الدراسي فيها.

النتائج المتعلقة بمجال طرائق التدريس

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة لفقرات مجال طرائق التدريس مرتبة تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية (من وجهة نظر معلمي المادة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	قوة السبب
21	إفراط معلمي مادة الإنجليزية في استخدام اللغة العربية في أثناء تنفيذ الدرس.	4.28	0.76	1	كبيرة جداً
22	قلة تنويع معلمي الإنجليزية لطرائق التدريس حسب محتوى الدرس.	4.26	0.72	2	
23	ندرة استخدام معلمي الإنجليزية استراتيجية التعليم التواصلي في التدريس.	4.22	0.75	3	
24	غياب عنصر التشويق في طرائق تدريس بعض معلمي اللغة الإنجليزية.	3.45	0.71	4	كبيرة
25	ندرة استخدام معلمي مادة اللغة الإنجليزية أساليب تدريس تساعد على تعلم مهارات التفكير.	3.42	0.82	5	كبيرة
26	صعوبة استخدام معلمي مادة اللغة الإنجليزية طرائق تدريس خاصة بالتلاميذ متدني مستوى التحصيل الدراسي.	3.41	0.80	6	كبيرة
27	صعوبة استخدام معلمي مادة اللغة الإنجليزية طرائق تدريس خاصة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.	3.37	0.69	7	متوسطة
28	قلة اطلاع معلمي مادة اللغة الإنجليزية على طرائق التدريس الحديثة.	3.32	0.64	8	متوسطة
29	صعوبة اختيار معلمي مادة اللغة الإنجليزية الطرائق التدريسية المناسبة لتنفيذ محتوى الدروس.	3.30	0.85	9	متوسطة
30	كثافة التلاميذ في الفصل لا تساعد معلمي مادة اللغة الإنجليزية على استخدام طرائق تدريس حديثة لتنفيذ الدروس.	3.27	0.62	10	متوسطة
	المتوسط العام لمجال طرائق التدريس	3.63	0.43		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (6) تفاوت فقرات مجال طرائق التدريس في درجة قوة السبب بين الكبيرة جداً، الكبيرة والمتوسطة، لذلك حازت ثلاث فقرات في هذا المجال على درجة قوة سبب كبيرة جداً تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4.22- 4.28)، كما حازت ثلاث فقرات على درجة قوة سبب كبيرة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.41- 3.45)، وحازت اربع فقرات على درجة قوة سبب متوسطة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.27- 3.37). وتشير القيم المنخفضة للانحرافات المعيارية الانسجام الكبير في إجابة معلمي مادة اللغة الإنجليزية لفقرات هذا المجال، ويؤكد اختبار t تلك النتائج. أما المتوسط العام لمجال طرائق التدريس فقد بلغ (3.63) الأمر الذي يشير أنه من المجالات التي تقف عائقاً أمام التلاميذ في تعلم مادة اللغة الإنجليزية، مما أدى إلى انخفاض مستواهم فيها.

النتائج المتعلقة بمجال المعلم

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة لفقرات مجال المعلم مرتبة تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية (من وجهة نظر معلمي المادة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	قوة السبب
48	قلة معلمي مادة اللغة الإنجليزية الذين يتحدثون اللغة بطلاقة	4.20	0.66	1	كبيرة
42	قلة معلمي مادة اللغة الإنجليزية الذين يعدون الدروس مسبقا قبل تنفيذها بالصف.	4.17	0.62	2	كبيرة
43	قلة معرفة معلمي مادة اللغة الإنجليزية لمراحل العملية التدريسية.	4.15	0.55	3	كبيرة
44	ضعف برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة.	3.20	0.51	4	متوسطة
50	قلة استخدام معلمي مادة اللغة الإنجليزية لأساليب التثبيت.	3.14	0.62	5	متوسطة
46	ضعف متابعة معلمي الإنجليزية للنشاطات التي يكلفون بها التلاميذ.	3.12	0.59	6	متوسطة
47	ضعف قدرة معلمي مادة اللغة الإنجليزية على إدارة الصف.	3.10	0.44	7	متوسطة
41	ضعف الكفايات التدريسية المهنية (التربوية) لمعلمي اللغة الإنجليزية.	3.04	0.52	8	متوسطة
49	قلة اهتمام معلمي مادة اللغة الإنجليزية بتصحيح الأخطاء اللغوية والإملائية التي يقع فيها التلاميذ.	3.00	0.43	9	متوسطة
45	ضعف العلاقة الاجتماعية الحميمة بين معلمي الإنجليزية والتلاميذ.	2.98	0.31	10	متوسطة
	المتوسط العام لمجال المعلم	3.51	0.33		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (7) تفاوت فقرات مجال المعلم في درجة قوة السبب بين الكبيرة والمتوسطة، لذلك حازت ثلاث فقرات على درجة قوة سبب كبيرة متوسطاتها الحسابية بين (4.15-4.20)، وحازت سبع فقرات على درجة قوة سبب متوسطة متوسطاتها الحسابية بين (2.98-3.20). وتشير القيم المنخفضة للانحرافات المعيارية الانسجام الكبير في إجابة معلمي مادة اللغة الإنجليزية لفقرات هذا المجال، ويؤكد اختبار t تلك النتائج. أما المتوسط العام لمجال المعلم فقد بلغ (3.51) الأمر الذي يشير أنه من المجالات التي تعيق تعلم التلاميذ لمادة اللغة الإنجليزية، مما أدى إلى انخفاض مستواهم الدراسي فيها.

النتائج المتعلقة بمجال التلميذ:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة لفقرات مجال التلميذ مرتبة تنازلياً بحسب متوسطاتها الحسابية (من وجهة نظر معلمي المادة)

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة السبب
57	تدني مستوى وعي التلاميذ بأهمية اللغة الإنجليزية في دراستهم المستقبلية.	4.18	0.77	1	كبيرة
52	تشتت انتباه بعض التلاميذ في الفصل عند شرح المعلم لدرس الإنجليزية.	4.11	0.94	2	كبيرة
59	ضعف مستوى التلاميذ في مهارتي القراءة والكتابة في مادة اللغة الإنجليزية.	4.09	0.87	3	كبيرة
54	ضعف الدافعية عند التلاميذ لتعلم مادة اللغة الإنجليزية.	3.35	0.65	4	متوسطة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة السبب
60	قلة المتابعة الأسرية لدروس أبنائهم في مادة اللغة الإنجليزية بالمنزل.	3.32	0.76	5	متوسطة
56	قلة التلاميذ القادرين على استخدام قاموس الإنجليزية بطريقة صحيحة.	3.29	0.92	6	متوسطة
51	ضعف تفاعل التلاميذ الصفي في دروس مادة اللغة الإنجليزية.	3.22	0.62	7	متوسطة
58	اعتقاد التلاميذ أن مادة اللغة الإنجليزية صعبة الفهم.	3.12	0.80	8	متوسطة
53	قلة التزام التلاميذ بحل تمارين دروس مادة اللغة الإنجليزية.	3.09	0.79	9	متوسطة
55	كثرة غياب التلاميذ عن حضور دروس مادة اللغة الإنجليزية.	3.07	0.60	10	متوسطة
	المتوسط العام لمجال التلميذ	3.48	0.32		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (8) تفاوت فقرات مجال التلميذ في درجة قوة السبب بين الكبيرة والمتوسطة، لذلك حازت ثلاث فقرات على درجة قوة سبب كبيرة متوسطاتها الحسابية بين (4.18- 4.09)، بينما حازت سبع فقرات على درجة قوة سبب متوسطة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3.07- 3.35)، وتشير القيم المنخفضة للانحرافات المعيارية الانسجام الكبير في إجابة معلمي مادة اللغة الإنجليزية لفقرات هذا المجال، ويؤكد اختبار t تلك النتائج. أما المتوسط العام لمجال التلميذ فقد بلغ (3.48) الأمر الذي يشير أنه من المجالات التي أسبابه نابعة من التلاميذ أنفسهم مما عكس نفسه على تدني مستواهم الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية.

- **نتيجة السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) في وجهات نظر معلمي المادة تعزى لمتغيرات؛ الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة حول أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمحافظة عدن؟

أولاً: متغير الجنس

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات للأسباب لكل مجال على حدة، ثم للمجالات مجتمعة، ولمعرفة هل الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً، تم استخدام اختبار T لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات، والجدول رقم (9) يبين ذلك.

جدول (9) نتائج اختبار T لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات معلمي اللغة الإنجليزية باختلاف الجنس

م	المجالات	الذكور = 28		الإناث ن = 63		قيمة t المحسوبة	الدلالة الإحصائية
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
1	المحتوى الدراسي	3.96	0.221	4.05	0.311	-1.645	0.101 غير دالة
2	الأهداف التعليمية	3.94	0.202	3.86	0.160	1.646	0.093 غير دالة
3	أساليب التقويم	3.85	0.243	3.82	0.252	-1.527	0.124 غير دالة
4	طرائق التدريس	3.75	0.346	3.78	0.335	1.810	0.051 غير دالة
5	المعلم	3.69	0.214	3.72	0.252	0.637	0.306 غير دالة
6	التلميذ	3.50	0.307	3.40	0.303	0.501	0.361 غير دالة
	المجالات مجتمعة	3.78	0.126	3.77	0.132	1.326	0.142 غير دالة

يتبين من الجدول رقم (9) أن نتائج اختبار T أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين والمعلمات نحو أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية، وذلك باختلاف الجنس بالنسبة لمجالات الدراسة كل على حدة، ومجالات الدراسة مجتمعة، وهذا يدل على تقارب وجهات

نظر المعلمين والمعلمات نحو أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية رغم اختلاف جنسهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (حلبي، 2015) و(الضمور، 2013). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) للمشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الجنس، وهذا أجماع على أن كثير من مشكلات اللغة الإنجليزية تسهم في تدني مستوى تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الإنجليزية.

ثانياً: متغير المؤهل العلمي

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات للأسباب لكل مجال على حدة، ثم للمجالات مجتمعة، ولمعرفة هل الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات باختلاف المؤهل العلمي، والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات باختلاف المؤهل العلمي

م	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
1	المحتوى الدراسي	بين المجموعات	0.004	2	0.003	0.033	0.946 غير دالة
		داخل المجموعات	4.651	89	0.076		
		الكلي	4.672	91			
2	الأهداف التعليمية	بين المجموعات	0.133	2	0.074	2.070	0.113غير دالة
		داخل المجموعات	2.202	89	0.033		
		الكلي	2.354	91			
3	أساليب التقويم	بين المجموعات	0.246	2	0.136	2.253	0.143غير دالة
		داخل المجموعات	3.635	89	0.071		
		الكلي	3.846	91			
4	طرائق التدريس	بين المجموعات	0.073	2	0.031	0.308	0.635غير دالة
		داخل المجموعات	7.042	89	0.132		
		الكلي	6.140	91			
5	المعلم	بين المجموعات	0.220	2	0.160	2.622	0.071غير دالة
		داخل المجموعات	3.553	89	0.051		
		الكلي	3.873	91			
6	التلميذ	بين المجموعات	0.073	2	0.050	0.358	0.650غير دالة
		داخل المجموعات	5.124	89	0.102		
		الكلي	6.203	91			
	المجالات مجتمعة	بين المجموعات	0.041	2	0.024	1.245	0.274غير دالة
		داخل المجموعات	1.032	89	0.018		
		الكلي	1.084	91			

يتبين من الجدول رقم (10) أن نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين والمعلمات نحو أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة

اللغة الإنجليزية، وذلك باختلاف مؤهلاتهم العلمية بالنسبة لمجالات الدراسة كل على حدة، ومجالات الدراسة مجتمعة، وهذا يدل على تقارب وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية رغم اختلاف مؤهلاتهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الضمور، 2013) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) لمشكلات تدريس اللغة الانجليزية التي تواجه طلبة الصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح ذوي المؤهل (بكالوريوس+ دبلوم) و(دراسات عليا).

ثالثا: متغير عدد سنوات الخبرة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات العينة للأسباب لكل مجال على حدة، ثم للمجالات مجتمعة، ولمعرفة هل الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات العينة باختلاف عدد سنوات الخبرة، والجدول رقم (11) يبين ذلك.

جدول (11) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين والمعلمات باختلاف عدد سنوات الخبرة

م	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
1	المحتوى الدراسي	بين المجموعات	0.381	2	0.074	1.037	0.403غير دالة
		داخل المجموعات	4.286	89	0.065		
		الكلي	4.674	91			
2	الأهداف التعليمية	بين المجموعات	0.645	2	0.121	1.363	0.132غير دالة
		داخل المجموعات	1.703	89	0.030		
		الكلي	2.352	91			
3	أساليب التقويم	بين المجموعات	0.328	2	0.060	1.108	0.365غير دالة
		داخل المجموعات	3.593	89	0.073		
		الكلي	3.846	91			
4	طرائق التدريس	بين المجموعات	0.643	2	0.141	0.965	0.427غير دالة
		داخل المجموعات	7.437	89	0.121		
		الكلي	8.140	91			
5	المعلم	بين المجموعات	0.218	2	0.022	0.674	0.677غير دالة
		داخل المجموعات	3.721	89	0.046		
		الكلي	3.951	91			
6	التلميذ	بين المجموعات	0.826	2	0.172	2.149	0.065غير دالة
		داخل المجموعات	5.217	89	0.062		
		الكلي	6.243	91			
	المجالات مجتمعة	بين المجموعات	0.059	2	0.014	0.632	0.641غير دالة
		داخل المجموعات	1.026	89	0.013		
		الكلي	1.065	91			

يتبين من الجدول رقم (11) أن نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء المعلمين والمعلمات نحو أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم مادة اللغة الإنجليزية، وذلك باختلاف عدد سنوات خبرتهم بالنسبة لمجالات الدراسة كل على حدة، ومجالات الدراسة مجتمعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حلبي، 2015)، التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) للمشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس اللغة الإنجليزية تعزى لمتغير الخبرة، وهذا أجماع على أن كثير من مشكلات اللغة الإنجليزية تسهم بشكل أو بآخر في تدني مستوى تحصيل التلاميذ في مادة اللغة الانجليزية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحثان ويقترحان ما يلي:

1- ضرورة العمل على تطوير مناهج مادة اللغة الانجليزية في مرحلة التعليم العام، خاصة أن المنهاج الحالي المعتمد في كتب سلسلة (Crescent)، قد عفى عليها الزمن ولم يتم تطويرها منذ أربعة وعشرين عاما.
2- ضرورة العمل على تطوير برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية، وتصميم برامج خاصة لإعداد معلم اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي، خاصة والبرامج الحالية في كليات التربية صممت لمعلم المرحلة الثانوية.
3- تكثيف الدورات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية، والتركيز على نموهم المهني من أجل رفع مستوى تحصيل التلاميذ.
4- تكثيف الدورات التدريبية في أثناء الخدمة لمعلمي اللغة الإنجليزية لتأهيلهم على كيفية استخدام الوسائل التعليمية بكفاءة، وتزويدهم بقواعد وأسس استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة.
5- ضرورة التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والكليات، وخاصة أقسام المناهج وطرائق التدريس لإعطاء دورات تدريبية حول كيفية التغلب على معيقات ومشكلات وصعوبات تعليم الإنجليزية بمرحلة التعليم الأساسي.
6- إجراء دراسة مماثلة عن أسباب تدني مستوى تحصيل التلاميذ في تعلم مادة اللغة الإنجليزية بمراحل أخرى.
7- إجراء دراسة مماثلة عن أسباب تدني مستوى تحصيل التلاميذ في تعلم مادة اللغة الإنجليزية لمعرفة أثر متغيرات أخرى لم تتناولها دراستنا.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربية

1. ابن منظور، محمد بن مكرم (1990): لسان العرب، المجلد 15، دار صادر للطباعة والنشر، ط 1، بيروت، لبنان.
2. أبو علوان، مصطفى عبد الجليل (2008): معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة
3. أرسلان، نزية عبد الله (2006): الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الكتابة للطلبة المعلمين في أقسام اللغة الإنجليزية بكليات التربية في الجامعات الحكومية اليمنية، ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كليّة التربية، جامعة عدن.
4. البنيان، أحمد (2003): مستوى التلاميذ السعوديين في اللغة الإنجليزية في المرحلتين المتوسطة والثانوية الحكومية والأهلية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، المجلد الرابع، العدد الاول.
5. الحازمي، سلطان (2005): تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، دارسة استطلاعية، حولية كلية المعلمين في أبها، العدد 7.
6. حلبي، تمارا مشهور صايل (2015): المشكلات التي يواجهها معلمو المرحلة الاساسية الدنيا في تدريس اللغة الانجليزية في مدارس مديرية نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا. فلسطين.

7. زهران، حامد عبد السلام (2003): علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، مكتبة العبيكان، ط6، الرياض.
8. الزهيري، راشد زنان عيظة (2008): أسباب مستوى تدني تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم اللغة الانجليزية من وجهة نظر الأكاديميين والمعلمين والمشرفين في مكة والطائف، ماجستير عبر منشوره، جامعة أم القرى.
9. زين، زهاء عيدروس عمر (2009): تقويم الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم في أداء معلمي اللغة الإنجليزية (خريجي كلية التربية صبر): رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ عدن.
10. السقاف، عبده حامد (2009): صعوبات تدريس مادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين والطلبة، ماجستير، كلية التربية/ عدن.
11. الشيباني، عبد المنعم علي (2000): تقويم محتوى كتاب اللغة الإنجليزيّة للصف الثاني الثانوي في الجمهوريّة اليمنيّة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم مناهج وطرق تدريس، كليّة التربية – حنتوب، جامعة الجزيرة، جمهوريّة السودان.
12. الصاعدي، محمد أحمد (2010): الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم اللغة الإنجليزية ودرجة ممارستها في المرحلة الثانوية بمحافظة أبين، ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ عدن.
13. الضمور، سامي حامد عابد (2013): مشكلات تدريس اللغة الانجليزية لطلبة الصف الأول الثانوي في مديريات تربية الكرك من وجهة نظر المعلمين، ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس، عمان، الأردن.
14. عودة، أحمد جميل أحمد (2002): معيقات استخدام الوسائل التعليمية من وجهة نظر معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، كليّة الدراسات العليا، قسم العلوم الإنسانية، نابلس، فلسطين.
15. عياصرة، حمزة محمد علي أحمد (2005): واقع الوسائل التعليميّة في تدريس مادة اللغة الإنجليزيّة للمرحلة الثانويّة من وجهة نظر مدراء المدارس ومعلّمي المادة في أمانة العاصمة، ماجستير غير منشورة، جامعة الملكة أروى، الجمهوريّة اليمنيّة.
16. الفراهيدي، أبي عبدا لرحمن الخليل بن أحمد (1988): كتاب العين، حققه مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي، مؤسسة الأعلم للمطبوعات، ط 1، بيروت، لبنان.
17. فريق من الباحثين (2003): واقع تدريس مادة اللغة الإنجليزية وإمكانيات تدريسها من الصف الرابع في الجمهورية اليمنية، مركز البحوث والتطوير التربوي فرع عدن.
18. فريق من الباحثين (2011): نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية – دراسة ميدانية-، مركز البحوث والتطوير التربوي- عدن، الجمهورية اليمنية.
19. فلاته، إبراهيم محمود حسين (2004): العملية التربوية في المدرسة الابتدائية، الطبعة 2، مطابع الصفا، مكة المكرمة.
20. قادري، حليمة (2018): صعوبات تعلم اللغة الانجليزية من وجهة نظر الأساتذة والأولياء، مجلة جيل للعلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 48، ديسمبر
21. القحطاني، دليم مسعود (2003): أثر توزيع مدة التدريس اللغة الإنجليزية على تحميل طلاب الجامعة، مجلة مركز الوثائق والدراسات الإنسانية (جامعة قطر): العدد 51.
22. القرني، فواز بن سعيد الأسود (2009): الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة قراءة اللغة الإنجليزية في مدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير عبر منشوره، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
23. مرعي، توفيق أحمد؛ والحيلة، محمد محمود (2000): المناهج التربوية الحديثة مفهومها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان، الأردن.
24. المشاري، عبد العزيز بن عبد الله (2005): أهم مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، ماجستير غير منشورة، قسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
25. مكتب التربية والتعليم/عدن (2017): التقرير السنوي.
26. الهاشم، اسعد بن محمد (2007): معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة عدن، اليمن.
27. هيثم، أحمد محمد (2004): صعوبات تدريس اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية محافظة أبين كما يراها الطلبة ومعلموهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية/ عدن.
28. وزارة التربية والتعليم (1992): القانون العام للتربية والتعليم في الجمهورية اليمنية، الجريدة الرسمية، ملحق العدد 24، 31 ديسمبر.

29. وزارة التربية والتعليم (1998): مقررات اللغة الإنجليزية، قطاع التوجيه والتقويم التربوي، الإدارة العامة للتوجيه التربوي، قطاع المناهج والتوجيه.
30. وزارة التربية والتعليم(2008): التقرير السنوي، الإدارة العامة للامتحانات، نتائج الثانوية العامة 2007/ 2008 م.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية: Second - References in English:

1. Abdul-Nasser Mohammed Ali. (2006): Investigation Problems of Using the Internet in Second Language Learning Encountered by 4th –Level B A Students at the Faculty of Education. Unpublished Dissertation of Master, Department of English, Faculty of Education, Aden University, Republic of Yemen.
2. Allen. katy. (2008): Primary school teachers and problems faced with teaching the English language. Tanzanian Episcopal.
3. Kitoe, Kinji. (2003): Why do we teach English. www.iteslj.orglarticleslkitoe. Why teach.html.
4. Marcos, K. M. (2001): "Starting A Foreign Language Program" Washington, D.C: Eric Clearinghouse On Languages And, Linguistics And Center For Applied Linguistics The Eric Review Of Research" Foreign Language Education, Vol, No. J.
5. Richards, J C & Rogers' T S (1986): Approaches & Methods In Language Teaching: A description & Analysis. Cambridge University Press.

Third: References in Arabic translated into English.

1. Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram (1990): Lisan Al-Arab, Volume 15, Dar Sader for Printing and Publishing, 1st edition, Beirut, Lebanon.
2. Abu Alwan, Mustafa Abdel Jalil (2008): Obstacles to teacher training during service and ways to overcome them in Gaza Governorate, unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University, Gaza
3. Arslan, Nazia Abdullah (2006): The competencies required to teach the writing course for student teachers in the English language departments of the faculties of education in Yemeni public universities, unpublished MA, Department of Education, College of Education, University of Aden.
4. Al-Bunyan, Ahmed (2003): The level of Saudi students in the English language in the intermediate and secondary stages, governmental and private, Scientific Journal of King Faisal University, Volume Four, Number One.
5. Al-Hazmi, Sultan (2005): Teaching English at the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia, an exploratory study, Yearbook of the Teachers College in Abha, No. 7.
6. Halabi, Tamara Mashhoor Sayel (2015): Problems faced by teachers of the lower basic stage in teaching English in the schools of the Nablus Directorate, an unpublished master's thesis, An-Najah National University, College of Graduate Studies. Palestine.
7. Zahran, Hamed Abdel Salam (2003): Childhood and Adolescent Developmental Psychology, Obeikan Library, 6th Edition, Riyadh.
8. Al-Zuhairi, Rashid Zanan Aiza (2008): The reasons for the low level of achievement of middle school students in learning the English language from the point of view of academics, teachers and supervisors in Makkah and Taif, MA through his publication, Umm Al-Qura University.
9. Zain, Zaha Aidaroos Omar (2009): Evaluation of the educational competencies required for the teacher in the performance of English language teachers (graduates of the Faculty of Education, Sabr): an unpublished master's thesis, the College of Education / Aden.

10. Al-Saqqaf, Abdo Hamed (2009): Difficulties in Teaching Mathematics from the Viewpoint of Teachers and Students, Unpublished MA, College of Education / Aden.
11. Al-Shaibani, Abdel Moneim Ali (2000): Evaluating the content of the English language book for the second secondary grade in the Republic of Yemen, an unpublished master's thesis, Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education - Hantoub, University of Gezira, Republic of Sudan.
12. Al-Saedi, Muhammad Ahmed (2010): The educational competencies required for the English language teacher and the degree of its practice in the secondary stage in Abyan Governorate, unpublished MA, College of Education / Aden.
13. Damour, Sami Hamed Abed (2013): Problems of teaching English to first-year secondary students in the directorates of Karak education from the point of view of teachers, unpublished master's degree, Middle East University, College of Educational Sciences, Department of Curricula and Teaching Methods, Amman, Jordan.
14. Odeh, Ahmed Jamil Ahmed (2002): Obstacles to the use of educational aids from the point of view of mathematics teachers for the basic stage in public schools in Nablus Governorate, an unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, Department of Humanities, Nablus, Palestine.
15. Ayasrah, Hamza Muhammad Ali Ahmed (2005): The reality of teaching aids in teaching English at the secondary level from the point of view of school principals and subject teachers in the capital Sana'a, unpublished master's degree, Queen Arwa University, Republic of Yemen.
16. Al-Farahidi, Abi Abd Rahman Al-Khalil Bin Ahmed (1988): The Book of the Eye, verified by Mahdi Al-Makhzoumi and Ibrahim Al-Samarrai, Al-Alam Publications Institution, 1st edition, Beirut, Lebanon.
17. A team of researchers (2003): The reality of teaching English and the possibilities of teaching it from the fourth grade in the Republic of Yemen, Educational Research and Development Center, Aden Branch.
18. A team of researchers (2011): School Performance Evaluation System in Basic Education Schools in the Republic of Yemen - A Field Study - Educational Research and Development Center - Aden, Republic of Yemen.
19. Fallatah, Ibrahim Mahmoud Hussein (2004): The educational process in the primary school, 2nd edition, Al-Safa Press, Makkah Al-Mukarramah.
20. Qadri, Halima (2018): Difficulties in learning English from the point of view of teachers and parents, Jill Journal for Humanities and Social Sciences, Issue 48, December
21. Al-Qahtani, Dalim Masoud (2003): The effect of the distribution of the duration of teaching the English language on downloading university students, Journal of the Center for Documentation and Human Studies (Qatar University): Issue 51.
22. Al-Qarni, Fawaz bin Saeed Al-Aswad (2009): Difficulties faced by secondary school students in learning the skill of reading the English language in the city of Makkah Al-Mukarramah, a master's thesis through his publication, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
23. Mari, Tawfiq Ahmed; And the trick, Muhammad Mahmoud (2000): Modern educational curricula, their concept, elements, foundations and operations, Al-Masira House for Publishing and Distribution, 1st Edition, Amman, Jordan.
24. Al-Mishari, Abdulaziz bin Abdullah (2005): The most important problems of teaching English to secondary school students from the point of view of teachers and educational supervisors, unpublished master's degree, Department of Education in the College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
25. Office of Education / Aden (2017): Annual Report.

26. Al-Hashem, Asaad bin Muhammad (2007): Obstacles to implementing total quality management in secondary schools in Qatif Governorate, Saudi Arabia, unpublished master's thesis, Department of Education, College of Education, University of Aden, Yemen.
27. Haitham, Ahmed Mohamed (2004): Difficulties in teaching English at the secondary level, Abyan Governorate, as seen by students and their teachers, unpublished master's thesis, College of Education / Aden.
28. Ministry of Education (1992): The General Law of Education in the Republic of Yemen, Official Gazette, Supplement No. 24, December 31.
29. Ministry of Education (1998): English language courses, educational guidance and evaluation sector, general administration for educational guidance, curriculum and guidance sector.
30. Ministry of Education (2008): Annual Report, Administration

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (1): 30/May/ 2019
p: 86- 109
Copyright License
ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (1): 30/ مايو/ 2019م
ص: 86-109
تاريخ الاستلام: 2019/04/10 القبول: 2019/5/20

و اقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغر افية المعاصرة بمحتوى كتب الجغر افيا للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية

د. عارف محمد علي المنصوري

استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد || كلية التربية والألسن جامعة عمران ||| اليمن
E: almansory711@gmail.Com || phone: 00967777721773

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بكتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية من خلال تحليل محتواها في ضوء قائمة مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة التي توصلت اليها الدراسة، وتشمل القائمة (36) مفهوما تنقسم إلى مجالين رئيسين (تقنية الاستشعار عن بعد ـ تقنية نظم المعلومات الجغرافية) اتّسمت القائمة بدلالتي صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وكشفت نتائج تحليل المحتوى عن تضمين مفاهيم تقنية الاستشعار عن بعد بنسبة (86,8%)، بينما تم تضمين مفاهيم تقنية نظم المعلومات الجغرافية بنسبة (13,2%)، وهو ما يشير إلى أن مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة غير مضمنة بالقدر المتوازن والعمق المناسب في كتب الجغرافيا الحالية. وأوصت الدراسة بالاستفادة من قائمة مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة التي توصلت إليها الدراسة في تطوير كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وتضمين وتنظيم مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة للمفاهيم التي لم ترد بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية مع مراعاة التوازن وتحقيق التكامل بين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة وغيرها من المفاهيم الأخرى، واقترحت الدراسة إجراء دراسات أخرى تتعلق بالتقنيات الجغرافية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: التقنيات الجغرافية، كتب الجغرافيا، المرحلة الثانوية، الجمهورية اليمنية.

The status quo of integrating the concepts of modern geographical techniques in the content of geography books in secondary schools in the Republic of Yemen

Dr. Aref Muhammad Ali Al-Mansory

Assistant Professor of Curriculum and Teaching Methods || College of Education and Languages, Amran University ||| Yemen
E: almansory711@gmail.Com || phone: 00967777721773

Abstract: This study aims at specifying the concepts of modern geographical techniques that should be included in geography books in secondary schools through analysing the content in the light of modern geographical techniques which this study arrives at. The list includes 36 concepts divided into two main fields: remote sensing technology and geographical information technology. The list is characterized with credibility and constancy enough for the purpose of this study. This study is based on description through analysing the content. The result of analysing the content finds out that the percentage of including the remote sensing concepts is %86.8 while the percentage of geographical information technology conceps is %13.2. This

indicates that modern geographical techniques are not included in a balanced and proportionate way in the current geographical books. Accordingly this study arrives at a number of recommendations and suggestions.

Key Words: Geographical techniques- geography books- secondary school- Republic of Yemen.

1- المقدمة.

أسهمت التقنيات الجغرافية المعاصرة في تحقيق ثورة علمية كبيرة في مناهج الجغرافيا وتطبيقاتها الحديثة، حيث تم إدخال التحليل الإحصائي، والمعالجة الرياضية للمعلومات والبيانات الجغرافية، وذلك لمساعدة المتعلمين على مواكبة التطورات الحديثة الموجودة في البيئة المحيطة بهم، وقد صاحب ذلك أيضا تطور كبير في أبحاث الفضاء والأقمار الصناعية، حيث ظهرت أجهزة الاستشعار عن بعد التي تتجول في الفضاء؛ راصدة كل ما على الأرض من ظواهر جغرافية من خلال ما تقدمه الصور والمرئيات الفضائية الأخرى، واستطاع الإنسان أن يصور ويدرس كل تفاصيل سطح الأرض، وقد تحول التفسير البصري للمرئيات إلى التفسير الآلي باستخدام الحاسب بعد تطور الحاسب والبرمجيات المخصصة لهذه الغاية، والتي سرعان ما تقاطعت مع نظم المعلومات الجغرافية حتى استقرت جزءا منه.

وأصبح الجغرافيون بفضل هذه التطورات الكبيرة التي تعرض لها علم الجغرافية في المنهج والتقنيات ووحدات القياس وأدوات البحث يعالجون مواضيع لم تكن بالأمس معروفة، لذلك لم تعد الجغرافية العلم الذي يهتم بوصف الظواهر وصفاً سطحياً بل أصبحت تتماشى والتطور العلمي الحديث المعتمد على التحليل والقياس واستعمال النماذج والنظريات الحديثة (وزير وقربان، 2011، 81).

إن هذه التقنيات المستخدمة في حقول المعرفة الجغرافية في الوقت الحاضر لم تكن مجرد أفكار تراود أذهان الجغرافيين والتقنيين والمخططين، بل أصبحت أدوات راسخة في كل حقل من حقول المعرفة الجغرافية، ولا يعتقد أن التقنيات المعاصرة ستقف عند هذا المستوى من المعارف أنما ستظهر تقنيات وبرامج جديدة آخذة في النمو الحثيث مما يمثل تغيراً جذرياً في حياة الناس، وفي العملية التربوية برمتها وهو موضوع اهتمام التربويين من أجل الاستفادة من منافعها وقطف ثمارها لتحقيق مستقبل أفضل ومشرق لأجيالنا الصاعدة (سعيد، 2016، 40).

وتشكل المناهج التربوية المحور الأساسي لبناء منظومة تربوية فعالة وذات جودة عالية، فأي إصلاح تعليمي لا يتوغل إلى المناهج ويغير محتوى العملية التعليمية نوعيا يحكم عليه بالفشل، باعتبار المناهج هي التجسيد الحي لكافة أهدافنا من أي إصلاح أو تطوير، ويمثل الكتاب المدرسي أساس المنهج، والمرجع الأول للمعلم والمتعلم، وله دور أساسي في عملية التعلم والتعليم، فهو ركيزة أساسية من ركائز التقدم والتطور في أي مجتمع ويشكل حلقة مهمة بين واضعي المناهج والطالب (الهاشمي ومحسن، 2009، 17).

وتتجلى أهمية الكتاب المدرسي بكونه يقدم للطلبة قدراً مشتركاً من المعلومات والحقائق، ويتيح الفرص أمام المعلم لاستخدام العديد من الطرائق والأساليب التدريسية في تدريسه، ويتيح للطلبة فرصاً للتدرب على القراءة والفهم، ويعالج المادة العلمية بطرق وأمثلة من البيئة المحلية ويعد وفقاً لأهداف معينة يتم تحديدها مسبقاً، ويمثل المنطلق للبحث عن المعلومات والمعرفة والتفكير، ويحتوي على مجموعة من النشاطات والوسائل التعليمية والاختبارات المتنوعة لأثراء عملية التعليم ونقل ثقافة المجتمع إلى الطلبة من جيل إلى جيل ويعمل على المحافظة على التراث الثقافي (الزويني، 2014، 103).

وفي ظل هذا التطور والتغير تواجه مناهج الجغرافيا في مدارس التعليم العام تحديات كبيرة بعضها يرتبط بتزايد مشكلات وقضايا المجتمع، وظهور مشكلات؛ الطاقة، النقل، التلوث، قلة الموارد، نضوب البيئة، والبعض الآخر يرتبط بالتطور العلمي والتكنولوجي الكبير في وسائل الاستشعار عن بعد- الجوية والفضائية- والاستفادة من المعلومات والبيانات

التي يمكن أن تمدنا بها هذه الوسائل؛ بعد معالجتها وتحليلها في التعرف على حقائق لم تكن معروفة لنا من قبل عن كوكب الأرض وطبيعته، مما قد يساعد في الوصول إلى فهم أوضح لإدارة واستخدام الموارد بكفاءة. (عبد المنعم، 2005، 141)

والمتأمل لطبيعة الجغرافيا- بصفة عامة- يلاحظ أنها تتسم بسرعة التطور والتغيير، مما يتطلب ضرورة مراجعة أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسها وتقييمها وتطويرها باستمرار ويعود ذلك إلى عدة أسباب أبرزها ما يلي (محمود، 2005، 26: 27؛ ضياف زين الدين، 2007، 143):

1. مواكبة ما يستجد من اختراعات جديدة وما يطرأ من مشكلات تستدعي تطويرها وتدريسها بما يساعد الطلبة لفهم تلك المشكلات ومنها على سبيل المثال: (الانفجار السكاني، أزمة الغذاء العالمي، التلوث البيئي، مشكلات التصحر والجفاف، التغيرات الفيزيقية لباطن الأرض، وما ينتج عنها من ثورات بركانية وزلازل، والتغيرات في الأنماط المناخية، بالإضافة لما يشهده المجتمع الدولي من الحروب وتفكك الدول وتجمع القوميات).
2. حدثت تطورات عديدة في مختلف المجالات في السنوات الأخيرة تستلزم إعادة النظر في المناهج الحالية وتطويرها لمواكبة هذه التطورات وبما يتناسب مع التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية وتلبيتها لمطالب التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع وتحديات العولمة.
3. ما يقدم للمتعلمين في الوقت الحالي لا يرتبط بحياتهم ولا بتوقعاتهم وطموحاتهم المنتظرة من مجتمع القرن الحادي والعشرين الذين سيقضون حياتهم فيه ولذا فإنه من البديهي في ظل التحولات العميقة في النظام العالمي الدولي الجديد، وما يرافقه من تطورات تكنولوجية ومعلوماتية، أصبح من الضروري إعادة النظر في مناهجنا التربوية، وفق معايير وأسس مختلفة عما ألفناه سابقا.
4. ما أكدته العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة: (سعيد، 2016؛ Akkus, 2015؛ التوبات، 2014؛ المعافا، 2013؛ Cepn, 2013,) على أهمية استخدام التقنيات الجغرافية المعاصرة في تدريس مادة الجغرافية ومنها تقنية الاستشعار عن بعد (RS)، وتقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) التي تعد من أهم البرامج التي تم أضافتها إلى الاستراتيجيات والأساليب التدريسية في بدايات القرن الحالي وهي ذات قيمة علمية كبيرة بحيث يمكن توظيفها في إعداد وتنظيم مادة مناهج الجغرافية بما يتناسب مع فلسفتها وأهدافها، وذلك لأنها تمتلك القدرة على التخزين واستكشاف وتحميل البيانات المكانية بسرعه ودقة فائقة وإصدار قرارات سليمة بشان ترشيد استخدام الموارد الطبيعية والبشرية المتاحة، وبما يتناسب مع فلسفة وأهداف تدريس مادة الجغرافية.

وأوصت العديد من الدراسات والبحوث مثل: (محيسن، 2018؛ Erena, Yagbasanb, 2017؛ غندور، 2017، موسى، 2016؛ Arsada; Osmana, 2011؛ مصلح، 2010؛ Sukor, et al, 2010) بضرورة مراجعة وتطوير المناهج التعليمية المختلفة في ضوء المستحدثات العلمية والتقنية، والاتجاهات المعاصرة؛ لمسايرة التطور العلمي المتزايد من أجل مواجهة احتياجات المجتمع في حقل وميادين المعرفة والعلم والتكنولوجيا؛ فالمنهج وسيلة المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية والقيام بدورها في إعداد وتربية أجيال المستقبل.

وقد قامت الولايات المتحدة الأمريكية بتطوير مناهج الجغرافيا أواخر الستينات من القرن الماضي، من خلال العديد من المشروعات الخاصة باستخدام الاستشعار عن بعد، كما قامت المملكة المتحدة بتطوير كتب الجغرافيا لتساير هذه التكنولوجيا مع بداية السبعينات (عبد المنعم، 2005، 142). أما في الدول العربية مثل: المملكة العربية السعودية، ومصر، وسوريا، والكويت، وسلطنة عمان، فقد اقتصر الأمر على القيام بدراسات عن استخدامات الأرض، والكشف عن الموارد الطبيعية للبيئة. ولم تدخل هذه التكنولوجيا إلى البرامج التربوية في تلك الدول؛ خاصةً في مراحل التعليم العام إلا في السنوات القليلة الماضية.

وفي الجمهورية اليمنية تؤكد المنطلقات العامة للمناهج التعليمية على تضمين المناهج الدراسية قدراً كافياً من مستحدثات العلم والتكنولوجيا، ودمجها في محتوى المناهج التعليمية، والاستيعاب الواعي للتقنيات الحديثة والمعلوماتية، وأن تخضع المناهج الدراسية ومحتواها للمراجعة الدورية بالتنقيح والتحديث لتواكب التطورات العلمية والتقنية والمعلوماتية، وتتبع الجديد في نظريات التربية وعلم النفس (مركز البحوث والتطوير التربوي، 1997، 5: 8).

كما تؤكد وثيقة إطار مناهج التعليم العام الصادرة عن وزارة التربية والتعليم قطاع المناهج بالجمهورية اليمنية، أن تقويم وتطوير المناهج بالجمهورية اليمنية يجب أن ينطلق من مجموعة من الدواعي والتوجهات التي تقتضي إعادة النظر في المناهج وتحسينها وتطويرها لمواكبة التطورات والمستجدات المعاصرة؛ وذلك بهدف الوصول للصورة المثلى التي تسهم في الارتقاء بنوعية مخرجات العملية التربوية والتعليمية، وتحدد مجموعة من الأسباب الرئيسة التي تدعو إلى تطوير المناهج اليمنية ومنها الجغرافيا تتمثل في (وزارة التربية والتعليم قطاع المناهج بالجمهورية اليمنية، 2013، 5):

- التحولات والتطورات التي يشهدها العالم مع بداية الألفية الثالثة في مختلف جوانب الحياة.
- التطورات التي يمر بها المجتمع اليمني سياسياً واجتماعياً وثقافياً وعلمياً وتكنولوجياً.
- قصور المناهج الحالية في تحقيق المشاركة الفاعلة للمعلم والمتعلم وفي تلبية احتياجات المجتمع وطموحات المتعلم وقدراته.
- إدراك أن القرن الواحد والعشرين يتطلب نوعاً جديداً من المتعلمين.

ويأتي الاهتمام بمرحلة التعليم الثانوي لأنها تشكل الأساس في بناء مهارات التعليم لدى المتعلمين، ويجب أن تنتقل فيها المعرفة الجغرافية إلى مناهج بعيدة عن التلقين أو امتلاك المعلومة الثابتة، كما أنها تحتل مكاناً وسطاً بين مرحلتي؛ التعليم الأساسي والجامعي، فهي تشكل عتبة لنهاية مرحلة تعليمية والاستعداد والتهيئة لاستقبال مرحلة أخرى، حيث يتميز المتعلم باتساع ذهنه من أجل الحصول على المعارف والمهارات التي تعمل على صقل شخصيته، وتأهيله لحياة أوسع واشمل تطل على العالم.

وحسب علم الباحث لم تخضع كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية لعملية تحليل وتطوير في ضوء مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة، وفي ضوء نتائج وتوصيات الدراسات السابقة؛ تتضح أهمية تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمحتوى كتب الجغرافيا، وتأتي هذه الدراسة كاستجابة للدعوات المنادية بضرورة إجراء المزيد من البحث والدراسات لتقويم وتطوير المناهج لمواكبة العصر ومتطلباته.

مشكلة الدراسة:

بما أن التغير في المعرفة يعد سبباً رئيساً لتقويم محتوى المنهج وتحديثه، ونظراً لما يشهده العالم من ثورة متدفقة من المستحدثات العلمية، وكون محتوى منهج الجغرافيا من المناهج التي تحتاج إلى مراجعة في كل فترة وأخرى فعمليات الأرض وحركة الكون لا تتوقف؛ فإنه ينبغي إعادة النظر في محتوى كتب الجغرافيا وبخاصة أنها من أكثر المواد ارتباطاً بالتطبيق الحياتي للطالب، واستناداً إلى ما تم عرضه من نتائج البحوث والدراسات التي تناولت المستحدثات العلمية والتقنية يتضح أن هناك جهد واضح على كافة المستويات العالمية والعربية والمحلية لتقويم وتطوير المناهج التعليمية في ضوء بعض المتغيرات. إلا أن هذه الدراسات تفتقر إلى تقويم محتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في ضوء بعض مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة، وهذا يدعو إلى ضرورة النظر للأوضاع الحالية لمحتوى مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية للتعرف على مدى مواكبتها للتطورات العلمية والتقنية. وهو ما جعل الباحث يرى بضرورة التعرف على واقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة: بناءً على ما سبق؛ تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس:

"ما واقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية"؟. ويتفرع منه السؤالان الآتيان:

1. ما مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة التي ينبغي تضمينها بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟.
2. ما مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة المضمنة بمحتوى كتب الجغرافيا الحالية بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. إعداد قائمة بمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة التي ينبغي تضمينها بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمينة.
2. تحليل محتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية للتعرف على مدى تضمينها لمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة في ضوء القائمة المقترحة، وأهم جوانب القصور فيها.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

- قد تفيد نتائج الدراسة في إلقاء الضوء على مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة، ولفت نظر المتخصصين بالمناهج إليها، وذلك بتزويدهم بقائمة ببعض مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة التي ينبغي تضمينها بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمينة.
- من المتوقع أن يستفيد منها المعلمون والطلبة؛ كاستجابة للاتجاهات التربوية العالمية التي تنادي بضرورة الإحاطة بما يستجد من موضوعات وقضايا علمية واتجاهات جغرافية معاصرة.
- قد تفيد أولياء الأمور والمجتمع عموماً؛ حيث تبين ضرورة مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي من خلال تضمين التقنيات الجغرافية المعاصرة المرتبطة بالحياة وتحدياتها الملحة.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** واقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمحتوى كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية. وتحديداً قائمة بمفاهيم تقنيتي (الاستشعار عن بعد RS، ونظم المعلومات الجغرافية GIS) والتي يرى المختصون أهمية تضمينها بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
- **الحدود المكانية:** كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية المعتمدة من وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية؛ وهي: (جغرافية الإنسان والبيئة للصف الأول الثانوي، جغرافية اليمن والوطن العربي للصف الثاني الثانوي، جغرافية العالم المعاصر للصف الثالث الثانوي).
- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2018/ 2019.

مصطلحات الدراسة:

- **التقنيات الجغرافية المعاصرة:** هي الفروع الحديثة في علم الجغرافيا التي ظهرت نتيجة للتحولات السريعة والمتلاحقة الناتجة عن التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل وحدوث تغيرات ومستجدات متسارعة في مجالات الحياة المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والجغرافية. (الشربيني، 2009، 15).
  - ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: موضوعات تقنية تتسم بالحداثة والمعاصرة في علم الجغرافيا تتمثل في تقنيتي (الاستشعار عن بعد RS- نظم المعلومات الجغرافية GIS)، اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، لما لها من دور مهم في تحسين جودة التعليم والتعلم في الفصول الدراسية، ولمواكبة المستجدات على صعيدي تكنولوجيا المعلومات واحتياجات سوق العمل.
- **كتب الجغرافيا:** هي الكتب المعتمدة من وزارة التربية والتعليم المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية للعام الدراسي (2018/ 2019).
- **المرحلة الثانوية:** هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام بالجمهورية اليمنية؛ وتأتي بعد المرحلة الأساسية، مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات تبدأ بالصف الأول الثانوي وتنتهي بالصف الثالث الثانوي ويتراوح أعمار الطلبة في هذه المرحلة ما بين (15- 17) سنة.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

أولاً- الإطار النظري:

لقد أحدثت التطورات التقنية في مجالات الحواسيب والأجهزة المرتبطة بها وإرسال العديد من الأقمار الاصطناعية ثورة في عالم البرمجيات التي استخدمت في تحليل البيانات المنبثقة عنها بحيث لا تستطيع الطرق التقليدية تحليلها وتفسيرها. ولم يقتصر الأمر لهذا الحد وإنما قادت إلى تقليل من الجهد والكلفة ودقة عالية، وبذلك سهلة أجراء العديد من الدراسات التطبيقية في مختلف المجالات.

ولم يكن علم الجغرافيا بمعزل عن هذه التطورات، حيث استوعب ما أفرزته التقنية الحديثة في علم الحاسوب والإحصاء والمساحة الأرضة والجوية وعلم الفضاء وبروز نظم المعلومات الجغرافية ونظام تحديد المواقع العالمي، وأصبحت الجغرافيا تميل إلى النواحي التطبيقية بعد أن حدت من أساليبها التقليدية في نقل المعرفة والتعامل معها.

وأمام هذه التطورات والتحديات أصبح من الضروري تقويم وتطوير محتوى مناهج الجغرافيا بما يتلاءم مع طبيعة العصر الدينامية لمواكبة مستجدات العصر الذي تتفجر فيه المعرفة مما يؤدي إلى رفع مستوى الطلبة وتلبية حاجاتهم وميولهم ورغباتهم، لذلك يجب على المختصين العمل على تطوير وتنمية منهج الجغرافيا بما يتلاءم مع الحداثة والمعاصرة لمواجهة هذه التحديات والتوظيف الفعال للتقنيات الجغرافية والعلمية والتكنولوجية.

ومن التقنيات الجغرافية المعاصرة التي تستخدم في علم الجغرافيا ومناهجها وتطبيقاتها العلمية: تقنية نظام الاستشعار عن بعد (RS)، وتقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) هذه التقنيات أسهمت في تحقيق ثورة علمية كبيرة في مناهج الجغرافيا وتطبيقاتها الحديثة، حيث أن تقنية الاستشعار عن بعد واستخدامه في التطبيقات الحديثة في علوم الجغرافيا يتمثل بمجموعة من العمليات التي تسمح بالحصول على معلومات لبعض خصائص الظواهر الجغرافية على سطح الأرض من دون أن يوجد اتصال مباشر بين الظاهرة الجغرافية والمتحسس (جهاز التقاط المعلومات). أما تقنية نظم المعلومات الجغرافية تعتبر طريقة أو أسلوب لتنظيم المعلومات الجغرافية وغير الجغرافية بواسطة جهاز الحاسوب

وربطها بمواقعها الجغرافية اعتمادا على إحداثيات معينة. لذا فهي طريقة لربط الظواهر الجغرافية المنتشرة على سطح الأرض بنظام إحداثيات وتخزينها في ذاكرة الحاسوب وربط البيانات الوصفية المرتبطة بتلك الظواهر من خلال قاعدة بيانات وتحليلها وإظهارها بمقياس محدد ومن ثم طباعتها.

وفيما يلي عرض لأهم التقنيات الجغرافية المعاصرة: (سعيد، 2016، وديع، 2015؛ الشربيني، 2009، 50: 69)

أ) تقنية الاستشعار عن بعد Remote Sensing:

ظهرت تقنية الاستشعار عن بعد (RS) كأسلوب بحثي جديد يقوم على استخدام طرق متعددة لدراسة ظواهر معينة من مسافات بعيدة دون الحاجة إلى الاقتراب منها وتحت ظروف لا يمكن للعين البشرية الوصول إليها من خلال مجموعة من الوسائل والأدوات فائقة السرعة والدقة يشمل أسلوب الصور الجوية (الاستشعار الجوي) وأسلوب الأقمار الصناعية (الاستشعار الفضائي). تعمل على التقاط وتسجيل ارتدادات الإشعاعات الكهرومغناطيسية المحمولة على متن الطائرات أو الأقمار الصناعية، ومن ثم تمد الجغرافي بصور جوية ومرئيات فضائية لها فائقة الدقة يمكن إعادة تحليلها وتفسيرها ببرامج الكمبيوتر، ورسم خرائط جغرافية دقيقة ودورية للظواهر المصورة، وقد أسهم ذلك في اتساع مجال الدراسة الجغرافية ومجالات الاستفادة منها، بوصفها تقنية عالية الحساسية والدقة، وذات إمكانية فائقة في التعامل مع مشكلات ومجالات حياتية متنوعة.

وعلى الرغم من تنوع التعريفات وتعددها التي صاغها الباحثون لتعريف الاستشعار عن بعد إلا أنها تتفق في ما بينها على وصفه بأنّه: تصوير الظاهرات الأرضية البعيدة والقريبة من الأرض دون الاحتكاك المباشر بها. ويمكن النظر إلى الاستشعار عن بعد على أنه: مجموعة الوسائل، من طائرات، أو أقمار صناعية، أو بالونات، وأجهزة التقاط البيانات، ومحطات الاستقبال، ومجموعة برامج معالجة البيانات المستقبلة، التي تسمح بفهم المواد والظواهر من طريق خواصها الطيفية (الأسدي، 2013، 14).

وتصنف أنظمة الاستشعار عن بعد حسب مستوى المنصات التي تحمل أجهزة الاستشعار إلى نوعين؛ وهما وفقا لكل من (سعيد، 2016، 54؛ الرفاعي، 2015، 56؛ داود، 2013، 7):

1. **الاستشعار الجوي:** وفيه يتم الاستشعار عن بعد باستخدام تقنيات التصوير الجوي، وفيه توضع أجهزة التقاط البيانات بالطائرات التي تطير على ارتفاعات منخفضة نسبياً.
2. **الاستشعار الفضائي:** ويقصد به الاستشعار عن بعد باستخدام الأقمار الصناعية. وفيه تُحمل أجهزة الالتقاط على الأقمار الصناعية التي تطير على ارتفاعات عالية جدا.

وفي الاستشعار عن بعد يفرق بين الصورة (photograph) والمرئية (image) فالصورة مصطلح يطلق على تلك التي يسجل الإشعاع الكهرومغناطيسي فيها على الفيلم مباشرة. أما المرئية فهي التي يسجل الإشعاع الكهرومغناطيسي فيها أولا على شكل قيم رقمية، فلا يطلق عليها صورة وإن كان الفيلم مستخدما في إنتاجها. وهذا يعني أن كل صورة هي بالضرورة مرئية، ولكن ليس كل مرئية صورة.

أهمية الصور الجوية والمرئيات الفضائية

ولعل أهمها وفقا لكل من (الرفاعي، 2015، 51؛ داود، 2013، 5؛ عبد الله، 2006، 18) الآتي:

1. تُسهِم الصور والخرائط الجوية والفضائية في دراسة العديد من الظاهرات الجغرافية الطبيعية؛ كالجبال، والهضاب، والسهول، والأودية، والأنهار، والبحار، والمحيطات، وأنماط التصريف المائي، ودراسة المناخ، والنبات الطبيعي، ودراسة أنواع التربة.

2. تُسهِم الصور الجوية والفضائية في دراسة العديد من الظاهرات الجغرافية البشرية؛ كدراسة المجتمعات الصناعية، ودراسة البيئة الريفية، والتعرف على تعداد السكان، ودراسة تلوث البيئة، ودراسة المحاصيل الزراعية، والتعرف على الأمراض التي تصيب المحصول، ودراسة استخدام الأرض.
3. تعد مصدرا مهماً للمعلومات التي يمكن تسجيلها في صورة قاعدة بيانات يمكن الرجوع إليها عند الحاجة. كما تعد مصدرا مهماً للمعلومات عن المناطق التي يصعب الوصول إليها مثل المناطق شديدة الوعورة.
4. تستخدم في رسم الخرائط، وبناء نظم المعلومات الجغرافية بدقة عالية. كما تستخدم للحصول على قياسات سريعة ودقيقة للمسافات والمساحات والارتفاعات.
5. تتبع التغيرات في الظواهر البشرية والطبيعية عن طريق مقارنة صور التقطت في تواريخ مختلفة لنفس المنطقة. وتستخدم في التخطيط العمراني، كما تستخدم في رصد الآثار السلبية للإنسان على البيئة.

تطبيقات الاستشعارعن بعد في محتوى مناهج الجغرافيا

وتتمثل أهم تطبيقات الاستشعار عن بعد في محتوى مناهج الجغرافيا في: رسم الخرائط والتعرف على الظاهرات الطبيعية والبشرية، كشف الموارد الطبيعية من معادن ومياه، الدراسات العمرانية، الدراسات المناخية والتنبؤ بالتغيرات المناخية مثل الأعاصير، التطبيقات الزراعية وذلك في الكشف المبكر عن إصابة المزروعات والتعرف على أنواع التربة، وكذلك الدراسات البيئية في تحديد مصادر التلوث، وتحديد المحميات الطبيعية ورصد الكوارث الطبيعية، والعديد من التطبيقات التي يستفيد منها المجتمع مثل: مسح التربة وإنشاء خرائط التربة، دراسة العمران، الدراسات الجيمورفولوجية، الدراسات الجيولوجية- الزراعة – مسح الاستخدامات الريفية والحضارية للأرض- مسح الغابات- دراسة الأنماط الحضارية والصناعية- مسح الموارد الطبيعية- مجالات الجيولوجيا- مجالات الزراعة – رصد التلوث- التخطيط الحضري والإقليمي- الأغراض العسكرية- مجال الآثار- الأرصاد الجوية- الثروة السمكية- رسم خرائط استخدام الأرض والمحاصيل الزراعية (الأسدي، 2013، 13).

مزايا الاستشعارعن بعد:

ومن أهمها؛ الحصول على البيانات بصفة دورية، والتغطية الإقليمية الواسعة، وتخزين ومعالجة البيانات، وعمل سجل تاريخي للبيانات، وإمكانية الرؤية المجسمة لسطح الأرض، والحصول على بيانات لا يمكن استشعارها بالعين المجردة، والوصول إلى أماكن يصعب الوصول إليها بالطرق التقليدية مثل: مثل المناطق الصحراوية والغابات ومناطق الفيضانات ورصد زحف المدن على الأراضي الزراعية وتلوث الشواطئ وغيرها.

ب) تقنية نظم المعلومات الجغرافية Geographic Information System:

ظهرت حديثاً نظم المعلومات الجغرافية (GIS) كأسلوب آلي يتسم بالدقة والسرعة في جمع وتصنيف ومعالجة وتفسير وإعادة تمثيل المعلومات الجغرافية التي أفرزتها الثورة المعرفية، فمن خلال برامج خاصة تحفظ البيانات الجغرافية داخل هذا النظام على هيئة خرائط طبقية، ويعمل الكمبيوتر على الجمع بينها، والكشف عن العلاقات المكانية المتشعبة التي تربطها، وعليه يتم تفسيرها والخروج بتعميمات، وعمل النماذج والأنماط المطلوبة مع رسم الخرائط والأشكال اللازمة، ولذا يعد هذا النمط التكنولوجي دعامة أساسية تمد متخذي القرار والمخططون بالمعلومات الصحيحة وما يتعلق بها من مؤشرات مستقبلية.

ويعرف (الأسدي، 2013، 119) نظم المعلومات الجغرافية بأنها: عبارة عن تقنية لجمع وإدخال ومعالجة وتحليل وعرض وإخراج المعلومات الجغرافية والوصفية لأهداف محددة، وعرضها على شاشة الحاسوب أو على ورق في شكل: خرائط، تقارير، ورسومات بيانية.

ومن العوامل التي ساعدت على تطور نظم المعلومات الجغرافية وانتشارها، تطور أجهزة الحاسب الآلي ورخص أسعارها، تطور برمجيات نظم المعلومات الجغرافية وتنوعها ورخص أسعارها، وفرة البيانات المكانية والوصفية والخرائط في الصورة الرقمية، اتساع تطبيقاتها ومجالاتها، خاصة المجالات الاقتصادية المختلفة، ظهور شبكة الإنترنت وتطور وسائل الاتصال، زيادة الوعي بأهمية نظم المعلومات الجغرافية من خلال المؤتمرات والندوات والمعارض العلمية. وتتمثل أهم تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية في: (التطبيقات الهندسية والتخطيطية، التطبيقات البيئية، التطبيقات الإحصائية، التطبيقات الاقتصادية والتجارية، التطبيقات العسكرية والأمنية).

ومن مزايا استخدام نظم المعلومات الجغرافية (GIS) الذي يعتمد أساسا على استخدام الحاسوب (الشمري، 2007، 45؛ الأسدي، 2013، 123):

1) تسهيل عملية رسم الخرائط مهما كبر حجمها وبدقة عالية حتى يتسنى للأشخاص العاديين استخدامها في عملهم. وسهولة إظهار البيانات على الخرائط، حيث يتم عرض البيانات المطلوبة وبالشكل الذي يحتاجه المستخدم وبسهولة عالية.
2) تسهيل عملية حفظ البيانات مع الخرائط الضخمة داخل الحاسوب بحيث يمكن الوصول اليها بسهولة وإجراء التعديلات عليها. وسهولة عمل نسخ احتياطية من البيانات والخرائط واستخدامها عند الحاجة، وإمكانيه التحديث والتجديد والإضافة والحذف.
3) إمكانية صنع الخرائط ثلاثية الأبعاد والاستفادة منها خصوصا في حالة المدن الجبلية أو المدن التي تقع في مناطق غير منبسطة. والقدرة على استخدام أي نظام إحداثيات وأحيانا يمكن تحويل الخرائط من نظام إلى آخر دون حصول أي خطأ ملحوظ.

العلاقة بين تقنيتي الاستشعارعن بعد ونظم المعلومات الجغرافية:

لقد تطورت نظم المعلومات الجغرافية جنبا إلى جنب الاستشعار عن بعد بسبب العلاقة الوثيقة والمتكاملة بين الاثنين والتي تعزى إلى (الأسدي، 2013، 127- 128؛ العزاوي، 2008: 35- 47):

- الاستشعار عن بعد يزود نظم المعلومات الجغرافية بالبيانات الحديثة والمتجددة وبشكل دوري ومنتظم بأقل تكلفة وجهد.
- يستخدم الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية أجهزة وبرامج حاسوبية متشابهة.
- احتوت نظم المعلومات الجغرافية على نظم خاصة تقوم بمعالجة المرئيات الفضائية ونفس الوقت تقوم بمطابقتها مع بيانات خطية لخرائط أساسية وذلك للحصول على نتائج مرضية.
- إن البيانات الرقمية للاستشعار عن بعد المحللة والمصنفة بواسطة برمجيات نظم المعلومات الجغرافية (الصور والخرائط الرقمية) يجب أن تحول مرة أخرى إلى صيغة رقمية بعد إجراء عمليات التصحيح الهندسي عليها، لكي تصبح المرئية الفضائية المصححة تتصف بخواص هندسية ملائمة لإدخالها في نظم المعلومات الجغرافية وذلك للحصول على نتائج عالية الدقة.

من خلال العرض السابق للتقنيات الجغرافية المعاصرة ومزاياها يتضح أن هذه التقنيات الجديدة أسهمت بدور فعال في إحداث ثورة علمية واسعة في علوم الجغرافية ومناهجها وتطبيقاتها ويمكن الاستفادة منها في الآتي:

- توفر تقنيات الاستشعار عن بعد معلومات حديثة وشاملة عن الظواهر الجغرافية، مما يمكن دارس الجغرافيا من الحصول على خرائط دقيقة ومراقبة الأخطار البيئية، والموارد الطبيعية، ودراسة التغير في استخدام الأرض، وكذلك تحديد المناطق المصابة في الحقول الزراعية ومعرفة الظواهر التدريسية ونوع التربة والصخور السائدة، والعديد من التطبيقات التي يستفيد منها المجتمع.
- تزايد استخدام نظم المعلومات الجغرافية، واتساع تطبيقاتها في كافة المجالات الجغرافية، من خلال جمع المعلومات الجغرافية من مصادرها المتباينة، ومنها الخرائط، والصور، والكتب، والكلمات المسموعة، والتقارير، وإدخال هذه المعلومات وتخزينها في قواعد بيانات جغرافية، وتحليل البيانات وإنتاجها في صورة بيانات إحصائية أو تقارير أو خرائط.

أهمية تضمين محتوى كتب الجغرافيا بمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة:

لقد أصبحت أساليب جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها هي الأداة أكثر ملاءمة في دراسة الظواهر الجغرافية، إذ تربط بين المكان والبيانات المتعلقة به بشكل رقمي يمكن عن طريقها استنتاج المعلومات بشكل أكثر دقة. للتوصل إلى نتائج دقيقة متطورة ومواكبة للتطور العلمي والتقني الذي نقل علم الجغرافيا من الوصف إلى التطبيق؛ فالجغرافيا تطورت من ظاهرة الوصف إلى حالة الاستقصاء والمشاهدة والتحليل والكشف عن الظاهرات الطبيعية وأسرار الحياة البشرية، وحظيت الجغرافيا بالكثير من التغيير والتطور في ضوء معطيات العلم وتطور حقول المعرفة.

مبررات تضمين كتب الجغرافيا بمفاهيم التقنيات الجغرافية

ويمكن إيجاز مبررات تضمين كتب الجغرافيا بمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة في مجموعة من التحديات تتمثل في الآتي (سعيد، 2016، 8؛ 3؛ الكيلاني، 2011، 56؛ ضياف، 2007، 146):

- **زيادة التحصيل العلمي للطلبة:** توفر التقنيات الجغرافية المعاصرة مصادر متنوعة للحصول على المعلومات العلمية في مجال الجغرافيا التي تساعد على دعم العملية التعليمية واستخدام الوسائط المسموعة والمرئية لبعض الموضوعات الجغرافية كالزلازل والبراكين والهزات الأرضية والعواصف وغيرها.
- **التطورات في المعرفة العلمية والتربوية والتكنولوجية:** وقد صنف المتخصصين التغيرات والتطورات التي حدثت في العالم في نهاية القرن العشرين إلى ثورات عالميه عديدة: ثورة المعرفة، ثورة الاتصالات، والعولمة والثورة الاجتماعية والثورة الصناعية؛ وبالتالي أصبحت الحاجة ماسة إلى تحديث محتوى الجغرافيا لمواكبة هذه التطورات.
- **الأحداث والمشكلات والتطورات العالمية ومنها:** (غزو الفضاء، وظهور أمراض جديدة، وانتشار المخدرات ومشكلة تلوث البيئة، وتآكل طبقة الأوزون، والحروب، والعنف، والتقنيات الحديثة الحاسب والأنترنت).
- **الأحداث والمشكلات والتطورات الداخلية والمحلية:** مثل: (زيادة معدل النمو السكاني، مشكلة التصحر، ونقص الرقعة الزراعية بسبب التوسع العمراني فيها، ومشكلة تجريف التربة الزراعية، وتدمير الغابات وقطع الأشجار).
- **تتفق هذه التقنيات المعاصرة مع ميول الطلاب**؛ وذلك في استخدام البيانات الخاصة بالاستشعار عن بعد؛ خاصة إذا كانت هذه البيانات عن منطقة معلومة لدى الطالب.
- **تسمح التقنيات الجغرافية المعاصرة باستخدام مقاييس رسم صغيرة**، وهذا يتيح الفرصة لدراسة العلاقات الإقليمية لمناطق واسعة على سطح الأرض. كما تسمح بدراسة منطقة أو إقليم معين خلال فترة زمنية محدودة، مما يؤدي إلى الوقوف على التغيرات البيئية.

ومن منظور الدراسة الحالية فإن أهمية تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، والاستفادة من تطبيقاتها في مختلف مجالات الحياة تتمثل في الآتي:

1) مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية التي تخدم المجتمع.
2) التحول من الفكر التقليدي السائد في دراسة وتدريس الجغرافيا إلى الفكر الحديث القائم على الاستقصاء الجغرافي واستخدام التقنيات الجغرافية المعاصرة.
3) الحد من الأساليب التقليدية والوصفية في تعليم وتعلم الجغرافيا والانتقال إلى المجالات التطبيقية.
4) تنمي لدى الطلبة القدرة على الملاحظة الدقيقة والتفصيلية وبشكل خاص الملاحظة عن قرب.
5) تساعد الطلبة على الالمام بقراءة وتفسير الصور الجوية والمرئيات الفضائية.
6) تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ورغم ما تم استعراضه من أهمية هذه التقنيات؛ إلا أن تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمناهج الجغرافيا في مراحل التعليم العام الأساسي والثانوي بالجمهورية اليمنية، محدود جداً؛ حيث يقتصر على بعض الخرائط والنماذج والأشكال وبعض الصور الجوية في الكتب المدرسية).

ثانياً- الدراسات السابقة:

على الرغم من أهمية تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة إلا أن الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال تناولت التقنيات الجغرافية بشكل عام من حيث أهميتها وتأثيرها في تنمية مهارة قراءة ورسم الخرائط والقدرة المكانية والتحصيل الدراسي، دون التركيز على تضمين هذه المفاهيم بكتب الجغرافيا، وسيتم عرض ومناقشة الدراسات والأبحاث ذات الصلة بالدراسة الحالية بمراحل التعليم العام ومنها ما يلي:

- **هدفت دراسة محيسن (2018)** إلى محاولة التعرف على الاتجاهات المعاصرة في تطوير مناهج علم الجغرافية، واستخدمت الدراسة منهج البحث التحليلي من خلال الإعداد في تكوين إطار الدراسة العام ومناقشة الأدبيات المتصلة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام التقنيات الجغرافية الحديثة كوسائل تعليمية مناسبة ضمن الاتجاهات المعاصرة يعمل على توفير أجواء تعليمية غنية تتناسب مع احتياجات الدارسين في مجال الجغرافية، وتضيف عنصر التشويق والإثارة لعملية فهم ودراسة الظواهر الجغرافية.
- **كما هدفت دراسة البيريني (2016)** إلى تقويم منهج الجغرافيا للصف الثامن في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، تمثلت أداة الدراسة في قائمة ببعض معايير الاتجاهات العالمية لمحتوى منهاج الدارسات الاجتماعية (الجغرافيا) حيث اشتملت على (24) معيار، تم توزيعها على مجالين هما: التربية السكانية، القضايا العالمية المعاصرة، تكونت عينة الدارسة من (110) معلما من معلمي الجغرافيا للصف الثامن بمحافظة حمص تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، كما تم اختيار محتوى كتاب الدارسات الاجتماعية للصف الثامن التي خضعت لعملية التحليل، وأظهرت النتائج تضمين الاتجاهات العالمية المعاصرة بنسبة مقبولة بمنهج الدراسات الاجتماعية عينة التحليل.
- **بينما استهدفت دراسة غازي (2016)** التعرف على فعالية توظيف نظم المعلومات الجغرافية لتدريس الجغرافيا في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالب وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي انقسمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتم تدريس الوحدة المعدة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية للمجموعة التجريبية بينما درست المجموعة الضابطة نفس الوحدة بالطريقة المعتادة،

وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

- **وهدفت دراسة الرفاعي (2015)** الدراسة إلى معرفة أثر استخدام مرئيات الاستشعار عن بعد في تدريس الوحدة السابعة (العالم العربي والعالم الإسلامي) على تنمية مهارة قراءة الخريطة والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني متوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار مهارة قراءة الخرائط، اختبار تحصيلي، وطبقت الدراسة على (٤٨) طالبة بمدينة ينبع السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أثر استخدام مرئيات الاستشعار عن بعد على تنمية مهارة قراءة الخريطة، وعلى تحصيل الطالبات عند مستوى (0,05) لصالح المجموعة التجريبية.
- **واستهدفت دراسة التوبات (2014)** تطوير وحدة تعليمية من كتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوء نظم المعلومات الجغرافية واختبار اثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في خرائط رقمية في برمجية نظم المعلومات الجغرافية، واختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه، وتكونت عينة الدراسة من (112) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس لواء الكورة التابعة لمحافظة اربد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اثر للوحدة التعليمية المطورة في ضوء نظم المعلومات الجغرافية في تحصيل الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، وتحسن اتجاهات الطلبة نحو نظم المعلومات الجغرافية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في الاتجاهات.
- **أما دراسة komlenovic (2013)** فهدفت إلى التعرف على استخدام نظم المعلومات الجغرافية بمدارس التعليم الثانوي في صربيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت أداة الدراسة في استبيان أراء الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (126) طالبا من المدارس الثانوية المهنية يتعلمون الجغرافيا كموضوع إلزامي في المدارس الصربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة لا تستخدم بما فيه الكفاية في المدارس الثانوية في صربيا. حيث يتم التعلم في الغالب من خلال إلقاء المحاضرات، ومن بين العديد من تكنولوجيات الاتصال المعروضة التي يمكن استخدامها في التدريس اختار غالبيه الطلاب نظم المعلومات الجغرافية لأنها حسب آراءهم تساهم بشكل كبير في تطوير مهارات رسم الخرائط.
- **وهدفت دراسة الحطاب (2011)** إلى تقويم منهج الجغرافيا بالصف الأول الثانوي بجمهورية مصر العربية في ضوء قائمة مفاهيم نظم المعلومات الجغرافية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة بمفاهيم نظم المعلومات الجغرافية التي ينبغي تضمينها بمنهج الصف الأول الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى تدني تضمين مفاهيم نظم المعلومات الجغرافية بمنهج الصف الأول الثانوي، وأوصت الدارسة بضرورة تطوير مناهج الجغرافيا في ضوء التقنيات الجغرافية الحديثة.
- **بينما هدفت دراسة (مصلح، 2010)** إلى تقويم منهج الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة معايير الاتجاهات العالمية لمحتوى منهج الجغرافيا حيث اشتملت على (37) معيارا توزعت على ثلاثة مجالات وهي (التربية السكانية، نظم المعلومات الجغرافية، القضايا العالمية المعاصرة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضعف نسبة توافر معايير الاتجاهات العالمية في محتوى منهاج الجغرافيا في التربية السكانية والقضايا المعاصرة، وانعدامها في نظم المعلومات الجغرافية. وأوصت الدراسة إلى ضرورة تطوير محتوى منهج الجغرافيا وفق الاتجاهات العالمية.
- **واستهدفت دراسة Demirci (2009)**، إلى التعرف على كيفية تعامل المدرسين مع التكنولوجيا الحديثة واتجاهات معلمي الجغرافيا نحو تكنولوجيا نظم المعلومات الجغرافية في تدريس الجغرافيا بالتعليم الثانوي في تركيا،

واستخدمت الدراسة المنهج المسحي وتكونت عينة الدراسة من (200) مدرسة ثانوية خاصه تقع في (33) مقاطعة منفصلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المعرفة بنظم المعلومات الجغرافية واستخدامها في دروس الجغرافيا من قبل المعلمين ضئيلة، وأن أكثر من نصف المعلمين عينة الدراسة (66%) لم يكن لديه فهم دقيق لتقنية نظم المعلومات الجغرافية (GIS)، ولا يعرفون كيف يمكن استخدامها في دروس الجغرافيا. غير أن اتجاهات المعلمين كانت إيجابيه تجاهها، ومعظم المعلمين يعتقد أن تقنية (GIS) أداه تعليمية فعالة للدروس الجغرافية.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت التقنيات الجغرافية في المراحل التعليمية المختلفة ما بين المرحلة الأساسية والثانوية. كما تباينت أماكن إجرائها، ويشير هذا التنوع إلى ضرورة الاهتمام بالتقنيات الجغرافية التي دعت إليها المنظمات التربوية لمواكبة التغيرات والتطورات العصرية وتطوير مناهج الجغرافيا في ضوئها. ويمكن إبراز أهم الملاحظات على الدراسات السابقة فيما يلي:

لقد ساهمت تلك الدراسات السابقة في تأكيد مدى القصور وندرة الدراسات والبحوث التربوية المهتمة بمادة الجغرافيا للمرحلة الثانوية سواء على المستوى القومي أو المحلي، وخاصة في مجال تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية بكتب الجغرافيا، وهذا ما يؤكده الواقع التربوي، مما يجعل الحاجة ملحة لتوجيه الجهود إلى مزيد من البحث والدراسة في هذا المجال.

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في اهتمامها بتضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بكتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة التي اهتمت بالتقنيات الجغرافية بشكل عام من حيث أهميتها وتأثيرها في تنمية مهارة قراءة ورسم الخرائط والقدرة المكانية والتحصيل الدراسي دون التركيز على تضمين مفاهيم هذه التقنيات بكتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية.

على الرغم من ندرة البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال إلا أن الباحث قد استفاد من تلك البحوث والدراسات السابقة في تحديد موضوع الدراسة، وصياغة الإطار النظري، وإعداد أداة الدراسة وآلية التحليل ومنهجية البحث وفي طريقة تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها، والتعرف على بعض المراجع المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

لتحقيق أهداف الدراسة أُتبعت الإجراءات التالية:

أولاً: منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى لكونه أنسب المناهج وأكثرها ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة للتعرف على واقع تضمين محتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية لمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية، وعددها ثلاثة كتب، كل كتاب عبارة عن جزأين (الجزء الأول والثاني)، وقد بلغ مجموع وحدات هذه الكتب (18) وحدة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (2) يوضح مجتمع الدراسة وعينتها حسب الأجزاء والوحدات

الكتاب	وحدات الكتاب بالجزء الأول	وحدات الكتاب بالجزء الثاني	مجموع الوحدات
	الوحدة الأولى: الإنسان والفضاء.	الوحدة الرابعة: المناخ والمياه.	6

جغرافية الإنسان والبيئة للصف الأول الثانوي	الوحدة الثانية: الإنسان وتمثيل مجاله الجغرافي.	الوحدة الخامسة: الإنسان وديناميكية الأرض.	
	الوحدة الثالثة: الإنسان يمثل مجاله الجغرافي.	الوحدة السادسة: الإنسان و أنظمة البيئة الكبرى.	
جغرافية اليمن والوطن العربي للصف الثاني الثانوي	الوحدة الأولى: الإنسان اليمني وبيئته الطبيعية	الوحدة الرابعة: الجغرافيا الطبيعية للوطن العربي.	6
	الوحدة الثانية: السكان والتنمية الاجتماعية في اليمن	الوحدة الخامسة: سكان الوطن العربي ومواردهم الاقتصادية.	
	الوحدة الثالثة: موارد اليمن الاقتصادية	الوحدة السادسة: مشكلات وقضايا معاصرة في الوطن العربي.	
جغرافية العالم المعاصر للصف الثالث الثانوي	الوحدة الأولى: تنظيم المجال الجغرافي للعالم المعاصر.	الوحدة الرابعة: المواصلات والاتصالات.	6
	الوحدة الثانية: التكتلات الاقتصادية في العالم المتقدم.	الوحدة الخامسة: التبادل التجاري والسياحي في المجال العالمي	
	الوحدة الثالثة: تكتلات ومنظمات العالم النامي.	الوحدة السادسة: مشكلات عالمية معاصرة.	

ثالثاً- إعداد أداة الدراسة: تم إعداد قائمة بمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة التي ينبغي تضمينها بمحتوى كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية لتستخدم معياراً في التحليل، وفق الخطوات التالية:

1. **الهدف من القائمة:** الكشف عن مدى تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في ضوئها.
2. **مصادر اشتقاق القائمة:** اشتقت القائمة من خلال مراجعة الكتب والبحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بالتقنيات الجغرافية المعاصرة، والكتب العلمية في مجال الاستشعار عن بعد، ونظم المعلومات الجغرافية.
3. **القائمة في صورتها الأولية:** تم وضع القائمة في صورتها الأولية في ضوء الخطوات السابقة، وقد تضمنت (38) مفهوما موزعة على مجالين رئيسين (الاستشعار عن بعد، نظم المعلومات الجغرافية).
4. **صدق القائمة:** تم التأكد من صدق القائمة من خلال عرضها على سبعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والجغرافيا الطبيعية، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول مدى أهميتها ومناسبتها، وكذلك الإضافة والحذف، وقد أجمع غالبية المحكمين على أهمية هذه المفاهيم لمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية مع إبداء بعضهم عدد من الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار عند وضع القائمة في صورتها النهائية. وفي ضوء التعديلات والإضافة التي اقترحها المحكمون أصبحت قائمة مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة جاهزة في صورتها النهائية، مكونة من (36) مفهوما موزعة على مجالين رئيسيين هما: الاستشعار عن بعد، ويشتمل على (23) مفهوماً، ونظم المعلومات الجغرافية، ويشمل على (13) مفهوما.
5. **ثبات أداة التحليل:** استخدمت الدراسة (الثبات عبر الزمن) للتأكد من ثبات أداة التحليل؛ حيث قام الباحث بعمليتي التحليل لمحتوى كتب الجغرافيا (عينة التحليل) بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع، وتم حساب نسبة الاتفاق بين عمليتي التحليل الأولى والثانية فكانت النتائج كما يبينها الجدول التالي:

جدول رقم (2) نسبة الاتفاق (ثبات التحليل) بين عمليتي التحليل الأولى والثانية

الرقم	موضوع التحليل	تكرارات التحليل الأول	تكرارات التحليل الثاني	التكرارات المتفق عليها	الاتفاق (الثبات)
.1	كتاب الصف الأول الثانوي	48	46	46	95.8
.2	كتاب الصف الثاني الثانوي	0	0	0	0
.3	كتاب الصف الثالث الثانوي	8	7	7	87.5
	الإجمالي	56	53	53	94.6

يلاحظ من الجدول السابق رقم (2) أن نسب معامل الثبات تراوحت ما بين (87.5 – 95.8) بالنسبة لكل كتاب على حده، في حين يلاحظ من الجدول نفسه أن نسبة الثبات الكلية للكتب الثلاثة بلغت (94.6) مما يشير إلى ثبات عملية التحليل.

رابعاً- إجراءات عملية التحليل:

بعد إعداد قائمة مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها، استخدمت في تحليل محتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية وفق الخطوات التالية:

1- **تحديد الهدف من التحليل:** استهدفت عملية التحليل الحكم على محتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية من حيث مدى تضمينها لمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة.

2- **تحديد فئات التحليل:** شملت فئات التحليل مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة التي تضمنتها القائمة المعدة لذلك وعددها (36) مفهوما.

3- **تحديد وحدات التحليل:** تم استخدام الفقرة كوحدة لتحليل محتوى كتب الجغرافيا، حيث تم تقسيم كل صفحة من صفحات الكتاب إلى عدد من الفقرات بحيث تشمل كل فقرة أو عدد من الفقرات الصغيرة على فكرة واحدة.

4- **وضع استمارة التحليل:** حتى يتمكن الباحث من عملية التحليل قام بإعداد استمارة تحليل محتوى، وذلك بتحويل قائمة مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة إلى استمارة تحليل مكونة من خمسة أعمدة (المفهوم، تكرار الفقرة التي تتضمن المفهوم، المجموع، النسبة، ملاحظات)، ومن ثم تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها إحصائيا.

5- **خطوات عملية التحليل:**

وقد مرت عملية التحليل بالخطوات التالية:

- تم استبعاد صفحات العنوان والمقدمات والفهارس وعناوين الفصول والمراجع.
- تحديد الصفحات التي شملتها عملية تحليل المحتوى، وتقسيم كل صفحة من الصفحات التي تم تحديدها إلى عدد من الفقرات، بحيث تشمل كل فقرة أو عدد من الفقرات الصغيرة فكرة واحدة.
- تحديد الفقرات التي تضمنت مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة الواردة في أداة التحليل.

خامساً: الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أ- **التكرارات:** تم استخلاص مجموع التكرارات للفقرات التي تناولت مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة.

ب- **النسب المئوية:** تم حساب النسبة المئوية لتكرار الفقرات التي تناولت مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة.

ج- **معادلة (Holsti):** تم استخدام هذه المعادلة لحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني لاستمارة تحليل كتب الجغرافيا (عينة الدراسة).

4- نتائج الدراسة وتفسيرها.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** "ما مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة التي ينبغي تضمينها بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية؟"

وللإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم الاطلاع على الأدبيات التربوية والكتب والمراجع والدراسات السابقة ذات الصلة بمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة، وتم إعداد قائمة بمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة مكونة من مجالين رئيسيين هما: (الاستشعار عن بعد- نظم المعلومات الجغرافية). ثم عرضت القائمة على مجموعة من المحكمين أساتذة مختصين في المناهج وطرق التدريس والجغرافيا الطبيعية؛ وذلك لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم، وبذلك خرجت قائمة مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بصورتها النهائية على النحو المبين في الجدول التالي:

جدول رقم (3) مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة التي ينبغي تضمينها بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية

المجال الرئيسي	المفاهيم الفرعية
أولا: الاستشعار عن بعد	ماهية الاستشعار عن بعد- أهمية الاستشعار عن بعد- مكونات الاستشعار عن بعد- الأشعة الكهرومغناطيسية- التصوير الجوي- التصوير الفضائي- الصور الجوية- أنواع الصور الجوية- العوامل المؤثرة على الصور الجوية- المنصات الجوية- الأقمار الصناعية- المركبات الفضائية- المكوك الفضائي – المستشعرات- المنصات الفضائية- محطة الإرسال الفضائية- محطات الاستقبال الأرضية- المرئيات الفضائية (الصور الفضائية)- أنواع الصور الفضائية- تطبيقات الاستشعار عن بعد- تفسير وتحليل الصور الجوية والمرئيات الفضائية- برامج الاستشعار عن بعد- المنصات الأرضية.
ثانيا: نظم المعلومات الجغرافية	ماهية نظم المعلومات الجغرافية- أهمية نظم المعلومات الجغرافية- وظائف نظم المعلومات الجغرافية- المكونات المادية (الأجهزة)- برمجيات نظم المعلومات- مصادر البيانات- البيانات المكانية – البيانات الوصفية- تخزين البيانات- قواعد البيانات الجغرافية- نظام تحديد المواقع العالمية- الإحداثيات الجغرافية- تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** "ما واقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمحتوى كتب الجغرافيا الحالية للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية"؟

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة تم تحليل كتب الجغرافيا (عينة الدراسة)، وتحديد الفقرات التي تناولت مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة، وحساب تكرارها ونسبتها المئوية للوقوف على واقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بكتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية على النحو التالي:

جدول (4) عدد الفقرات المتضمنة لمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة وتكرارها ونسبتها بكتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية في المجال الأول: (تقنية الاستشعار عن بعد).

م	اولا: مفاهيم الاستشعار عن بعد	كتاب الصف الأول الثانوي			كتاب الصف الثاني الثانوي			كتاب الصف الثالث الثانوي		
		التكرار	النسبة	التكرارات الكلية	التكرار	النسبة	التكرارات الكلية	التكرار	النسبة	التكرارات الكلية
1	ماهية الاستشعار	1	%2.4	%2.2	0	0	0	0	0	0
2	أهمية الاستشعار	1	%2.4	%2.2	0	0	0	0	0	0
3	مكونات الاستشعار	1	%2.4	%2.2	0	0	0	0	0	0

م	اولا: مفاهيم الاستشعارعن بعد	كتاب الصف الأول الثانوي			كتاب الصف الثاني الثانوي			كتاب الصف الثالث الثانوي		
		التكرار	النسبة	التكرارات الكلية	التكرار	النسبة	التكرارات الكلية	التكرار	النسبة	التكرارات الكلية
4	الأشعة الكهرومغناطيسية	1	%2.4	%2.2	0	0	0	0	0	0
5	التصوير الجوي	1	%2.4	%2.2	0	0	0	0	0	0
6	التصوير الفضائي	1	%2.4	%2.2	0	0	0	0	0	0
7	الصور الجوية	2	%4.9	%4.3	0	0	0	0	0	0
8	أنواع الصور الجوية	2	%4.9	%4.3	0	0	0	0	0	0
9	العوامل المؤثرة على الصور الجوية	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	المنصات الجوية	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	الأقمار الصناعية	9	%22	%19.6	0	0	0	3	%60	%6.5
12	المركبات الفضائية	3	%7.3	%6.5	0	0	0	2	%40	%4.3
13	المكوك الفضائي	1	%2.4	%2.22	0	0	0	0	0	0
14	المستشعرات	2	%4.9	%4.3	0	0	0	0	0	0
15	المنصات الفضائية	-	-		0	0	0	0	0	0
16	محطة الإرسال الفضائية	2	%4.9	%4.3	0	0	0	0	0	0
17	محطات الاستقبال الأرضية	2	%4.9	%4.3	0	0	0	0	0	0
18	المرئيات الفضائية.	7	%18	%15.2	0	0	0	0	0	0
19	أنواع الصور الفضائية	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	المنصات الأرضية	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	تحليل الصور الجوية والفضائية	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	برامج الاستشعار	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	تطبيقات الاستشعار	5	%13	%10.9	0	0	0	0		00
	المجموع	41	100	%89.1	0	0	0	5	100	%10.7

يلاحظ من الجدول رقم (4) بأن مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة في المجال الأول: (تقنية الاستشعار عن بعد)، والتي تم تضمينها في كتب الجغرافيا لصفوف المرحلة الثانوية قد بلغ (16) مفهوما بواقع ستة وأربعين تكراراً، وقد تباينت درجة تضمين هذه المفاهيم، حيث ركزت على مفاهيم محددة وأهملت أخرى. ويلاحظ أن أكثر المفاهيم تكراراً في هذا المجال مفهوم "الأقمار الصناعية والتي بلغ (9) تكرارات في كتاب الصف الأول الثانوي بنسبة (19.6%)، و(3) تكرارات في كتاب الصف الثالث الثانوي بنسبة (6.5%)، بينما لم يتم الإشارة إليه في كتاب الصف الثاني الثانوي، كذلك احتل مفهوم المرئيات الفضائية (الصور الفضائية) المرتبة الثانية في كتاب الصف الأول الثانوي بواقع (7) تكرارات بنسبة (15.2%)، بينما لم يتم الإشارة لهذا المفهوم في كتابي الصف الثاني والثالث الثانوي، ثم يأتي مفهوم المركبات الفضائية في المرتبة الثالثة بواقع (3) تكرارات في كتاب الصف الأول الثانوي بنسبة (6.5%)، وتكرارين في كتاب الصف الثالث الثانوي

بنسبة (4.3%)، بينما لم يتم الإشارة إلى هذا المفهوم في كتاب الصف الثاني الثانوي، وتراوحت بقية المفاهيم في هذا المجال بين تكرارا واحدا وتكرارين فقط بنسبة تراوحت بين (2.2 – 4.3%) في بقية كتابي الجغرافيا بالصف الأول والثالث الثانوي.

وعلى الرغم من تناول كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية لستة عشر مفهوما في مجال (تقنية الاستشعار عن بعد)، إلا أنها أغفلت سبعة مفاهيم مهمة وضرورية لم يتم التطرق إليها، وهذه المفاهيم هي: "العوامل المؤثرة على الصور الجوية، المنصات الجوية، المنصات الفضائية، أنواع الصور الفضائية، المنصات الأرضية، تفسير وتحليل الصور الجوية والمرئيات الفضائية، برامج الاستشعار". وربما يفسر ذلك بسبب اعتقاد المعنيين بتصميم كتب الجغرافيا بأن إدراج مثل هذه المفاهيم يتطلب إلى الإمكانيات التكنولوجية والوسائط التقنية الحديثة التي تكاد تكون منعدمة وغير متاحة على مستوى مدارس التعليم العام بالجمهورية اليمنية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أشارت إلى تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية والاتجاهات المعاصرة بنسب مقبولة بكتب الجغرافيا مثل دراسة (البيريني، 2016).

ثانيا- مجال تقنية نظم المعلومات الجغرافية:

جدول (5) عدد الفقرات المتضمنة لمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة وتكرارها ونسبتها بكتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية في المجال الثاني: (تقنية نظم المعلومات الجغرافية).

م	ثانيا: مجال تقنية نظم المعلومات الجغرافية	كتاب الصف الأول الثانوي			كتاب الصف الثاني الثانوي			كتاب الصف الثالث الثانوي		
		تكرار	نسبة	التكرارات الكلية	تكرار	نسبة	التكرارات الكلية	تكرار	نسبة	التكرارات الكلية
1	ماهية نظم المعلومات	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	أهمية نظم المعلومات.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	وظائف نظم المعلومات.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	المكونات المادية؛ الأجهزة.	1	%20	%2.8	0	0	0	2	100	%4.3
5	برمجيات نظم المعلومات.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	مصادر البيانات.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	البيانات المكانية.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	البيانات الوصفية.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	تخزين البيانات.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	قواعد البيانات.	1	%20	%2.8	0	0	0	0	0	0
11	نظام تحديد المواقع.	1	%20	%2.8	0	0	0	0	0	0
12	الإحداثيات الجغرافية.	2	%40	%4.3	0	0	0	0	0	0

13	تطبيقات نظم المعلومات.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
المجموع		5	100	%10.9	0	0	0	2	100	%4.3
المجموع الكلي للفقرات		46	86.8	100	0	0	0	7	13.2	100

يلاحظ من الجدول رقم (5) بأن مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة في المجال الثاني: (تقنية نظم المعلومات الجغرافية)، والتي تم تضمينها في كتب الجغرافيا لصفوف المرحلة الثانوية قد بلغ (4) مفاهيم بواقع سبعة تكرارات، وأن أكثر المفاهيم تكراراً في هذا المجال هو مفهوم المكونات المادية "الأجهزة"، والذي بلغ تكرارين في كتاب الصف الثالث الثانوي بنسبة (4.3%) وتكرارا واحداً في كتاب الصف الأول الثانوي بنسبة (2.8%)، ثم يأتي مفهوم الإحداثيات الجغرافية في المرتبة الثانية بواقع تكرارين في كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي بنسبة (4.3%)، بينما لم يتم الإشارة إلى هذا المفهوم في كتابي الصف الثاني والثالث الثانوي، ثم يأتي مفهومي قواعد البيانات الجغرافية، ونظام تحديد المواقع بواقع تكرارا واحد وبنسبة (2.8%) لكل منهما في كتاب الصف الأول الثانوي ولم يتم الإشارة لهذين المفهومين في كتابي الصف الثاني والثالث الثانوي.

كما يلاحظ تدني تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بكتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في مجال تقنية نظم المعلومات الجغرافية، بل تكاد تكون منعدمة فقد تجاهلت تسعة مفاهيم أساسية ومهمة لم يتم التطرق إليها وهذه المفاهيم هي: "ماهية نظم المعلومات الجغرافية، أهمية نظم المعلومات الجغرافية، وظائف نظم المعلومات الجغرافية، برمجيات نظم المعلومات، مصادر البيانات، البيانات المكانية، البيانات الوصفية، تخزين البيانات، تطبيقات نظم المعلومات الجغرافية". وربما يفسر ذلك كونها من المفاهيم الحديثة وتحتاج إلى تكنولوجيا وأجهزة متطورة حديثة؛ لأن مثل هذه التقنية تحتاج إلى توافر إمكانيات وتجهيزات مادية وبشرية يصعب توفيرها في ظل الظروف الراهنة، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج الدراسات السابقة التي أشارت إلى تدني تضمين مفاهيم نظم المعلومات الجغرافية بكتب الجغرافيا كما في دراسة (الحطاب، 2011؛ مصلح، 2010).

إجمالي النتائج على مستوى المجالين:

ولإجمال نتائج التحليل تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين كتب الجغرافيا- عينة التحليل- لمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة لكل مجال على حدة وللمجالين مجتمعين على النحو التالي:

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين كتب الجغرافيا عينة التحليل لمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة لكل مجال على حدة وللمجالات مجتمعة.

المجالات	كتاب الصف الأول ثانوي			كتاب الصف الثاني ثانوي			كتاب الصف الثالث ثانوي			المجموع	
	تكرار	نسبة	النسبة الكلية	تكرار	نسبة	النسبة الكلية	تكرار	نسبة	النسبة الكلية	تكرار	نسبة
الاستشعارعن بعد	41	89.1	77.4	0	0	0	5	71.4	9.4	46	86.8
نظم المعلومات الجغرافية	5	10.9	9.4	0	0	0	2	28.6	3.8	7	13.2
المجموع	46	100	86.8	0	0	0	7	100	13.2	53	100

يلاحظ من الجدول السابق رقم (6) أن تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمجال الاستشعار عن بعد احتلت المرتبة الأولى حيث بلغ تكراراتها (46) تكرارا وبنسبة (86.8%)، ثم يأتي تضمين مفاهيم تقنية نظم المعلومات الجغرافية في المرتبة الثانية حيث بلغ تكراراتها (7) وبنسبة (13.2%).

كما يلاحظ من الجدول رقم (6) أن درجة تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة قد تفاوتت من كتاب لآخر؛ حيث يلاحظ أن نسبة تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بلغت في كتاب الصف الأول الثانوي (86.8%)، ويمكن أن يفسّر ذلك بكون الوحدة الأولى من كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي جاءت بعنوان "الإنسان والفضاء" تضمنت بعض الدروس مثل: الدرس الأول الذي جاء بعنوان الإنسان واكتشاف الفضاء مما ساعد على تضمين بعض مفاهيم الاستشعار عن بعد، أما بقية دروس الوحدة فتناولت المجموعة الشمسية، وحركة الأرض وأبعادها، والإحداثيات والمواقيت. كذلك الوحدة الثانية بعنوان "الإنسان وتمثيل مجاله الجغرافي" جاء الدرس الأول بعنوان الاستشعار عن بعد الأمر الذي ساعد على تضمين بعض مفاهيم الاستشعار عن بعد.

وقد يعزى ذلك إلى طبيعة الخطوط العريضة لمناهج الجغرافيا، حيث ترسم مثل هذه الخطوط العريضة لمؤلفي الكتب المدرسية ما يجب أن يتضمنه كل كتاب من الكتب الثلاثة عينة الدراسة من مفاهيم التقنيات الجغرافية، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى إدراك القائمين على تأليف هذه الكتب المدرسية ضرورة تضمين أكبر عدد ممكن من مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة في كتاب الصف الأول الثانوي تحديداً بسبب اضطرار الطلبة لاختيار مسار التعليم العلمي أو الأدبي نهاية الصف الأول الثانوي مباشرة.

ويأتي كتاب الجغرافيا للصف الثالث الثانوي في المرتبة الثانية بنسبة (13.2%)، وهي نسبة ضعيفة جدا، وعلى الرغم من موضوعات الكتاب التي تتضمن العديد من الوحدات والدروس التي توحي بتضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة إلا أن الكتاب كاد يخلو تماما من هذه المفاهيم وقد يرجع السبب في ذلك إلى الكم الكبير وكثافة المعلومات في محتوى المنهج الحالي ساهم بشكل كبير في عدم توفر مفاهيم تقنيات نظم المعلومات الجغرافية بمحتوى كتاب الجغرافيا بالصف الثالث الثانوي.

كما يلاحظ من الجدول (6) عدم تضمين كتاب الصف الثاني الثانوي لأي مفهوم من مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة الموضوعات التي تناولها كتاب الجغرافيا لهذه المرحلة، حيث ركز الكتاب على السكان والتنمية الاجتماعية، والموارد الاقتصادية، والمشكلات الجغرافية والقضايا المعاصرة في اليمن والوطن العربي.

التوصيات والمقترحات.

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث ويقترح ما يلي:

1- الاستفادة من قائمة مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في تطوير كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.

2- تضمين وتنظيم مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة للمفاهيم التي لم ترد بمحتوى كتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية مع مراعاة التوازن وتحقيق التكامل بين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة وغيرها من المفاهيم الأخرى بحيث لا يطغى جانب على آخر.

3- وبالإضافة للتوصيات السابقة يقترح الباحث الآتي:

1) إجراء دراسة مماثلة في المرحلة الأساسية للتعرف على واقع تضمين كتب الجغرافيا لهذه المرحلة لمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة.

2) وضع تصور مقترح لمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بكتب الجغرافيا بالمرحلة الثانوية.
3) إجراء دراسة لمعرفة مدى امتلاك معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية لمفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

1. الأسدي، محمد عبد الوهاب، (2013): التقنيات الجغرافية الحديثة، تموز للطباعة والنشر، دمشق.
2. البيريني، ريم صبري، (2016): تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة من وجهة نظر المعلمين، مجلة جامعة البعث، المجلد 38 العدد 46. https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/102606/125
3. التوبات، مجد فيصل، (2014): تطوير وحدة تعليمية من كتاب الجغرافية للصف العاشر الأساسي في ضوء نظم المعلومات الجغرافية واختبار أثرها في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوها، دكتوراه جامعة اليرموك، كلية التربية.
4. داود، جمعة محمد، (2013): مقدمة في الصور الجوية والمرئيات الفضائية، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
5. الرفاعي، فضة فرج، (2015): أثر استخدام مرئيات الاستشعار عن بعد في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارة قراءة الخرائط والتحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ماجستير التربية، جامعة أم القرى.
6. الزويني، ابتسام صاحب (2014): المناهج وتحليل الكتب، الأردن، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان.
7. زين الدين ضياف، آفاق تطوير المناهج التربوية في ظل تحديات العولمة، أعمال الملتقى الدولي حول: العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، جامعة مسيلة، 2007، 146.
8. سعيد، عبد الرزاق احمد (2016): الجغرافية وتقنياتها الحديثة، مجلة الاستاذ، مجلد (2)، العدد (612). ص ص 39-64، الرابط: https://www.iasj.net/iasj/download/99ff99c8f4c0a650
9. الشربيني، داليا، (2009): مستحدثات علم الجغرافيا واستراتيجيات تعلمها، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
10. الشمري، احمد صالح، (2007): نظم المعلومات الجغرافية من البداية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
11. عبد الرحمن، شادي موسى، (2006): تطوير وحدة تعليمية في ضوء مفاهيم الاستشعار عن بعد ومهاراته في الجغرافية ومدى اكتساب الطلاب الصف السابع الأساسي لتلك المفاهيم والمهارات، ماجستير، كلية التربية- جامعة اليرموك.
12. عبد الله، عبد الفتاح صديق، (2006): أسس الصور الجوية والاستشعار عن بعد، ط2، مكتبة الرشد، الرياض.
13. عبد المنعم، منصور أحمد (2005): تدريس الجغرافيا وبداية عصر جديد، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
14. العزاوي، ثائر فهمي، (2008): مدخل إلى نظم المعلومات الجغرافية وبياناتها، دار الحامد للنشر، عمان.
15. غندور، علي جواد؛ الزغبي، زاهي، (2017): استخدام تكنولوجيا الاستشعار عن بعد في اكتساب الكفايات في مادة الجغرافيا، المجلة العلمية اللبنانية، المجلد 18، ص ص 142- 148.
16. الكيلاني، مضر خليل، (2011): مقالات في الفكر الجغرافي المعاصر، الجزء الأول، المطبعة المركزية، جامعة ديالى.
17. محمود، صلاح الدين، (2005): تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة.
18. محيسن، محمد حسين، (2018): الاتجاهات المعاصرة في تطوير مناهج علم الجغرافيا، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، المجلد 35، العدد الأول، ص ص190- 207، - DOI: https://doi.org/10.33855/0905.

19. مركز البحوث والتطوير التربوي، (1997): المنطلقات العامة لمناهج التعليم العام، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، الجمهورية اليمنية، ص ص 5 – 8.
20. مصطفى السيد غازي، (2016): فعالية توظيف نظم المعلومات الجغرافية لتدريس الجغرافيا في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة طنطا.
21. مصلح، نسيم نصر، (2010): تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية، رسالة ماجستير، كلية التربية- الجامعة الإسلامية غزة.
22. المعافا، محمد يحيى، (2013): متطلبات تطوير مناهج التعليم منهج المواد الاجتماعية في ضوء متغيرات العصر (الواقع – والتحديات) ورقة عمل مقدمه لملتقي المناهج؛ خلال الفترة (4- 5/ مايو) كلية التربية– جامعة نجران.
23. موسى، تحسين عمران، (2016): تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط في ضوء المستحدثات الفيزيائية، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد 40. DOi: https://doi.org/10.36322/jksc.v1i40.4961
24. وديع، لميس عصام، (2015): توظيف تكنولوجيا نظم المعلومات الجغرافية (GIS): في العملية التعليمية، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، المجلد 26.
25. وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنة، (2013): إطار مناهج التعليم العام، قطاع المناهج والتوجيه الإدارة العامة للمناهج – صنعاء.
26. وزير، سلوى أبو بكر؛ قربان، نادية عبد العزيز، (2011): تنمية المفاهيم التاريخية والجغرافية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية: Second - References in English

1. Akkus, Zekerya, (2015): Activity Based Teaching in Social Studies Education: An Action Research, Educational Research and Reviews, 10(14), p 1911- 1921. DOI: https://doi.org/10.5897/ERR2015.2261
2. Arsada, Nurazidawati ; Osmana, Kamisah & Tuan, Mastura (2011): Instrument Development for 21st Century Skills in Biology", Procedia Social and Behavioral Sciences 15, www.sciencedirect.com.
3. Demirci, Ali, (2009):How do Teachers Approach New Technologies: Geography Teachers Attitudes towards Geographic Information Systems (GIS), European Journal of Educational Studies 1(1).
4. Djurdjica, Komlenovic, (2013): The Geographic Information System (GIS) in secondary education in Serbia, Perspectives in Education, Volume 31(1), March. https://hdl.handle.net/10520/EJC133224
5. Kubra Erena, ozlem Yagbasanb, (2017): Development of Teaching Materials Based on Geographical Information Systems: An Example on Symbolic Sites in Turkey, International Journal of Curriculum and Instruction 9(1): 31–46.
6. Osman, Cepn, (2013): The Use of Geographic Information, Systems (GIS) in Geography Teaching, World Applied Sciences Journal 25 (12): 1684- 1689.
7. Sukor, Nur ; Osman, Kamisah & Abdullah, Maria (2010): Students' Achievement of Malaysian 21st Century Skills in Chemistry", Procedia Social and Behavioral Sciences 9, www.sciencedirect.com.

Third - references in Arabic; Translated into English:

5- Abdel Moneim, Mansour Ahmed (2005): Teaching Geography and the Beginning of a New Era, 3rd Edition, Anglo Egyptian Bookshop, Cairo.

6- Abdul Rahman, Shadi Musa, (2006): Developing an educational unit in the light of the concepts of remote sensing and its skills in geography and the extent to which seventh grade students acquire these concepts and skills, MA, Faculty of Education - Yarmouk University.

7- Abdullah, Abdel-Fattah Siddig, (2006): Fundamentals of Aerial Imagery and Remote Sensing, 2nd edition, Al-Rushd Library, Riyadh.

8- Al-Asadi, Muhammad Abdel-Wahhab, (2013): Modern Geographical Techniques, Tammuz for Printing and Publishing, Damascus.

9- Al-Azzawi, Thaer Fahmy, (2008): Introduction to Geographic Information Systems and their data, Al-Hamid Publishing House, Amman.

10- Al-Birini, Reem Sabri, (2016): Evaluation of the Social Studies Curriculum for the Eighth Basic Grade in Light of Some Contemporary Global Trends from the Teachers' Point of View, Al-Baath University Journal, Volume 38, Issue 46. https://www.noormags.ir/view/ fa/articlepage/102606/125

11- Al-Kilani, Mudar Khalil, (2011): Essays in Contemporary Geographical Thought, Part One, Central Press, Diyala University.

12- Al-Maafa, Muhammad Yahya, (2013): Requirements for the development of educational curricula, the curriculum of social subjects in light of the variables of the era (reality - and challenges), a working paper presented to the Curriculum Forum; During the period (4-5 May), College of Education - Najran University.

13- Al-Rifai, Fadda Faraj, (2015): The effect of using remote sensing visuals in teaching social and national studies in developing the skill of reading maps and achievement among second-grade intermediate students, Master of Education, Umm Al-Qura University.

14- Al-Shammari, Ahmed Saleh, (2007): Geographic Information Systems from the Beginning, Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution, Amman.

15- Al-Sherbiny, Dalia, (2009): Innovations in Geography and Learning Strategies, Al-Kitab Publishing Center, Cairo.

16- Al-Taubat, Majd Faisal, (2014): Developing an educational unit from the geography book for the tenth grade in the light of geographic information systems and testing its impact on student achievement and their attitudes towards it, PhD, Yarmouk University, College of Education.

17- Al-Zwaini, Ibtisam Sahib (2014): Curriculum and Book Analysis, Jordan, Dar Safaa for Printing and Publishing, Amman.

18- Daoud, Juma Muhammad, (2013): Introduction to aerial photographs and satellite visuals, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

19- Educational Research and Development Center, (1997): General Principles of General Education Curricula, Ministry of Education, Sana'a, Republic of Yemen, pp. 5-8.

20- Ghandour, Ali Jawad; Al-Zoghbi, Zahi, (2017): The use of remote sensing technology in acquiring competencies in geography, The Lebanese Scientific Journal, Volume 18, pp. 142-148.

21- Mahmoud, Salah El-Din, (2005): Teaching and Learning Geography in the Information Age, World of Books, Cairo.

22- Wazeer, Salwa Abu Bakr; Qurban, Nadia Abdel Aziz, (2011): Developing Historical and Geographical Concepts, Al Masirah House for Publishing and Distribution, Amman.

23- Ministry of Education in the Republic of Yemen, (2013): General Education Curriculum Framework, Curriculum and Guidance Sector, General Administration of Curricula - Sana'a.

24- Mostafa El-Sayed Ghazi, (2016): The effectiveness of employing geographic information systems to teach geography in developing some science operations skills among first-year secondary students, master's thesis, Faculty of Education - Tanta University.

25- Muhaisen, Muhammad Hussein, (2018): Contemporary trends in the development of geography curricula, Journal of Human Sciences, College of Education for Human Sciences, Volume 35, Issue 1, pp. 190-207, DOI: https://doi.org/10.33855 / 0905 -.

26- Musa, Tahsin Imran, (2016): Analysis of the content of the physics book for the third intermediate grade in the light of physical innovations, Journal of the Kufa Studies Center, Issue 40. DOi: https://doi.org/10.36322/jksc.v1i40.4961

27- Musleh, Nassim Nasr, (2010): Evaluation of the geography curriculum in the upper basic stage in the light of some global trends, Master Thesis, College of Education - The Islamic University of Gaza.

28- Saeed, Abdul-Razzaq Ahmed (2016): Geography and its modern techniques, Al-Ustad Magazine, Volume (2), Issue (612). pp. 39-64, link: https://www.iasj.net/iasj/download/99ff99c8f4c0a650

29- Wadih, Lamis Essam, (2015): Employing Geographic Information Systems (GIS) technology: in the educational process, Journal of the College of Education for Girls, University of Baghdad, Volume 26.

30- Zinedine Diaf, Prospects for the Development of Educational Curricula in light of the Challenges of Globalization, Proceedings of the International Forum on: Globalization and the Educational System in Algeria and the rest of the Arab countries, University of M'sila, 2007, 146.

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (1): 30/May/ 2019
p: 110- 132
Copyright License
ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (1): 30/ مايو/ 2019م
ص: 110-132
تاريخ الاستلام: 2019/03/25 القبول: 2019/5/11

الإيجاز بوصفه بنيةً نصيةً (دراسة بلاغية تأصيليّة)

أ.م. د. عبد الكريم حسين علي رعدان

أستاذ البلاغة والنقد المشارك || كلية التربية بالمهرة || جامعة حضرموت || اليمن
E: r.adan2009@hotmail.com || phone: 00967777311772

الملخص: هدف هذا البحث إلى وصف أدوات الإيجاز بوصفه بنية نصية في القرآن والحديث وعدد من الأساليب الأدبية، وقد تضمن الحديث عن أهمية الإيجاز، فهو سمة العربية الفصحى، وعمود البلاغة، وأن الكلام البليغ هو الموجز في لفظه، الكثيف في دلالته. كما أن الإيجاز يقوم على عدد من الأليات والأدوات الأسلوبية، وتتمثل في قسمين: داخلية، تتعلق بالنص نفسه، وتظهر في البنية اللغوية والدلالة والتكثيف والمجاز، وفي الحذف والإيحاء والرمز والتلميح والإشارة، وفي التناص والاقتباس والتضمين. وآليات خارجية تعمل على إسناد الأدوات والآليات الداخلية، وتتمثل في المبدع والمتلقي وفي الأسلوب والسياق. كما تحدث البحث عن نص القرآن والحديث وعدد من الأساليب الأدبية المتسمة باقتصادها اللفظي، وكثافتها الدلالية، كنصوص الأمثال والحكم، ونصوص التوقيعات الأدبية، ونص القصة القصيرة، والشعر.

الكلمات المفتاحية: الإيجاز، بنية نصية، أساليب أدبية تأصيلية.

Briefness as a textual structure (a rhetorical study)

Prof. Dr. Abdel Karim Hussein Ali Radan

Associate Professor of Rhetoric and Criticism || Al-Mahra College of Education || Hadramout University || Yemen

E: r.adan2009@hotmail.com || phone: 00967777311772

Abstract: This research aimed to describe the Iijaź (using little words to mean many) which is textual construction in a number of literary styles. Therefore to talk about the importance of Iijaz, It is an attribute of the classic Arabic language and the pillar of eloquence. Thus any rhetoric speech always uses economic words and is also full of connotative meanings. Iijaz utilizes internal and external mechanism and stylistic tools. The first is related to the text itself, and it appears in the linguistic structure, signification, ample, imagery, deletion, induction, symbol, hint, quotation and inclusion. The second tool of Iijaz, i.e., external tools which depend on the manifestation of internal tools and mechanisms, and namely include the sender, the receiver, the style and context, Finally, the study discussed the literary styles which are characterized by their economical utterances, and its connotative significant as they appeared in the Noble Quran, the text of the Prophet's Hadith, proverbs and idioms, and in the literary texts like the short story and in poetry.

Keywords: Briefness, textual structure, original literary styles.

1- المقدمة.

الإيجاز ليس سمة جمالية وإبداعية في النصوص الأدبية وحسب، بل هو ركن أساس في بنيتها اللغوية، وأسلوب كامن في تركيبها النصي. وهذا البحث لا يقتصر في تناوله للإيجاز على النماذج الجزئية للنصوص وفق صورته البلاغية

المنحصرة في القصر والحذف[1]، وإنما يسعى لمحاولة التعرف على الإيجاز بوصفه بناءً نصياً فنياً، تستند عليه عدد من الفنون الأدبية المتسمة بالاقتصاد اللغوي في بنيتها، والتكثيف الدلالي في وظيفتها، كما يهدف البحث لوصف أدوات الإيجاز وآلياته البلاغية والأسلوبية في نص: (القرآن، والحديث النبوي، والمثل والحكمة، والتوقيعات الأدبية، والقصة القصيرة، وفي الشعر). وينظر في تفاوت تلك النصوص، من حيث درجة إيجازها وتكثيفها الدلالي، فمنها نصوص شديدة الإيجاز، تصل إلى مستوى التعبير الرمزيّ، كالأمثال والقصة القصيرة جدا، والشعر، وهذه تتطلب قدرة معرفية وذوقاً عالياً في عملية التلقي، ونصوص أخرى تحتاج إلى قراءة تأويلية وتفسيرية لمعرفة وجهة دلالاتها، كنص القرآن الكريم، ونصوصاً بدرجة إيجازية أقل، مثل؛ الحديث النبوي، إذ يستطيع المتلقي العادي فهمه وإدراك دلالاته بالتأمل والممارسة.

وتأتي أهمية الإيجاز كونه سمة العربية الفصحى، ونسيجاً في أساليبها الإبداعية. كما تكمن أهميته في دلالته على اقتدار المتكلم وأسلوبه المتمكن، "فَبِه يصل المتكلم إلى هدفه من غير تمهيد أو زيادة لا يقتضيها المعنى، وبه يأتى الكلام قصيرا يسهل حفظه وروايته"[2].

وهناك عدد من الدراسات تناولت الإيجاز في مؤلفات وأبحاث قصيرة ومطولة، وكانت - في الأغلب الأعم – تتحدث عن الإيجاز بوصفه مبحثا من مباحث علم المعاني، مقرنة له بالإطناب. فالقدماء تناولوا قضية الإيجاز، وقاموا بتتبع شواهده الجزئية في النصوص الأدبية، بدءا بتلك الدراسات التي ربطت قضية الإيجاز بإعجاز القرآن في سعيها لكشف أسراره وأسلوبه البياني، ومن ذلك كتاب إعجاز الإيجاز لأبي منصور الثعالبي (429هـ) ومختصره لفخر الدين الرازي (1210هـ)[3]، وهو من المؤلفات التي تناولت مبحث الإيجاز بوصفه مفهوما عاما في منطوق القرآن، فأورد الثعالبي شواهد لإيجاز القرآن، وشواهد لجوامع الكلم من الأحاديث النبوية، وما صدر عن الخلفاء والصحابة من أقول موجزة، كما أورد نماذج من كلام الملوك والحكماء والفلاسفة، على سبيل إجراء مقارنات بين إيجاز القرآن وتلك النصوص.

أما الدراسات الحديثة فقد وقفت على الإيجاز بوصفه عنصراً بلاغيا يعتمد على الحذف والقصر، وسعت – في معظمها - إلى تتبع نماذج من الإيجاز – بنوعيه - في نصوص القرآن والحديث النبوي وفي نصوص الأدب شعرا ونثرا، وهو تناول جزئي يختلف عن هدف هذا البحث ومفرداته وموضوعاته، ويمكن الوقوف على أبرز تلك الدراسات - في إيجاز تحاشياً الإطالة-، فيما يلي:

- دراسة بعنوان: (بلاغة الوفرة والندرة مبحث في الإيجاز والإطناب)، لنور الهدى باديس، تناولت فيه مفهوم الإيجاز والإطناب وتتبعت أقوال وآراء القدماء حول تلك العناصر التي يقوم عليها الإيجاز البلاغي. وهذه الدراسة لا تتعدى النقاش الجزئي لأمثلة وجزئيات كغيرها من دراسات الإيجاز.
- ودراسة بعنوان: بلاغة الإيجاز في الشعرية العربية للباحث يوسف بديدة، رسالة ماجستير جامعة الحاج لخضر .باتنة بالجزائر نوقشت .بتاريخ 2009م. وقد تحدث فيها الباحث عن أساليب الإيجاز في القرآن الكريم وفي الشعر وفي النثر على ضوء عناصر الإيجاز البلاغية المعروفة، مع إيراد الأمثلة الجزئية والشواهد الشعرية، وهي دراسة قيمة إلا أنها لم تتجاوز نمط الدراسات التي تناولت الإيجاز كجزئية من جزئيات البلاغة.

---

(1) يقسم علماء البلاغة الإيجاز- ويقابله الإطناب- إلى قسمين: إيجاز الحذف وإيجاز القصر. فإيجاز الحذف عندهم يكون في الجمل أو في المفردات، مع قرينة تشير للمحذوف ويقدرها سياق الكلام، ويمثلون له بقوله تعالى: (واسأل القرية) أي أهل القرية. وإيجاز القصر: ويسمى إيجاز البلاغة، ويكون بتضمين المعاني الكثيرة في ألفاظ قليلة من غير حذف، كقوله تعالى: (ولكم في القصاص حياة). (ينظر: القزويني، الخطيب (1993): **الإيضاح في علوم البلاغة**، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل – بيروت، ط3. ج3، ص188). و (الهاشمي، أحمد (1999): **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، ضبط وتدقيق وتوثيق: د. يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1. ص198).

(2) مطلوب، أحمد (1980) **أساليب بلاغية، الفصاحة- البلاغة – المعاني**، وكالة المطبوعات – الكويت، ط1. ص207.

(3) ينظر: خليفة، حاجي (1941)، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، دار إحياء التراث العربي. ج1، ص81.

- ودراسة أخرى بعنوان (ظاهرة توسع المعنى في اللغة العربية نماذج من القرآن الكريم) للدكتور بلقاسم بلعرج جامعة قالمة، منشور في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة- مارس 2006م. تناول فيها ظاهر توسع المعنى من خلال نماذج قرآنية، وقد ناقش فيها آراء القدماء حول توسع المعنى من خلال عدد من العناصر اللغوية كالاشتراك اللفظي والحذف والتضمين والتقديم والتأخير، وهذه الدراسة جهد متميز في التناول اللغوي وليس البلاغي.

وهناك دراسات أخرى وأبحاث لا تختلف في تناولها للإيجاز عن السابقة؛ في تركيزها على الشواهد الجزئية للإيجاز المبني على عنصري القصر والحذف، ومنها على سبيل التمثيل:

- الإيجاز في البلاغة العربية دراسة تاريخية وفنية لسليمان بن عبد العزيز المنصور، وهي رسالة ماجستير من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 1409هـ.
- الإيجاز في البلاغة العربية، محمد حسن شرشر، رسالة ماجستير من جامعة الأزهر 1993م.
- الإيجاز في البلاغة العربية، نادية عباس عبد الرحيم، جامعة الأزهر 1993م.

وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في الجوانب الفنية من حيث المفهوم للمصطلحات المتعلقة بالبحث وفق المنظور القديم لدرس الإيجاز البلاغي،

وقد اعتمد الباحث على الوصف والتحليل في الاستقصاء وتتبع النصوص وصولاً إلى الآليات البلاغية والأسلوبية التي تشكل بنية الإيجاز، مع حضور للمنهج التطبيقي في عملية تحليل وتوصيف النصوص الإيجازية موضع الدراسة.

وقد جعل الباحث دراسته في مبحثين؛ المبحث الأول: الإيجاز مفهومه وآليات البلاغية والأسلوبية، والمبحث الثاني: النصوص الإيجازية.

المبحث الأول- الإيجاز مفهومه وآلياته.

أولا- مفهوم الإيجاز:

المفهوم المعياري القديم للبلاغة، يتمثل في: تأدية المعاني وإيصالها إلى النفس في أحسن صورة لفظية[4]، غير أن البلاغة مفهوم أوسع، فهي - إلى كونها سمة أدبية وجمالية - "نظامٌ مِن القواعد، تقوم مهمَّتُه على التوجُّه في إنتاج النَّص الأدبي، وهي نظامٌ يتَحقَّق في النص، تؤثِّر على القارئ بإقناعه، أو تؤثِّر على المتلقِّي في عمليَّة الاتِّصال الأدبي"[5]. وقد ارتبطت البلاغة في ذائقة العربي وسليقته – قديما - بطابعها الذهني قبل وجودها الاصطلاحي، فالكلام البليغ هو الموجز في لفظه، الكثير في معناه[6]، وسئل أحدهم: "ما تعدون البلاغة فيكم؟ قال: الإيجاز"[7]، ويذكر آخر بأنها "إجاعة اللفظ وإشباع المعنى"[8]. واستمر هذا المفهوم سائدا إلى البدايات الأولى للتدوين. فالاقتصاد وإيجاز القول كان طبعا سليقيا محموداً لدى العرب، وأن الكلام الزائد مستكره مذموم. ولسبب كراهة العرب الإطالة أطلقوا على كثير الكلام مسميات وصفات فيها الغرابة والذم؛ فيقولون: "هدّار، وثرثار، وبجباج نفاج"[9]. وتعني؛ ثرثرة الحديث. فإطالة الكلام فيما لافائدة منه

(4) ينظر: الرماني، أبو الحسن (1976): **النكت في إعجاز القرآن**، تحقيق: محمد خلف الله، د. محمد زغلول سلام، دار المعارف بمصر، ط3. ص76.

(5) بحيري، د.سعيد حسن (2004): **علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات**، مؤسسة المختار للنشر. ص22.

(6) ينظر: الجاحظ، عمر بن بحر، (1988): **البيان والتبيين**، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط7. ج1، ص96.

(7) الجاحظ، **البيان والتبيين**. ج1، ص96.

(8) القيرواني، ابن رشيق (1981): **العمدة في محاسن الشعروآدابه**، تحقيق: محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، ط5. ج1، ص 242.

(9) ابن منظور، محمد بن مكرم (1414هـ): **لسان العرب**، دار صادر – بيروت، ط3 (مواد الكلمات). وابن دريد، **جمهرة اللغة**، ج2، ص 1219.

يتناقض مع واقعهم التواصلي المتمثل في قولهم "خير الْكَلام مَا قل وَدلّ وَلم يمل"[10]، ووصف بعضهم البلاغة بأنها "لمحة دالة"[11]. فصار الإيجاز في بعده التاريخي ميزة في منطق العرب، وخصلة بلاغية محمودة في لسانهم. وذكر الجاحظ (255هـ) أن "معاوية بن أبي سفيان، قال لصحار العبدي: ما الإيجاز؟ قال: أن تجيب فلا تبطئ، وتقول فلا تخطئ"[12]، والجاحظ نفسه حاول مغالبة البلاغة وحصرها في الإيجاز حين قال: "درجت الأرض من العرب والعجم على إيثار الإيجاز، وحمد الاختصار، وذم الإكثار والتطويل والتكرار، وكل ما فضل عن المقدار"[13]. وذكر ذلك الخليل الفراهيدي (170هـ) قبله حين عرف البلاغة بأنها:"ما قرب طرفاه وبعد منتهاه"[14]، وقال خلف الأحمر: "البلاغة كلمة تكشف عن البقية"[15]. كما حدد القدماء - في الوقت نفسه - مفهوم الإيجاز بناء على مفهومهم للبلاغة، فذكروا أن الإيجاز "تأدية المعنى بعبارة ناقصة عنه، وأحسن الكلام ما كان قليله يُغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظه"[16]، وحدُّ الإيجاز يتمثل في "دلالة اللفظ على المعنى من غير أن يزيد عليه"[17].وذكروا أن "من فوائد الإيجاز حسن التخير ودقة التفكير، وتقريب الفهم وتسهيل الحفظ، وأكثر ما يوجد الجيد منه في آي الذكر الحكيم وحديث الرسول الكريم، وخطب البلغاء، وأقوال الحكماء وفي أمثالهم السائرة"[18].

ويتضح – مما سبق- أن الإيجاز هو عمود البلاغة، فالبلاغة "هِيَ التَّعْبِير عَن الْمَعْنى الصَّحِيح لما طابقه من اللَّفْظ الزَّائِق من غير مزِيد على الْمَقْصد، وَلا انتقاص عَنهُ فِي الْبَيَان"[19]. وهذا التوصيف يشير إلى الأبعاد اللفظية والدلالية والأسلوبية للإيجاز؛ يقول الرماني (384هـ): "والإيجاز على ثلاثة أوجه: الإيجاز بسلوك الطريق الأقرب دون الأبعد، والإيجاز باعتماد الغرض دون سعة، ومن الإيجاز بإظهار الفائدة ما يستحسن دون ما يستقبح. ثم قال: والإيجاز تهذيب الكلام بما يحسن به البيان، والإيجاز: تصفية الألفاظ من الكدر، والإيجاز: إظهار المعنى الكثير باللفظ اليسير"[20]. وهذا تحديد دقيق لأبعاد الإيجاز؛ في دقة اللفظ وجماله، واقتصاده في تحديد المعنى، وإيصال الفكرة للمتلقي وإقناعه والتأثير عليه، ومراعاة ذائقته وإمتاعه.

ومسألة ربط القدماء بين البلاغة والإيجاز قضية محورية، إذ البلاغة بعلومها الثلاثة ومباحثها سواء المتعلقة باللفظ أو المعنى لها علاقة - مباشرة وغير مباشرة – بإيجاز الكلام، فعلم البيان في مباحثه؛ التشبيه والاستعارة والمجاز والكناية، يتعلق بإيصال الكلام وإحالته من حقيقته إلى مدلولاته المجازية، فتختصر الألفاظ في صور بلاغية، تتكاثف فيها المعاني، وهذا ما أشار إليه ابن الأثير (630هـ) حين حدد وظيفة علم البيان بالنظر في فضيلة الدلالة الخاصة[21]، بينما علم المعاني يهتم اهتماما مباشرا بتحليل: "اللَّفظُ العربي، من حيثُ إفادته المعاني الثَّواني التي هي الأغراض المقصودةُ للمتكلّم، من جعل الكلام مشتملا على تلك اللَّطائف والخصوصيّات"[22]، كما ينظر إلى الصورة الدلالية الذهنية من خلال

---

(10) الثعالبي، أبو منصور: **خاص الخاص**، تحقيق: حسن الأمين، دار مكتبة الحياة – بيروت، لبنان. ص7.

(11) القيرواني، **العمدة**، ج1، ص 302.

(12) الجاحظ، (1424هـ): **الحيوان**، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، ج1، ص62.

(13) الجاحظ، (1964): **الرسائل**، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة. ج 4، ص151.

(14) ابن المعتز، عبد الله (1990): **البديع**، دار الجيل، ط1. ص10.

(15) القيرواني، العمدة، ج1، ص242.

(16) السراج، محمد علي (1983): **اللباب في قواعد اللغة وآلات الأدب**، مراجعة: خير الدين شمسي باشا، دار الفكر – دمشق، ط1. ص 166.

(17) ابن الأثير، ضياء الدين (1420هـ): **المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر**، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت. ج2، ص 70.

(18) السراج: اللباب في قواعد اللغة. ص 166.

(19) الكفوي، أيوب: **الكليات**، تحقيق: عدنان درويش- محمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت. ص236.

(20) السبكي، بهاء الدين (2003): **عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1. ج1، ص600.

(21) المثل السائر. ج1، ص26.

(22) الهاشمي، جواهر البلاغة. ص47.

بناء الجملة، وسبكها وتركيبها تركيبا يلائم أحوال المتلقي وتصل إليه بما يناسب حالته، وبما يتطلبه واقع التلقي، حتى لا يهدر الكلام في غير فائدة، فالأغراض البلاغية لأسلوبي الخبر والإنشاء تحيل على دلالات ومفاهيم مستوحاة من تراكيب الجملة الخبرية والإنشائية، قال ابن حجة الحموي (837هـ): "الإيجازُ اعتنت به فصحاءُ العربِ وبلغاؤها كثيرًا، فَإِنَّهُمْ كانوا إذا قصدوا الإيجاز أتوا بألفاظ استغنوا بواحدها عن ألفاظٍ كثيرةٍ؛ كأدوات الاستفهام والشروط وغير ذلك، فقولك: أين زيد؟ مُغْنٍ عن قولك: أزيدٌ في الدَّارِ أم في المسجد؟ إلى أن تستقري جميع الأماكن"[23].

وأساليب القصر، والفصل والوصل، وإخراج الكلام خلاف مقتضى الظاهر لها وظائف ترتبط بمفاهيم إيجاز الكلام. وعلم البديع يسير في النسق نفسه، فهو بمحسناته اللفظية والمعنوية يسعى إلى خدمة إيجاز الكلام من خلال عناصر عدة، منها تحسين اللفظة إيقاعيا، وتهذيب الجملة وإظهار جمالها الشكلي، كما في الطباق والجناس والسجع، والمقابلة ونحوها.

ثانيا: الإيجاز واللسانيات

يوصف النص الأدبي في اللسانيات الحديثة بأنه بنية ذات شقين؛ دال ومدلول، وأدبية الأدب هي العنصر المميز له، وتتحقق أدبيته من خلال استخدام اللغة استخداما إبداعيا، والأدب فن تصويري، يقوم على نظام لغوي خاص وتحكمه قوانين داخلية[24]. وتعتمد بعض الدراسات اللسانية في تحليل النص الأدبي على تقنيات أسلوبية كالعدول والانزياح، وهما مصطلحان يلتقيان مع أسلوب المجاز بوصفه آلية من آليات التكثيف اللغوي، إذ يعمل بإمكاناته العدولية وبما تجري فيه من تفاعلات وانحرافات لغوية - إلى إنتاج دلالات واسعة[25]. فالانزياح هو "الانحراف الاستبدالي الذي يخرجُ على قواعد الاختيار للرموز اللُّغوية؛ كوضع الفرد مكان الجمع، أو الصفة مكان الاسم، أو اللفظ الغريب بدل المألوف"[26]، والعدول "مَيلٌ عن النظام أو الأصل اللُّغوي"[27]. كما أن التحليل البنيوي للنص الأدبي يتم من خلال النظر إلى البنية اللفظية بوصفها الأساس الحامل للدلالات، فيتم تفكيك النص إلى بنى جزئية، ومن ثم تجميعها وصولا إلى البنية العميقة وما تتضمنه من الدلالات المخفية في البناء اللغوي الظاهري[28].

ثالثاً: آليات الإيجاز:

بناء على ما سبق يمكن القول إن الإيجاز في النصوص الأدبية يتعاطى – عمليا - بواسطة عدد من الآليات الأسلوبية التي تشترك في بناء النص، فتتشابك جميعها ضمن عملية متكاملة وتؤدي وظائف متنوعة، تحيل معها النص إلى مربع لغوي مكتنز، يؤدي إلى كثافات دلالية واسعة، وتنقسم تلك الآليات إلى قسمين، داخلية تتعلق بالنص ذاته، وخارجية تعمل على إسناد الآليات الداخلية وتساعد في استقراء النص وتفسيره، وفهم فراغاته غير المنطوقة.

أولاً: الآليات المتعلقة بالنص الإيجازي وتتمثل في الآتي:

بنية اللغة: والبناء اللغوي في النص الأدبي يتطلب تشكيلا لغويا مختلفا تكون فيه المفردة ذات إمكانيات فنية تتجاوز حدود المعنى المباشر إلى دلالات ذهنية عميقة، فالكلمة لها دور دلالي تؤديه ضمن التشكيل التركيبي في السياق

(23) الحموي، ابن حجة (2004): **خزانة الأدب وغاية الأرب**، تحقيق: عصام شقيو، دار ومكتبة الهلال، دار البحار- بيروت، الطبعة الأخيرة. ج2، ص 274.

(24) ينظر: كيزيل، (1985): **عصر البنيوية من ليفي شتراوس إلى فوكو**، ترجمة: جابر عصفور، ط1، بغداد. ص190.

(25) ينظر: بو حاتم، علي (2005): **مصطلحات النقد العربي السيماني (الإشكالية والأصول والامتداد)**، منشورات اتحاد الكتاب العرب.

(26) فضل، صلاح (1998): **علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته**، دار الشروق، القاهرة. ص212.

(27) الإعجاز الصرفي، عبدالحميد هنداوي، ص141.

(28) ينظر: الجيلاني، د. حاتم (2001): **المنهج السيميائي وتحليل البنية العميقة النص**، مجلة الموقف الأدبي، السنة 31، العدد 365. ص 37، 38.

النصي الأدبي غير مدلولها المعجمي في النصوص اللغوية الأخرى، ومفردات اللغة العربية غنية الدلالة، وهي في طبيعتها لغة إيجازية؛ فالترادف وصيغ الاشتقاق والتضاد والمشترك اللفظي والنحت والتقديم والتأخير يتسع فيها التعبير لاستيعاب معان غير المعاني المباشرة[29]، ففيها ينمو النص بتنوع دلالاته. فاللغة هي المادة المتاحة للكاتب يصيغها في سياقات النص مراعيا الجوانب الحسية والذهنية، وفيها يختزل الزمان والمكان والأفكار. ولا يخفى أن تخيّر الألفاظ يؤدي إلى علاقات إيجابية بينها، ويخلق رباطا دلاليا كالإسناد والفاعلية والمفعولية وغيرها.

الدلالة: وهي الغاية من البناء اللغوي الإيجازي، يقول ابن الأثير: "والنظر فيه – يعني الإيجاز - إنما هو إلى المعاني لا إلى الألفاظ، ولست أعني بذلك أن تهمل الألفاظ، بحيث تعرى عن أوصافها الحسنة، بل أعني أن مدار النظر في هذا النوع إنما يختص بالمعاني، فرب لفظ قليل يدل على معنى كثير، ورب لفظ كثير يدل على معنى قليل"[30]. وقد أشار علماء البلاغة إلى أنواع الدلالة الرئيسة وتتمثل في الدلالة الوضعية وهي دلالة المطابقة فيكون اللفظ دالا على تمام مسماه، والدلالة التضمّنية، وفيها يدل اللفظ على جزء أو أجزاء من مسماه، ودلالة اللزوم، وفيها يدل اللفظ على لازم معناه[31].

المجاز: وهو صورة من صور التكثيف الدلالي، ومهمته النقل المجازي لمعاني الألفاظ وتحويلها إلى لغة مجازية واستعارية خارقة لمألوف التعبير. ويعرف المجاز بأنه "ما جاوز وتعدى عن محله الموضوع له إلى غيره؛ لمناسبة بينهما؛ إما من حيث الصورة، أو من حيث المعنى اللازم المشهور، أو من حيث القرب والمجاورة"[32]. وتعتمد على المجاز مفاهيم عديدة، فتربطه علاقة بالصورة البلاغية والأدبية. وإلى هذا المفهوم أشار عبد القاهر الجرجاني (0471هـ) بقوله "وضربٌ آخرُ أنتَ لا تصِلُ منه إلى الغرضِ بدلالة اللفظِ وحدَه، ولكنْ يدلُّكَ اللفظُ على معناه الذي يَقْتضيه موضوعُهُ في اللغُة، ثُمَّ تَجدُ لذلك المعنى دَلالةً ثانية تَصِلُ بها إلى الغَرَض. ومَدارُ هذا الأمر على الكناية و"الاستعارة والتمثيل"[33]، وفي قوله - أيضا -: "وأمّا المجاز، فكلّ كلمة أريد بها غير ما وقعت له في وضع واضعها، لملاحظة بين الثاني والأوّل فهي مجاز وإن شئت قلت: كلّ كلمة جزت بها ما وقعت به في وضع الواضع إلى ما لم توضع له، من غير أن تستأنف فيها وضعا، لملاحظة بين ما تجوّز بها إليه، وبين أصلها الذي وضعت له"[34]. ومهما تكن عملية خفاء المعنى الأصلي في المجاز واستحضار المعنى المجازي فستبقى الثنائية الدلالية للمجاز (المعنى الأصلي – المعنى المجازي) هي إثراء دلالي في ذهنية المتلقي، فالمعنى الأصلي يكون حاضرا إلى جانب المعنى المجازي. وتظهر عملية الإيجاز في المساحات الدلالية التي ينتجها المجاز على هيئة صور بلاغية، ويتموضع فيها الخيال وتتعلق به أبعاد تفسيرية واسعة، فيحاول القارئ من خلال العمليات الذهنية معرفة ايحاءات الكلام واستقراء المعاني المخفية في نصوصها، يقول ابن رشيق: "التشبيه والاستعارة جميعًا يُخرجان الأغمضَ إلى الأوضح، ويُقرِّبان البعيد"[35].

التكثيف: التكثيف مصطلح لساني حديث يتعلق بالبنى اللفظية داخل النص ودرجاتها وعلاقاتها وامكانياتها الاختزالية في إنتاج الدلالات، بحيث تؤدي كل بنية داخل النص وظيفتها بدقة. فالتكثيف صورة مقابلة للإيجاز البلاغي.

الحذف: هو عنصر بلاغي وأحد شقي الإيجاز في علم المعاني، ويعمل على إضمار الكلام من خلال الحذف المتعين أو المقدر، ويكون في العديد من البنى والمفردات والجمل، يقول عبد القاهر الجرجاني: "هو بابٌ دقيقُ المَسْلك، لطيفُ

---

(29) ينظر: الصالح، صبحي (1960): **دراسات في فقه اللغة**، دار العلم للملايين، ط1. ص302.

(30) المثل السائر. ج2، ص209.

(31) ينظر: العلوي، يحيى بن حمزة: **الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز**، المكتبة العصرية – بيروت، ط1، ج1، ص24-27.

(32) الجرجاني، علي بن محمد (1983): **التعريفات**، ضبطه وصححه جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية بيروت –لبنان ط1. ص203.

(33) عبد القاهر، الجرجاني (1992): **دلائل الإعجاز**، تحقيق: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني بالقاهرة- دار المدني بجدة، ط3. ص262.

(34) عبد القاهر، الجرجاني (2001): **أسرار البلاغة في علم البيان**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت ط1. ص 249.

(35) العمدة في محاسن الشعر. ج1، ص287.

المأخذ، عجيبُ الأَمر، شبيهٌ بالسِّحْر، فإنكَ ترى به تَرْكَ الذِكْر، أَفْصَحَ من الذكْرِ، والصمتَ عن الإفادةِ، أَزْيَدَ للإِفادة، وتَجدُكَ أَنْطَقَ ما تكونُ إِذا لم تَنْطِقْ، وأَتمَّ ما تكونُ بياناً إذا لم تبن"[36]. والحذف موضوع واسع يناقشه الدرس اللغوي والبلاغي لأغراض دلالية وبلاغية منها إيجاز الكلام، وتهذيب العبارة، وتخفيف ثقل الكلام، فيأتي في الإسناد وفي المفردات والجمل كجملة الموصول والشرط والقسم ومتعلقات الأفعال المبنية للمجهول ونحوها. "وقد عدت الدراسات الحديثة تقنية الحذف من أهم مقاييس اتسام النصوص الأدبية بالعمق الفني والجمالي، فهو يعمل على تكثيف دلالات النص الأدبي فضلا عن انسجامه واتساقه"[37]، فيتيح فراغات في بنى النص تتيح للمتلقي استيعابها دون إكثار من تلك البنى.

الإضمار: والكلام المضمر أوجز من المُظهَر[38]، وهو مفهوم واسع إذ إن "من سُنن العرب الإضمار، ويكون على ثلاثة أضرُب: إضمارُ الأسماء، وإضمارُ الأفعال، وإضمارُ الحروف"[39]. ويفتح الإضمار مساحات دلالية في النصوص الأدبية شأنه شأن الحذف.

الإيحاء: وهو "إيقاع المعنى في النفس بخفاء وسرعة"[40]. والإيحاء ينبثق من مفهوم الكلمة، فكما أن دلالة العبارة قد توحي إلى دلالة أخرى كذلك دلالة النص يستوحى منها دلالات أخرى، وهذا يعتمد على خيال المتلقي، وذوقه وإمكاناته في استقراء الدلالات، التي تتوالد في ذهنيته، من خلال اللغة الفنية الإبداعية، فالمعاني الإيحائية التي تحملها الكلمات ليست معانيها المعجمية العادية، وإنما هي معانٍ تُستوحى من التموضع الذي تفردت به تلك الكلمة في سياقها الأفقي، واكتسبتها ضمن الطاقة الكلية لنظام النص الفني. كما في الفعل المبني للمجهول والضمائر المستترة التي تعمل في إطار تقليل كمية الألفاظ واقتصاد بنية النص الأدبي.

الرمز: علامة لغوية تخفي وراءها أبعادا دلالية، فالرمز في الأساس يستند على المفردة أو الجملة ويقوم بتحويل دلالتها إلى صورة أخرى، معتمدا على التشكيل المجازي والقرائن السياقية والتماثلات المعرفية المتعارف عليها، فدوره تشفير الكلام ويستدعي من المتلقي وعيا لفك تلك الشفرة وصولا إلى الدلالة. فالرمز عادة "يقوم على الإيحاء لا الوضوح، فهو تركيب لفظي أساسه الإيحاء بما يستعصي على التحديد و التقرير"[41]. فقد يرمز لمعنى إيحائي من خلال مفردة أو جملة محورية، فلفظ الحمام يرمز به لمعنى السلام، وطيرانه على الحرية. وقد يكون النص صورة رمزية لأبعاد ثقافية أو سياسية أو دينية؛ كرمزية الأطلال على الموت والزمن الغابر في الشعر القديم. فالرمز أساس في النصوص الأدبية، ومنه يسعى المتلقي للبحث عن النص الغائب.

التلميح: هو "الإشارة إلى حدث أو اسم أو قصة مشهورة"[42] فتجري فيه إحالة لفظية لما يدل دلالة جزئية أو طرفية لحدث أو موضوع معروف ومشهور، دون تصريح أو ذكر للتفصيلات وقد يكون بلفظة واحدة أو جملة أو بيت شعري.

الإشارة: وتعني إثبات حكم أو مفهوم من خلال الألفاظ كأن يتضمن وجها لجواب ما أو دلالة في إطار سياق الكلام، وهذا يحتاج إلى تَأمل وَضرب تفكر[43]. والإشارة لدى علماء البلاغة هي إحدى أقسام دلالة الألفاظ على المعاني، حيث

---

(36) دلائل الإعجاز، ص 146.

(37) الحمداني، د. فارس ياسين (2014): **البنى الفنية: دراسة في شعر مجد الدين النشابي**، ط1. ص 74.

(38) ينظر: ابن الأثير، المثل السائر، ج1، ص 177.

(39) ابن فارس، أحمد (1997): **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، تحقيق: محمد علي بيضون، ط1. ص176.

(40) المناوي، محمد عبد الرؤوف (1410هـ): **التوقيف على مهمات التعاريف**، تحقيق: د. محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، بيروت ، دمشق- ط1. ص 105.

(41) عبد الصبور، صلاح (1982): **قراءة جديدة لشعرنا القديم** ، دار العودة، بيروت. ص 129.

(42) كيليطو، عبد الفتاح (1985): **الكتابة والتناسخ، مفهوم المؤلف في الثقافة العربية**، دار التنوير للطباعة والنشر، الدار البضاء المغرب، المركز الثقافي العربي، ط1. ص25.

(43) ينظر: الكليات: ص 120.

عرفها ابن سنان الخفاجي بقوله: "الإشارة وهو أن يكون المعنى زائداً على اللفظ. أي أنه لفظ موجز يدل على معنى طويل على وجه الإشارة واللمحة"[44].

التناص: ويعني تداخل نصوص سابقة مع نص جديد، بمعنى آخر: هو المادة اللفظية والمضمونية والأسلوبية التي يمتلكها النص الأدبي الجديد والتي تشكل إحالات إلى نصوص شعرية ونثرية سابقة عليه أو موازية له. فالتناص، مفهوم جديد لتشكل النص الأدبي من نصوص أخرى، ويتفاعل معها في علاقات متشابكة –عن قصد أو غير قصد - فالتناص أوسع مدى من عمليات الاقتباس والتضمين والسرقات الشعرية والمعارضات، ويمتلك إمكانية الاندماج النصي - بوعي ودون وعي- وقد لا تكون ظاهرة إلا بالتأمل والتحليل[45]. فيكون النص الجديد سلسلة من الإشارات الدلالية المتعالقة نصيا مع نصوص متعددة، وله "وجود علاقة خارجي بين أنواع من الخطاب، وداخلي بين مستويات اللغة"[46].

الاقتباس: ويعني "أن يُضَمِّنَ المتكلّم كلامه من شعر أو نثر كلاماً لغيره بلفظه أو بمعناه"[47] دون إشعار المتلقي بذلك الاقتباس، فتندمج النصوص لتشكل سياقا نصيا متكاملا يترك للخيال تتبع تلك الاحالات الاقتباسية للنصوص. "ويعد الاقتباس آلية تكثيفية إيجازية يتم من خلالها نصوص دينية معروفة عن طريق المتلقي الذي يقرأ جزءاً منها ويتم استذكارها كاملة، لأنها معروفة وليس هناك أدنى حاجة لذكرها كاملة في النص"[48].

التضمين: وهو أن يضمن الشاعر في شعره شيئا من شعر آخر دون الإشارة إليه[49]، ومنهم من يرى ضرورة التصريح به إن لم يكن مشهورا[50]، وفي التضمين تتداخل نصوص أدبية مختارة قديمة أو حديثة مع نص القصيدة الأصلي، بحيث تكون منسجمة ومندمجة ضمن الإطار الدلالي فيها ومتوافقة مع فكرة النص وغايته.

ثانياً- الآليات الخارجية

أما الآليات الخارجية فتعمل على إنجاز النص الأدبي، بوصفها جزءاً من بنائه وسياقه الدلالي، كما أنها تساعد في فكِّ شفرة النص، وتتمثل في الآتي:

المبدع: فالنص يعتمد على المبدع /الكاتب، والنصوص الإيجازية تتطلب قدرة وأداء عالٍ من الكاتب، وقد أشار عبد القادر الجرجاني إلى أداء المبدع في عملية الإيجاز حين عرفه بأنه "أداء المقصود بأقلّ من العبارة المتعارفة"[51]، فالعمل الأدبي هو نص موجه من المبدع إلى المتلقي، فعليه أن يتجاوز بلغته المظهر العادي التقليدي إلى صورة مبدعة تثير المتلقي وتقنعه وتمتعه. وهذه الإمكانيات المتعلقة بالمبدع والكاتب ذكرها السكاكي بقوله "البليغ من أخذ بخطام كلامه وأناخه في مبرك المعنى ثم جعل الاختصار له عقالا، والإيجاز له مجالا فلم يند عن الأذهان ولم يشذ عن الآذان"[52]. فيتحرك في إطار تشكيل النص بواسطة اللغة الفنية التي هي من "نتاج الفرد المبدع، وهي لذلك شخصية تصدر عن

---

(44) الخفاجي، ابن سنان (1982): **سر الفصاحة**، دار الكتب العلمية، ط1. ص207.

(45) ينظر: ماضي، شكري عزيز: **نظرية الأدب**، ص 187.

(46) مفتاح، محمد: **التشابه والاختلاف نحو منهجية شمولية**، ص44.

(47) الميداني، عبد الرحمن (1996): **البلاغة العربية**، دار القلم، دمشق، ط1. ج2، ص 537.

(48) الزواهرة، د. ظاهر (2013): **التناص في الشعر العربي المعاصر**، دار الحامد، عمان، ط1. ص 74.

(49) ينظر: السبكي: عروس الأفراح، ج2، ص334.

(50) ينظر: وهبة، مجدي، والمهندس، كامل (1984): **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب**، مكتبة لبنان، ط2. ص 108.

(51) الجرجاني، التعريفات. ص5.

(52) السكاكي، أبو يعقوب يوسف (1987): **مفتاح العلوم**، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط2. ص 256.

عبقرية البليغ وتتحدى ما هو نمطي واصطلاحي"[53]، وعملية إنجاز النص الأدبي المكثف دلاليا عملية معقدة تحتاج إدارة وقدرة تتمثل في "أن يبلغ المتكلم أكبر عدد من الفوائد بأقل كمية من الجهود الذهنية و العلاجية لآلة الخطاب"[54].

المتلقي: ودوره يكمن في تلقي النص بذكاء وفاعلية، فالنص الإيجازي نص منغلق يرتبط فهمه بذهنية عالية للمتلقي، والنصوص الأدبية في الأساس موجهة لمتلق خاص يتمتع بذكاء وقدرة واعية لاستيعابها وفهمها[55]، والإيجاز أسلوب نصي مكثف فيه تقدير للمخاطب على أساس ذهنيته القادرة على فهم الإشارات والدلالات المخفية، فهو "لا يكتفي بمجرد الفهم بل ينتقل إلى محاولة التعرف على الجوانب العقلية والوجدانية، من خلال معايشة تجربة النص الأدبي، بما فيه من أحاسيس وأفكار ومواقف، واتجاهات، وفي هذا يكمن التفاعل بين النص ومتلقيه، فيثري تجربته الخاصة، ويخصبها بانفتاحه على تجارب أدبية تقع تحت طائلة فهمه وإحساسه"[56]. ونظرية التلقي في الدراسات النقدية الحديثة مرتبطة بعلاقة قوية بالنص الأدبي، فلا وجود للنص إن لم يُقرأ، والنص الجيد أساسه إشارة القارئ؛ فهو الذي يكشف عن جمال النص ودلالاته[57].

الأسلوب: وتكمن فيه القدرة الأدائية التي يُنتج من خلالها النص، وله علاقة بتكثيف اللغة دلاليا. ويعرف الأسلوب بأنه "الصورة اللفظية التي يعبر بها عن المعاني أو نظم الكلام وتأليفه لأداء الأفكار وعرض الخيال، أو هو العبارات اللفظية المنسقة لأداء المعاني"[58]. فمحور الأسلوب الأساس هو الوصول إلى المعنى. وإمكانات النص الدلالية تكمن في أسلوبه الفذ القادر على استغلال اللغة، وقد حصر (بالي) دلالة الأسلوب "في تفجر الطاقات التعبيرية الكامنة في صميم اللغة، بخروجها من عالمها الافتراضي إلى حيز الموجود اللغوي، فالأسلوب حسب تصور - بالي - هو الاستعمال ذاته، فكأن اللغة مجموعة شحنات معزولة، والأسلوب هو إدخال بعضها في تفاعل مع البعض الآخر"[59].

السياق: فهو المسار الذي يحدد الاتجاهات الدلالية، ويدخل ضمن ملابسات التأويل والتفسير الدلالي، وفاعلية السياق أنه "يرشد إلى تبيين المجمل وتعيين المحتمل والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام وتقييد المطلق وتنوع الدلالة، وهذا من أعظم القرائن الدالة على مراد المتكلم، فمن أهمله غلط في نظره وغالط في مناظرته"[60]. ويشير إليه عبد القاهر الجرجاني في تناوله لسياق النظم عندما ذكر أن "الألفاظ لا تفيد حتى تؤلف ضربا خاصا من التأليف، ويعمد بها إلى وجه دون وجه من التركيب والترتيب"[61]، فالكلمة لا قيمة لها خارج سياقها، والسياق يمثل نظرية دلالية في حد ذاته، وهو متضمن داخل النص ويقوم بتحديد الدلالة وفق الحالات التي تقتضيها طبيعته وأحواله[62]. وترتبط بالسياق قرائن لفظية وعقلية تعمل على فك شفرات الاستخدام اللغوي في صيغ عديدة، سواء في المفردات؛ كأسماء المكان والزمان والمصادر الميمية، أو في التراكيب؛ كأفعل التفضيل والتورية والاستعارات والمجاز، فيحدد المعاني القريبة والبعيدة، ويوضح الدلالات الأصلية من المجازية، وبذلك يكون للسياق فاعلية في الثراء الدلالي.

---

(53) راضي، د.عبد الحكيم (1980): **نظرية اللغة في النقد العربي**، مكتبة الخانجي. ص85.

(54) قباوة، فخر الدين (2001): **الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد**، القاهرة، ط1. ص31.

(55) ينظر: عتيق، عبد العزيز (2009): **علم المعاني**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، ط1. ص 39.

(56) عبد المطلب، محمد (1994): **البلاغة والأسلوبية**، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1. ص237.

(57) ينظر: المسدي، عبد السلام (1984): **قراءات مع الشابي والمتنبي والجاحظ و ابن خلدون**، الشركة التونسية للتوزيع. ص 21.

(58) الشايب، أحمد (2003): **الأسلوب**، مكتبة النهضة المصرية، ط12. ص 46.

(59) المسدي، عبد السلام (1982): **الأسلوبية والأسلوب**، الدار العربية للكتاب، ط1. ص89.

(60) ابن القيم الجوزية (1996): **بدائع الفوائد**، تحقيق: هشام عبد العزيز عطا وعادل عبد الحميد العدوي وغيرهما، مكتبة نزار مصطفى الباز- مكة المكرمة، ط1. ج4، ص815.

(61) عبد القاهر، أسرار البلاغة. ص 14.

(62) ينظر: عبد اللطيف، د. محمد حماسة (1983): **النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي**، القاهرة، ط1. ص 98.

المبحث الثاني- النصوص الإيجازية

وهذا المبحث يتناول النصوص الإيجازية بالدراسة التطبيقية التأصيلية وتتمثل في: نص القرآن الكريم، ونص الحديث النبوي، والحكم والأمثال العربية، والتوقيعات، والقصة القصيرة جداً، والشعر.

إيجاز النص القرآني:

القرآن نص لغوي؛ له صفة القداسة كونه كلام الله تعالى، فبنيته تقوم على "نظام، ملتئم، محكم، متقن"[63]، كما أنه نص مستقل متفرد عن غيره من النصوص في لغته وأسلوبه، ومتميز بكفاءته اللفظية واكتمال دلالاته. فحالته التركيبية إيجازية أصالة، ليس فيه إطالة. وهو في جملته نص يحتوي على بنية ذات إشارات وإيحاءات تخاطب المتلقي بمفاهيم عامة، مفسحة للذهن التأمل والتخيل والتأويل والتفسير، ضمن الاحتمالات الدلالية وفي أطر التواصل اللغوي ومعاييره ووظائفه في التأثير والإمتاع. وإيجازه يبدأ من دقة المفردة التي تحمل طاقة دلالية رأسية مباشرة، وأفقية سياقية، وفي جمله وتراكيبه وآياته ومقاطعه وسوره مفاهيم كاملة مستوفاة. والحديث عن مواضع الاطناب في بعض الآيات التي تساق لبيان أغراض بلاغية - فيما يذكره علماء البلاغة - لا يبعد النص القرآني عن إيجازه اللفظي واقتصاده في تراكيبه ونسقه ونسيجه المترابط عضويا، إذ لا إمكانية لحذف كلمة من جمله، ولا استغناء عن جملة من آياته؛ فيختل المعنى وترتبك الدلالة، يقول دراز: "القرآن إيجاز كله، سواء مواضع إجماله أو مواضع تفصيله، فالقرآن يستثمر دائمًا برفق أقل ما يمكن من اللفظ في توليد أكثر ما يمكن من المعاني. أجل؛ تلك ظاهرة بارزة فيه كله؛ يستوي فيها مواضع إجماله التي يسميها الناس مقام الإيجاز، ومواضع تفصيله التي يسمونها مقام الإطناب. ولذلك نسميه إيجازًا كله؛ لأننا نراه في كلا المقامين لا يجوز سبيل القصد، ولا يميل إلى الإسراف ميلا ما، ونرى أن مراميه في كلا المقامين لا يمكن تأديتها كاملة العناصر والحسن بأقل من ألفاظه، ولا بما يساويها، فليس فيه كلمة إلا هي مفتاح لفائدة جليلة، وليس فيه حرف إلا جاء لمعنى"[64]. وما أتى فيه من تكرار لفظي فذلك لا يخرجه عن نسقه الإيجازي؛ فللكلمة المكررة أو الجملة إيقاع صوتي يحيل إلى دلالة سمعية، إضافة إلى المضمون الدلالي، كما في قوله تعالى: (كلا إذا دكت الأرض دكا دكا)[65]. وفي القرآن نصوص عدة تدعو إلى إيجاز القول ويسره صراحة وضمناً، فوصف القول بأوصاف لا يخلو أي منها من إيماءة لمفهوم الاقتصاد والإيجاز؛ كما في الآيات: (فَقُلْ لَهُمْ قَوْلا مَيْسُورًا)[66]، (وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلا مَعْرُوفًا)[67]، (وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنْفُسِهِمْ قَوْلا بَلِيغًا)[68]، (وَقُلْ لَهُمَا قَوْلا كَرِيمًا)[69]، (فقُولا لَهُ قَوْلا لَيِّنًا)[70]، (وَقُولُوا قَوْلا سَدِيدًا)[71]، ففي الآيات السابقة توصيفات دالة وتوجيه إلى تهذيب القول وترشيد العبارة، والبعد عن الإطالة، وقد أكد بعض العلماء والمفسرين أن طابع القرآن الإعجازي يكمن في الإيجاز[72]. فالثعالبي يجعل سر إعجاز القرآن في الإيجاز فيقول: "من أراد أن يعرف جوامع الكلم، ويتنبه إلى فضل الإعجاز والاختصار، ويحيط ببلاغة الإيماء، ويفطن لكفاية الإيجاز، فليتدبر القرآن"[73]. "ولولا إيجاز القرآن لكان أداء ما

---

(63) خليل، إبراهيم (1995): **الأسلوبية ونظرية النص**، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت، ط. ص39.

(64) دراز، محمد عبد الله (2005): **النبأ العظيم نظرات جديدة في القرآن الكريم**، اعتنى به: أحمد مصطفى فضلية، دار القلم للنشر والتوزيع. ص 162، 163.

(65) سورة الفجر الآية: 21.

(66) سورة الإسراء، الآية 28.

(67) سورة النساء، الآية 5.

(68) سورة النساء، الآية 63.

(69) سورة الإسراء، الآية 23.

(70) سورة طه، الآية 44.

(71) سورة الأحزاب، الآية 70.

(72) ينظر: رضا، محمد رشيد (1990): **تفسير المنار**، الهيئة المصرية العامة للكتاب. ج1، ص267، ج3، ص100.

(73) الثعالبي، عبد الملك بن محمد أبو منصور: **الإعجاز والإيجاز**، مكتبة القرآن – القاهرة. ص 15.

يتضمنه من المعاني في أضعاف مقدار القرآن"[74]. ويؤيد هذا ما نجده من كتب في التفسير والتأويل واستنباط الأحكام والقواعد المنهجية، وموضوعات عقائدية وتربوية واجتماعية وأخلاقية، وكثير من المؤلفات المتعلقة بمضامين القرآن المنجزة، ولا يزال البحث جارٍ لم يتوقف.

وقد لجأ المفسرون إلى علم التأويل، وهو علم يبحث في البنى الدلالية العميقة، فالباحث في علم التأويل "يمعن النظر في الجمل والتراكيب والآيات، ويعتمد في نظره على تدبره وإعمال عقله، وتقليب وجوه الرأي والنظر، وتنفذ نظراته إلى باطن الآية، ويلتفت إلى لطائفها وإشاراتها وإيحاءاتها، ويستخرج حقائقها ودلالاتها، ويلحظ المعنى البعيد غير المتبادر للذهن، وغير الظاهر من الآية، ويسجل التوجيه والرمز والومضة التي تشرق بها"[75].

وقد أدرك العرب بفطرتهم بلاغة القرآن وإيجازه، فحين يقرأ واحد منهم بضع آيات منه، أو يسمعها مرتلة، يقف لها إجلالا، وتكفيه إقناعا بالإيمان، فذكر: "أَنَّ الْوَلِيدَ بْنَ الْمُغِيرَةِ قَالَ: قَدْ سَمِعْتُ الشِّعْرَ رَجَزَهُ وَقَرِيضَهُ وَمُخَمَّسَهُ، فَمَا سَمِعْتُ مِثْلَ هَذَا الْكَلامِ (يَعْنِي الْقُرْآنَ مَا هُوَ بِشِعْرٍ)، إِنَّ لَهُ لَحَلاوَةً، وَإِنَّ عَلَيْهِ لَطَلاوَةً، وَإِنَّ لَهُ لَنُورًا، وَإِنَّ لَهُ لَفَرْعًا، وَإِنَّهُ لَيَعْلُو وَمَا يُعْلَى"[76].

ولو لم يكن القرآن متفردا بنصه في العطاء الدلالي لما حدث ذلك التأثير القوي في قوم جبلوا على البلاغة والبيان، يقول الرافعي: "ومن أعجب ما رأيناه في إعجاز القرآن وإحكام نظمه، أنك تحسب ألفاظه هي التي تنقاد لمعانيه. ثم تتعرف ذلك وتتغلغل فيه فتنتهي إلى أن معانيه منقادة لألفاظه، ثم تحسب العكس وتتعرفه متثبتاً فتصير منه إلى عكس ما حسبت وما تزال متردداً على منازعة الجهتين كلتيهما"[77]. ويقول الخطابي: "واعلم أن القرآن إنما صار معجزًا لأَنه جاءَ بأَفصح الألفاظ في أحسن نظوم التأليف، مضمنًا أصح المعاني، من توحيد له عزت قدرته، وتنزيه له فى صفاته، ودعاء إلى طاعته، وبيان بمنهاج عبادته؛ من تحليل وتحريم، وحظر وإباحة، ومن وعظ وتقويم وأمر بمعروف ونهي عن منكر، وإرشاد إلى محاسن الأخلاق، وزجر عن مساوئها، واضعًا كل شيءٍ منها موضعه الذي لا يرى شيء أولى منه ، ولا يرى في صورة العقل أمر أليق منه"[78].

وهذا التنوع الموضوعي سمة من سمات النص القرآني، حيث جاء في سياق أحوال المخاطبين وهو ناتج عن "نظام تأليفه البياني في القطعة منه حيث الموضوع واحد بطبيعته فهلم إلى النظر في السورة منه حيث الموضوعات شتى والظروف متفاوتة لترى من هذا النظام ما هو أدخل في الإعجاب والإعجاز، ألست تعلم أن ما امتاز به أسلوب القرآن من اجتناب سبيل الإطالة والتزام جانب الإيجاز بقدر ما يتسع له جمال اللغة قد جعله أكثر الكلام افتنانا نعني أكثره تناولا لشؤون القول وأسرعه تنقلا بينها، من وصف إلى قصص إلى تشريع إلى جدل إلى ضروب شتى، بل جعل الفن الواحد منه يتشعب إلى فنون والشأن الواحد فيه تنطوي تحته شؤون وشؤون"[79].

وقد وظّف القرآن عناصر البلاغة وآليات الإيجاز، واستخدمها في إطاره النصي، فكان في أعلى درجات الإبداع والتأثير. ففي قوله تعالى: (حَتَّى إِذَا أَتَوْا عَلَى وَادِ النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَاأَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لا يَشْعُرُونَ)[80]، والحديث هنا عن محاورة النملة مع النبي سليمان عليه السلام، والآية جزء من سياق قصة، وفي

(74) بن عاشور، محمد الطاهر (1984): **التحرير والتنوير**، الدار التونسية للنشر – تونس. ج2، ص 178.

(75) الخالدي، صلاح عبد الفتاح (1996): **التفسير والتأويل في القرآن**، دار النفائس، الأردن، ط1. ص 180.

(76) الأصبهاني، أبو نعيم (1986): **دلائل النبوة**، تحقيق: محمد رواس قلعه جي، وعبد البر عباس، دار النفائس، بيروت، ط2. ج1، ص234.

(77) الرافعي، مصطفى صادق (1947): **تاريخ آداب العرب**، دار الكتاب العربي، ط4. ج2، ص 34.

(78) الخطابي، إعجاز القرآن. ص 27، 28.

(79) دراز، النبأ العظيم. ص145.

(80) سورة النمل، الآية 18.

الوقت نفسه تبدو قصة مستقلة بذاتها، لها طابعها الأسلوبي، فنص الآية تضمن "النداء، والتنبيه، والأمر، والنهى، والتحذير، والتخصيص، والعموم، والإشارة، والإعذار"[81]. وقال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾[82]. وفي هذه الآية جماع التقوى[83]، وفي جملها القصيرة "تبيان أصول الهدى في التشريع للدين الإسلامي العائدة إلى الأمر والنهي، إذ الشريعة كلها أمر ونهي، والتّقوى منحصرة في الامتثال والاجتناب، والآية استئناف لبيان كون الكتاب تبياناً لكل شيء، فهي جامعة أصول التّشريع"[84]. وفي قوله تعالى: ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَى أُمِّ مُوسَى أَنْ أَرْضِعِيهِ فَإِذَا خِفْتِ عَلَيْهِ فَأَلْقِيهِ فِي الْيَمِّ وَلا تَخَافِي وَلا تَحْزَنِي إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ﴾[85]، فالآية جمعت: "بَيْنَ أَمْرَيْنِ وَنَهْيَيْنِ وَخَبَرَيْنِ وَبِشَارَتَيْنِ"[86]. وفي قوله تعالى: (وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءكِ وَيَا سَمَاء أَقْلِعِي وَغِيضَ الْمَاء وَقُضِيَ الأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْداً لِّلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ)[87]. وبلاغة الإيجاز واضحة في الاقتصاد اللفظي والتكثيف الدلالي: " فقد أمر فيها ربُّنا ونَهَى، وأخبرَ، ونادَى، ونعَتَ، وسمَّى، وأهْلَكَ وأبْقَى، وأسْعَدَ، وأشْقَى، وقصَّ من الأنباء ما حقّق به الغاية القصْوَى من البيان. وطريق الإيجاز فيها التعبيرات الكليّة العامّة، والاستغناء بما تعطيه اللوازم الفكريّة[88].

نصُّ الحديث النبوي:

ويقصد بالحديث "الكلام العربي الذي صدر عن النبي صلى الله عليه وسلم متضمناً الحقيقة والمجاز، والكناية والتصريح والعام والخاص والمطلق والمقيد، والمحذوف والمضمر والمنطوق والمفهوم، والإشارة والاقتصاد، والعبارة والدلالة، والتنبيه والإيماء"[89]. ويتفق علماء البلاغة على فصاحة النبي - صلى الله عليه وسلم – وبلاغته، فنرى الجاحظ (255هـ) يصف الحديث النبوي بأنه "الكلام الذي قل عدد حروفه، وكثر عدد معانيه وجلّ عن الصنعة ونزه عن التكلف"[90]. وبرزت بلاغة النبي في انتقاء الألفاظ وإيجاز القول، ويقتصر في كلامه على قدر حاجته دون تكلف، فروي أنه - صلى الله عليه وسلم – قال لجرير البجلي: "يا جرير، إذا قلت فأوجز، وإذا بلغت حاجتك فلا تتكلف"[91]. وتندرج الكثير من الأحاديث النبوية في النصوص اللغوية ذات التكثيف الدلالي وما يسميه علماء البيان بجوامع الكلم[92]، فالسمة الظاهرة في الحديث النبوي هي الاقتصاد اللفظي، فتنتظم نصوص الحديث في جمل قصيرة موجزة، جامعة للمعاني، وقد وصف كلامه صلى الله عليه وسلم "أنه كان يحدث حديثاً لو عده العاد لأحصاه"[93]. وهذه الخاصية مكنت المتلقين من حفظ الأحاديث وروايتها، وأصبحت العديد منها مشاكلة للأمثال السائرة في تداولها الشفهي، قال الميداني: "وأن كلام نبيه صلى الله عليه وسلم - وهو أفصح العرب لسانا، وأكملهم بيانا، وأرْجَحُهم في إيضاح القول ميزانا - لم يَخْلُ في إيراده

---

(81) الجوزي، جمال الدين (1422هـ): **زاد المسير في علم التفسير**، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي – بيروت، ط1. ج3، ص356.

(82) سورة النحل، الآية 20.

(83) البغوي، الحسين بن مسعود (1420هـ): **معالم التنزيل**، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي – بيروت ط1. ج1، ص 82.

(84) بن عاشور: التحرير والتنوير. ج 14، ص 254.

(85) سورة القصص، الآية 7.

(86) الأندلسي، ابو حيان محمد بن يوسف (1420هـ): **البحر المحيط في التفسير**، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت. ج8، ص 287.

(87) سورة هود، الآية 44.

(88) الميداني: البلاغة العربية. ج2، ص38.

(89) العيني، البدر: **عمدة القارئ شرح صحيح البخاري**، دار الفكر. ج1، ص11.

(90) الجاحظ، البيان والتبيين. ج2، ص17، 18.

(91) المبرد، أبو العباس (1997): **الكامل في اللغة والأدب**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي – القاهرة، ط3. ج1، ص10.

(92) ابن الأثير: المثل السائر. ج1، ص65.

(93) البخاري، محمد بن إسماعيل (1987): **الجامع الصحيح**، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة – بيروت، ط3، ج3، ص 1307.

وإصداره، وتبشيره وإنذاره، من مَثَل يحوز قَصَبَ السَّبْق في حَلْبة الإيجاز"[94]. ومن أمثلة ذلك قوله صلى الله عليه وسلم: "لا ضرر ولا ضرار"[95]. وقد ذكر العلماء عدداً من التفريعات والقواعد على أصل هذا الحديث، منها: "الضرر يزال"، والضرر لا يزال بمثله، والضرر يدفع بقدر الإمكان، ويتحمل الضرر الخاص لدفع الضرر العام، والضرر الأشد يزال بالضرر الأخف، وإذا تعارضت مفسدتان رُوعي أعظمهما ضرراً بارتكاب أخفهما"[96]. وهذه القواعد وفروعها هي دلالات إيحائية لنص الحديث، وبنيته الموجزة[97]. يقول الرافعي: "وضرب آخر من الأوضاع التركيبية في بلاغة النبي صلى الله عليه وسلم غير ما مرت مثله من ذلك النحو الذي يكون مجتمعًا بنفسه منفردًا في الكلم القليلة، وهذا الضرب يتفق في بعض الكلام المبسوط، فتقوم اللمحة منه في دلالتها بأوسع ما تأتي به الإطالة، وتكفي من مرادفة المعاني وتوكيدها ومقابلتها بعضها ببعض، فيكون السكوت عليها كلامًا طويلا، والوقوف عندها شأوًا بعيدًا وهو القليل في كلام البلغاء إلى حد الندرة التي لا يبنى عليها حكم، ولكنه كثير رائع في البلاغة النبوية"[98]. ففي قوله صلى الله عليه وسلم: "إِنَّ هَذَا الدِّينَ مَتِينٌ، فاوغل فِيهِ بِرفقٍ؛ فَإِنَّ المُنْبَتَّ لاَ أَرْضاً قَطَعَ وَلاَ ظَهْراً أَبْقَى"[99]، وقوله: "إن مما أدرك الناس من كلام النبوة إذا لم تستحِ فاصنع ما شئت"[100]. وقوله صلى الله عليه وسلم: "كن في الدنيا كأنك غريب أو عابر سبيل"[101]، وقوله: "الناس معادن كمعادن الذهب والفضة، خيارهم في الجاهلية، خيارهم في الإسلام إذا فقهوا"[102]. فهذه الأحاديث الثلاثة موجزة ذات أصالة في المفردات، وقد صيغت بتراكيب لغوية متينة، وواضحة، بعيدة عن التكلف، وفيها مفاهيم عامة تندرج تحتها معان كثيرة، وفيها إجمال لكليات متعددة، إذ شملت موضوعات دينية وتشريعية وخلقية وتوجيهات ووصايا وآدابا، وارشادات حياتية. والملاحظ أن السمة الغالبة في الأحاديث النبوية من حيث علاقتها بالوظيفة الخطابية هي الإبلاغ، وتوضيح المسائل التشريعية، واحتوائها على الصور البلاغية القائمة على التشبيه والاستعارة والمجاز والكناية، وأساليب أخرى. فأثرت على المتلقي، وأصبحت أحد مصادر التشريع.

نصُّ الأمثال والحكم:

الأمثال نصوص تعبيرية قصيرة في أدنى حد للتعبير الموجز، ويعرف المثل بأنه "جملة من القول مقتضبة من أصلها أو مرسلة بذاتها تتسم بالقبول وتشتهر بالتداول"[103]. وتعد الأمثال أوجز نصوص النثر، ويكمن إيجازها في بنيتها الدالة على العموم الدلالي، وصياغتها على شكل جملة خبرية أو إنشائية، وفي أسلوب ثنائي الإسناد كالمبتدأ والخبر والفعل والفاعل، قال القلقشندي: "وأما الأمثال الواردة نثرا فإنها كلمات مختصرة تورد للدلالة على أمور كلية مبسوطة، وليس فى كلامهم أوجز منها، ولما كانت الأمثال كالرموز والإشارة التى يلوح بها على المعانى تلويحا صارت من أوجز الكلام وأكثره اختصارا"[104]، والمثل بقالبه اللغوي المصغر ونصيته الأضيق هو "صورة بلاغية أو حكائية تنبني فيها العبارة على الاستعارة والتكثيف. كما أن الدال فيها يبعد عن مدلوله، ويحيل فيها المعنى الأول على معان ثانوية، وبذلك تتحول الدلالة في المثل

---

(94) الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد: **مجمع الأمثال**، تحقيق: محمد محيى الدين عبد الحميد، دار المعرفة- بيروت، لبنان. ج1، ص 1 المقدمة.

(95) مالك ابن أنس (1998): **الموطأ**، تحقيق: مأمون خليل شيحا، دار المعرفة بيروت لبنان، ط1. ج2، ص265.

(96) انظر: زيدان، عبد الكريم (2003): **الوجيز في شرح القواعد الفقهية في الشريعة الإسلامية**، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ط1. ص85-98.

(97) ينظر: رعدان، عبد الكريم حسين (2006): **خصائص الأسلوب البلاغي في العصرين الجاهلي والإسلامي**، رسالة الدكتوراه (مخطوط)، جامعة أفريقيا. ص 325.

(98) الرافعي، تاريخ آداب العرب، ج 2، ص219.

(99) سنن البيهقي الكبرى، ج3، ص18.

(100) سنن البيهقي الكبرى، ج3، ص 122.

(101) صحيح البخاري، برقم: 6053.

(102) صحيح البخاري رقم الحديث: 3203.

(103) السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (1998): **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1. ج1، ص375.

(104) القلقشندي، أحمد بن علي (1987): **صبح الأعشى في صناعة الإنشاء**، تحقيق: د. يوسف علي طويل، دار الفكر – دمشق، ط1. ج1، ص347.

إلى دلالة رمزية تعبر من المجاز إلى الحقيقة، ومنها إلى الواقع الإنساني، فالمثل في جوهره صورة إيحائية لا تنطق بمعنى إلا أوحت بآخر"[105]، ولأن أسلوب الأمثال النصي موجز، فقد سهل على الذاكرة الفردية والجمعية حفظها وتسجيلها، واسترجاعها بسرعة وبداهة، فذاعت وانتشرت وسارت على الألسنة في عملية التواصل المجتمعي لدى العامة والخاصة، حتى أن المثل أخذ له موقعا في نصوصه فشبهوا كل ما هو شائع ومنتشر بالمثل في قولهم: "أسير من مثل"[106]. أما الحِكَم فهي تعبيرات موجزة مرتبطة في دلالتها بمعنى واضح معلوم غالباً. فتلتقي الحكمة مع المثل في نصوصهما القصيرة، ودلالاتهما المكثفة. "ومن حيث منطوق الحكمة والمثل فإنهما يفترقان قبل سيرورتهما في أن الحكمة نابعة في الأغلب عن قدرة بلاغية عقلية وكلامية اختص بقولها أناس اشتهروا بذلك كأكثم بن صيفي وعامر بن الظرب، ولقمان الحكيم وغيرهم"[107].

والحكمة لا تحمل معنى التمثيل والتمثل وإنما تحمل دلالات عميقة وتثير الخيال لاستحسان معانيها وتحرك الفكر للنظر فيها، وتدفع بالسلوك لممارستها. ففي قولهم " أدبُ المرءِ خيرٌ مِنْ ذهبِهِ"[108] نجد في العبارة معنى واضح الدلالة، غير منغلق الفهم، وفيها مقارنة بين ثنائيتي الأدب والذهب، ودلالة الأدب والذهب على جملة من السلوك السلبي والإيجابي، الحسن والسيئ. فالأمثال عبارة عن جمل مترابطة تؤدي هيئة المعنى لا ذاته، وتصل إليه بذكر غيره على طريق الاستعارة التمثيلية، وقد قيلت للتعبير عن موقف ما، مختزل في كلمات قليلة، بينما الحكمة تؤدي ذات المعنى وتصل إليه مباشرة بأسلوب تقريري وتؤدي وظيفة إقناعية حيث غرضها الأساسي الوعظ ونقل التجارب المحكمة الداعية إلى الخير[109].

وتستند جملة المثل في الغالب على أسلوب الأمر أو النهي أو أفعل التفضيل أو أسلوب الشرط، وبنيتها الإيجازية تتكيف فيها المضمرات والروابط والسياقات الزمنية والتاريخية لإحالات معرفية ضمنية ومباشرة. وهذه السمات في المثل أعطته قوة تأثيرية وإقناعية. ويلحظ طول نصوص الحكم، ويظهر غالبا قائلها، كما في قول عمر بن عبد العزيز: "عَجِبْت لِمَنْ لاحَنَ النَّاسَ كيف لا يَعْرِفُ جَوامِعَ الكلم؛ معناه كيف لا يقتصر على الإيجاز ويترك الفضول من الكلام "[110]. وكما في قول عمرو بن معد يكرب أمام كسرى: "إنما المرء بأصغريه؛ قلبه ولسانه، فبلاغ المنطق الصواب، وملاك النجدة الارتياد، وعفو الرأي خير من استكراه الفكرة"[111]. بينما يختص المثل في الغالب بطابعه الرمزي، كما في قولهم: "لقيته بين سمع الأرض وبصرها"[112] ويضرب لمن غاب ثم حضر ولا شاهد معه ولا رقيب. وقولهم: " كَالحَانَّةِ فِي أخْرَى الإبلِ"[113]، والحانة الناقة المريضة التي تكون آخر القافلة، ومضربه للشخص عديم القيمة، أو المتأخر في عمله الذي لا يُهتم لأمره. وقد يحمل بعدا إشاريا من بنيته الاستعارية؛ كقولهم: "أتتهم فالية الأفاعي"[114]، وفالية الأفاعي هي خنفساء تخرج من جحور الأفاعي. ويضرب لشخص قادم بشر، أو لشيء مشؤوم يأتي فيكون وراءه شر كبير.

---

(105) سمير، حميد (يناير 2001): **شعرية المثل عند المتنبي**، موقع مجلة فكر ونقد، العدد 35/ 19.

(106) الثعالبي، ابو منصور (1985): **ثمار القلوب في المضاف والمنسوب**، طبعة دار المعارف – القاهرة. ص 660.

(107) اليزيدي، د. امين عبد الله (2006): **الخصائص الفنية في الحكم والأمثال العربية**، ط1. ص25.

(108) اليوسي، المحاضرات في اللغة والأدب، ص129.

(109) ينظر: اليزيدي، الخصائص الفنية في الحكم والأمثال العربية. ص27، 28.

(110) ابن منظور: لسان العرب. ج8، ص53.

(111) الأندلسي، العقد الفريد، ج1، ص105.

(112) الميداني، مجمع الأمثال. ج2، ص 183.

(113) نفسه. ج2، ص 166.

(114) اليوسي، الحسن بن مسعود (1981): **زهر الأكم في الأمثال والحكم**، تحقيق: د. محمد حجي، د. محمد الأخضر، الشركة الجديدة- دار الثقافة، الدار البيضاء – المغرب، ط1. ج1، ص 63.

وتتحقق وظيفة المثل الدلالية بتعبيره الإيجازي وفق عملية عدولية تستند على المجاز فتكسر رتابة اللغة المألوفة، حيث يعمل المجاز على الإيجاز وتكثيف الدلالة في جملة المثل القصيرة[115]. فلا ينظر إلى دلالة المثل اللفظية، ومعناه الظاهري، ولكن ينظر إلى وظيفته أو ما يسمى "مضرب المثل". والتي تعني حصيلة دلالية لعمليات متشابكة، وذلك أن المثل عبارة عن نص جامد لحادثة سابقة مجهولة أو معلومة، ويتم التمثل به في موقف جديد تربطه علاقة ما بالموقف السابق.

نصوص التوقيعات:

يعرف القدماء التوقيع بأنه: "ما يلحق بالكتاب بعد الفراغ منه ممن رُفِع إليه كالسلطان ونحوه من ولاة الأمر، أو إذا رفعت إلى السلطان أو الوالي شُكاة فكتب تحت الكتاب أو على ظهره: ينظر في أمر هذا أو "أستوفِ لهذا حقه"، أو نحو ذلك، ويعرفه المحدثون بأنه: ما كان يكتبه الخليفة أو الملك أو الأمير أو السلطان أو الوزير تعليقا على كتاب أو رقعة أو ملتمس بتوقيعه بجملة أو عدة جمل قصيرة هي جواب الكتاب أو الرقعة يذيلونها باسمهم على صورة توقيع أي إمضاء"[116]. وللتوقيعات أهمية تداولية في الواقع السياسي والأدبي العربي، فهي تمثل صورة من صور النضج البلاغي في العصور السابقة، إذ كانت مقياساً لبلاغة الحكام والأمراء والولاة، ودليلاً على قدراتهم في التعبير البليغ الراقي المتصف بالإيجاز والبيان، وإيصال الكلام إلى مراده ومنتهاه[117]. فالغاية من التوقيع "أن يستعمل في كل كتاب يكتبه الملك، أو من له أمر ونهي في أسفل الكتاب المرفوع إليه أو على ظهره أو في عرضه بإيجاب ما يسأل أو بمنعه كقول الملك ينفذ هذا إن شاء الله، أو هذا صحيح، وكما يكتب الملك على ظهر الكتاب لترد على هذا ظلامته، أو لينظر في خبر هذا أو نحو ذلك"[118]. وتدخل التوقيعات في قلب دائرة المجاز، وتظهر في صور من الكنايات البلاغية، والاستعارات التمثيلية، والتعريض، والتلميح، إذ يشار بها للمعاني إشارة، فالتوقيع القائل: "ابقِ لهم لحوما يعقدوا بها شحوما[119]، يحمل دلالة تلميحية للحجاج من عبد الملك بن مروان، يدعوه فيه إلى الكف عن ظلم أهل السواد، وأن لا يثقل عليهم في جبايته المال منهم وزيادته الخراج عليهم.

والتوقيعات تتماثل في بنيتها ودلالاتها مع الأمثال والحكم، وغاية العرب من استعمال هذه التوقيعات الاختصار والإيجاز في الرسائل السياسية والديوانية، والبعد عن التطويل والحشو[120]. حتى أنها قد تقتصر على الجملة أو الجملتين، ومن أمثلة ذلك ما وقعه هارون الرشيد إلى صاحب خراسان "داو جرحك لا يتسع". ووقع آخر "دع الضرع يدر لغيرك كما در لك"[121]. وقيمة التوقيع تكمن في بنيته اللغوية الإشارية لأطر معرفية وإحالات لدلالات ومفاهيم موجهة للمخاطب، ففي توقيع هارون الرشيد عن البرامكة يقول: "أنبتتهم الطاعة، و حصدتْهُم المعصية"[122]. نرى التصوير الاستعاري الذي أضفي بعدا وقوة دلالية وفناً جمالياً يظهر في التناقض الدلالي بين "أنبتهم الطاعة"، و"حصدتهم المعصية"، والاستعارة الفذة في كلمتي؛ (الإنبات والحصاد) ذات قيمة بيانية، زادت في إيضاح جمال الصورة. ووقّع يزيد بن عبد الملك إلى صاحب خراسان

---

(115) ينظر:اليزيدي، الخصائص الفنية في الحكم والأمثال العربية، ص170، 171.

(116) معروف، ناجي (1963): **التوقيعات التدريسية**. ص5، 6.

(117) ينظر: رعدان، عبد الكريم حسين () يناير- يوليو 2012م.): **فن التوقيعات في الأدب العربي**، مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا العدد (34)، ص229.

(118) البطليوسي، ابن سيد (1973): **الاقتضاب في شرح أدب الكتاب**، دار الجبل، بيروت. ص 101.

(119) لعبد الملك بن مروان رداً على الحجاج في أهل السواد (خاص الخاص. ص87).

(120) ينظر: الحموي، خزانة الأدب.ج2، ص274.

(121) الأندلسي، العقد الفريد، ج4، ص296، 304.

(122) نفسه، ج2، ص57.

بقوله: "لا يَغرنّك حُسن رأي فإنما تفسده عثرة وإلٍ". ووقع أيضاً في قصة متظلم شكا بعضَ أهلِ بيته: "ما كان عليك لو صفحتَ عنه واستوصلتني"[123].

القصة القصيرة جدًّاً (الأقصوصة)

القصة القصيرة جداً أو الأقصوصة هي لون قصصي حديث يتواصل مع واقع التلقي السريع بإمكانات إبداعية وجمالية، وبوسائل سردية مثيرة وجاذبة للقارئ بشكل مدهش، إذ تسعى لرصد الأحداث والوقائع والهموم النفسية والعاطفية والفكرية والسياسية والدينية في صورة ومضة قصيرة.

ويصفها بعض النقاد بأنها: "منحى سردي بالغ التركيز والاقتصاد، دقيق الحدث، متعاقب المفارقات، ومتراكم الإيحاءات، إذ لا يسعف قصرها في طرق كل أبنيتها كي لا تحل النهاية بشكل مباغت، دون أن تحدث الأثر الجمالي المفارق"[124].

وتُبنى القصة القصيرة جدا على التكثيف الدلالي إذ "يحدد بنيتها ومتانتها لا بمعنى الاقتصاد اللغوي فحسب، وإنما في فاعليته المؤثرة، في اختزال الموضوع وطريقة تناوله، وإيجاز الحدث والقبض على وحدته"[125]. وهذا النوع من القصّ يسعى إلى استخدام الأفعال ويترك الصفات والتوابع وأدوات الربط إلا لضرورة قصوى، كما أن هذه النصوص القصصية تمثل أقصى درجات الإيجاز، في اختزال المعاني وتكثيف الدلالات، والوصول بالمتلقي إلى النهايات المثيرة، فتندمج بذات المبدع والقارئ بما تحمله من إنجاز معرفي ونفسي يخفي هموم ومثاقل الحياة إلى جانب متعتها التعبيرية، ويسبح الخيال بين كلماتها القصيرة، ويجد الذهن فيها فصولا مرويَّة، فيحتشد القارئ معها بفكره وعواطفه، وتساجله الأحداث واللحظات، وتتأبط مخزونا ثقافيا وفلسفيا واسعاً، ومن نماذجها قصة بعنوان "شجرة" للقاص سمير مرتضى؛ يقول: "أوصوه قبل سفرهم برعاية شجرة عتيقة، ولكنه أهملها، يبست أوراقها وأغصانها، مرَّ ذات يوم بجوارها فهوت فوقه فقتلته"[126]. فالنص وصل إلى غايته دون هدر للكلام، في إيقاع متسارع، ونهاية مؤسفة، اختصرت الأحداث واختزلت الزمن والشخصيات، ومقاربة الحياة ومفارقتها، فبنية القصة هنا واسعة الدلالة في بدايتها الخبرية حيث تجعل القارئ وكأنه قد قرأ رواية كاملة للشخصيات، "أوصوه" يشير لزمن طويل في زراعة "شجرة عتيقة" وإنباتها وسقيها، ثم أعدوا لارتحالهم نحو المجهول. وفي النهاية "فقتلته" تلتقي خيوط الحدث، لتترك القارئ يسبح في فضائها الدلالي حين تحولت الحياة إلى موت. وإيجاز الصورة تبدو في تركيز الكاتب على الفكرة والحدث والتقاط اللحظة المحورية، حين استخدم الأفعال المتتابعة؛ (أوصوه- يتعاهد- نسيها - ذبلت - جفت - مر - وقعت- قتلته).

ومن حيث كمية القصة القصيرة جدّاً، فقد تضيق إلى أقل مساحة ممكنة فتكون جملة أو جملتين، كما في قصة محمد الشيخ بعنوان حنين: "أصيب بداء الحنين، فرمَّه الوجع"[127]، وقد تطول إلى فقرة أو مقطع أو مشهد[128]. وفي هذا النوع من القصّ تتعالق فيها المفارقات ويكتنفها الغموض نتيجة لإيغالها في الرمزية. كما في قصة محمد طه شلبي بعنوان (اشتهاء) "توسد الرصيف ناظرا إياهم خلف الزجاج، يمرحون، يأكلون، يشربون أما هو ظل في الخارج يرقب حلمه الصغير"[129]. ونموذج آخر نلمح من خلاله الرمزية الدلالية لمعالجة الواقع الخلقي: "فجأة تسلقت ديدان الأرض على ظهر

---

(123) نفسه، ج4 ص208.

(124) الزياني، د. عبد العاطي (2009): **الماكروتخييل في القصة القصيرة جدا بالمغرب**، منشورات مقاربات، المغرب، ط1. ص 12.

(125) إلياس، جاسم خلف (10/28/ 2008): **التكثيف في القصة القصيرة جدا**، بحث منشور في موقع مؤسسة النور للثقافة والإعلام.

(126) مرتضى، سمير: **عشر قصص قصيرة جدا**، منشور على موقع الأيهم صالح،16/ 1/ 2006م.

(127) بغدادي، علي حسن، وكامل، د. نجوى: **صفوة كتاب القصة القصيرة جدا في مصر**، النوارس للدعاية والنشر، ص48.

(128) ينظر: حمداوي، جميل (٢٥ ديسمبر ٢٠٠٦): **القصة القصيرة جداً جنس أدبي جديد**، بحث منشور في موقع مجلة ديوان العرب.

(129) صفوة كتاب القصة القصيرة جدا. ص 46.

الجبل متحدية خشونة وأشواك الصبار التي قاومت خطاها لتثنيها عن الصعود، وعندما وصلت قمته اختالت فرحا، معتقدة أنها تستطيع أن تنخر ذاك الجسد الهائل، حتى إنها ازدادت إصرارا عندما اعتقدت أن الدم النازف من أظافرها كان مصدره الجبل"[130].

النص الشعري:

الشعر في تعريفه الشكلي "هو الكلام الموزون المقفى". وهذا التعريف يشير إلى القالب الشعري الذي يتيح إمكانية تشكيل اللغة تشكيلا خاصا، فاللغة في الشعر إيجازية، والشعر فن محكوم بنظام معياري، بدءاً بالوزن الذي هو "أعظم أركان حدِّ الشعر، وأولاها به خصوصية، وهو مشتمل على القافية وجالب لها ضرورة"[131]؛ مما يجعله نصا رسميا لغويا تتكاثف فيه دلالة الكلمة والعبارة، فيذيب الشاعر شعريته في لغة مكتنزة، فيصبح النص بنية ذات طاقات دلالية غير متناهية. فالشعر بطبعه فنا إيجازيا لا إمكانية في بنيته الفنية للتطويل والتفصيل اللفظي، فتكفي فيه الكلمة الموجزة، واللمحة الخاطفة[132]، و "إذا كان الإيجاز في الأدب العربي بلاغة في النثر كما هو بلاغة الشعر، فإن الشعر أولى به من النثر، لأن الشعر في حاجة إلى كل ما يقوي دعائم الخيال فيه ويفسح المجال لانطلاق أجنحته وراء الألفاظ والعبارات"[133]. ويصف أبو هلال العسكري إيجاز الشعر بقوله: "ولا أعرفه إلا بلاغة في جميع الشعر لأن سبيل الشعر أن يكون كلامه كالوحي ومعانيه كالسحر مع قربها من الفهم والذي لا بد منه، حسن المعرض، ووضوح الغرض"[134]. والقياس هنا عن النص الشعري حين يكون في أرقى درجاته وفي نموذجه الإبداعي، الذي تستكمل فيه خصائص الشعرية والجمال والإبداع سواء القديم منه أو الحديث، فالشعر "قوة مؤلفة من عناصر دقيقة تنتظم بطبيعتها على النحو الذي يصورها في شكلها الملائم لتصريف مادة القوة فيها، وعلى حسب ما يصرف الشاعر من هذه القوة"[135]. فلا مجال فيه للفلتان اللغوي أو تشتيت اللغة، وبعثرة الكلام، فالشاعر يكتب لغته في بنىً تعبيرية ضيقة، مستغلا إمكاناتها الرمزية والسياقية، فتنتظم قسرا لتتوقف حين تنتهي القافية، فيتلقاها القارئ نهاية كل بيت، في انتظار اكتمال دلالة النص الكلية، وتتوارد الإيحاءات الذهنية المضمنة في الصور والمجازات، وفي عناصر الشعرية الأخرى، "فإذا عبّر الشاعر عن تلك الصّور الذهنية الحاصلة من الإدراك، أقام اللفظ المعبر به هيئة لتلك الصّورة الذهنية في أفهام السامعين وأذهانهم، فصار للمعنى وجود آخر من جهة دلالة الألفاظ"[136]، حيث "الألفاظ كلها تدخل في هالة الشعر الفنية، والسياق هو الذي يعطيها صفتها الشعرية بشفافيتها وإيحاءاتها ونسق تركيبها، ووضعها بالنسبة لما قبلها وبعدها"[137]. ويذكر القدماء نماذج شعرية تتفاعل بنيتها اللفظية فتتسع معانيها، في إشارة للإيجاز والتكثيف؛ قال ابن رشيق: "الاتساع أن يقول الشاعر بيتاً يتسع فيه التأويل؛ فيأتي كل واحد بمعنى، وإنما يقع ذلك لاحتمال اللفظ، وقوته، واتساع المعنى، من ذلك قول امرئ القيس:

مكر مفر مقبل مدبر معاً *** كجلمود صخر حطه السيل من عل"[138].

---

(130)الجمزاوي، نهلة: العربة مجموعة قصصية، ص 9.

(131) ابن رشيق، العمدة. ج1، ص134.

(132) ينظر: الشايب، الأسلوب. ص 193.

(133) الجندي، درويش: **علم المعاني**، دار نهضة مصر، القاهرة، ط1. ص 166.

(134) العسكري، أبو هلال (د.ت): **ديوان المعاني**، دار الجيل، بيروت. ج2، ص87.

(135) الرافعي، تاريخ آداب العرب، ج3، ص 54.

(136) القرطاجني، أبو الحسن حازم (1981): **منهاج البلغاء وسراج الأدباء**، تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2. ص 19.

(137) الخاني، د. أحمد (2016/1/25): **الشكل في نظرية الأدب القائد**، مقال منشور على شبكة الألوكة.

(138) ابن رشيق، العمدة. ج2، ص93.

كما أن الأبعاد الرمزية للشعر واحدة من آليات إيجازه، كون الرمز يولد طاقة دلالية، تنبثق نتيجة التشابك اللغوي داخل لغته، إذ "إن المبدأ الأساسي في فنِّ الشعر والذي يميزه عن أنظمة اللغة الأخرى، هو أن القصد فيه يتركز لا على الدلالة وإنما على الرمز في نفسه، على التعبير في ذاته"[139]. وإلى جانب الأبعاد الرمزية يحمل الشعر أبعادا انفعالية وجمالية؛ تنتجها عملية العدول اللغوي، فالشعر خرق لمعتاد الكلام وتعبيره متصل بجماليات التعبير، وفيه طاقات إبداعية غير محدودة، يقول الشايب: "ولما كان الشعر أدخل في باب الفن وأشد تمثيلا له كان أميل إلى الإيجاز والقصد في تأليف العبارات؛ فمن حقه الاكتفاء بالعناصر الرئيسية كالمسند والمسند إليه دون التزام الفضلة، وكثرة الروابط مثل حروف العطف، والجر، والضمائر، كذلك يكتفي الشعر بالمقدمات دون النتائج، وعكس ذلك أيضًا، مائلا بذلك إلى الرمز والإشارة واللمحة دون التصريح والتفسير"[140].

خاتمة البحث.

وقف هذا البحث على مفهوم الإيجاز بوصفه بنية نصية كامنة في عدد من الأساليب الأدبية، التي تجعل اللغة ضمن قالبها الفني وتحولها إلى صيغة رسمية مكثفة يُختزل فيها التعبير إلى درجة قصوى من الاقتصاد اللفظي، ومن ثم تتولد فيه طاقة دلالية غير محدودة. وفي هذا الصدد فإن البحث توصل إلى النتائج التالية:

- تكاد البلاغة بفنونها ومباحثها تنحصر وظيفتها في الإيجاز.
- يعمل الإيجاز وفق منظمة من الآليات البلاغية والأسلوبية؛ وهي نوعان:
- داخلية وتتعلق بالنص نفسه وتتمثل في؛ البنية اللغوية والدلالة والتكثيف والمجاز، وفي الحذف والإيحاء والرمز والتلميح والإشارة، وفي التناص والاقتباس والتضمين.
- وآليات أخرى خارجية تعمل على إسناد الأدوات والآليات الداخلية، وتتمثل في المبدع والمتلقي وفي الأسلوب والسياق.

وفي الدراسة التطبيقية التأصيلية توصل البحث إلى الآتي:

- أن نص القرآن إيجازي بطبعه، فبنيته تقوم على نظام لغوي مكثف؛ في مفرداته وجمله وآيته وسوره، فنصه إيجازي سواء في مواضع إجماله أو في تفصيلاته.
- أن نص الحديث النبوي يعد من الأساليب الإيجازية، لتميزه بعمق الأسلوب البياني الخالي من التطويل، ووسمت الأحاديث القصيرة، بجوامع الكلم، لاقتصادها اللفظي وكثافتها الدلالية.
- وتدخل نصوص الأمثال والحكمة ضمن الأساليب شديدة الإيجاز، كونها ذات بنية تعبيرية قصيرة مقتضبة، وتعد أكثر النصوص الأدبية كثافة دلالية ورمزية.
- التوقيعات الأدبية نصوص موجزة، تشبه المثل والحكمة في بنيتها اللفظية القليلة، وفي وظيفتها الرمزية، وأهميتها الدلالية في إحالاتها الإشارية لمفاهيم واسعة.
- وتعدُّ القصة القصيرة جدّاً نصا موجزا، يمثل أقصى درجات التكثيف والاقتصاد اللفظي، فتختزل الحدث في جمل قصيرة، وتؤدي إلى مفارقات مؤثرة، تمتع المتلقي وتقنعه حين تصل به إلى النهايات المدهشة.

---

(139) عبد الرحمن، د. عفيف (1987): **الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديما وحديثا**، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1. ص200.

(140) الشايب، الأسلوب. ص 71.

- ويعد الشعر نصا إيجازيا، تصاغ فيه اللغة ضمن قالب محدد، لا مجال فيه لبعثرة الكلام، فهو نص محكوم بالوزن، يجبر الكلمة على مساوقة تفعيلاته، فتسبك في حيز ضيق، وتنظم بكثافة عالية، لتتوقف المفردة حيث تنتهي القافية، فتنتج دلالات وإيحاءات غير متناهية.

ثبت بالمصادر والمراجع.

1. ابن الأثير، ضياء الدين (1420هـ): المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت.
2. ابن الجوزي، جمال الدين (1422هـ): زاد المسير في علم التفسير، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي – بيروت، ط1.
3. ابن القيم الجوزية (1996): بدائع الفوائد، تحقيق: هشام عبد العزيز عطا، وعادل عبد الحميد العدوي وغيرهما، مكتبة نزار مصطفى الباز - مكة المكرمة، ط1.
4. ابن فارس، أحمد (1997): الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تحقيق: محمد علي بيضون، ط1.
5. ابن منظور، محمد بن مكرم (1414هـ): لسان العرب، دار صادر – بيروت، ط3.
6. الأصبهاني، أبو نعيم (1986): دلائل النبوة، تحقيق: محمد رواس قلعه جي، وعبد البر عباس، دار النفائس، بيروت، ط2.
7. الأندلسي، أبو حيان محمد بن يوسف (1420هـ): البحر المحيط في التفسير، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت.
8. بحيري، سعيد حسن (2004): علم لغة النص المفاهيم والاتجاهات، مؤسسة المختار للنشر.
9. البخاري، محمد بن إسماعيل (1987): الجامع الصحيح، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دار ابن كثير، اليمامة – بيروت، ط3.
10. البطليوسي، ابن سيد (1973): الاقتضاب في شرح أدب الكتاب، دار الجبل، بيروت.
11. البغوي، الحسين بن مسعود (1420هـ): معالم التنزيل، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار إحياء التراث العربي – بيروت ط1.
12. بن عاشور، محمد الطاهر (1984): التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر – تونس.
13. الثعالبي، أبو منصور عبد الملك (د. ت): الإعجاز والإيجاز، مكتبة القرآن – القاهرة.
14. الثعالبي، أبو منصور عبد الملك(1985): ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، طبعة دار المعارف – القاهرة.
15. الجاحظ، عمر بن بحر (1424هـ): الحيوان، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2.
16. الجاحظ، عمر بن بحر (1964): الرسائل، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة.
17. الجاحظ، عمر بن بحر (1988): البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، ط7.
18. الجرجاني، عبد القاهر، (2001): أسرار البلاغة فى علم البيان، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت ط1.
19. الجرجاني، علي بن محمد (1983): التعريفات، ضبطه وصححه جماعة من العلماء، دار الكتب العلمية بيروت –لبنان ط1.
20. الجندي، درويش: علم المعاني، دار نهضة مصر، القاهرة، ط1.
21. الحمداني، فارس ياسين (2014): البنى الفنية: دراسة في شعر مجد الدين النشابي، ط1.
22. الحموي، ابن حجة (2004): خزانة الأدب وغاية الأرب، تحقيق: عصام شقيو، دار ومكتبة الهلال، دار البحار- بيروت، الطبعة الأخيرة.
23. الخالدي، صلاح عبد الفتاح (1996): التفسير والتأويل في القرآن، دار النفائس، الأردن، ط1.
24. الخفاجي، ابن سنان (1982): سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، ط1.
25. خليفة، حاجي (1941)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار إحياء التراث العربي.
26. خليل، إبراهيم (1995): الأسلوبية ونظرية النص، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت.
27. دراز، محمد عبد الله (2005): النبأ العظيم نظرات جديدة في القرآن الكريم، اعتنى به: أحمد مصطفى فضلية، دار القلم للنشر والتوزيع.
28. راضي، عبد الحكيم (1980): نظرية اللغة في النقد العربي، مكتبة الخانجي.
29. رضا، محمد رشيد (1990): تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
30. رعدان، عبد الكريم حسين (2006): خصائص الأسلوب البلاغي في العصرين الجاهلي والإسلامي، رسالة دكتوراه للباحث (مخطوط)، جامعة أفريقيا.
31. الزواهرة، ظاهر (2013): التناص في الشعر العربي المعاصر، دار الحامد، عمان، ط1.
32. الزياني، عبد العاطي (2009): الماكروتخييل في القصة القصيرة جدا بالمغرب، منشورات مقاربات، المغرب، ط1.

33. زيدان، عبد الكريم (2003): الوجيز في شرح القواعد الفقهية في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ط1.
34. السبكي، بهاء الدين (2003): عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، ط1.
35. السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن (1998): المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1.
36. الشايب، أحمد (2003): الأسلوب، مكتبة النهضة المصرية، ط12.
37. الصالح، صبحي(1960): دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، ط1.
38. عبد الرحمن، عفيف (1987): الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديما وحديثا، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1.
39. عبد الصبور، صلاح (1982): قراءة جديدة لشعرنا القديم ، دار العودة، بيروت.
40. عبد اللطيف، محمد حماسة (1983): النحو والدلالة مدخل لدراسة المعنى النحوي الدلالي، القاهرة، ط1
41. عبد المطلب، محمد (1994): البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط1.
42. عتيق، عبد العزيز (2009): علم المعاني، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، ط1.
43. العسكري، أبو هلال (د.ت): ديوان المعاني، دار الجيل، بيروت.
44. العلوي، يحيى بن حمزة: الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، المكتبة العصرية – بيروت، ط1.
45. العيني، البدر: عمدة القارئ شرح صحيح البخاري، دار الفكر.
46. فضل، صلاح (1998): علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، القاهرة.
47. قباوة، فخر الدين (2001): الاقتصاد اللغوي في صياغة المفرد، القاهرة، ط1.
48. القرطاجني، أبو الحسن حازم (1981): منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تقديم وتحقيق محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2.
49. القزويني، الخطيب (1993): الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل – بيروت، ط3.
50. القلقشندي، أحمد بن علي (1987): صبح الأعشى في صناعة الإنشا، تحقيق: د.يوسف علي طويل، دار الفكر – دمشق، ط1.
51. القيرواني، ابن رشيق (1981): العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، ط5.
52. الكفوي، أيوب: الكليات، تحقيق: عدنان درويش - محمد المصري، مؤسسة الرسالة – بيروت.
53. كيزيل، (1985م): عصر البنيوية من ليفي شتراوس إلى فوكو، ترجمة: جابر عصفور، ط1، بغداد.
54. كيليلوط، عبد الفتاح (1985): الكتابة والتناسخ، مفهوم المؤلف في الثقافة العربية، دار التنوير للطباعة والنشر، الدار البيضاء المغرب، المركز الثقافي العربي، ط1.
55. مالك بن أنس (1998): الموطأ، تحقيق: مأمون خليل شيحا، دار المعرفة بيروت لبنان، ط1.
56. المبرد، أبو العباس (1997): الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي – القاهرة، ط3.
57. المسدي، عبد السلام (1984): قراءات مع الشابي والمتنبي والجاحظ وابن خلدون، الشركة التونسية للتوزيع.
58. مطلوب، أحمد (1980) أساليب بلاغية، الفصاحة - البلاغة – المعاني، وكالة المطبوعات – الكويت، ط1.
59. المناوي، محمد عبد الرؤوف (1410هـ): التوقيف على مهمات التعاريف، تحقيق: د. محمد رضوان الداية، دار الفكر المعاصر، دار الفكر - بيروت، دمشق - ط1.
60. الميداني، عبد الرحمن (1996): البلاغة العربية، دار القلم، دمشق، ط1.
61. الهاشمي، أحمد (1999): جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ضبط وتدقيق وتوثيق: د. يوسف الصميلي، المكتبة العصرية، بيروت، ط1.
62. وهبة، مجدي، والمهندس، كامل (1984): معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، ط2.
63. اليزيدي، د. امين عبد الله (2006): الخصائص الفنية في الحكم والأمثال العربية، ط1.
64. اليوسي، الحسن بن مسعود (1981): زهر الأكم في الأمثال والحكم، تحقيق: د. محمد حجي، د. محمد الأخضر، الشركة الجديدة - دار الثقافة، الدار البيضاء – المغرب، ط1.

Second: Sources and references; Translated into English:

1. Abd al-Rahman, Afif (1987): Pre-Islamic Literature in the Traditions of Scholars, Old and New, Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution, 1st Edition.
2. Abdel-Latif, Mohamed Hamasa (1983): Syntax and Semantics: An Introduction to the Study of the Semantic Syntactic Meaning, Cairo, 1st edition.
3. Abdel-Muttalib, Mohamed (1994): Rhetoric and Stylistics, The Egyptian International Publishing Company, Longman, 1st edition.
4. Abdel-Sabour, Salah (1982): A New Reading of Our Old Poetry, Dar Al-Awda, Beirut.
5. Al-Alawi, Yahya bin Hamzah: Al-Taraz Li Asrar Al-Balaghah and the Sciences of Facts of Miracles, Al-Maktaba Al-Asriyyah - Beirut, 1st Edition.
6. Al-Andalusi, Abu Hayyan Muhammad bin Yusuf (1420 AH): Al-Bahr Al-Muheet fi Al-Tafsir, investigation: Sidqi Muhammad Jamil, Dar Al-Fikr, Beirut.
7. Al-Asbhani, Abu Naim (1986): Evidence of Prophethood, investigation: Muhammad Rawas Qalaji, and Abd al-Bar Abbas, Dar al-Nafais, Beirut, 2nd edition.
8. Al-Askari, Abu Hilal (D.T): Diwan Al-Ma'ani, Dar Al-Jil, Beirut.
9. Al-Ayni, Al-Badr: Umdat Al-Qari, Explanation of Sahih Al-Bukhari, Dar Al-Fikr.
10. Al-Baghawi, Al-Hussein Bin Masoud (1420 AH): Milestones of Revelation, investigation: Abd Al-Razzaq Al-Mahdi, Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi - Beirut, 1st edition.
11. Al-Batliosi, Ibn Sayed (1973): Brief Explanation of Book Literature, Dar Al-Jabal, Beirut.
12. Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail (1987): Al-Jami Al-Sahih, investigation: Mustafa Deeb Al-Bagha, Dar Ibn Katheer, Al-Yamamah - Beirut, 3rd edition.
13. Al-Hamdani, Faris Yassin (2014): Artistic Structures: A Study in the Poetry of Majd Al-Din Al-Nashabi, 1st edition.
14. Al-Hamwi, Ibn Hajjah (2004): The treasury of literature and the purpose of the Lord, investigation: Issam Shaqiu, Dar and Library of Al-Hilal, Dar Al-Bahar - Beirut, latest edition.
15. Al-Hashemi, Ahmed (1999): Jawaher Al-Balaghah in Al-Ma'ani, Al-Bayan and Al-Badi', control, verification and documentation: Dr. Youssef Al-Sumaili, Modern Library, Beirut, 1st Edition.
16. Al-Jahiz, Omar bin Bahr (1424 AH): Animal, Scientific Book House, Beirut, 2nd edition.
17. Al-Jahiz, Omar Bin Bahr (1964): The Letters, investigation and explanation: Abd al-Salam Haroun, Al-Khanji Library, Cairo.
18. Al-Jahiz, Omar bin Bahr (1988): Al-Bayan and Al-Tabyeen, investigation and explanation: Abdul Salam Harun, Al-Khanji Library, Cairo, 7th edition.
19. Al-Jundi, Darwish: The Science of Meanings, Dar Nahdat Misr, Cairo, 1st edition.
20. Al-Jurjani, Abdel-Qaher, (2001): Secrets of Rhetoric in the Science of Rhetoric, investigation: Abdel-Hamid Hindawi, Dar Al-Kutub Al-Alami, Beirut, 1st edition.
21. Al-Jurjani, Ali bin Muhammad (1983): definitions, set and corrected by a group of scholars, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut - Lebanon, 1st edition.
22. Al-Kafawi, Ayoub: Colleges, investigation: Adnan Darwish - Muhammad Al-Masry, Al-Risala Foundation - Beirut.
23. Al-Khafaji, Ibn Sinan (1982): The Secret of Eloquence, Dar Al-Kutub Al-Alami, 1st Edition.
24. Al-Khalidi, Salah Abdel-Fattah (1996): Interpretation and Interpretation in the Qur'an, Dar Al-Nafees, Jordan, 1st edition.
25. Al-Maidani, Abdel-Rahman (1996): Arabic Rhetoric, Dar Al-Qalam, Damascus, 1st edition.

26. Al-Manawi, Muhammad Abd al-Raouf (1410 AH): Suspension on the tasks of definitions, investigation: d. Muhammad Radwan Al-Daya, House of Contemporary Thought, Dar Al-Fikr - Beirut, Damascus - 1st edition.
27. Al-Masdi, Abdel-Salam (1984): Readings with Al-Shabi, Al-Mutanabi, Al-Jahiz and Ibn Khaldoun, the Tunisian Distribution Company.
28. Al-Mubarrad, Abu Al-Abbas (1997): Al-Kamil in Language and Literature, investigation: Muhammad Abu Al-Fadl Ibrahim, Dar Al-Fikr Al-Arabi - Cairo, 3rd edition.
29. Al-Qalqashandi, Ahmed bin Ali (1987): Sobh Al-Asha in the creation industry, investigation: Dr. Yusuf Ali Tawil, Dar Al-Fikr - Damascus, 1st edition.
30. Al-Qartajani, Abu Al-Hasan Hazem (1981): Minhaj Al-Bulgaha and Siraj Al-Adaba, presented and investigated by Muhammad Al-Habib bin Al-Khawja, Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut, Lebanon, 2nd edition.
31. Al-Qayrawani, Ibn Rasheeq (1981): Al-Omdah in the Beauty and Etiquette of Poetry, investigation: Muhyiddin Abd al-Hamid, Dar Al-Jil, 5th edition.
32. Al-Qazwini, Al-Khatib (1993): Clarification in the Sciences of Rhetoric, investigation: Muhammad Abdel Moneim Khafaji, Dar Al-Jil - Beirut, 3rd edition.
33. Al-Saleh, Sobhi (1960): Studies in Philology, Dar Al-Ilm for Millions, 1st edition.
34. Al-Shayeb, Ahmed (2003): Style, Al-Nahda Library of Egypt, 12th edition.
35. Al-Sobki, Bahaa El-Din (2003): Bride of Joy in explaining the key summary, investigation: Abdel Hamid Hindawi, Modern Library for Printing and Publishing, Beirut - Lebanon, 1st edition.
36. Al-Suyuti, Jalal al-Din Abd al-Rahman (1998): Al-Mizhar in Language Sciences and its Types, investigation: Fouad Ali Mansour, Dar Al-Kutub Al-Alami, Beirut, 1st edition.
37. Al-Thaalabi, Abu Mansour Abdel-Malik (1985): The Fruits of Hearts in the Additive and Al-Masib, Dar Al-Maarif Edition - Cairo.
38. Al-Thaalabi, Abu Mansour Abdel-Malik (D.T): The Miracle and the Brief, The Qur'an Library - Cairo.
39. Al-Yazidi, d. Amin Abdullah (2006): Technical Characteristics in Arabic Governance and Proverbs, 1st edition.
40. Al-Yusi, Al-Hassan bin Masoud (1981): Blossom Al-Akm in Proverbs and Wisdom, investigation: Dr. Mohamed Hajji, Dr. Mohamed Al-Akhdar, The New Company - House of Culture, Casablanca - Morocco, 1st edition.
41. Al-Zawahra, Zaher (2013): Intertextuality in Contemporary Arabic Poetry, Dar Al-Hamid, Amman, 1st edition.
42. Al-Zayani, Abdel-Ati (2009): Macro-fiction in the Very Short Story in Morocco, Muqarabat Publications, Morocco, 1st edition.
43. Ateeq, Abdel Aziz (2009): The Science of Meanings, Dar Al-Nahda Al-Arabiya for Printing, Publishing and Distribution, Beirut - Lebanon, 1st Edition.
44. Behairy, Saeed Hassan (2004): Text Linguistics Concepts and Attitudes, Al-Mukhtar Publishing Corporation.
45. Ben Achour, Mohamed El Taher (1984): Liberation and Enlightenment, Tunisian Publishing House - Tunisia.
46. Diraz, Muhammad Abdullah (2005): The Great News: New Looks in the Holy Qur'an, taken care of by: Ahmed Mustafa Fadliyeh, Dar Al-Qalam for Publishing and Distribution.
47. Fadl, Salah (1998): The science of style, its principles and procedures, Dar Al-Shorouk, Cairo.
48. Ibn al-Atheer, Diaa al-Din (1420 AH): the proverb in the literature of the writer and poet, investigation: Muhammad Mohi al-Din Abd al-Hamid, the Modern Library for Printing and Publishing, Beirut.
49. Ibn al-Jawzi, Jamal al-Din (1422 AH): Zad al-Masir in the science of interpretation, investigation: Abd al-Razzaq al-Mahdi, Dar al-Kitab al-Arabi - Beirut, 1st edition.

50. Ibn al-Qayyim al-Jawziyyah (1996): Bada'i al-Fawa'id, investigation: Hisham Abdel Aziz Atta, Adel Abdel Hamid al-Adawi and others, Nizar Mustafa al-Baz Library - Makkah al-Mukarramah, 1st edition.
51. Ibn Faris, Ahmed (1997): Al-Sahibi in the jurisprudence of the Arabic language and its issues and the Sunnah of the Arabs in its speech, investigation: Muhammad Ali Baydoun, 1st edition.
52. Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram (1414 AH): Lisan Al-Arab, Dar Sader - Beirut, 3rd edition.
53. Khalifa, Haji (1941), Revealing Suspicions about the Names of Books and Arts, Dar Revival of Arab Heritage.
54. Khalil, Ibrahim (1995): Stylistics and Text Theory, Arab Institute for Studies, Beirut.
55. Kililot, Abdel-Fattah (1985): Writing and Reincarnation, the Concept of the Author in Arab Culture, Dar Al-Tanweer for Printing and Publishing, Casablanca, Morocco, Arab Cultural Center, 1st Edition.
56. Kizil, (1985 AD): The Age of Structuralism from Levi Strauss to Foucault, translated by: Jaber Asfour, 1st edition, Baghdad.
57. Malik bin Anas (1998): Al-Muwatta', investigation: Mamoun Khalil Shiha, Dar Al-Ma'rifah, Beirut, Lebanon, 1st edition.
58. Qabawa, Fakhr El-Din (2001): The Linguistic Economy in the Formulation of the Singular, Cairo, 1st edition.
59. Raadan, Abd al-Karim Hussein (2006): Characteristics of the rhetorical style in the pre-Islamic and Islamic eras, a doctoral dissertation by the researcher (manuscript), University of Africa,
60. Radi, Abdel-Hakim (1980): Language Theory in Arabic Criticism, Al-Khanji Library.
61. Reda, Mohamed Rashid (1990): Interpretation of Al-Manar, the Egyptian General Book Organization.
62. Wahba, Majdi, and Al-Mohandes, Kamel (1984): A Dictionary of Arabic Terms in Language and Literature, Bibliotheca du Liban, 2nd edition.
63. Wanted, Ahmed (1980) rhetorical methods, eloquence - rhetoric - meanings, Publications Agency - Kuwait, 1st edition.
64. Zaidan, Abdel-Karim (2003): Al-Wajeez in explaining jurisprudential rules in Islamic law, Al-Risala Foundation, Beirut, Lebanon, 1st edition.

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (1): 30/May/ 2019
p: 133- 152
Copyright License
ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (1): 30/ مايو/ 2019م
ص: 133-152
تاريخ الاستلام: 2019/03/27 القبول: 2019/5/02

الممارسة النبوية للقيادة الخادمة (دراسة نوعية)

د. عبد السلام أحمد حسين العروسي

أستاذ إدارة مصادر المعلومات المساعد|| المعهد العالي للتدريب والتأهيل أثناء الخدمة

الشوكاني || صنعاء || E: Arosi707@gmail.com || phone: 00967775015554

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على عناصر القيادة الخادمة كما بحثت في الأدبيات المعاصرة، ومن ثم تحليل ممارسات القيادة النبوية لهذه العناصر، بغرض الوصول إلى الكشف عن ممارسات القيادة النبوية للقيادة الخادمة بأمثلة عملية – ممثلة بشخص النبيﷺ. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج النوعي، وبالتحديد المنهج التاريخي النوعي (المنهج الوثائقي التحليلي) للتعرف على كيفية ممارسة القيادة النبوية ممثلة بشخص النبي ﷺ للقيادة الخادمة، وتوصل البحث إلى: التعرف على عناصر القيادة الخادمة (الانصات، التقمص العاطفي، المساعدة، التوعية، الإقناع، وضع تصور للمستقبل، البصيرة، القيام بالخدمة، الالتزام بتحقيق تنمية الناس، بناء المجتمع)، ومن ثم تحديد العناصر المركزية التي شكلت الاطار العام للقيادة النبوية انطلاقا من القيادة الخادمة، وذلك من خلال تأكيد ممارسة القيادة النبوية للقيادة الخادمة بأمثلة نموذجية عملية من شخص ﷺ، فالقيادة النبوية الإسلامية ممثلة بشخص الرسول الكريم ﷺ تتجاوز القيادة الخادمة التي وضعها (جرينليف Greanleaf, 1970) بأشواط كثيرة، والتي هي أفضل مما وصلت إليه المدارس الغربية في القيادة الخادمة. وعليه فالنبي القائد محمد ﷺ يعد أعظم قائد خادم مر عبر التاريخ، ويشهد بذلك سلوكه القيادي المتميز، وخصائصه القيادية العظيمة، بل إن كل ما ذكره العلماء الغربيون في دراساتهم وأبحاثهم عن القيادة الخادمة كان يعتبر أساساً في القيادة عند المسلمين، وعند نبي البشريةﷺ منذ أكثر من (1440) عاماً". وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الممارسة النبوية، القيادة الخادمة، دراسة نوعية.

Prophetic Practice of Servant Leadership (Quality Study)

Dr. Abdul Salam Ahmed Hussein Al-Arousi

Assistant Professor of Information Resources Management || The Higher Institute for Training and Rehabilitation during the service|| Al-Shawkani || Sanaa ||

Email: Arosi707@gmail.com || phone: 00967775015554

Abstract: This Study aimed at achieve an items of Servant Leadership, and analyzing prophet leadership practice from the perspective of the most modern leadership theories, namely, servant leadership that combines prophet practical practices- represented by the person of the prophet (peace and blessing of Allah be upon him), and servant leadership from a modern administrative perspective, In order to achieve the study objective, the researcher used the qualitative method, namely the historical qualitative method to achieve how was prophet- peace and blessing of Allah be upon him- for servant with typical practical examples from the person of the prophet- peace and blessing of Allah be upon him- The findings of the study were as the following: achieve an items of Servant Leadership: (Listening, Empathy, Healing, Awareness, Persuasion, Conceptualization, Foresight, Stewardship, Commitment to the Growth of People and Building Community). achieve how

was prophet- peace and blessing of Allah be upon him- for servant with typical practical examples from the person of the prophet- peace and blessing of Allah be upon him-. "The Islamic prophetic leadership represented by person of the Holy prophet (Greeneleaf, 1970) with many strokes, which is better than the Western schools in Servant leadership Thus the prophet Commander Muhammad- peace and blessing of Allah be upon him- is the greatest leader of a servant passed through history, and all the Western scholars mentioned in their studies and research on the servant leadership was considered of Muslims, and the prophet of humanity for more than (1440) years.

Keywords: Prophetic practice, Leadership, quality study.

1- المقدمة.

يشهد العصر الحالي العديد من التطورات المتسارعة، والتغيرات المتلاحقة؛ نتيجة الثورة المعرفية، الأمر الذي تحتاج فيه المؤسسات في العالم المعاصر إلى قيادات متميزة، وذلك من خلال استخدام اتجاهات حديثة في القيادة، ومواكبة للتطور السريع في أساليب القيادة والإدارة في ظل المتغيرات العالمية، كما أنها مطالبة بخلق أجواء مناسبة للمرؤوسين، يسود فيها العمل الجماعي، وروح الفريق الواحد.

وفي ظل ظهور ما يعرف بالتوجهات الحديثة في القيادة، ظهرت القيادة الخادمة Servant Leadership حيث يعد روبيرت جرينليف (Robert Greenleaf) أول من أثار مفهوم القيادة الخادمة ضمن النظريات التنظيمية الحديثة في عام (1970) (Spears, 1996, 33)، وقد أشار فان Van (2007، 228) إلى أن الزمن قد تغير، وتغيرت أيضاً وجهات النظر عن سلوك القائد، وأصبح الطلب الحالي للمؤسسات موجهاً نحو إدارة أكثر أخلاقية تركز على مصلحة المرؤوسين، وتتبنى قيادة قائمة على أفكار من نظرية القيادة الخادمة تعطي اهتماماً لكل الأطراف ذات العلاقة بالمؤسسة. حيث "تقوم العقيدة الرئيسية للقيادة الخادمة Servant Leadership على أن المرؤوسين سوف يكونوا أكثر ازدهاراً وحكمة، وأكثر استقلالية في أداء أعمالهم" (أبو القمصان، 2011، 3)، وتعتبر القيادة الخادمة نمط قيادة محب للآخرين، يسهم في تطوير الاتجاهات الإيجابية لدى المرؤوسين، وأكثر ارتباطاً في الوقت المعاصر بالبيئة (Sendjaya et al, 2008,402).

في حين أشار بعض باحثي القيادة الخادمة أمثال (Reinke, 2004, 30; Liden et al, 2008, 162) إلى أن القائد الخادم Servant Leader لا يستخدم قوته في إنجاز الأشياء، ولكنه يحاول أن يبحث ويقنع المرؤوسين معه، ويمتلك دور المسؤول عن الخدمة الذي يضع المؤسسة تحت رعاية أمينة، إنه محفز بالحاجة إلى الخدمة، وليس الحاجة إلى القوة، ولديه رغبة حقيقية في تلبية حاجات وأهداف المرؤوسين.

إن تطور فلسفات نظريات القيادة وممارستها عبر المراحل التاريخية قد تحول من النماذج التي كانت تنظر إلى قيادة الأفراد كمرؤوسين إلى مداخل أو فلسفة جديدة ترتكز على العلاقة بين طرفي العملية وهما: القادة والمرؤوسون، والتي تجعل المرؤوسين في الأولوية، ولعل القيادة الخادمة هي من جسدت هذه الفلسفة (Russel, 2001, 22).

ومن هذه الفلسفات موضوع القيادة الخادمة، والذي يحظى باهتمام بالغ لدى النخب الفكرية والأوساط الأكاديمية في الجامعات، والمعاهد الإدارية التدريبية؛ وما ذاك إلا لأهمية دراسة هذا الموضوع وتناوله بين المختصين والخبراء (البداح، 2009، 2).

ويؤكد متعب (2015، 2) بأن القيادة الخادمة أروع نماذج القيادة على الاطلاق؛ كونها احتلت الصدارة بين النظريات الأخلاقية التي تستند إلى الأفكار والمبادئ السماوية المرتبطة بالقيم والمثل الروحية، كما أنها تجعل حاجات الأفراد المرؤوسين أولوية للقائد الخادم قبل كل شيء.

والقيادة الخادمة نظرية ذات مضامين عملية تدعم كل من يريد أن يخدم الناس ليقودهم جماعات ومؤسسات، ويعد روبرت جرينلف (Robert Greenleaf) هو صاحب نظرية القيادة الخادمة Servant Leadership إذ يؤمن بأسلوب المساعدة، وتقديم يد العون لإنجاز الأعمال، وتحقيق الآمال (الغامدي، 2014، 26).

ويطلق نجم (2011، 344) على القيادة الخادمة اسم قيادة أنسنة العلاقات، فالقيادة الخادمة تقوم على فكرة ذكية وهي أن القيادة عندما تقود الأفراد لكي يكونوا أكثر استعداداً يقوموا هم بأنفسهم لخدمة الآخرين، وأن مما يكمل الفكرة حقاً هو أن الأفراد الذين تخدمهم يجب تحفيزهم لإنجاح القيادة الخادمة، بحيث يكونوا من نمط الأفراد الذين يميلون إلى الخدمة أولاً، أي لديهم الدافعية ليكونوا أكثر استعداداً لخدمة الآخرين، والقادة الخادمون هم الذين يخدمون المرؤوسين بالشكل الذي يمكنهم من خدمة الآخرين.

وبما لا يخفى على الباحثين أن تطوير الأدبيات النظرية لمختلف التخصصات، أو إثراء هذه الأدبيات من الأمور الضرورية في المجال المعرفي، والبحث ضمن هذا النطاق لا يقل أهمية البتة عن الدراسات البحثية ذات البنية الإحصائية، ولا سيما الدراسات ذات التخصصات الإدارية.

ومن خلال الاطلاع على الأدبيات النظرية المتعلقة بالمجال القيادي- وخاصة القيادة الخادمة- سيجد الباحث شحة في المصادر العربية، واستفاضة في المصادر الأجنبية، إلا أن القارئ يلحظ ندرة الاستفادة المباشرة أو غير المباشرة لأهم التجارب القيادية التي مرت على الإنسانية، ويستغرب أيضا من التحييد لها، والتي هي بلا ريب شكلت لها نقلة نوعية، ليس على المستوى الضيق للأمم التي أرسلت إليهم الرسل من أجلها، بل أيضا تعدى ذلك إلى البيئات المحيطة، وجميع أطراف العلاقات ذات الصلة، كما هو الحال مع البعثة النبوية المحمدية.

إن الجهد الجبار الذي بذله أولو العزم من الرسل- والذين هم بلا شك قادة من الطراز الأول- والنتائج التي حصدوها، إن كل ذلك خليق بأن تكون قيادتهم للأمم التي أرسلوا إليها من أهم المصادر العملية العلمية في استخلاص الأدبيات النظرية، ولا سيما المتعلقة بأهم عملية إدارية اضطلعوا بها، ألا وهي القيادة.

وبناء على ما سبق ظهرت الرغبة لدى الباحث في المحاولة قدر المستطاع لإثراء الأدبيات النظرية المتعلقة بالقيادة انطلاقا من القيادة النبوية، ولا سيما السيرة النبوية.

مشكلة الدراسة:

ظهرت –خلال العقود الأخيرة- نظريات في القيادة كان من أهمها القيادة الخادمة Servant Leadership والملاحظ أن هذه النظرية الحديثة استفادت من كل الأدبيات السابقة، وبنت عليها، لكنها في الوقت نفسه أهملت الاستفادة من الكثير من الممارسات القيادية الناجحة على مر التاريخ، ومن أهم تلك الممارسات الفريدة من نوعها أدبيات القيادات الإسلامية، وعلى رأسها القيادة النبوية، إضافة إلى أنها أكدت على الجانب الأخلاقي العالي، والبعد الروحي.

فالمدة الوجيزة التي عاشها النبي ﷺ في مقابل الأثر القيادي الكبير الذي تركه في نفوس أتباعه، ومن تبعهم، في البقعة المكانية التي كانت المجال الحيوي لعمله، وما كان لها من تأثير كبير على بقاع أخرى ممتدة في أصقاع الأرض، إن كل ذلك مؤشر واضح على النجاح القيادي الذي حققه، وهذا النجاح جدير بالاهتمام البحثي التخصصي؛ للاستفادة من هذه القيادة النبوية في إثراء المعرفة وصقلها بتجارب حيوية عملية (عبد المولى، 2015، 3-4).

وعليه فإن الدراسة الحالية لا تقتصر على الموازنة بين التخصص الإداري والشرعي المحض فقط، بل ستتعدى المحاولة في المساهمة في الإضافة المعرفية؛ سواء بالتعديل، أم إعادة الهيكلة وفق الرؤية الإسلامية بما يصب والقيادة الخادمة، في محاولة للوصول إلى أولى اللبنات العلمية لتأسيس نظرية نبوية ذات خلفية خادمة.

وعليه تمكن مشكلة الدراسة في عدم وجود نموذج إسلامي لنظرية القيادة الخادمة، إضافة إلى أنه لم ينل حقه من الدراسة، وما زال يكتنفه الغموض؛ في حين يستند معظم المسلمين اليوم إلى النظريات الغربية الحديثة، والتي يشوبها الكثير من القصور.

أسئلة الدراسة:

بناء على ما سبق؛ تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1- ما عناصر القيادة الخادمة كما بحثت في الأدبيات الإدارية المعاصرة؟
2- كيف كانت ممارسة النبي ﷺ لعناصر القيادة الخادمة؟
3- ما الأدلة العملية لكيفية ممارسة النبي ﷺ للقيادة الخادمة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على عناصر القيادة الخادمة كما بحثت في الأدبيات الإدارية المعاصرة، ومن ثم معرفة كيفية ممارسة النبي ﷺ لعناصر القيادة الخادمة، من خلال أدلة عملية لهذه الممارسات.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، ولاسيما مع ندرة الدراسات التخصصية الإدارية التي تناولت القيادة من المنظور الإسلامي، وبذلك فمن المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة على النحو الآتي:

- قد تسهم نتائج البحث في تبصير عموم المسلمين بجانب مهم من حياة رسولهم الكريمﷺ؛ وبيان كيفية تطبيقها في حياتهم العملية.
- قد تمثل الدراسة إضافة معرفية مهمة للمكتبة العربية في مجال القيادة الخادمة.
- ويؤمل الباحث أن تسهم الدراسة في تعريف الباحثين من غير المسلمين بعظمة الإسلام والرسول الكريم ﷺ، وخصوصا في مجال القيادة.
- من المؤمل أن تنعكس نتائج الدراسة في تحسين سلوكيات وممارسات القيادات الإدارية، وتعاملاتهم مع مرؤوسيهم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية والبشرية**: إن المجال التطبيقي العملي للدراسة سيكون مقتصرا على شخصية النبي محمد ﷺ، وسلوكه العملي، بحيث لا يستعرض الباحث كل أحداث السيرة النبوية من أجل استخراج دروس القيادة، بل سيستعرض أدبيات علم القيادة الخادمة في ضوء ما اشار إليه سبيرز (Spears, 1996) من خصائص للقيادة الخادمة، ومن ثم سيسقط الباحث هذه الخصائص على شخصية النبي ﷺ، ثم يبين الشواهد النبوية عليها، والإضافات المعرفية المتاحة، من غير تكلف للمواقف.
- **الحدود المنهجية**: سيكون الهيكل الأساسي للأدب النظري للقيادة الخادمة مستفادا من أحدث النظريات القيادية الأجنبية، وهذا لا ينفي الاستفادة من بقية الدراسات البحثية المتصلة بمجال البحث، وستكون كتب السيرة النبوية موضع التحليل لكيفية ممارسة النبي ﷺ للقيادة الخادمة.

تعريف المصطلحات:

- **القيادة الخادمة:** يعرفها سبيرز Spears (1996، 33) بأنها: "نوع جديد من نماذج القيادة، يضع خدمة المرؤوسين في المقام الأول، ويشدد على تعزيز خدمة المرؤوسين منهجاً شاملاً للعمل، مع تعزيز الاحساس بالانتماء للجماعة، والمشاركة في عملية صنع القرار".
- وتعرف بأنها: "نوع من القيادة تتصف بالمبادئ الإنسانية ولها خصائص وممارسات مشاهدة ترتكز على مبادئ أساسية من المساواة والاحترام والاستقامة في المؤسسة والمجتمع" (Greenleaf, 1997, 5).
- في حين يرى آرفينج Irving (2005، 24- 25) بأنها: "عملية مشاركة بين القادة والمرؤوسين، وذلك لتحقيق هدف معين، ورؤية مشتركة تم وضعها، والتي تعود بالخير على الجميع".
- في حين يعرفها عابدين (2012، 1434) بأنها: " قيادة تنطلق من الاحساس بالمسؤولية عن خدمة الآخرين والرغبة بمساعدتهم والإشراف عليهم داخل المؤسسة التعليمية دون الركون إلى الهرمية وسلطة المركز".
    - ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: نمط قيادي إسلامي قائم على أساس الأخلاق والقدوة الحسنة وخدمة الآخرين، والذي ينبغي أن تنتهجه القيادات الإنسانية الأمر الذي يؤدي إلى تنفيذ المهام، وتحقيق أهداف مباحة في أقل وقت وجهد ممكنين.

2- الخلفية النظرية والدراسات السابقة.

أولا القيادة الخادمة:

نشأة القيادة الخادمة:

وجد المفهوم العام للقيادة الخادمة Servant Leadership منذ العصور القديمة، فقد تحدث تشاناكيا (Chanakya) في القرن الرابع قبل الميلاد في كتابه (Arthashastra) "بأن على الملك – القائد- أن يأخذ بعين الاعتبار ليس ما يرضي نفسه، ولكن ما يرضي رعاياه- مرؤوسيه-، وأن الملك هو خادم بأجر، ويتمتع بموارد الدولة مع الشعب". وتحدث أيضاً تاو تشنيك (Tao Teching) عن القيادة الخادمة التي نسبت إلى لاو تزو (Lao Tzu)، الذي عاش في الصين ما بين (570- 490) قبل الميلاد، عندما قال: "إن أفضل الحكام الذي يدرك الناس وجوده، فيأتي واحد منهم يحبه ويثني عليه، ثم يأتي آخر يخشاه، وثالث يحتقره ويتحداه"، وقال أيضاً: "إن القائد الخادم هو ذاتي الأضواء، ونادر الكلمات، وعندما ينجز مهمته يقول: لقد حققنا ذلك بأنفسنا" (Tzu & Ching, 2006, 15).

أما من حيث مصطلح القيادة الخادمة كنمط قيادي فقد ظهر للمرة الأولى في بداية السبعينيات من القرن العشرين في إدارة الأعمال بواسطة روبرت جرينليف (Robert Greenleaf) في مقالته التي نشرها عام (1970)، بعنوان: "The Servant As Leader"، وهي المقالة التي أحدثت ثورة في ممارسات القيادة، والتي تحولت فيما بعد إلى الفصل الأول من كتابه (seminal book) حيث أشار إلى أن القائد يجب أن يكون خادماً في المقام الأول، ويشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين (Black, 2013, 439).

ويرجع تسمية القيادة الخادمة بهذا الاسم عندما استمد (Greenleaf) الإلهام من خلال تفاعله مع قراءاته لأحداث رواية قصيرة عنوانها "رحلة إلى الشرق" (The Journey to the East)، للكاتب هرمان هيس (Herman Hesse)، والتي كتبها عام (1956)، وتتحدث الرواية عن مجموعة من الرجال تم انتقاؤهم لرحلة دينية أسطورية بصحبة مرافق (خادم)

يدعى ليو (Leo)؛ وظيفته الاعتناء بتلك المجموعة من الرجال والسهر على راحتهم، وتشير أحداث القصة إلى أن الرحلة سارت على خير ما يرام إلى أن اختفى ليو (Leo) ذات يوم، فوقعت المجموعة بعده في فوضى وتيهان دفعها لإلغاء الرحلة، ثم يبين الراوي وهو واحد من مجموعة الرجال الذين شاركوا في الرحلة أنه التقى ليو (Leo) بعد عدة سنوات من الرحلة، وذهب به إلى رجل الدين منظم الرحلة، ليكتشف أن ليو (Leo) الذي عرف بالخادم لم يكن إلا كبير رجال الدين، ومرشدهم الروحي (Hannay, 2012, 3; Black, 2013, 439).

ومن أحداث هذه القصة ظهرت بداية القيادة الخادمة، واستوحى العديد من الدروس عن دور القائد الخادم، وبمرور الوقت تطورت هذه الدروس في مفهومه للقيادة الخادمة، حيث اقترح (Greenleaf) تعريفاً للقائد الخادم بقوله: "القائد العظيم هو خادم أولاً the great leader is seen as servant first" وبهذا يعد (Greenleaf) أول من أدخل مصطلح القائد الخادم The Servant As Leader استناداً إلى قناعته بأن القائد الجيد يجب أن يكون خادماً جيداً، يؤمن بأسلوب المساعدة، وتقديم يد العون لإنجاز الأعمال، الأمر الذي أحدث انقلاباً في مفهوم دور القيادة، حيث إنها تركز على قيادة قائمة على المشاركة والديمقراطية، وخدمة المرؤوسين بدلاً من القيادة الأوتوقراطية، وفي أثناء تلبية احتياجات المرؤوسين، لا يكفي القائد الخادم التركيز على مجموعة من الخصائص مثل: النزاهة، الأمانة، رفع الروح المعنوية داخل المؤسسة (Covey, 2006, 6).

ويضيف الكالا Alcala (2009، 23) بأن القائد الخادم أيضاً يسعى لتمكين المرؤوسين معه بدلاً من السيطرة عليهم، كما يستخدم وسائل إقناعهم بدلاً من إكراههم، فضلاً عن تشجيع المرؤوسين على المشاركة والإبداع، بالإضافة إلى تحقيق التوافق في الآراء داخل فريق العمل، فهو لا يسعى إلى الحصول على الامتيازات الخاصة، أو أن ينسب الإنجازات لنفسه، ولكن يفكر دائماً في كيفية مساعدة الآخرين مما يسهم في تحقيق غرض أسمى وهو مصلحة المؤسسة.

وعلى الرغم من أن التنظير لهذا الموضوع يرجع إلى عهد قريب إلا أن الواقع العملي يتجسد منذ زمن بعيد في شخصية الرسول ﷺ والذي جسد القول المأثور)سيد القوم خادمهم) (الألباني، 1988، برقم: 3323؛ والألباني، 1992، برقم: 1502؛ والسخاوي، 1985، برقم: 597)، فكان القدوة وكان كما قال فيه رب العزة (وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ) (سورة القلم الآية: 4). وفيما يأتي عرضاً لمفهوم القيادة الخادمة من خلال التعرف على الأساس الذي تقوم عليه، وسلوك القيادة الخادمة، وخصائصها.

تعريف القيادة الخادمة:

هناك العديد من التعريفات للقيادة الخادمة، وتختلف التعريفات باختلاف الزاوية التي ينظرون إليها، لذا يصعب أن تجد تعريفاً موحداً لها، وفيما يأتي سرد بعض التعاريف:

تعرف بأنها: "الفهم والممارسة للقيادة التي تسمو على الاهتمام أو المصالح الذاتية للقائد، وهذه القيادة تروج نحو تثمين وتطوير الناس، وبناء المجتمع والانصاف بحب الغير، ومنح القيادة للأصلح من الناس، والمشاركة في النفوذ والمكانة لما هو صالح لكل أفراد المؤسسة، وللمؤسسة ذاتها، وأيضاً لهؤلاء الذين تقوم المؤسسة بخدمتهم " (Laub, 1999, 81).

وتعرف أيضاً بأنها: "فلسفة ومجموعة من الممارسات التي تثري حياة الأفراد وتعمل على بناء مؤسسات أفضل، وبالتالي تؤدي إلى خلق عالم أكثر عدالة وعناية بالأفراد" (غالي، 2015، 9).

ويرى عودة (2016، 14) بأنها: "فهم وممارسة القيادة التي تضع مصلحة المرؤوسين فوق المصلحة الذاتية للقائد من خلال تمكين المرؤوسين، ومساعدتهم على التطور والنجاح، والاهتمام بهم، وحثهم على التصرف بأخلاق، والرعاية الشخصية بهم، وبناء وتطوير المجتمع".

ويعرفها الباحث بأنها: نمط قيادي إسلامي قائم على أساس الأخلاق والقدوة الحسنة وخدمة الآخرين، والذي ينبغي أن تنتهجه القيادات الإنسانية الأمر الذي يؤدي إلى تنفيذ المهام، وتحقيق أهداف مباحة في أقل وقت وجهد ممكنين.

أهمية ومزايا القيادة الخادمة:

اكتسبت القيادة الخادمة قدراً هائلاً من الدراسات والبحوث خاصة في المؤسسات والمنظمات الأمريكية؛ باعتبارها حل واعد لخلق كادر قيادي يتصف بالكفاءة والمبادئ، والتركيز على المرؤوسين.

كما تكمن أهمية القيادة الخادمة في استيعابها للمتغيرات المتسارعة في العالم المعاصر، أكثر من أي وقت مضى، وأكثر تنافساً من حيث استيعاب التغيرات التقنية، والمنافسة الدولية، وقوة العمل المتغير سكانياً (Spears, 1996, 1).

في حين يرى باس Bass (2000، 29) أن القيادة الخادمة تشجع على التعلم والنمو، وتلعب دوراً هاماً في قيادة المؤسسات مستقبلاً، وبما أن معظم المؤسسات بحاجة إلى التعلم في جميع المستويات الإدارية من أجل التكيف مع البيئة الخارجية المتغيرة؛ لذلك فاتباع استراتيجية القيادة الخادمة تكون ذات فائدة لقادة اليوم؛ لأنها تتيح وتمكن المرؤوسين من التعلم والنمو.

ويذكر جلاب (2011، 516) أن القيادة الخادمة تبدو أكثر أهمية من خلال:

1- دور القائد الخادم الذي يؤثر مصالحه الشخصية، بمصالح المرؤوسين، والاهتمام بخدمة حاجاتهم.
2- مساعدة المرؤوسين على تحقيق النمو والتطور.
3- منح المرؤوسين الفرصة لتحقيق ما يطمحون إليه مادياً وشعورياً.
4- مساعدة المرؤوسين على بلوغ أهداف المؤسسة التي يعملون بها.

بينما يشير ديريندونك Dierendonck (2011، 1237) أن القيادة الخادمة تؤثر على المرؤوسين في ثلاث مستويات:

1- المستوى الفردي (تحقيق الذات، السلوك الإيجابي، زيادة الأداء).
2- مستوى الفريق (زيادة فعالية الفريق).
3- المستوى التنظيمي (زيادة التركيز على الاستدامة، المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات).

ويرى الباحث أن أهمية القيادة الخادمة تكمن في هذا النمط ذاته، فهي تسعى لتمكين المرؤوسين، وتعمل على تشجيعهم، وتنمية مهاراتهم، وتخلق مزيداً من الثقة بين القادة والمرؤوسين، مع إعطائهم مزيداً من الحرية، وقدراً كبيراً لممارسة قدراتهم الخاصة في أعمالهم.

عناصر القيادة الخادمة في الأدبيات الإدارية المعاصرة:

ميز (Spears, 1996, 27; Arrington, 2015, 19) عشر خصائص للقيادة الخادمة:

1. الانصات Listening، التأكيد على أهمية الاتصال والبحث لتحديد رغبة المرؤوسين.
2. التقمص العاطفي Empathy، فهم المرؤوسين، والظروف التي تواجههم.
3. المعالجة Healing، القدرة على مساعدة الجميع.
4. الوعي Awareness، التحلي باليقظة.
5. الإقناع Persuasion، التأثير على المرؤوسين معتمداً على الحجة، وليس على السطلة الوظيفية.
6. وضع تصور للمستقبل Conceptualization، التفكير للمستقبل.
7. البصيرة (الحكمة) Foresight، توقع النتائج، سريع البديهية.

8. القيام بالخدمة Stewardship، الرعاية الأمنية وتحقيق حاجات المرؤوسين.
9. الالتزام بتحقيق تنمية الناس Commitment to the Growth of People، تكون أساسية في حياة القادة.
10. بناء المجتمع Building Community، التأكيد على أن المجتمعات المحلية تكون أساسية في حياة الأشخاص.

ثانياً- الدراسات السابقة:

1. **دراسة (العروسي، 2017)** هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج قياس فاعلية القيادة الخادمة في جودة الحياة الوظيفية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات اليمنية، وذلك من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف تمثلت في التعرف على مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الخادمة، كما سعى البحث للتعرف على فاعلية القيادة الخادمة في جودة الحياة الوظيفية لدى القيادات الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في الجامعات اليمنية. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهجين الآتيين: المنهج السيكومتري، في بناء المقياس، المنهج الوصفي بشقيه: المسحي والارتباطي، وقام الباحث باختيار عينتين للبحث: الأولى بالطريقة الصدفية (عينة مفتوحة) بلغت (442) فرداً، والثانية بالطريقة الطبقية العشوائية بلغت (582) فرداً، وتوصلت الدراسة إلى بناء أنموذج (مقياس مقنن) للقيادة الخادمة للقيادات الأكاديمية يضم (36) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، إن مستوى ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الخادمة في الجامعات اليمنية كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.65)، وبانحراف معياري (0.861)، هناك فاعلية إيجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين أبعاد القيادة الخادمة ككل وجودة الحياة الوظيفية ككل لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات اليمنية، حيث بلغ معامل الارتباط (R) (0.71)، أما معامل التحديد (R2) فقد بلغ (0.506).
2. **دراسة (حلبي، 2016)** هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة للقيادة الخادمة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهات نظر مديريها ومعلميها، ومن أجل تحقيق ذلك قامت الباحثة بتطوير استبانة تم توزيعها على عينة مقدارها (903) تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، واستخدمت المنهج الوصفي بشقيه المسحي والارتباطي، وتوصلت إلى النتائج الآتية: وجود درجة استجابة كبيرة في درجة ممارسة القيادة الخادمة، وجود علاقة إيجابية بين درجتي القيادة الخادمة والتنمية المهنية للمعلمين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الخادمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، وفي متغير الوظيفة لصالح المدير، وفي متغير المؤهل العلمي لصالح ماجستير وما فوق، وفي متغير سنوات الخبرة لصالح (10 سنوات فأكثر، وفي متغير المنطقة التعليمية لصالح مديريات نابلس وقباطية وطولكرم.
3. **دراسة (النشاش، والكيلاني، 2015):** هدفت إلى تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخدمية في الأردن، كما هدفت أيضاً إلى بيان أهمية القيادة الخدمية في الأردن كما تراها القيادات التربوية في مديريات التربية والتعليم والمدارس الثانوية في الأردن، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية مثلت المتغيرات المراد دراستها (الجنس، المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي)، وتكونت من (510) قائد تربوي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطوير أداة الدراسة (مدونة أخلاقية) على مقياس تقييم القيادة التنظيمية الخادمة لـ (لوب Lube, 1999) The Organizational Leadership Assessment، وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: القيادات التربوية في الأردن تمارس القيادة الخدمية بدرجة متوسطة. كما حصلت مجالات المدونة الأخلاقية للقيادة الخدمية التربوية في الأردن على أهمية عالية. وجود ثمانية مبادئ أخلاقية للقيادة الخدمية في الأردن من خلال واقع الأهمية والممارسة، ومن خلال الأدب النظري المتعلق بالموضوع.
4. **دراسة (Arrington, 2015):** هدفت إلى كشف العلاقة بين مساندة الفريق الأكاديمي كقادة خدام ورضا الطلبة، كما هدفت إلى معرفة مدى ممارسة الفريق الأكاديمي للقيادة الخادمة في مؤسسات التعليم العالي في ولاية المسيسيبي،

وتكونت عينة الدراسة من الطلبة، حيث بلغت عينة الدراسة (1451) طالب وطالبة، وتم اختيارهم بالطريقة القصدية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتبنى الباحث مقياس (OLA)، تقييم القيادة التنظيمية Organizational Leadership Assessment، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أبرزها: إن مستوى ممارسة الفريق الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في ولاية مسيسيبي كان متوسطاً. هناك أربع من مؤسسات التعليم العالي في ولاية مسيسيبي من عينة الدراسة لا يمارس الفريق الأكاديمي القيادة الخادمة، كما أن هناك ثلاث مؤسسات من مؤسسات التعليم العالي في ولاية مسيسيبي من عينة الدراسة ترى بأن قيادتها الأكاديمية تمارس القيادة الخادمة، يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لممارسة القيادة الخادمة، في مؤسسات التعليم العالي في ولاية مسيسيبي، وذلك لصالح مؤسسات التعليم العالي صغيرة الحجم. كما توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين القيادة الخادمة ورضا الطلبة في مؤسسات التعليم العالي في ولاية مسيسيبي الأمريكية.

5. **دراسة (Erkutlu & Chafra, 2015):** وهدفت إلى اختبار العلاقة بين القيادة الخادمة وممارسة الأخلاقيات في الجامعات التركية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير القيادة الخادمة على التمكين والالتزام النفسي في هذه الجامعات، وتكونت عينة الدراسة من (10) جامعات تركية واختار الباحثان العينة البشرية بطريقة عشوائية بسيطة أيضاً والمكونة من (793) عضواً بهذه الجامعات، إضافة إلى (46) عميداً وعميدة، واتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتبنى الباحثان مقياس (Ehrhart's, 2004)، للقيادة الخامة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: إن ممارسة القيادة الخادمة في الجامعات التركية كانت بشكل متوسط. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لممارسة القيادة الخادمة في الجامعات التركية تعزى لمتغيرات الدراسة (أعمار أعضاء هيئة التدريس، النوع الاجتماعي لأعضاء هيئة التدريس، النوع الاجتماعي لعمداء الكليات، سنوات الخبرة لأعضاء هيئة التدريس). توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لممارسة القيادة الخادمة في الجامعات التركية تعزى لمتغير أعمار العمداء، وذلك لصالح العمداء الذين أعمارهم فوق أربعين سنة، كما توجد فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح العمداء الأكثر خبرة. كما توجد علاقة ارتباط طردية متوسطة بين القيادة الخادمة في الجامعات التركية وممارسة الأخلاقيات. وتوجد علاقة ارتباط طردية متوسطة بين القيادة الخادمة في الجامعات والتمكين النفسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض للدراسات السابقة سواء الدراسات العربية أو الدراسات الأجنبية، فقد اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم، حيث اعتمدت جميع الدراسات السابقة على المنهج الكمي وبالتحديد المنهج الوصفي المسحي، في حين أن البحث الحالي اعتمد على المنهج النوعي وبالتحديد المنهج التاريخي النوعي (المنهج الوثائقي التحليلي)، إضافة إلى أن الدراسات السابقة قد اختارت العينة بالطريقة العشوائية، باستثناء دراسة (Arrington, 2015) فقد اختار عينته بالطريقة القصدية، وهي ما تتشابه مع البحث الحالي في اختيار العينة بالطريقة القصدية، وهذا أبرز ما ميّز البحث الحالي عن بقية الدراسات السابقة، في تناوله موضوعاً جوهرياً والذي يُعد من إحدى الدراسات التي تحاول تأصيل مفاهيم واتجاهات حديثة في القيادة في ضوء الممارسات النبوية لمثل هذه التوجهات. كما استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في: إثراء الإطار النظري.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

يندرج تصنيف هذه الدراسة تحت مظلة البحث النوعي، وبالتحديد المنهج التاريخي النوعي- (المنهج الوثائقي التحليلي)-، وهو منهج بحثي وثائقي غير تفاعلي، يعتمد على الوثائق لجمع البيانات، بحيث تعرض الحقائق بطريقة سردية،

يستخدم فيها الباحث الكلمات، ونادرا ما يستخدم الباحث في هذا النوع من الأبحاث البيانات الرقمية. ويكون الباحث منضبطاً ذاتياً، بعيداً عن التحيز، سواء عند جمع البيانات أو عند تحليلها. مستنداً في ذلك إلى ما يستقيه من أدلة علمية صحيحة تبرهن استنتاجاته، للإجابة عن أسئلة الدراسة بما يتفق معه في مضمونها وفق الخطوات التالية:

1. الرجوع إلى المصادر الأولية، وتشمل القرآن الكريم، وكتب السيرة، وكتب الحديث.
2. الرجوع إلى المصادر الثانوية ذات العلاقة .
3. الرجوع إلى الرسائل العلمية والأبحاث المحكمة التي تناولت موضوع الدراسة.

تجلي القيادة الخادمة في الممارسة النبوية للقيادة:

لا يستطيع الباحث أن يصل إلى إثبات فرضية وجود نموذج قيادي إسلامي (نبوي) متفوق على نمط القيادة الخادمة قبل المعرفة العملية من تحقق خصائص القيادة الخادمة في القيادة الإسلامية، ومن هنا سيكون هذا المحور بيان مدى وفرة عناصر القيادة الخادمة في الممارسات النبوية العملية والقولية لخاتم النبيين محمدﷺ، وذلك من خلال تتبع كل خاصية من خصائص القيادة الخادمة على حده، ومعرفة مدى توافرها في القيادة النبوية.

وستكون هذه الجزئية خاصة بإجابة السؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة؛ وذلك من خلال استقراء للوثائق التاريخية في كتب السير النبوية، وكتب الحديث على اختلاف أنواعها، فالوثائق هي المصادر الأساسية للمعرفة للبحوث التاريخية النوعية، وتقوم طريقة المنهج التاريخي على تفسير تلك الوثائق التاريخية لتفكيك بنية كل عنصر لمعرفة أهم مكوناته الأساسية، ومن ثم التمثيل على هذه المكونات من حقل السيرة النبوية، ومن الطبيعي تقاطع كثير من هذه الصفات مع بعضها البعض، ومن الطبيعي التفاوت في مدى عمق هذه الصفات لدى القادة، وفي الصفحات التالية سيضرب الباحث أمثلة على بعض هذه الصفات من السيرة النبوية.

حيث تناول القرآن في آيات عديدة ومواقف مختلفة، ومن زوايا وأبعاد متكاملة منها ما يحدد كيف يتم اختياره، وماهي المقومات التي تبرر ذلك، مثل ما حدث في موقفي طالوت ويوسف عليهما السلام، ومنها ما يتناول نمط وأسلوب القائد مع مرؤوسيه، مثل تلك الآيات التي وردت في وصف النبي ﷺ، وأسلوبه في القيادة والتعامل مع مرؤوسيه، ومنها ما يتعامل ما دوره في التغيير والتأثير على من حوله (البلوي، 2010، 4)، وسيحاول الباحث التركيز على الجانب الخاص بنمط القيادة الخادمة حيث يقول الله سبحانه وتعالى في وصف النبي ﷺ (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ) (آل عمران: 159)، ولقد تطورت القيادة وتنوعت مجالاتها وأساليبها ومسؤولياتها بعد هجرة الرسول ﷺ إلى المدينة المنورة، وأقام فيها الدولة الإسلامية، وقام بتسيير شؤونها، وتدبير أمورها، والعناية بمصالحها، مثل تنظيم وبعث الجيوش، وتوزيع الغنائم، وعقد المواثيق والعهود، وإدارة بيت المال، وتنظيم وتكليف القادة والولاة، وإقامة الحدود، وإرسال الدعاة والرسل وغير ذلك من إدارة حياة المسلمين، وتسيير أمورهم قائماً بمصالح الدولة الإسلامية الدينية الدنيوية، حتى لحق بالرفيق الأعلى، بعد أن رسم للمسلمين من بعده المنهج، ووضح لهم الطريق، وأقام الحجة.

ثم جاء من بعده ﷺ الخلفاء الراشدون – رضي الله عنهم- مهتدين بهديه، ومتأسين ومقتدين به، سائرين على نهجه، مهتمين بشؤون القيادة والخلافة، يحكمون ويسوسون الناس بالعدل والحكمة والرحمة، شعارهم إقامة العدل، وهداية الخلق، وعمارة الأرض وفق المنهج الرباني الذي أخذوه عن الرسول ﷺ فعنوا باختيار الولاة والقادة ممن عرفوا بالقوة والأمانة، والنصح للخلق، حتى فتح الله على أيديهم القلوب والبلاد، وأسهموا جميعاً في بناء حضارة إسلامية عريقة كان لها أثرها الخير والفريد في تاريخ الإنسانية عبر القرون (البلوي، 2010، 5).

ومن خلال مراجعة الأدب النظري والاطلاع من الباحث فيما يتعلق بالقيادة الخادمة بوجه عام، وخصائصها بوجه خاص، يجد أن كل ما ذكره العلماء الغربيون في دراساتهم وأبحاثهم عن القيادة الخادمة كان يعتبر أساساً في القيادة عند المسلمين، وعند نبي البشريةﷺ منذ أكثر من (1440) عاماً.

ويقوم هذا النمط القيادي في الإسلام على أساس احترام الفراد كإنسان، واعطائه قدراً أكبر من الشراكة في الإشراف والتوجيه، والحرص على الاستنارة بآرائه وإقرار الصواب منها، مع الاقلال قدر الإمكان من التوجيه الصارم، والتحكم المتعسف من جانب مشرفيهم، عملاً بحديث سهل بن سعد قال: قال النبيﷺ: (سيد القوم خادمهم) (الألباني، 1988، برقم: 3323؛ والألباني، 1992، برقم: 1502؛ والسخاوي، 1995، برقم: 597)، ويقوي هذا الحديث حديث أبو هريرة- رضي الله عنه- قال: أن النبي ﷺ قال: (من تواضع لله درجةً رفعه الله درجةً حتى يجعله في عليين، ومن تكبر على الله درجةً وضعه الله درجةً حتى يجعله في أسفل سافلين) (مسند الإمام أحمد، برقم: 27324)، فكان النبي ﷺ القدوة، وكان كما قال فيه رب العزة: (وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ) (القلم: 4)، وليس هذا فحسب، فقد جسد النبيﷺ احترام الفرد كإنسان نابع من كونه مكرماً من قبل الله عز وجل، وبغض النظر عن دينه، حيث مرت بالنبيﷺ جنازة فقام لها احتراماً. فقيل له: إنها جنازة يهودي. فقال ﷺ: "أليست نفساً" (صحيح البخاري، برقم: 1250)، وكل ذلك الاحترام مستقى من قوله تعالى: (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً) (الإسراء: 70)، وهذا الاحترام الشديد للمخلوق البشري تعدى إلى الحيوان أيضاً، فقد أخبر النبي ﷺ أنه: "عذبت امرأة في هرة حبستها حتى ماتت جوعا، فدخلت فيها النار" (صحيح البخاري، برقم: 2236).

وكما كان النبي ﷺ يساعد أصحابه في بناء المسجد، ويرفع الحجر بنفسه، ويشارك أصحابه في حفر الخندق، وينقل بنفسه التراب حتى أغمر بطنه، أو أغبر بالتراب، بل ويتصدى لما يعجزون عنه من الحفر، كما كان يأخذ نصيبه معهم من الجوع والبرد والجهد الشديد، وكان ويساعد أهله في بيته، فيخصف نعله، فقد كان القائد الذي لم تنجب البشرية مثله، فقد كان يصنع قادة لا مرؤوسين، تلك هي عظمة القيادة النبوية ممثلة في شخص النبي ﷺ فكم هي عدد الأوامر التي كان يلقيها النبي ﷺ بصورة التشجيع والتحفيز حتى في أحلك الظروف والأزمات، روى حذيفة بن اليمان- رضي الله عنه- عندما قال: لقد رأيتنا مع رسول الله ﷺ في الأحزاب، وأخذتنا ريح شديدة، فقال رسول الله ﷺ: (ألا رجل يأتيني بخبر القوم جعله الله معي يوم القيامة) (ابن كثير، 1976، ج2، 343).

ملامح سلوك القيادة الخادمة في القيادة النبوية

ومن خلال ما سبق عرضه، في الآتي يوجز الباحث بعضاً من ملامح سلوك القيادة الخادمة في القيادة النبوية ممثلة في شخص النبي محمد ﷺ وخصائصه كقائد خادم، وذلك ببيان أن ما حدده (سبيرز Spears, 2010) من خصائص القيادة الخادمة متوفر بجلاء في قيادتهﷺ وذلك كما يأتي:

1- **الإصغاء:** من مظاهر الإصغاء للآخر في شخصية النبي ﷺ الاصغاء حتى لغير الأتباع، وخير مثال على ذلك: حين أتى عتبة بن ربيعة فجلس إلى النبي ﷺ فقال له: يا ابن أخي إنك منا حيث قد علمت من السلطة في العشيرة، والمكان في النسب، وإنك أتيت قومك بأمر عظيم فرقت به جماعتهم، وسفهت به أحلامهم، وعبت به آلهتهم ودينهم، وكفرت به من مضى من آبائهم، فاسمع مني أعرض عليك أموراً تنظر فيها لعلك تقبل منها بعضها. فقال له رسول الله ﷺ: "قل يا أبا الوليد أسمع"، قال: يا ابن أخي إن كنت تريد بما جئت به من هذا الأمر مالاً جمعنا لك من أموالنا حتى تكون أكثرنا مالاً، وإن كنت تريد به شرفاً سودناك علينا حتى لا نقطع أمراً دونك، وإن كنت تريد به ملكاً ملكناك علينا، وإن كان هذا الذي يأتيك رئياً تراه لا تستطيع رده عن نفسك طلبنا لك الطب، وبذلنا فيه أموالنا حتى تبرئك

منه... حتى إذا فرغ عتبة ورسول الله يستمع منه قال له النبي ﷺ: "أقد فرغت يا ابا الوليد"؟ قال عتبة: نعم، قال النبي ﷺ: "فاسمع مني"، قال عتبه: أفعل، فقال ﷺ: "بسم الله الرحمن الرحيم..... وجرى بينهما حديث طويل (ابن هشام، 2010، 139).

2- **التعاطف:** يجب على القائد الخادم أن يتعاطف مع احتياجات المرؤوسين بعد أن يفهمهم، فالناس يحتاجون لمن يقبلهم ويتعرف على نفوسهم المتفردة، والقائد الخادم يجب أن يفترض النية الحسنة في مرؤوسيه، ولا يلفظهم حتى لو اضطر أن يرفض أحياناً مستوى أدائهم. وفي ذلك أن رسول الله ﷺ المثل الأعلى في العطف والرحمة والرفق، وصفه القرآن الكريم بالرحيم في قوله تعالى: (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ) (الأنبياء: 107).

وكان ﷺ يوصي أصحابه بالرحمة، ومن ذلك: حديث جرير بن عبد الله- رضي الله عنه- قال: قال رسول الله ﷺ: (لا يرحم الله من لا يرحم الناس) (البخاري، برقم: 6852). وفيما يدل على الاهتمام الإنساني من الرسول ﷺ برعيته حديث معاوية بن الحكم السلمي- رضي الله عنه- حيث قال: (بينا أنا أصلي مع رسول اللهﷺ إذ عطس رجل من القوم فقلت يرحمك الله فرماني القوم بأبصارهم، فقلت واثكل أمياه ما شأنكم تنظرون إلي فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم فلما رأيتهم يصمتونني سكت فلما صلى رسول الله ﷺ فبأبي هو وأمي ما رأيت معلماً قبله ولا بعده أحسن تعليماً منه فوالله ما نهرني ولا ضربني ولا شتمني قال: إن هذه الصلاة لا يصلح فيها شيء من كلام الناس إنما هو التسبيح والتكبير وقراءة القرآن) (صحيح مسلم، برقم: 537؛ ومسند الإمام أحمد، برقم: 23350). هذا وقد كان النبي ﷺ يعطي كل واحد من جلسائه حقه من الالتفات إليه، والعناية به، حتى يظن كل واحد منهم أنه أحب الناس إلى رسول اللهﷺ.

وعليه فقد قدم النبي ﷺ مستويات عالية من السلوك الأخلاقي والأدبي العملي مع صحابته الكرام، حتى استطاع أن يصل إلى هذه الدرجة المثالية وبسبب هذه المستويات العليا العملية من السلوك الأخلاقي يتفهم المرء قول الله عز وجل: (لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً) (الأحزاب: ٢١)، وكنتيجة منطقية لهذا السلوك الأخلاقي كان النبي ﷺ موضع احترام لكل من حوله، سواءً قبل البعثة أم بعدها.

3- **الاحتواء العاطفي (العلاقات الإنسانية):** من أعظم نواحي القوة في القيادة الخادمة: هو النمو في شفاء الذات وشفاء الآخرين. كثير من الناس لديهم نفوس مكسورة ويعانون من جروح متنوعة في المشاعر. ومع أن هذا جزءًا من كيان الإنسان، إلا أن القادة الخدام يدركون أن لديهم فرصة للمساعدة على تكميل من يتعاملون معهم. فيما يتعلق بتفاعل القيادة النبوية الخادمة للآخرين، وإدراك النبي ﷺ لاحتياجات مرؤوسيه الفردية، واهتماماتهم، يذكر الباحث قصة النبي ﷺ مع جابر بن عبد الله- رضي الله عنهما-، التي قصها جابر عن نفسه حيث قال: خرجت مع رسول الله في غزوة ذات الرقاع مرتحلاً على جمل لي ضعيف، فلما قفل رسول الله جعلت الرفاق تمضي، وجعلت أتخلف، حتى أدركني رسول الله فقال: "مالك يا جابر"؟ قلت يا رسول الله أبطأ بي جملي هذا، قال النبي ﷺ: "فأنخه" وأناخ رسول الله، ثم قال: "أعطني هذه العصا من يدك"، فأعطيته إياها، فنخس الرسول بها الجمل نخسات، ثم قال لجابر: "اركب"، يقول جابر: فركبت فخرج يواهق ناقته مواهقة،(خرج مسرعاً). قال جابر: وتحدث معي رسول الله، فقال: "أتبيعني جملك هذا يا جابر"؟ قلت يا رسول الله: بل اهبه لك، قال النبي: "لا، ولكن بعنيه"، قال جابر: فسمني به، قال النبي: "قد قلت أخذته بدرهم"، قال جابر: لا إذاً يغبنني رسول الله، قال النبي: "فبدرهمين"، قال جابر لا... يقول جابر: فلم يزل يرفع لي رسول الله حتى بلغ الأوقية، قال جابر: فقد رضيت، هو لك، ثم قال النبي: "يا جابر هل تزوجت بعد"؟ قال: نعم يا رسول الله، قال النبي: "أثيباً أم بكراً"؟ قال جابر: بل ثيباً، قال النبي: "أفلا جارية تلاعبها وتلاعبك"؟ قال جابر: يا رسول الله إن أبي أصيب يوم أحد، وترك بنات له سبعاً، فنكحت امرأة جامعة تجمع رؤوسهن، وتقوم عليهن، قال النبي ﷺ: "أصبت إن شاء الله".

وفي اليوم التالي قال جابر: فلما أصبحت أخذت برأس الجمل فأقبلت به حتى أنخته على باب رسول الله، ثم جلست في المسجد قريباً منه، وخرج رسول الله فرأى الجمل، فقال: "ما هذا"؟ قالوا: يا رسول الله هذا جمل جاء به جابر، قال النبي ﷺ: "فأين جابر"؟ وعندما جاء جابر قال له النبي: "تعال يا ابن أخي خذ برأس جملك فهو لك، ودعا النبي بلالاً فقال: "اذهب بجابر فأعطه أوقية"، يقول جابر: فذهبت معه فأعطاني أوقية وزادني شيئاً يسيراً (مسند الإمام أحمد، برقم: 15068).

الاحتواء العاطفي النوعي ظاهر بامتياز في هذا الحوار، الذي أجراه القائد الخادم ﷺ مع أحد أتباعه الفقراء، واتخذ النبي ﷺ هذه المساومة التجارية الطويلة والماتعة من أجل أن يباسطه بالحديث سائلاً عن همومه وغمومه، ومن الملاحظ أن النبي ﷺ لم تكن له حاجة إلى ذلك الجمل، وأراد أن يساعد جابراً بأن يسمع منه بقلب مفتوح، ومن ثم لبى حاجته المادية من دون إراقة ماء وجه ذلك التابع، بل حفظ لجابر كرامته.

4- **توعية الآخرين:** لعل من بين أعظم جوانب شخصية الرسول ﷺ شخصيته القيادية الواعية، وعبقريته الفذة، حيث تمكن ببساطة ويسر من تفجير الطاقات الإبداعية والابتكارية لصحابته- رضوان الله عليهم- على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم، وجعل كلاً منهم يعمل عقله وفكره لخدمة الفكرة التي آمن بها، وذلك بأعلى درجات الكفاءة، والفاعلية الفردية والتنظيمية.

فقد جعل كلاً منهم قائداً مميزاً في مجاله، يستشعر أعلى درجات المسؤولية، وينغمس في العمل لفكرته بكل كيانه ووجدانه، ويشارك ويبدع ويبادر بتقديم أفكاره ورأيه دون انتظار أن يطلب ذلك منه. ولعل هذه واحدة من أعلى درجات النمط القيادي الخادم، والذي ظهرت أمارته في مواقف عدة، أشهرها: يوم بدر، ومبادرة الحباب بن المنذر باقتراح موضع لنزول الجيش الإسلامي غير ذلك الموضع الذي أمر به الرسول ﷺ، والذي دل على مدى إحساسه بالمسؤولية والمشاركة والمبادرة، وإعمال فكره وعقله في جغرافية المكان، وكأنه القائد الأعلى للجيش، وليس مجرد جندي عادي.

وكان النبي ﷺ يدرك إمكانات وقدرات صحابته- رضي الله عنهم- فعن أنس بن مالك- رض الله عنه- قال: قال رسول الله ﷺ: "أرحم أمتي بأمتي أبو بكر، وأشدهم عمر، وأصدقهم حياءً عثمان، وأعلمهم بالحلال والحرام معاذ بن جبل، وأفرضهم زيد بن ثابت، وأقرؤهم أبي، ولكل أمة أمين، وأمين هذه الأمة أبو عبيدة بن الجراح" (سنن الترمذي، برقم: 3790؛ وسنن ابن ماجه، برقم: 155).

5- **الإقناع:** كقائد خادم ينبغي الاعتماد على الإقناع بدلاً من السلطة التي يمنحها المنصب، القائد الخادم ينشد اقناع الآخرين عوضاً عن إجبارهم على الاذعان، هذا العنصر الخاص هو أحد أوضح سبل التمييز بين النموذج السلطوي التقليدي للقيادة، وبين نموذج القائد الخادم. وفي الحوار الراقي التالي نتيجة طبيعية للإقناع، ومحاصرة الإمعية، فقد جاء شاب إلى النبي ﷺ قائلاً: ائذن لي في الزنا!! فصاح به الناس، وزجروه فقالوا: مه مه؟ أما النبي ﷺ فقد قال للفتى: "أدن مني"، فدنا منه حتى جلس بين يدي النبي ﷺ، فقال له النبي ﷺ: "أتحبه لأمك"؟ قال الفتى: لا والله جعلني الله فداك. قال ﷺ: "ولا الناس يحبونه لأمهاتهم، أفتحبه لابنتك"؟ قال الفتى: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك. قال ﷺ: "ولا الناس يحبونه لبناتهم، أفتحبه لأختك"؟ قال الفتى: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك، ثم قال ﷺ: "أتحبه لعمتك"؟ قال الفتى: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك، ثم قال ﷺ: "ولا الناس يحبونه لعماتهم، أتحبه لخالتك"؟ قال الفتى: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداك، ثم قال ﷺ: "ولا الناس يحبونه لخالاتهم" فوضع النبي ﷺ يده على صدره وقال: "اللهم اغفر ذنبه، وطهر قلبه، وحصن فرجه" (مسند الإمام أحمد، برقم: 22265).

يلاحظ الباحث في هذا الحديث قدرته ﷺ في الإقناع، وفي الثقة التي غرسها بين مرؤوسيه، وهذه الشجاعة الفكرية لم تحصل سراً بين القائد ومرؤوسه، بل كان المرؤوس غير آبه في ردة فعل غيره من المرؤوسين.

إن عمق درجة الاقناع، والحرية الفكرية التي أسسها النبي ﷺ بين أتباعه في إطلاق العنان والتفكير بصوت عال تعكس المستوى الفكري الراقي الذي شيده هذا القائد الخادم العظيم، بما لا يتنافى مع العلاقات الإنسانية، وبما لا يخل مقاصد الشرعية.

6- **بعد النظر (تكوين الرؤية):** إن النظر لمؤسسة ما من منظور رؤيوي يعني أن القائد يجب أن يفكر فيما وراء الحقائق اليومية، وتتطلب هذه الخاصية نظاماً وخبرة، عندما تتضح في ذهن القائد الخادم صورة المستقبل ينتقل إلى المرؤوسين، ويصبح ذلك أملاً لديهم، وتتولد لديهم الرغبة الأكيدة في تحقيقه، كما يتولد لديهم الشعور الحقيقي بالأهمية والعطاء، ويظل هذا الشعور يتغلغل في قلوبهم وأرواحهم حتى يستخرج أفضل ما لديهم، إن الرؤية المستقبلية للنبي ﷺ كانت في أعلى مراحلها، وهذا التجسد العلمي للرؤية يسمح للباحث بأن يصف النبي محمدﷺ بأنه رجل رؤيوي من الطراز الأول، فرغم كل الاغراءات التي قدمت له للحيد به عن تلك الرؤية بقي ثابتاً عليها، ولم يتزحزح عنها قيد أنملة. فقد رفض ﷺ كل الاغراءات المالية والاجتماعية على عظمتها، والتي حاولت ثنيه عن رؤيته ورسالته، وأوصد الباب على خصومه في ذلك عندما أرسل لهم رسالة على لسان عمه: "والله يا عم لو ضعوا الشمس في يميني، والقمر في يساري، ما تركت هذا الأمر حتى يظهره الله أو أهلك دونه" (ابن هشام، 2010، 125؛ الطبري، 2001، 545) فهو قدم روحه رخيصة في سبيل خدمة رؤيته التي أعلنها على الملأ وبشر بها.

ولذلك حرص سيد القادة محمد ﷺ على أن يوضح لأصحابه- رضي الله عنهم- صورة مستقبل الدعوة من أول يوم بشكل يعلي من هممهم، ويذكي طموحهم، فانظر إليه وهو يرسم لهم الصورة: عن تميم الداري- رضي الله عنه- قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (ليبلغن هذا الأمر ما بلغ الليل والنهار، ولا يترك الله بيت مدر ولا وبر إلا أدخله الله هذا الدين بعز عزيز، أو بذل ذليل، عزاً يعز به الله الإسلام، وذلاً يذل الله به الكفر) (مسند الإمام أحمد، برقم: 16997).

وكذلك كان النبي ﷺ دائم التذكير بالآخرة، وهي الرؤية النهائية للمسلمين، ويحث الرسول القائد ﷺ المسلمين على الجهاد. فعن أنس بن مالك- رضي الله عنه- قال: قالﷺ: (قوموا إلى جنة عرضها السماوات والأرض) (صحيح مسلم، برقم: 5024).

7- **التخطيط (البصيرة):** البصيرة هي الخاصية التي تتيح للقائد الخادم أن يعي الدروس المستقاة من الماضي، ومن وقائع الحاضر، والنتائج المتوقعة مستقبلياً لاتخاذ قرار ما. لا ريب أن وقود الفكر الحر هو العلم، ومن أراد النهوض الفكري بأتباعه سيجد بغيته بطريقة مختصرة من خلال إذكاء المعارف لديهم، وهذا ما فعله النبي ﷺ في المراحل المبكرة من دعوته، وخير مثال على ذلك: ما جاء على لسان ابن عباس- رضي الله عنهما- عندما قال: كان أناس من الأسرى يوم بدر لم يكن لهم فداء، فجعل رسول الله ﷺ فداءهم أن يعلموا أولاد الأنصار الكتابة (مسند الإمام أحمد، برقم: 2216)، فقد كان باستطاعته ﷺ قتل الأسرى نكالاً بأعدائه؛ لكنه قدم مصلحة راقية على مصالح مرجوحة.

ومن دعائم التخطيط في حياة النبي ﷺ تصحيح المفاهيم المغلوطة بين المرؤوسين، فالتأسيس للاستقلالية في التفكير، وعدم التقليد الأعمى، ولاسيما تقليد الآباء في عبادة غير الله تعالى، من أوائل المبادئ التي أرساها ﷺ في مجتمع جاهلي نمطي، فنجاح الدعوة الإسلامية يتطلب تفكيك الذهنية القائمة على الأمعية، وهذا ما نصح به النبي ﷺ صحابته؛ وذلك عندما أوصاهم قائلاً: "لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساؤوا فلا تظلموا" (سنن الترمذي، برقم: 2007).

8- **الالتزام:** يرى القائد أن دوره هو الحفاظ على ثروة المؤسسة ومواردها، واستخدامها لمصلحة المجتمع. وينظر إلى القيادة الخادمة على أنها التزام لمساعدة المرؤوسين وخدمتهم. وعليه فإن من الأوصاف التي اشتهر فيها النبي ﷺ صفة الصادق الأمين، وهذا الوصف أطلق عليه قبل بعثته وبعدها، ولشدة أمانته كان الناس يلجؤون إليه في حفظ أماناتهم وودائعهم، واختلافه العقدي مع خصومه لم يخدش تلك المكانة العظيمة في الصدق والأمانة التي تبوأها، ولم يجد الباحث في كتب السير أن بعض المودعين سحبوا ودائعهم منه عندما بدأ بالجهر بالدعوة خوفاً على أماناتهم.

يلاحظ الباحث أيضا أن خصومته العقدية مع بني قومه أكدت تلك الصفة، فهو في ليلة هجرته من مكة إلى المدينة لم يبرح مكانه حتى أوصى الإمام علي- رضي الله عنه- بأن يرد الأمانات المودعة عنده إلى أهلها كاملة غير منقوصة، المؤيدين له أو غير المؤيدين.

هذا وتؤكد كتب السيرة النبوية أنه ﷺ كان إذا أمر أصحابه بأمر بدأ بتطبيقه على نفسه، عن ابن عباس- رضي الله عنهما- عن النبي ﷺ قال: (خيركم خيركم لأهله وأنا خيركم لأهلي) (سنن أبي داود، برقم: 4786؛ وسنن ابن ماجه، برقم: 1977).

9- **تحمل المسؤولية (الالتزام بارتقاء المرؤوسين):** القائد الخادم يقنع أن الناس لديهم قيمة فعلية تتجاوز إسهامهم كمرؤوسين، ولذلك ينبغي أن يغذي نمو النواحي الشخصية والمهنية والروحية للمرؤوسين على سبيل المثال: إنفاق المال لتطوير النواحي الشخصية والمهنية للمرؤوسين الذين يشكلون المؤسسة، تشجيع أفكار الجميع، وإشراك الآخرين في صنع القرار. ولقد أثبت النبي ﷺ نفسه على أنه رجل يمكن التعويل عليه، ولا سيما في القضايا الحساسة ذات الصلة بالشأن العام، والتي تعتبر بيئة خصبة للمنازعات والخصومات بين القبائل، وخير مثال على ذلك هو: استبشار المتنازعين بقدومه غير المقصود عندما اختلفوا فيمن سيتشرف بوضع الحجر الأسود عندما اعادوا ترميم الكعبة، ولاقت وجهة نظره في إيجاد الحل المناسب قبولاً لدى كل الأطراف التي كادت اختلافات وجهات النظر فيما بينهم أن تكون فتيل نزاع وشقاق (ابن هشام، 2010، 93).

ومن دلائل الالتزام بارتقاء المرؤوسين وتحمل مسؤوليتهم ما ورد عن معاذ بن جبل- رضي الله عنه- أن رسول الله ﷺ حين بعثه إلى اليمن فقال: (كيف تصنع إن عرض لك قضاء؟ قال: أقضي بما في كتاب الله، قال: فإن لم يكن في كتاب الله؟ قال: فبسنة رسول الله، قال: فإن لك يكن في سنة رسول الله؟ قال: أجتهد برأيي، قال: فضرب رسول الله ﷺ صدري ثم قال: الحمد لله الذي وفق رسول رسول الله لما يرضي رسول الله) (مسند الإمام أحمد، برقم: 21556؛ وسنن الترمذي، برقم: 1327؛ وسنن أبي داود، برقم: 3592).

وكان هذا من تمام إبداعه القيادي ﷺ، فهو يهتم بإعداد القادة الذين يعدون ليكونوا قادة المستقبل، ومن الأمثلة على ذلك: أمره لأبي بكر- رضي الله عنه- بالصلاة بدلاً منه حين مرض، وإصراره على ذلك، فعن عائشة- رضي الله عنها- قالت: لما مرض النبي ﷺ مرضه الذي مات فيه فحضرت الصلاة فأذن فقالﷺ: "مروا أبا بكر فليصل بالناس" (صحيح البخاري، برقم: 646؛ وصحيح مسلم، برقم: 633)، وكذلك ولى أسامة بن زيد- رضي الله عنهما- وكان شاباً على قيادة الجيش المسلم الذي غزا الروم مع وجود كبار الصحابة- رضي الله عنهم- وذلك قمة الإعداد والتهيئة لهؤلاء القادة.

ولعل أهم ميزة تميز بها النبي ﷺ في تنمية المرؤوسين، هي أنه كان قديراً على اختيار الرجل المناسب للعمل المناسب، وأنه كان يعرف النفس البشرية، ويقدرها حق قدرها، ويعرف كيف يوجهها إلى ما يناسبها (خطاب، 2002، 442).

من الأمثلة الدالة على هذا الباب في السيرة عدة أمور منها الأمر بالتعلم والحث عليه ومنه أمره لزيد بن ثابت تعلم العبرية ليأمن مكر يهود، وتحفيزه للصحابة بتعلم فن الرماية.... الخ

10- **بناء المجتمع (بناء مجتمع مترابط):** إن النبي ﷺ أسس مبادئ عظيمة في حياة البشرية قامت على منظومة من القيم والمبادئ الشاملة والمتكاملة التي أنصفت الجميع، وساد بها المسلمون العالم، وفي قصة المخزومية التي سرقت حيث حاول بعض الصحابة الشفاعة لها لإسقاط حد السرقة عنها، فاستشفعوا بأسامة بن زيد حب رسول الله ﷺ فرفع القضية إليه، فغضب ﷺ، فعن عائشة- رضي الله عنها-: أن قريشاً أهمتهم المرأة المخزومية التي سرقت فقالوا من يكلم رسول الله ومن يجترئ عليه إلا أسامة بن زيد حب رسول الله ﷺ، فقال: أتشفع في حد من حدود الله ثم قام فخطب قال: "أيها الناس إنما ضل من قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه وإذا سرق فيهم الضعيف فيهم أقاموا عليه الحد، وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها" (البخاري، برقم: 6788).

وفي قصة موت إبراهيم أكد النبي ﷺ على مبادئ راسخة عندما تكلم صحابته في أن الكسوف حدث لموت إبراهيم ابن رسول الله ﷺ. عن أبي مسعود- رضي الله عنه- أن رسول الله ﷺ قال: "إن الشمس والقمر ليس ينكسفان لموت أحد من الناس، ولكنهما آيتان من آيات الله، فإذا رأيتموه فقوموا فصلوا" (صحيح مسلم، برقم: 2145).

الخاتمة.

بمثل هذا الأسلوب القيادي تأسست للمسلمين أعظم دولة إسلامية على مر العصور في مدة قصيرة، فقد كان النبي محمد ﷺ القائد الأعظم الذي علم البشرية منذ أكثر من (1440) عام كيف تكون القيادة الخادمة.

حيث تزخر السيرة النبوية بأمثلة كثيرة جداً على إسقاط خصائص القيادة الخادمة على القيادة النبوية، بل إن القيادة النبوية الإسلامية ممثلة بشخص الرسول الكريم ﷺ تتجاوز القيادة الخادمة التي وضعها (جرينليف Greanleaf, 1970) بأشواط كثيرة، والتي هي أفضل مما وصلت إليه المدارس الغربية في القيادة الخادمة. وعليه فالنبي القائد محمد ﷺ يعد أعظم قائد خادم مر عبر التاريخ، ويشهد بذلك سلوكه القيادي المتميز، وخصائصه القيادية العظيمة، فالمهمة العظيمة، التي أوكلت إلى النبي محمد ﷺ لم يكن من السهل لأي إنسان أن يقوم بها، ولكون النبي ﷺ يتمتع بخصائص وصفات عديدة لا تتوافر في غيره من بني البشر، فقد قام بحمل الأمانة خير قيام وتحقق له الهدف، بل إن كل ما ذكره العلماء الغربيون في دراساتهم وأبحاثهم عن القيادة الخادمة كان يعتبر أساساً في القيادة عند المسلمين، وعند نبي البشريةﷺ منذ أكثر من (1440) عاماً.

التوصيات والمقترحات.

1- الاستفادة من قيادة النبي ﷺ عموما، في إثراء الأدب القيادي بشكل عام، والقيادة الخادمة بشكل خاص.
2- ضرورة تدريس مقرر القيادة الإسلامية بشكل عام، والقيادة النبوية بشكل خاص في كافة المراحل التعليمية ابتداءً من التعليم العام إلى الجامعي والدراسات العليا.
3- عقد دورات تدريبية خاصة للأكاديميين والأكاديميات، وللمعلمين والمعلمات من أجل الإلمام بالقيادة النبوية، والتأكيد على أهمية تلك القيادة وكيفية تطبيقها على الواقع التربوي.
4- التأكيد على دمج الكلام النظري للقيادة النبوية مع الممارسات العملية في كل مجال من مجالات الحياة.
5- أوصي القائمين والمهتمين بموضوع القيادة على نشر القيادة النبوية، والإشارة إليها في كافة دراساتهم وأبحاثهم.
6- إجراء المزيد من البحوث المختصة بالقيادة الخادمة بشكل متعمق على كل الخلفاء الراشدين، وأبرز القادة الإسلاميين في مختلف العصور.

7- إجراء المزيد من الدراسات التأصيلية للعديد من الاتجاهات الحديثة في القيادة والإدارة، وإبراز خصوصية الأمة الإسلامية في هذا الجانب، وإظهار بصمتها الحضارية.

وفي الختام أسأل الله العلي القدير أن يلهمنا رشدنا، وأن يبرم لهذه الأمة أمراً رشداً، يُعز فيه أهل الطاعة ويذل فيه أهل المعصية، وأن يرينا الحق حقاً ويرزقنا إتباعه، وأن يرينا الباطل باطلاً ويرزقنا اجتنابه، وصل اللهم وسلم وبارك على نبينا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

قائمة المصادر والمراجع العربية.

- القرآن الكريم.

1. ابن حنبل، أحمد . (1999). **مسند الإمام أحمد بن حنبل**، (ط2)، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
2. ابن كثير، إسماعيل . (1979). **السيرة النبوية**، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
3. ابن ماجه، محمد بن يزيد . (2009). **سنن ابن ماجه**، دار الرسالة العالمية، بيروت، لبنان.
4. ابن هشام، محمد بن عبد الملك . (2010). **السيرة النبوية**، تحقيق مكتب التباين للدراسات الإسلامية وتحقيق التراث، دار ابن الجوزي للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
5. أبو القمصان، عبد الوهاب محمد . (2011). **القيادة الخادمة في المنظمات الحكومية بعد ثورة 25 يناير: اختبار آثارها على سلوكيات الأداء والحالات النفسية الايجابية**، كلية التجارة، جامعة كفر الشيخ.
6. الألباني، محمد ناصر الدين . (1988). **ضعيف الجامع الصغير وزيادته**، المكتب الإسلامي، الرياض، السعودية.
7. الألباني، محمد ناصر الدين . (1992). **سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة و أثرها السيئ في الأمة**، مكتبة المعارف، الرياض، السعودية.
8. البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة . (2000). **صحيح البخاري**، دار طوق النجاة، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
9. البداح، محمد خالد. (2009). مفهوم القيادة الخادمة في الفكر المعاصر: خادم الحرمين الشريفين قدوة، **ورقة عمل علمية مقدمة لندوة القيادة ومسؤولية الخدمة**، إمارة المنطقة الشرقية، المملكة العربية السعودية، 25- 26/ مارس.
10. البلوي، عبد المنعم . (2010). **الأسوة العمرية في القيادة الإدارية**، بحث منشور على الموقع www.watein.com/educe/edu/10727
11. الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة . (1998). **سنن الترمذي**، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.
12. جلاب، إحسان دهش . (2011). **إدارة السلوك التنظيمي في عصر التغيير**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
13. حلبي، منال جهاد عامر . (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية للقيادة الخادمة وعلاقتها بالتنمية المهنية للمعلمين من وجهات نظر مديريها ومعلمها، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
14. خطاب، محمود شيت . (2002). **الرسول القائد**، (ط6)، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
15. السخاوي، محمد بن عبد الرحمن شمس الدين . (1985). **المقاصد الحسنة في بيان كثير الأحاديث المشتهرة على الألسنة**، تحقيق محمد عثمان الخشت، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
16. الطبري، محمد بن جرير . (2001). **تاريخ الأمم والملوك**، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
17. عابدين، محمد . (2012). درجة السلوك القيادي للمديرين كما يقدرها المعلمون في محافظات وسط الضفة الغربية في فلسطين، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، مجلد (6)، العدد (6)، ص ص 1430- 1472.
18. عبد المولى، عصام عبد اللطيف . (2015). نظرية القيادة النبوية التحويلية دراسة مقارنة للانعكاسات على ممارسات القيادة في منظمات الأعمال العربية بحث نوعي للوصول إلى نظرية مجذرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
19. العروسي، عبد السلام أحمد حسين . (2017). أنموذج قياس فاعلية القيادة الخادمة في جودة الحياة الوظيفية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات اليمنية، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة صنعاء.

20. عودة، وسيم عبد الغفار . (2016). دور القيادة الخادمة في تحسين مستوى البيئة التنظيمية بوزارة الداخلية والأمن الوطني، **رسالة ماجستير غير منشورة**، برنامج الدراسات العليا المشترك بين أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

21. غالي، محمد أحمد . (2015). القيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي دراسة تطبيقية على الجامعات في قطاع غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

22. الغامدي، بندر علي محمد . (2014). درجة توافر سمات القائد الخادم لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى، السعودية.

23. متعب، حامد كاظم . (2015). القيادة الخادمة وأثرها في فاعلية الفريق- دراسة تحليلية لآراء عينة من أعضاء المجالس المحلية في محافظة القادسية، **مجلة الكويت للعلوم الاقتصادية والإدارية**، جامعة واسط، العدد (17)، ص 1- 37.

24. نجم، نجم عبود . (2011). **القيادة في القرن الواحد والعشرين**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

25. النشاش، فاطمة محمود، وأنمار مصطفى الكيلاني . (2015). تطوير مدونة أخلاقية للقيادة الخادمة التربوية في الأردن. **دراسات العلوم والتربية**، المجلد (42)، العدد (2).

ثانياً- المراجع بالإنجليزية: Second- References in English

1. Alcala, M. (2009). Secondary Principals as Servant Leadership, *Unpublished Doctoral Dissertation,* The University of Texas, San Antonio, USA.
2. Arrington, Joan Michelle . (2015). Academic Support Staff As Servant Leaders And The Relationship To Student Satisfaction, *Unpublished Doctoral Dissertation,* University of Southern Mississippi, USA.
3. Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations, *The Journal of Leadership Studies*, 7(3), pp19-40.
4. Black, Glenda Lee. (2013). Correlational Analysis of Servant Leadership and School Climate, *A Journal of Inquiry and Practice,* Vol. 13, No. 4, pp 437–466.
5. Covey, S.R. (2006). Servant leadership: Use your voice to serve others, *Leadership Excellence,* 23(12), PP 5-6.
6. Dierendonck, D. V. (2011). Servant Leadership: A Review and Synthesis. *Journal of Management*, Vol. (37), No. (4), PP 1228-1261.
7. Erkutlu, Hakan & Chafra, Jamel. (2015). Servant Leadership and Voice Behavior in Higher Education, *H. U. Journal of Education*, 30(4), PP 29-41. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/ yonetim/icerik/makaleler/1769-published.pdf
8. Hannay, Maureen. (2012).The Cross-Cultural Leader: The application of Servant Leadership Theory in the international context. Troy University, *Journal of international Business and cultural studies,* Vol 4, (1), PP 1-12. https://www.aabri.com/manuscripts/08108.pdf
9. Irving Justin A. . (2005). Servant Leadership and The Effectiveness of teams, *Unpublished Doctoral Dissertation*, Regent University.
10. Laub,J.A. (1999). *Assessment the servant organization: development of the servant organizational leadership assessment (SOLA) instrument.* Unpublished manuscript Florida Atlantic university.
11. Liden, R.C., Wayne, S.J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *Leadership Quarterly*, 19(2), PP 161- 177.
12. Reinke, S.J . (2004). Service before self: Towards A theory Of Servant Leadership. *Global Virtue Ethics Review*, 3.
13. Russell, R.F. (2001). The role of values in servant leadership, *leadership& organization development journal*, 22(1), PP 76-84.
14. Sendjaya, S., Sarros, J. C., & Santora, J. C. (2008). Defining and measuring servant leadership behavior in organizations, *Journal of Management Studies*, *45*(2), PP 402-424.

15. Spears, L. C. (1996). *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant-leadership influenced today's top management thinkers*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
16. Tzu, L. & Ching, T.T. (2006). *Servant leadership*, translated by,John C. H., Boston,MA: Shambhala, VA: Regent University.
17. Van Staden, M. (2007) The relationship between servant leadership, emotional intelligence, trust in the immediate supervisor and meaning in life: An exploratory study, *Unpublished Master Thesis,* University of Stellenbosch, South Africa.

Second: List of sources and references translated into English.

- **The Holy Quran.**

1. Abdeen, Muhammad (2012). The degree of leadership behavior of managers as estimated by teachers in the central West Bank governorates in Palestine, An-Najah University Journal for Research (Human Sciences), Volume (6), Issue (6), pp. 1430-1472.
2. Abdel Mawla, Essam Abdel Latif. (2015). The theory of transformative prophetic leadership, a comparative study of the implications of leadership practices in Arab business organizations, qualitative research to reach a rooted theory, unpublished master's thesis, Middle East University, Jordan.
3. Abu Al-Qumsan, Abdul-Wahhab Muhammad. (2011). Servant leadership in government organizations after the January 25 revolution: Examining its effects on performance behaviors and positive psychological states, Faculty of Commerce, Kafrelsheikh University.
4. Al-Albani, Muhammad Nasser Al-Din. (1988). Da'eef Al-Jami Al-Saghir and its addition, the Islamic Office, Riyadh, Saudi Arabia.
5. Al-Albani, Muhammad Nasser Al-Din. (1992). Series of Weak and Fabricated Hadiths and Their Bad Impact on the Ummah, Al Maarif Library, Riyadh, Saudi Arabia.
6. Al-Arousi, Abdel-Salam Ahmed Hussein. (2017). A model for measuring the effectiveness of servant leadership in the quality of work life among academic leaders in Yemeni universities, unpublished doctoral thesis, College of Education, Sana'a University.
7. Al-Baddah, Muhammad Khaled. (2009). The Concept of Servant Leadership in Contemporary Thought: The Custodian of the Two Holy Mosques is a role model, a scientific working paper presented to the Leadership and Service Responsibility Symposium, Eastern Province Emirate, Kingdom of Saudi Arabia, March 25-26.
8. Al-Balawi, Abdel Moneim (2010). The age model in administrative leadership, a research published on the website www.watein.com/educe/edu/10727
9. Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail bin Ibrahim bin Al-Mughira. (2000). Sahih Al-Bukhari, Dar Touq Al-Najat, Al-Risala Foundation, Beirut, Lebanon.
10. Al-Ghamdi, Bandar Ali Muhammad. (2014). The Degree of Availability of Servant Leader Traits for Principals of Secondary Schools in Taif City, Unpublished Master's Thesis, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
11. Al-Nashash, Fatima Mahmoud, and Anmar Mustafa Al-Kilani. (2015). Developing an ethical code for educational servant leadership in Jordan. Science and Education Studies, Volume (42), Issue (2).
12. Al-Sakhawi, Muhammad bin Abd al-Rahman Shams al-Din. (1985). Good Intentions in Clarifying the Many Famous Hadiths on the Tongues, investigation by Muhammad Othman Al-Khasht, Dar Al-Kitab Al-Arabi, Beirut, Lebanon.
13. Al-Tabari, Muhammad bin Jarir. (2001). History of Nations and Kings, Al-Risala Foundation, Beirut, Lebanon.
14. Al-Tirmidhi, Muhammad bin Issa bin Surat. (1998). Sunan Al-Tirmidhi, Dar Al-Gharb Al-Islami, Beirut, Lebanon.

15. Gallab, Ehsan Dahash (2011). Managing Organizational Behavior in an Era of Change, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
16. Ghali, Mohamed Ahmed (2015). Servant leadership and its relationship to organizational commitment, an applied study on universities in the Gaza Strip, unpublished master's thesis, Faculty of Commerce, Islamic University, Gaza, Palestine.
17. Halabi, Manal Jihad Amer (2016). The degree of practicing servant leadership by principals of secondary public schools in the northern West Bank governorates and its relationship to the professional development of teachers from the perspectives of principals and teachers, unpublished master's thesis, College of Graduate Studies, An-Najah National University, Palestine.
18. Ibn Hanbal, Ahmad (1999). Musnad Imam Ahmed bin Hanbal, (2nd edition), Al-Risala Foundation, Beirut, Lebanon.
19. Ibn Hisham, Muhammad bin Abdul Malik. (2010). Biography of the Prophet, investigation by the Office of Contrast for Islamic Studies and Heritage Investigation, Dar Ibn al-Jawzi for printing, publishing and distribution, Cairo, Egypt.
20. Ibn Kathir, Ismail. (1979). Biography of the Prophet, Al-Risala Foundation, Beirut, Lebanon.
21. Ibn Majah, Muhammad bin Yazid. (2009). Sunan Ibn Majah, Dar Al-Resala International, Beirut, Lebanon.
22. Khattab, Mahmoud Chit. (2002). The Leader's Messenger, (6th edition), Dar Al-Fikr for printing and publishing, Beirut, Lebanon.
23. Meteb, Hamed Kazem. (2015). Servant leadership and its impact on team effectiveness- an analytical study of the opinions of a sample of members of local councils in Al-Qadisiyah Governorate, Kuwait Journal of Economic and Administrative Sciences, Wasit University, Issue (17), pp. 1-37.
24. Najm, Najm Abboud (2011). Leadership in the twenty-first century, Dar Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
25. Odeh, Wassim Abdel Ghaffar (2016). The role of servant leadership in improving the level of the organizational environment in the Ministry of Interior and National Security, unpublished master's thesis, joint postgraduate program between the Academy of Management and Politics for Postgraduate Studies and Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches
Volume (1), Issue (1): 30/May/ 2019
p: 153- 169
Copyright License

ISSN: 2707-742X

مجلة مركـــز جـــــزيرة العـــــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية
المجلد (1)، العدد (1): 30/ مايو/ 2019م
ص: 153-169
تاريخ الاستلام: 2019/04/08 القبول: 2019/5/14

الخلاف النَّحوي؛ نشأته، أسبابه، مظاهره

د. أكرم ناصر ناصر حسين

أستاذ النحووالصرف المساعد|| قسم اللغة العربية|| كلية اللغات|| جامعة صنعاء|| اليمن
Email: Al-jahfaly@hotmail.com || phone: 0096777853518 ||

الملخص: تناولت هذا الدراسة الخلاف النحوي، نشأته، أسبابه مظاهره، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التاريخي والوصفي، وانقسمت الدراسة علة ثلاثة مطالب، المطلب الأول: تناول نشأة الخلاف النحوي، وأوليَّاته، وتنا ول المطلب الثاني: أسباب الخلاف النحوي، ومؤثراته، وتناول المطلب الثالث: مظاهر الخلاف النحوي، وقد أوضحت الدراسة مصطلحات الدراسة المفتاحية، الخلاف، المناظرات، المجالس، وتوصلت الدراسة إلى: بيان أوليَّات الخلاف النحوي الذي بدأ بالاحتمالات، ثم المناظرات، وبيَّنت الدراسة أسباب الخلاف النحوي ومؤثراته المتمثلة بـ: بالمؤثرات السياسية والبيئية واللغوية والثقافية، ومؤثرات السماع والقياس، كما أوضحت الدراسة مظاهر الخلاف النحوي، المناظرات، المسائل النحوية، وكتب الخلاف النحوي، والخلاف النحوي بين نحاة المذهبين ونحاة المذهب الواحد، والخلاف عند النحوي نفسه، وقد أوصت الدراسة بـ: دعوة النحاة لعدم التشدد في المسائل الخلافية، لا سيما مدرسي النحو في المدارس، والرجوع للقرآن الكريم بعدِّه الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفة. والأخذ بالرأي الأقرب إلى الفهم في أثناء تدريس النحو، والابتعاد عن الآراء الخلافية التأويلية التي تبعث التعقيد، وإقامة الندوات والمناظرات التلفزيونية والإذاعية بين المتخصصين للتعريف بقواعد النحو العربي وأصوله، وفتح مواقع إلكترونية وقنوات تعليمية، وإنشاء مجلات متخصصة للنحو، والدعوة إلى وضع كتب في تيسير النحو متجاوزة تعقيدات الخلاف النحوي، كما يقترح الباحث إجراء الدراسات حول الموضوعات والعناوين الآتية: دراسة الخلاف النحوي من المنظور السياسي، ودراسة الحقبة الأولى للخلاف النحوي التي سبقت حقبة أبي الأسود الدؤلي، والأسباب التي أدت إلى تهميش النحو الكوفي وإعلاء النحو البصري، ودراسة الخلاف النحوي وأسبابه عند النحوي نفسه، وهل للخلاف النحوي دور في تيسير النحو.

الكلمات المفتاحية: الخلاف النَّحوي، نشأته، أسبابه، مظاهره.

Grammar controversy; it's origins, causes, manifestations

Dr. Akram Nasser Nasser Hussein

Assistant Professor of Grammar and Morphology || Department of Arabic || Faculty of Languages || Sana'a University || Yemen || Email: Al-jahfaly@hotmail.com || phone: 0096777853518

Abstract: This research deals with the grammatical disagreement, its origin, causes and manifestations. It bases on the historical and descriptive approaches. It is divided into three sections. The first section deals with the origin of the grammatical disagreement and its beginnings. The second section discusses the reasons behind the grammatical controversy and its effects. The third section shows the manifestations of the grammatical disagreement. The study shows the key terms of the research, points out the rudiments of the grammatical disagreement that was started as expectations and then as debates. It also explains the reasons behind the grammatical disagreement and its political, environmental, linguistic, and cultural influences as well as the influences of listening and anologies. The study also points out the manifestations of grammatical dispute: debates, grammatical issues, the books which include the grammatical disagreement, the grammatical controversy between grammarians of the two different doctrines and the scholars of the same doctrine, and the disagreement of the

grammarian himself. The study recommended the grammarians not to be strict about the controversial issues, especially grammar teachers in schools. They can return to the Holy Quran as the book that doesn't contain any mistake, and to take the closest opinion while teaching grammar. The study also, recommended the teachers to avoid the controversial and interpretive views. There could be television and radio seminars and debates between specialists to introduce Arabic Grammar. In addition, to the opining of websites, educational channels, and magazines for Grammar, and to provide books in facilitating the grammar to avoid the complexities of grammatical controversy. This study recommends to study the grammatical controversy from political point of view as well as its first era that preceded Abu Al-aswad Alduwali'speriod. Inaddition, it recommends the study of the reasons that led to the marginalization of Alkufi grammar and the enhancement of Albasra grammar, the grammatical disagreement and its causes for the grammarian himself, and whether the grammatical controversy plays a role in facilitating grammar.

Keywords: grammatical disagreement, its origins, causes, manifestations.

1- المقدِّمة.

يعدُّ الخلاف النَّحوي من أهمُّ القضايا التي ارتكز عليها النحو العربي من بداية نشأته حتى الآن، وهو ما مهدَّ لظهور مدرستين كبيرتين في النحو العربي، مدرسة البصرة ومدرسة الكوفة، ومن ثَمَّ ظهرت بعد ذلك المدارس الأُخَر، المدرسة البغدادية والمدرسة المصرية والمدرسة الأندلسية.

لقد كانت قضية الخلاف النَّحوي وما زالت من أهم القضايا التي شغلت دارسي النحو العربي وطلابه، وهذه الخلافات كثيرة ومتشعبة في كتب النحو، ولم تبرز هذه الخلافات بين مدرسة وأخرى، أو بين نحوي وآخر فحسب، بل برز الخلاف لدى النَّحوي نفسه، مما شَكَّل معضلة أمام دارس النحو، فكان الدارس بحاجة ماسة لتوضيح هذه الخلافات وتقريب وجهات النظر؛ لذا ولج الكثيرون باب الخلاف النَّحوي قديمًا وحديثًا، وهذه الدراسات نحت مناحيَ متُعدِّدة، منها ما رصد مسائل الخلاف بين المذهبين البصري والكوفي وتخريجها، أو رصد مسائل الخلاف بين نحوي وآخر، أو رصد مسائل الخلاف للنحوي نفسه، وكان الهدف من تلك الدراسات تبسيط الرأي الأقرب إلى الصواب وترجيحه، وإن كانت في بعض الأحيان عند بعض النحاة تنتصر لمذهب على آخر؛ لذا رأينا أن نطرق هذا الموضوع لدراسته، حيث انقسم هذا الموضوع على ثلاثة مطالب، تسبقهما مقدمة، وتلحقهما خاتمة، تناول المطلب الأول: نشأة الخلاف النحوي، والمطلب الثاني: أسباب الخلاف النحوي، والمطلب الثالث: مظاهر الخلاف النحوي، وقبل أن نتعمق في هذه الدراسة سنوضح الآتي:

مشكلة الدراسة:

كما أسلفنا -سابقاً- أنَّ قضية الخلاف النَّحوي من أهم القضايا التي شغلت دارسي النحو العربي وطلابه؛ وذلك لكثيرة انتشار هذه الخلافات في كتب النحو وتشعبها، ما شكَّل معضلة أما دارسي النحو في فهمه، فكثرة آراء النحاة الناتجة عن الخلاف النحوي أثقلت كاهل الدرس النحوي، لاسيما عند طلاب النحو المبتدئين، فكان الدارس بحاجة ماسة لتوضيح هذه الخلافات وتقريب وجهات النظر، ومن ناحية أخرى، فالخلاف يفتح للمتخصصين طرقاً لتوجيه آرائهم وتخريجها، وهذا ما سنوضحه في هذا الدراسة.

ويمكن أنَّ نحدد مشكلة الدراسة عن طريق الأسئلة الآتية التي ستحاول الدراسة الإجابة عنها، وهي كالآتي:

1. متى ظهر الخلاف النحوي، ومتى كانت أوَّليَّاته، وعلى يد من كانت بداياته ونشأته؟
2. ما أسباب ظهور الخلاف النحوي؟
3. ما مؤثرات الخلاف النحوي؟

4. ما أهمّ مظاهر الخلاف النحوي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. بيان تاريخ ظهور الخلاف النحوي، وأوَّليَّاته، وتحديد على يد من كانت بداياته ونشأته.
2. تحديد أسباب ظهور الخلاف النحوي.
3. توضيح المؤثرات والعوامل التي أدت لانتشار الخلاف النحوي.
4. حصر أهمّ مظاهر الخلاف النحوي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- الإفادة من نتائج الدراسة في تقويم الأساليب التي انتهجها النحاة في بناء النحو، وما جدَّ بعد عصور الخلاف من تراكيب، وقبول ما يصح منها، ورفض ما يخرج عن منهج العربية، بناءً على الأسس التي انتهجها النحاة من خلال الخلاف.
- قد تسهم هذه الدراسة في مساعدة الباحثين على الوقوف على أسس الخلاف النحوي في القضايا النحوية، والمفاضلة أو الموازنة بين مظاهره وأسبابه.
- الإفادة من نتائجه في تحديد الأطر التي لا ينبغي أن يخرج عنها أي منهج، أو دعوة لتبني الوجه الأرجح في قضايا النحو أو تيسيره.
- الاستفادة من دراسة الخلاف النحوي في تبيين طريقة التفكير النحوي الذي توصل إليه النحاة، والحجج والبراهين التي اعتمدوا عليها في دعم آرائهم، وبيان الأصول التي بنوا عليها، والنتائج التي انتهوا إليها.

حدود الدراسة:

اعتمدت الدراسة على كتب تاريخ النحو وأصوله، وكتب المدارس النحوية، واعتمد على كتب الخلاف النحوي، وعرَّجت الدراسة على بعض كتب التراجم، وبعض المعاجم؛ وذلك لما تقتضيه الدراسة.

منهج الدراسة.

وتمثَّل منهج الدراسة في المنهج التاريخي الذي أصّل لأوليَّات الخلاف النحوي وبداياته ونشأته، وبيئته ومجالس الخلاف ومناظراته، كلُ ذلك لابدَّ أن يعتمد على المنهج التاريخي، وكذا المنهج الوصفي الذي من خلاله تمَّ توصيف عناصر الدراسة وقضاياها.

مصطلحات الدراسة:

- **الخلاف:** الخلاف في اللغة: مصدر خالف، والخلاف المضادَّاة، وقد خالفه مخالفة وخلافاً، وتخالف الأمران واختلفا، لم يتفقا، وكلّ مالم يتساوَ فقد تخالف واختلف[1].
- وفي الاصطلاح: أن يأخذ كل واحد طريقاً غير طريق الآخر في حاله أو قوله[2]، وهو منازعة تجري بين المتعارضين لتحقيق حق، أو إبطال باطل[3]، وهو أعمّ من الضدِّ؛ لأنَّ كلّ ضدين مختلفان، ولا نعدُّ كلَّ مختلفين ضدين[4].
  - ومن ذلك نستطيع القول: إنّ الخلاف النحوي هو تخالف النحاة في توجيهاتهم وتخريجاتهم وآراؤهم المختلفة والمتعددة في قضايا النحو وإعرابه.
- **المناظرة:** المناظرة في اللغة: ناظره مناظرة، بمعنى: جادله مجادلة[5].
- وفي الاصطلاح: هي النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشيئين إظهاراً للصواب، [6]وهي نوع من الحوار بين طرفين أو أكثر؛ بحيث يكونون على معرفة بالقضية المطروحة للمناظرة، وتقوم على أساس وجود طرف مؤيد للقضية وطرف آخر معارض، حيث يقوم كلّ طرف بمحاولة إثبات صحة رأيه[7].
  - ومن ذلك نستطيع القول: إنّ المناظرة بين النحاة هي مجادلاتهم وحواراتهم في قضايا النحو، ومحاولة كلٍّ إثبات حجته، والانتصار لرأيه أو مذهبه.
- **المجالس:** في اللغة: الجلوس: القعود، وجلس يجلس، فهو جالس، وقوم جلوس وجلاس، والمجلس: موضع الجلوس، والمجلس: جماعة الجلوس، وقد جالسه مجالسه، وجِلاساً، والجَلْس والجَليس والجلِّيس: المجالس، وهم الجلساء، والجلَّاس[8].
  - من ذلك نستطيع تعريف المجالس أنها: الأماكن التي يتخذها الجالسون والجلَّاس في مكان ما؛ لإدارة المناقشات والمناظرات فيها، ومن ذلك مجالس النحو التي كانت تعقد.

المطلب الأول- نشأة الخلاف النحوي

1- نشأته:

لقد نشأ الخلاف النَّحوي مع بداية نشوء علم النحو مرافقًا له في مدّة نموه وتطوره، وهو ما جعل النحو العربي يزدهر ويتسع إلى أن صار له مدارس ومذاهب، ويرجع سبب حيوية النحو العربي وغناه إلى الخلاف النَّحوي، ولولاه لما

(1)انظر: ابن منظور (د.ت): لسان العرب مادة (خلف).
(2)انظر: الفيومي (د.ت) المصباح المنير: _ مادة (خلف).
(3)انظر: الجرجاني (1996م): التعريفات: 135.
(4)انظر: الأصفهاني (1992م): مفردات القرآن: 294.
(5)انظر:المصباح المنير مادة (نظر).
(6)انظر: الكفوي (1998م): الكليات: 849.
(7)انظر: سلامي: (د.ت): المدخل إلى فن المناظرات: 43- 44.
(8)انظر: ابن سيدة (200م): المحكم مادة (جلس): 7/270- 271.

عُرفت المذاهب النَّحوية، بصرية وكوفية في أول الأمر، ومن ثم بغدادية وأندلسية ومصرية، ولما وصل النحو إلى ما وصل إليه من سعة في قواعده وأحكامه ومصطلحاته ونظرياته[9].

يُعدُّ الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) أول من فتح في الإعراب ما يمكن تسميته بالاحتمالات، إذ نراه يعرض كثيراً من الأمثلة تحمل وجوهًا مختلفة لإعرابها، ومن ذلك تجويزه في: يا زيد الطويلَ والطويلُ، بالضم والنصب، ومن ذلك قولك: يا هذا زيدٌ، و يا هذا زيداً، وعلى هذا النحو كان الخليل يكثر من الاحتمالات في وجوه الإعراب للصيغ والألفاظ والعبارات كما كان يكثر من التأويل والتخريج حين يصطدم ببعض القواعد التي يستظهرها، وهو في تضاعيف ذلك يحلل الألفاظ والكلام تحليلاً يعينه على ما يريد من توجيه الإعراب وما يريده من التأويل والتفسير[10].

أما الخلاف النَّحوي الذي أخذ طابع المناظرات فقد بدأ عند نحاة البصرة، وأولى البدايات للمناظرات النَّحوية كانت على يد عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي (ت117هـ) وتلاميذه، فهم الذين فتحوا بابها وعدوا حلقاتها، فكانت مصدرًا يمدّ النحو العربي بالعطاء والنماء[11].

من تلك المناظرات التي عقدها ابن أبي إسحاق مع علماء عصره مناظرته مع بلال بن أبي بردة[12]، ومناظرة ابن أبي إسحاق لأبي عمرو بن العلاء(149هـ)[13]، ومناظرة ابن أبي إسحاق ليونس بن حبيب البصري(ت182هـ). عن يونس قال: مضيت إلى عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، فقلت له: كيف تقرأ: ((فإذا برِقَ البصرُ)) القيامة : ٧، فقال: فإذا بَرق البصر، وفتح الراء، فقمت إلى أبي عمرو ابن العلاء، فقال: من أين بك؟ قلت: من عند عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي، فسألته كيف تقرأ: فإذا برِق البصر؟ فقال: بَرَق البصر بفتح الراء، فقال: أبو عمرو وأين يراد به؟ يقال: بَرقت السماء، وبَرق النّبت، وبَرقت الأرض، فأما البصر فبرِق كما سمعنا[14].

تلك المناظرات تُعدُّ نماذج أوليَّة للخلاف النَّحوي، الذي احتدم بين نحاة المذهب الواحد، وهو المذهب البصري، وهذه المناظرات شاهدة ودليل يمكن من خلالها الوقوف على أوَّليَّات الخلاف النَّحوي وبدايات ظهوره الفعلي، الذي أخذ شكل المناظرات وطابعها، وهو الذي يمثل بداية الصراعات والنزاعات في المسائل النَّحوية، وهذه كانت مرحلة تالية للمرحلة الأولية للخلاف النَّحوي.

2- أوَّليَّاته:

أما أوَّليَّات الخلاف النَّحوي بين المذهبين البصري والكوفي، فيمكن عدّ بدايته من مناظرة سيبويه(ت180هـ) والكسائي(ت189هـ) إذ أرجع الدكتور هاني عبد الكريم فخري أوَّليَّات الخلاف النَّحوي بين المذهبين إلى المناظرة بين الكسائي وسيبويه في المسألة المعروفة بالمسألة الزنبُوريَّة[15].

وقد انقسم الدارسون المحدثون حول ذلك على فريقين:

1. الأول: يرى أنَّ الخلاف بدأ بأبي جعفر الرؤاسي (ت 189هـ) والخليل.

---

(9)انظر: فخري (2009م): المسألة الزنبُوريَّة: 23، حيث تطرق هذا الكتاب للخلاف النحوي وعوامله ومظاهره، وفصل القول هذا الكتاب في المسألة الزنبورية جميع جوانبها.

(10)انظر: شوقي ضيف (د.ت): المدارس النَّحوية، شوقي ضيف: 154.

(11) انظر: مكرم (1993م): الحلقة المفقودة في تاريخ النحو: 111

(12) انظر: الزجاجي (1984م): مجالس العلماء: 241.242.

(13) نفسه: 243.

(14) نفسه: 247.

(15) انظر: المسألة الزنبُوريَّة: 27.

2. والثاني: يرى أنَّ الخلاف النَّحوي بدأ بالكسائي وسيبويه.

أما على الرأي الأول: فمن العلماء من يرى أنَّ أبا جعفر الرؤاسي هو مؤسس مدرسة الكوفة، وأنَّه أول من وضع كتاباً في النحو، وقد اطلع عليه الخليل وانتفع به[16]، ومن ذلك الحين بدأت مدرسة الكوفة تناظر مدرسة البصرة، وظهرت أوَّليَّات الخلاف النَّحوي على يد الخليل وأبي جعفر الرؤاسي، ثم اشتدت بين سيبويه والكسائي[17].

وقد ذهب محمد الطنطاوي إلى أنَّ الرؤاسي أخذ عن أبي عمرو بن العلاء، وغيره من علماء الطبقة الأولى في البصرة، ثم قفل إلى الكوفة واشتغل فيها بالنحو مع عمه معاذ الهراء (ت187هـ)، فتكونت الطبقة الأولى من نحاة الكوفة، ثم صنف كتابه (الفيصل)في النحو، وقد بعث إليه الخليل يطلبه، فأرسله إليه، وأنَّ سيبويه نقل في كتابه عنه كما نقل عن البصريين، فإلى الرؤاسي بدأ النحو في الكوفة دراسة وتأليفًا، فهو رأس الطبقة الأولى، وكتابه (الفيصل)أول مؤلف في النحو، فأصحاب هذا المذهب يرون أنَّ الخلاف النَّحوي بدأ على يد الخليل والرؤاسي[18].

والحقيقة أنَّ هذا وهمٌ قد سرى بين الدارسين قديماً وحديثاً، فالقائلون بهذا الرأي أرادوا أن يرفعوا من شأن الكوفيين بمقابلة أبي جعفر الرؤاسي وشيخ العربية الخليل بن أحمد، والحقيقة أنَّ النَّحو الكوفي لم يبدأ حقيقة إلا على يد الكسائي الذي نقله نقلةً تضاهي النَّحو البصري.

أما الدكتور شوقي ضيف، فيؤيد قول أبي حاتم: وكان بالكوفة نحوي يقال له أبو جعفر الرؤاسي، وهو مطروح العلم ليس بشيء، إنما يبدأ النحو الكوفي الحقيقي بالكسائي وتلميذه الفراء (ت207هـ)، فهما اللذان رسما صورة النحو ووضعا أصوله، وأعدَّاه بحذقهما وفطنتهما؛ لتكون له خواصه التي يستقل بها عن النحو البصري، مرتبين لمقوماته، ومدققين في قواعده، ومتخذين له الأسباب التي ترفع بنيانه[19].

أما عبد العال مكرم فقد ردّ مقولة أبي حاتم عن الرؤاسي إلى الحسد والحقد، وأنَّ العظماء دائماً لا يسلمون من ألسنة الحاقدين، وذمّ الحاسدين ومن هؤلاء الحاسدين أبو حاتم، فقد قال: كان بالكوفة نحوي يقال له أبو جعفر الرؤاسي وهو مطروح العلم ليس بشيء، وأهل الكوفة يعظمون من شأنه، ويزعمون أنَّ كثيرًا من علومهم وقراءاتهم مأخوذة عنه، ورواية أبي حاتم تدل على التعصب المذهبي[20].

الذي يؤيد رأي الدكتور عبد العال من أنَّ أبا حاتم قد قال ما قال إنما هو من باب التعصب والحسد والحقد، إقرار أبي حاتم نفسه أنَّ أهل الكوفة- وهي شهادة للرؤاسي- يعظمون من شأنه ويأخذون عنه علومهم وقراءاتهم، ويبدو أن تعظيمهم إياه لا يأتي من فراغ، ولا ينبع من ضعف، إلا إذا كانت تلك الروايات التي ترفع من شأنه مشكوك في صحتها.

ونختم الكلام في الرأي الأول القائل: بنشأة النحو الكوفي على يد الرؤاسي، وأنَّ بداية الخلاف بدأ به والخليل برأي الدكتور هاني فخري، فقد عقب على ذلك قائلا: «إن تحديد نشأة المذهب الكوفي بالرؤاسي ومن ثَمَّ نشأة الخلاف بين المذهبين البصري والكوفي نشأ به وبالخليل أمر لم يقره البحث العلمي؛ لأنَّالرؤاسي لم ترد له آراء نحوية في كتب النحو، والقول: إنَّ الخليل أفاد من كتابه فدّون منه تلميذه سيبويه في كتابه(الكتاب) أمر لا يمكن الأخذ به؛ لأنَّ الادعاء أن سيبويه

(16) انظر: الحلقة المفقودة في تاريخ النحو:422 والأفغاني (د.ت): في أصول النحو: 176.

(17) انظر: الأفغاني (د.ت): ضحى الإسلام: 294/2.

(18) انظر: الطنطاوي (د.ت): نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة: 115.

(19)انظر: شوقي ضيف (1968م): المدارس النَّحوية: 154.

(20)انظر: الحلقة المفقودة في تاريخ النحو: 423.

في الكتاب قد ذكر من حكاية الكوفي أبي جعفر الرؤاسي أمر لا يقره جمهرة من الدارسين المحدثين لاسيما بعد النظر في الكتاب»[21].

أما الرأي الثاني:فيرى أصحابه أنَّ أولية الخلاف بدأ بسيبويه والكسائي، نافين أن يكون الخلاف النَّحوي قد بدأ بالرؤاسي والخليل، وأول مظاهر ذلك الخلاف المناظرة الشهيرة بين سيبويه والكسائي، التي دارت في مجلس الرشيد في المسألة المعروفة التي تسمى المسألة (الزنبُوريَّة)[22].

المطلب الثاني- أسباب الخلاف النحوي ومؤثراته

1. مؤثرات سياسية:

يمكن ردّ أسباب الخلاف النَّحوي إلى المؤثرات السياسية، فمنذ أن نشأت البصرة والكوفة بأمر من الخليفة الراشد عمر بن الخطاب- رضي الله عنه- وهما كالبلد الواحد، لا يُكدِّر صفوهما شيء إلى أن حدثت موقعة الجمل، فآثر الإمام علي بن أبي طالب- رضي الله عنه- الكوفة عاصمة له، وانظم أهل البصرة إلى السيدة عائشة وطلحة والزبير[23].

وعندما انتهت الحروب بين المدينتين تركت تلك الحروب نزاعًا وتخاصمًا وتنافساً بين أبناء البلدين، ثم جاءت دولة بني أمية، فكانت البصرة أموية الانتماء ظاهرتها و ناصرتها، والكوفة على حتف ومضض تتقبل ضغط الأمويين عليها؛ لقسوة الأموية وصرامتها، ثم جاءت الدولة العباسية على أنقاضها وكان مبدأ ظهورها في الكوفة، ومن ثَمَّ مال أمراء بني العباس إلى الكوفيين[24].

وهو ما وَلَّد نزاعاً وعصبية بين المدينتين، وقد امتدَّ هذا النزاع والتنافس إلى العلماء، فقد أُلِّفت كتب في ذلك منها كتاب (فخر أهل الكوفة على البصرة)[25].

وهذا الخلاف قد امتد إلى النَّحويين يختلفون فيما بينهم اتجاهاً واجتهاداً في مسائل كثيرة، وهو ما يبين أنَّ للعوامل السياسية والمذهبية دوراً في إذكاء الخلاف بين النَّحويين.

2. مؤثرات البيئة اللغوية:

أثبتت الدراسات النَّحوية أنَّ البصرة كانت أسبق من أختها الكوفة في وضع علم النحو والإلمام به وبقواعده، فقد بدأ النحو في البصرة بعد انتشار اللحن على الألسنة، وقد ذكر ياقوت الحموي رواية أبي الأسود الدؤلي (ت69هـ) المشهورة حين دخل على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب. رضي الله عنه. وهو مطرق مفكر بسبب تفشي اللحن، وبعد أن سأله أمره الإمام أن يضع علم النحو[26]، وهذه الرواية تشير إلى قدم وسبق أهل البصرة في وضع النحو.

---

(21) انظر: المسألة الزنبُوريَّة:29.

(22) لقد بسط الدكتور هاني فخري القول في هذا الرأي، وتناوله من جميع جوانبه ذاكراً ومفصلاً ومحللاً آراء الدارسين حوله، انظر: المسألة الزنبُوريَّة: 55-84، حيث تطرق هذا الكتاب إلى الخلاف النحوي وعوامله ومظاهره، وفصَّل القول في المسألة النورية جميع جوانبه، ويُعدُّ هذا الكتاب أول كتاب ينفرد بدراسة المسألة الزنبورية، ويحمل عنوانه.

(23)انظر: ابن كثير (د.ت): البداية والنهاية: 282/7.

(24) انظر: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة: 107.

(25)انظر: ابن النديم (1978م): الفهرست: 145.

(26)انظر: تفاصيل الرواية في مجالس العلماء: 19.9ومعجم الأدباء: 177/4.

وقال ابن سلام الجمحي (ت231هـ): «كان لأهل البصرة في العربية قُدمة وبالنحو ولغات العرب والغريب عناية، وكان أول من أسس العربية، وفتح بابها وأنهج سبيلها ووضع قياسها، أبو الأسود الدؤلي، وكان رجلاً من أهل البصرة، وكان علوي الرأي... »[27].

وكانت الكوفة في تلك الحقبة مشغولة برواية الأشعار والأخبار والنوادر التي تيسرت لها، وذكر ابن جني(ت392هـ) ما رواه حماد الراوية: أمر النعمان فنسخت له أشعار العرب في الطنوج، قال: «وهي الكراريس، ثم دفنها في قصره الأبيض، فلما كان المختار بن أبي عبيد، قيل له: فاحتفره، فأخرج تلك الأشعار، فمن ثَمَّ أهل الكوفة أعلم بالشعر من أهل البصرة»[28].

وعندما أدرك أهل الكوفة أنَّهم قد سُبقوا إلى علم النحو، سارعوا إليه وشاركوا البصريين في الأخذ بأسبابه، وظهر في الكوفة علماء في النحو، تعلموا أصوله ودرسوا أبوابه، وأرادوا مضارعة علماء البصرة فيه، ومن ثَمّ كان هناك مذهبان في النحو بصري وكوفي.

فالنحو قد نشأ في العراق؛ لأنَّ الحاجة إليه في العراق كانت أشد لاختلاط العرب بغيرهم، وأول لحن سمع بالعراق هذه عصاتي[29]، والصواب فيها قولنا: هذه عصاي، فزيادة التاء قبل ياء النسب لحن.

لقد كان مبدأ العلم في البصرة، وهي التي مهدت سبيله، وحددت معالمه واتخذت لها أسلوباً صارماً للحفاظ على اللغة العربية: سليمة نقية من الاضطراب، ثم شاركتها الكوفة فيه، واتخذت لها منهجاً مختلفاً-سارت عليه-يختلف في دراسته وتناوله للقضايا النَّحوية واللغوية، وقد ساعد ذلك على ظهور الخلاف النَّحوي، وكانت البصرة تقع على طرق البادية، وقد ساعد ذلك على رحلة العلماء إلى البادية، كما ساعد ذلك أعراب البادية على قدومهم إلى البصرة[30].

كانت البصرة تضم أكثر القبائل العربية التي بقيت على نقاء لغتها وسلامتها، وكانت لغات هذه القبائل مجالاً خصباً للنحاة يستشهدون بكلامهم ويحتجون بأشعارهم، فكانت تضم أكثر القبائل العربية الفصيحة منها قيس وتميم، وإلى جانب ذلك كانت تضم بعضًا ممن ينتمون إلى أصول غير عربية، وهم الذين عرفوا بالموالي، فكان منهم مَنْ لغته فصيحة، ومنهم مَنْ لغته غير فصيحة[31].

وكان في البصرة سوق المربد، وهي سوق مشهورة يؤمها الوافدون من وسط الجزيرة، ويؤمها القراء والفصحاء[32].

وفي البصرة مسجدها الذي كانت تعقد فيه حلقات العلم ومجالس الوعظ، يؤم تلك المجالس أهل البصرة من العرب والفرس، وبعض الأعراب الوافدين من البادية، وقد أورد الأصفهاني قصة الأعرابي الذي دخل المسجد بقوله: دخل أعرابي مسجد البصرة، فانتهى إلى حلقة يتذاكرون فيها الأشعار والأخبار، وهو يستطيب كلامهم، ثم أخذوا في العروض حتى إذا سمع المفاعيل والمفعول، ورد عليه علم لا يعرفه، فظن أنَّهم يأتمرون به، فقام مسرعاً وخرج، وقال:

قد كان أخذهم في الشعر يعجبني ... حتى تعاطوا كلام الزنج والروم

لما سمعت كلاماً لست أعرفه ... كأنَّه زجل الغربان والبوم

(27)انظر: الجمحي (د.ت): طبقات فحول الشعراء: 12/1.

(28)انظر: ابن جني (د.ت): الخصائص: 387/1.

(29) انظر: ابن السكيت (د.ت): إصلاح المنطق: 297.

(30) انظر: الحموي (د.ت): معجم البلدان: 432/1.

(31) انظر: ابن خلكان (1948م): وفيات الأعيان: 70/1.

(32) انظر: الأفغاني (1981م): صبح الأعشى: 337/4.

وفي البصرة مجلس حماد بن سلمة، وقصته المشهورة مع سيبويه، التي جعلته يعزم على طلب علم النحو[33].

ومن أشهر المجالس مجلس الحسن البصري، وقصته مع واصل بن عطاء مشهورة، التي بسبب تلك القصة سُمُّو بالمعتزلة[34].

ومن أكبر مجالس البصرة مجلس الخليل بن أحمد، وكان يضم طائفة كبيرة من الدارسين صاروا فيما بعد من أئمة اللغة، ولعل من أشهرهم سيبويه إمام نحاة البصرة[35].

أما الكوفة فقد كانت مهبط سبعين رجلاً من صحابة رسول الله (ﷺ)، والعرب الأولون كانوا من الأشراف وسراة القبائل، وكان من نازلتهم الموالي[36].

وقد أُنشئت الكوفة على مَدْنَى من الحيرة قاعدة المناذرة قديماً، وفي صقيع كان تحت إشراف الأكاسرة خاضعا لإمرتهم، دبت إليه الروح الفارسية في علومها وأنظمتها من حرية التفكير والعنو لسلطان العقل، والدأب على التوسع في الابتكار[37]. فالكوفة كانت لا تفصلها إلا بضعة أميال عن الحيرة، ديار اللخميين الذين كانوا تحت السيطرة الفارسية، يتألفون من العرب الذين أسسوها، ومن غير العرب الذين وفدوا إليها من بلاد النبط والفرس والأهواز وخرسان[38].

وكان نتيجة امتزاج العرب بغيرهم من غير العرب بالمصاهرة أن ظهر جيل جديد عُرف بجيل المولدين، ولهذا الجيل ميزات خاصة سواء في لغته أو في بيئته[39].

اشتهرت الكوفة بكثرة القراء، فقد ظهر فيها ثلاثة من القرَّاء السبعة المشهورين، وهم حمزة(ت156هـ) وعاصم(ت127هـ) والكسائي، لذلك يحتفل الكوفيون كثيرا بالسماع والرواية، ويكثر عندهم القياس على المسموع.

وفي الكوفة سوق الكناسة، وهي تحاكي مربد البصرة، ولكنَّها ليست في شهرتها ولا مكانتها[40].

تلك هي البيئة التي ظهر فيها النحو الذي شُحن بالخلاف متأثراً بتلك البيئة.

3. المؤثرات الثقافية والعلمية:

كان للإسلام أثر كبير في إذكاء روح العلم والمعرفة عند العرب، فلم يكد يمرُّ قرن من الزمن حتى أخذت العلوم المختلفة تتحد أصولها وتتضح معالمها، وأخذ العرب يستفيدون من الثقافات الأجنبية التي كانت تحيط بهم وتفد إليهم، فكان العرب ينهلون من العلوم المختلفة وينقلونها إلى لغتهم[41].

وكان لذلك أكبر الأثر في ازدهار الحركة العلمية والثقافية، وانتشار التعليم بين أبناء العامة والخاصة، فنهضت العلوم الدينية واللغوية والنَّحوية، وظهر الاعتزال وعلم الكلام والمنطق والجدل، وغيرها من العلوم الأُخَر.

وقد كان علماء البصرة أكثر تأثراً من علماء الكوفة بالفلسفة والمنطق، فقد كانت البصرة ميداناً للثقافات الوافدة؛ لأنَّها أقرب إلى جنديسابور الفارسية التي كانت تدرس فيها الثقافات اليونانية والهندية والفارسية، ما جعل جداول

---

(33) انظر: تفصيل القصة في الحموي (د.ت): معجم الأدباء: 245/3.

(34) انظر: معجم الأدباء: 568/5.

(35) نفسه: 505/4.

(36) انظر: الطبقات الكبرى:4/6.

(37) انظر: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة: 127.

(38) انظر: ابن الأثير (1348هـ): الكامل في التاريخ: 485/1.

(39) انظر: ديره (2003م): دراسة في النحو الكوفي من خلال معاني القرآن للفراء: 32.

(40) انظر: في أصول النحو: 199.

(41) انظر: الأفغاني (1975م): فجر الإسلام: 142.

الثقافات تصب فيها، وأهل الكوفة أصحاب فقه وحديث وقراءة، وهم أكثر تحرجاً من أهل البصرة في الأخذ بالثقافات الأجنبية؛ لكثرة مَنْ فيها من الصحابة والتابعين، ومن الفقهاء والقراء وأهل الدين[42].

فسوق المربد كان مكاناً للقاء الفصحاء من الأعراب والتحدث إليهم والتزود من سليقتهم، وكذا مسجد البصرة لم يكن دار عبادة فحسب، وإنما مكاناً للتعليم، فكانت تقام فيه حلقات العلم، وكثيراً ما كانت تدار فيه مناظرات علمية يحضرها كثير من الناس، وكذا مجالس الخلفاء، التي كانت ميداناً واسعاً للجدال والمناظرات، وكانت تعقد فيها الندوات والمحاضرات العلمية.

كلا المدينتين تأثرت بالثقافات الأجنبية، إلا إن البصرة كانت أكثر تأثراً من الكوفة بالفلسفة والمنطق، أما الكوفيون فقد ظهر تأثرهم بالثقافات الأجنبية في العنو لسلطان العقل، والدأب على التوسع في الابتكار،

فهذه العوامل وغيرها أذكت أسباب الاختلاف والتنافس بين المصرين، فكان من نتائج هذا التنافس أنَّ العلماء كانوا يتناظرون في مجالس الخلفاء، وكان الخلفاء يحضرون المناظرات، بل ربما يظاهرون فريقاً على فريق[43].

فقد كان لهذه البيئة أثر في الخلاف النَّحوي، فقد اختلف المأخذ وتنوعت الثقافة للمصرين، فكان لابد أن يختلف المنهج لاختلاف المنهل، ويظهر الخلاف، فكان نحو البصرة يخضع للقوانين الصارمة والضوابط المحكمة، وهو في الكوفة أكثر مرونة وأقل صرامة؛ لأنَّه يقوم على السماع، فأكثر العلماء من أصحاب القراءات، بالإضافة إلى كثرة الشعر والرواية عندهم[44].

4. العوامل الشخصية:

من العوامل التي كان لها أثر بالغ في إشعال جذوة الخلاف النَّحوي التنافس العلمي بين النحاة والحرص على التفوق والتقدم، حيث كان الخلفاء يحرصون على مجالسة العلماء والمؤدبين الذين ذاع صيتهم وانتشر علمهم وفضلهم، ومن هؤلاء العلماء الذين انتشر أمرهم الكسائي حين وصل ذكره مسمع الخليفة المهدي، فاستقدمه إليه ليكون مؤدباً ولده؛ الرشيد، ثم عهد إليه الرشيد بعد أن ولي الخلافة أن يكون مؤدباً ولديه؛ الأمين والمأمون، ولما مرض الكسائي طلب الخليفة منه اختيار معلم ينوب عنه، فاختار أبا الحسن علي بن المبارك الملقب بالأحمر[45].

وكانت شهرة الكسائي واتصاله بالخلفاء دافعاً لحرص العلماء على الاتصال بالخلفاء ونيل العطاء، وكان ممن لحق به من الكوفيين الفراء الذي اتصل بالمأمون[46].

وهكذا كان لخلفاء بني العباس الدور البارز والأثر الأكبر في دعم المذهب الكوفي وتكاثر أتباعه، فكانوا يقربون علماء الكوفة وينتصرون لهم على البصريين، كما تقدم من خبر الكسائي وسيبويه.

وقد كانت المناظرات شعلة تنير طريق الاجتهاد والحرص والدأب، فيحشد كل من المتناظرين حججه وأدلته للرد على منافسه، وبذلك تكثر الفوارق ويظهر الخلاف بين المذهبين[47].

---

(42) انظر: المخزومي (د.ت): مدرسة الكوفة ومنهجها: 66.

(43) انظر: الزجاجي (1987م): أمالي الزجاجي: 240.

(44) انظر: حامد، فاطمة (1430هـ): أسس الترجيح النَّحوي: 25.

(45) انظر: السيوطي (د.ت): بغية الوعاة: 158/2.

(46) انظر: معجم الأدباء: 620/5.

(47) انظر: أسس الترجيح النَّحوي: 30.

5. مؤثرات السماع:

لقد حرص علماء البصرة على انتقاء الأساليب الفصيحة والشواهد الصحيحة، فقد سمعوا عن العرب كثيرًا، ولكنهم لم يقبلوا كلَّ ما سمعوا ولم يعتمدوا كل ما روي لهم، ولم تقم قواعدهم على الرواية العابرة، أو البيت النادر، أو القولة النابية، إنَّهم أرادوا أن يضعوا أسس علم حقيقي، وأرادوا لهذه الأسس أن تكون قوية متينة، فشواهدها لا بد أن تكون متواترة، أو قريبة التواتر حتى ترسخ قواعدها فلا تتزلزل، ويقوى أساسها فلا يلين[48].

أما نحاة الكوفة فقد توسعوا في السماع، وقبلوا جميع ما روي من الشعر، وما أُثر من كلام العرب، وسمعوا من القبائل التي أخذ عنها البصريون، وسمعوا قبائل أُخر رفض البصريون الأخذ عنها[49].

فتلك الضوابط الصارمة والقوانين المحكمة عند البصريين، وما يقابلها من توسع وليونة عند الكوفيين في السماع نتج عنه بروز الخلاف النَّحوي، الذي تجسد خلافاً بين المذهبين.

6. القياس:

ظهر القياس عند نحاة البصرة أولاً، فقد وجد النحاة طريق القياس أمامهم ممهداً، فقد ذلّل الطريق لهم ومهده الفقهاء الذين طرقوا باب القياس قبل النحاة وذللوه، فسار النحاة على طريقهم: يحذون حذوهم وينسجون على منوالهم؛ لذا ظهر القياس عند نحاة البصرة أولاً[50]، فقد اهتم بالقياس أوائل نحاة البصرة مثل أبي الأسود الدؤلي الذي أسس العربية وفتح بابها، وأنهج سبيلها، ووضع قياسها، وعبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي الذي كان أول من بَعَج النحو ومدَّ القياس والعلل، وكان معه أبو عمرو بن العلاء[51]، وكان ابن أبي إسحاق أشد تجريدًا للقياس من أبي عمرو، وكان أبو عمرو أبرع في اللغة[52]، فكان نحاة البصرة حريصين في أقيستهم النَّحوية، وهذه البراعة كان ضابطها حرصهم الشديد في تعاطيهم القياس وعدم التوسع فيه.

أما نحاة الكوفة فقد كان لهم- أيضاً- اهتمام بالقياس، ولكنهم توسعوا في المسموع عند العرب، وهذا أدى إلى توسعهم في القياس، فإمام الكوفة الكسائي يقول[53]:

إنّما النحو قياس يتبع وبه في كل أمر يُنتفع

فقد توسع الكسائي في القياس، ولم يقف عند المستعمل الشائع على الألسنة أو عند أعراب البدو الموثوق في سلامة لغتهم، بل مدَّه ليشمل ما ينطق به العرب المتحضرون، فكان يسمع الشاذ والشعر غير الفصيح والضرورات، فيجعل ذلك أصلاً يقيس عليه[54].

المطلب الثالث- مظاهر الخلاف النحوي

من خلال حديثنا السابق عن الخلاف النَّحوي وأوَّليَّاته وأسبابه تتضح مظاهره، التي تتمثل في:

---

(48) انظر: السيد (1968م): مدرسة البصرة النَّحوية: 146.

(49) انظر: مدرسة الكوفة ومنهجها: 331.

(50) انظر: الطويل (1985م): الخلاف بين النَّحويين: ١٣٦.

(51) انظر: طبقات فحول الشعراء:12/1.

(52) نفسه: 1/ 14.

(53) انظر: معجم الأدباء: 99/4.

(54) انظر: معجم الأدباء:95/4.

1- المناظرات:

أخذت المناظرات النَّحوية بين النحاة المتنازعين والمتخاصمين أشكالاً متُعدُّدة، فكانت أحيانًا تنشب بين نحاة المذهب الواحد، وقد تطرقنا سابقاً إلى نماذج منها، وهي تلك المناظرات التي دارت بين ابن أبي إسحاق وتلامذته، فقد كانت المناظرات تنشب بين نحاة المصرين، وهذه المناظرات كانت أحيانًا تنشأ بين النحاة والشعراء، وأحيانًا بين النحاة ورجال الدين، ومن ذلك:

1-1- المناظرة بين الكسائي وسيبويه:

طمحت نفس سيبويه إلى الشخوص في بغداد أملاً في الحظوة عند الخلفاء والأمراء، فارتحل إليها وهو لا يدري ما خبأه الغيب له، فنزل ضيفاً عند يحيى بن خالد البرمكي وزير هارون الرشيد، فعزم يحيى الجمع بينه وبين الكسائي، بعد أن عرّف الرشيد جلية الأمر، وعيَّن لذلك يوماً في دار الرشيد، فحضر سيبويه أولاً، وتلاقى مع الفراء والأحمر (ت 194هـ) تلميذي الكسائي، فسألاه وخطآه، وأغلظا له في القول، فقال: لا أكلمكما حتى يأتي صاحبكما. جاء الكسائي وغصت الدار بالحضور على مشهد من يحيى وابنه جعفر، ثم بدأ الكسائي في الحديث، وقال لسيبويه: تسألني أو أسألك؟ قال سيبويه: سل أنت، فقال له: هل يقال كنت أظن العقرب أشد لسعة من الزنبور فإذا هو هي، أوفإذا هو إياها؟ فقال سيبويه: فإذا هو هي ولا يجوز النصب، فسأله أمثال ذلك نحو: خرجت فإذا عبد الله القائمُ أو القائمَ، فقال كله بالرفع، فقال الكسائي: العرب ترفع ذلك وتنصبه، واحتدم الخلاف بينهما طويلاً، فقال يحيى: قد اختلفتما وأنتما رئيسا بلديكما، فمن يحكم بينكما، فقال الكسائي: هؤلاء العرب ببابك وفدوا عليك من كل صقع، وقد قنع بهم أهل المصرين يحضرون ويسألون، فقال يحيى: قد أنصفت، واستدعاهم، فتابعوا الكسائي، فأقبل الكسائي على سيبويه وقال له: قد تسمع أيها الرجل، فاستكان سيبويه، وانقبض خاطره، فقال الكسائي ليحيى: أصلح الله الوزير، إنَّه قدم إليك راغباً، فإن أردت لا ترده خائبًا، فرق له يحيى وجبر كسره[55].

وكانت غلبة الكسائي على سيبويه في هذه المناظرة سببها السياسة، وذلك لقرب الكسائي من الخليفة[56]لا لصواب رأيه، فقد أثبتت الشواهد القرآنية صحة رأي سيبويه، كما أثبتت اللغة صواب رأيه[57].

1-2- المناظرة بين ابن أبي إسحاق والفرزدق:

عن الأصمعي أنَّ الفرزدق حضر مجلس ابن أبي إسحاق، فقال: كيف تنشد هذا البيت:

وعينان قال الله كوني فكانتا فعولات بالألباب ما تفعل الخمر

قال الفرزدق: كذا أنشده، فقال ابن أبي إسحاق الحضرمي: ما كان عليك لو قلت: فعولين، فقال الفرزدق، لو شئت أن أسبح لسبحت، فقال ابن أبي إسحاق: لو قال فعولين؛ لأخبر أنَّ الله خلقهما وأمرهما، ولكنه أراد: هما يفعلان بالألباب ما تفعل الخمر[58].

---

(55) انظر: مجالس العلماء: 109.

(56) انظر: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة: 54.

(57) للاطلاع على مناقشة هذه المسألة وتوجيهها النَّحوي، انظر: المسألة الزنبُوريَّة: 195-222.

(58) انظر: مجالس العلماء: 234.

3-1- مناظرة أبي عمرو ابن العلاء مع أبي حنيفة:

عن جلاد بن يزيد الأرقط عن أبي عمرو ابن العلاء أنَّه سمع أبا حنيفة يبطل القود إلا ما كان قتلا بحديد، فقال أبو عمرو: أرأيت إن ضربه بكذا، قال أبو حنيفة: حتى ولو ضربه بأبو قبيس[59]، لم يكن عليه قود، فقال أبو عمرو: هذا كلام شنيع، قال: وما الشنيع؟ قال: ولا تعرف الشنع أيضاً؟

ويقول أبو عمرو بن العلاء في أبي حنيفة لما سمع كلامه في الفقه: إنَّه لخطاب لو ساعده صوابه، وقال له مرة: إنك لأحوج إلى إصلاح لسانك من جميع الناس[60].

ومن مظاهر المناظرات احتفاء المجالس بإقامتها، مجالس الخلفاء والعلماء واللغويين، وهذه المجالس حافلة في كتاب (أمالي الزجاجي)و(مجالس العلماء)، وقد تقدم ذكر هذه المجالس، ومن هذه المجالس أيضاً: مجلس الرشيد ومجلس الأمين ومجلس بلال بن أبي بردة ومجلس ابن أبي إسحاق ومجلس الحسن البصري ومجلس الحسن بن قحطبة، ومجلس الخليل، ومجلس حماد بن سلمة، وأشهر تلك المجالس، وهي:

1. مجلس الكسائي مع الأصمعي عند الرشيد.
2. مجلس الكسائي مع أبي محمد اليزيدي.
3. مجلس الكسائي مع يونس.
4. مجلس أبي عبيدة مع أبي عثمان المازني.
5. مجلس ثعلب مع الرياشي[61].

2- المسائل الخلافية:

كان من مظاهر الخلاف النَّحوي حمل المسألة على أوجه مختلفة، ويُعدُّ هذا صلب الخلاف النَّحوي، فالنحو العربي انبنت قواعده وتأسست أركانه على الخلاف النَّحوي، وهذه المسائل تَعجُّ بها كتب النحاة سواء كانت هذه المسائل بين نحاة المذهبين، أو بين نحاة المذهب الواحد، التي تثبت نشوء النحو على الخلاف.

2-1- كتب الخلاف النَّحوي:

إنَّ من أبرز مظاهر الخلاف النَّحوي الخلاف بين المذهبين، البصري والكوفي، ومن شواهده وبدايته المناظرة الشهيرة بين الكسائي وسيبويه، وفي هذا السياق أُلِّفت كتب متعددة، مثل: (المسائل على مذهب النَّحويين مما اختلف فيه البصريون والكوفيون) لأبي الحسن محمد بن أحمد بن كيسان(ت 299هـ)، و(المقنع في اختلاف البصريين والكوفيين) لأبي جعفر أحمد بن محمد النحاس(ت 338هـ)، و(الإنصاف في مسائل الخلاف بين النَّحويين البصريين والكوفيين) لأبي البركات عبدالرحمن بن الأنباري(ت577هـ)، ويحوي مئتين وإحدى وعشرين مسألة، و(التبيين عن مذاهب النَّحويين البصريين والكوفيين) لأبي البقاء العكبري (ت616هـ)، ويحوي خمسا وثمانين مسألة، و(ائتلاف النصرة في اختلاف نحاة الكوفة والبصرة)، لأبي عبدالله عبد اللطيف بن أبي بكر الشرجي (ت805هـ)، ويحوي مئتين وثلاثًا وعشرين مسألة، ومن الكتب الحديثة التي أُلفت حديثاً(الخلاف النَّحوي بين البصريين والكوفيين وكتاب الإنصاف) لمحمد خير الحلواني، و(ثمرة الخلاف بين النَّحويين البصريين والكوفيين) للدكتور محمد حسنين صبرة، وغيرها كثير.

---

(59) جبل من جبال مكة.

(60) انظر: مجالس العلماء: 337.

(61) راجع أخبار هذه المجالس وتفاصيلها: المسألة الزنبُوريَّة: 199-124.

2-2- الخلاف بين نحاة المذهب الواحد:

لقد بيَّنَّا- من خلال عرضنا للمناظرات والمجالس التي حفلت بتلك المناظرات- الخلاف بين نحاة المذهب الواحد، وفي هذا المجال أُلِّفت مؤلفات متُعدِّدة، منها: (الانتصار لسيبويه على المبرد) لأبي العباس محمد بن ولاد(ت: 332هـ)، و(الخلاف بين سيبويه والمبرد) لأبي الحسن الرماني(ت384هـ)، وحديثا: (مسائل خلافية بين الخليل وسيبويه) لفخر صالح قدارة، و(مسائل الخلاف النَّحوي بين الكسائي والفراء) الحسيني محمد القهوجي، و(خلاف الأخفش الأوسط عن سيبويه) لهدى جينويتشي.

3-2- الخلاف عند النَّحوي نفسه:

من مظاهر الخلاف النَّحوي أنَّ النَّحوي نفسه يعارض آراءه ويخالفها في جملة مؤلفاته؛ وذلك ناتج –ربما- عن العامل الزمني وتزوده بالمعرفة الجديدة من حين لآخر، أو العامل المكاني، وذلك من خلال تنقله من مكان إلى آخر، أو ينتج ذلك التعارض من تتلمذه على أكثر من نحوي: ما يجعله يعارض نفسه، وقد يكون ذلك الخلاف عن عدوله عن رأيه السابق إن رأى غيره أرجح منه في مؤلف آخر، ومما أُلِّف في ذلك: (مسائل الخلاف النَّحوية والصرفية في كتاب الأصول) لإبراهيم بن صالح الحندود، مكتبة الملك فهد الوطنية- 1990م، و(الخلاف النَّحوي في التبيان لأبي البقاء العكبري) لسنية بنت عبدالرحمن العكش، رسالة مسجلة في جامعة أم القرى- 1422هـ، و(دراسة نحوية في علاقة بعض المسائل الخلافية بكتاب سيبويه) لعبدالكريم جواد كاظم الزبيدي، دار البيان العربي-جدة- 1403هـ، و(قضايا الخلاف النَّحوي في همع الهوامع للسيوطي) لعلي أحمد الكبيسي. أطروحة دكتوراه-جامعة القاهرة- 1987م.

الخاتمة.

تناولت هذا الدراسة الخلاف النحوي: نشأته، أسبابه، مظاهره، وقد أفضت إلى النتائج الآتية:

- بيَّنت الدراسة أوليَّات الخلاف النحوي، الذي بدأ بالخليل، والبداية الحقيقية للخلاف النحوي الذي أخذ طابع المناظرات، على يد عبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي وتلامذته الذين فتحوا بابها وعدُّوا حلقاتها، وبيَّن كذلك أوليَّات الخلاف بين البصريين والكوفيين، الذي بدأ بالمناظرة بين سيبويه والكسائي.
- بيّنت الدراسة أسباب الخلاف النحوي ومؤثراته، وأهمها؛ مؤثرات تتعلق بـ:(سياسية، والبيئة اللغوية، والثقافة العلمية، والعوامل الشخصية، ومؤثرات السماع، والقياس.
- أوضحت الدراسة مظاهر الخلاف النحوي المتمثلة في المناظرات، والمجالس التي دارت فيها المناظرات الخلافية، وكتب الخلاف النحوي، والخلاف بين نحاة المذهب الواحد، والخلاف عند النحوي نفسه.
- عرضت الدراسة إلى أهم المجالس التي دار فيها الخلاف النحوي، وأهمها مجالس: الأمين ومجلس بلال بن أبي بردة، ابن أبي إسحاق، الحسن البصري، الحسن بن قحطبة، الخليل، حماد بن سلمة، وكذلك مجلس الكسائي مع الأصمعي عند الرشيد، الكسائي مع أبي محمد اليزيدي، الكسائي مع يونس، أبي عبيدة مع أبي عثمان المازني، ثعلب مع الرياشي.

توصيات الدراسة ومقترحاتها.

1. دعوة النحاة لعدم التشدد في المسائل الخلافية، لا سيما مدرسي النحو في المدارس.
2. الرجوع للقرآن الكريم بعدِّه الكتاب الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفة.
3. الأخذ بالرأي الأقرب إلى الفهم في أثناء تدريس النحو، والابتعاد عن الآراء الخلافية التأويلية التي تبعث التعقيد.

4. إقامة الندوات والمناظرات التلفزيونية والإذاعية بين المتخصصين للتعريف بقواعد النحو العربي وأصوله.
5. فتح مواقع إلكترونية وقنوات، وإنشاء مجلات متخصصة للنحو.
6. الدعوة إلى وضع كتب في تيسير النحو بعيدة عن تعقدات الخلاف النحوي.
7. كما يقترح الباحث إجراء الدراسات حول الموضوعات والعناوين الآتية:
   1) دراسة الخلاف النحوي على وفق المنظار السياسي، ودور السياسة في توجيه الخلاف النحوي.
   2) دراسة الحقبة الأولى التي تُتعدُّ اللبنة الأساس للخلاف النحوي، وهي الحقبة التي سبقت حقبة الخليل بن أحمد.
   3) دراسة الأسباب في الخلاف النحوي، التي أدت إلى تهميش النحو الكوفي وإعلاء النحو البصري.
   4) دراسة الخلاف من وجهة نظر النحوي نفسه، وبيان الأسباب التي جعلت النحوي يخالف نفسه.
   5) الخلاف النحوي ودوره في تيسير النحو وتبسيطه.

مصادر البحث ومراجعه.

1. إبراهيم، محمد أبو الفضل(د.ت): تحقيق بغية الوعاة في طبقات النَّحويين واللغويين جلال الدين السيوطي، المكتبة العصرية، د.ط، صيدا وبيروت.
2. الأصفهاني، الراغب (1992): مفردات ألفاظ القرآن، ط2، دار القلم- دمشق.
3. الأفغاني، سعيد (د.ت): في أصول النحو، د.ط، دار الفكر، بيروت.
4. أمين، أحمد (1975): فجر الإسلام، ط11، دار الكتاب العربي، بيروت.
5. أمين، أحمد(د.ت): ضحى الإسلام، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت.
6. الجرجاني، علي محمد (1996): التعريفات، دار الكتب العلمية – ط1، بيروت.
7. حامد، فاطمة طاهر (1430هـ): أسس الترجيح النَّحوي، أطروحة دكتوراه، مقدمة إلى كلية اللغة العربية وآدابها؟؟ كلية-جامعة أم القرى.
8. الحديثي، خديجة (.2001): المدارس النَّحوية، ط3، دار الأمل – إربد.
9. الحموي، ياقوت (1936): معجم البلدان، د.ط، دار صادر، بيروت.
10. الحموي، ياقوت (1965): معجم الأدباء، د.ط، دار صادر. بيروت.
11. ديره، مختار أحمد (1424هـ 2003): دراسة في النحو الكوفي من خلال معاني القرآن للفراء، ط2، دار قتيبة، سوريا.
12. زكّار، عبد القادر (1981): تحقيق صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، للقلقشندي، ط1، وزارة الثقافة، دمشق.
13. سلامي، عبد اللطيف (د.ت): المدخل إلى فنّ المناظرات، ط1، دار بلومزبري- قطر.
14. السيد، عبد الرحمن، (1968): مدرسة البصرة النحوية، نشأتها وتطورها، ط1، مطابع سجل العرب، القاهرة.
15. شاكر، أحمد محمد، وهارون، عبد السلام، تحقيق إصلاح المنطق (د.ت): ابن السكيت، ط4، دار المعارف، القاهرة.
16. شاكر، محمود أحمد (د.ت): تحقيق طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلام الجمحي، ط دار المدني، جدة.
17. شيري، علي، (1988): تحقيق البداية والنهاية لابن كثير، ط1، دار إحياء التراث العربي.
18. ضيف، شوقي (د.ت): المدارس النحوية، شوقي ضيف، ط7، دار المعارف، القاهرة.
19. الطنطاوي، محمد (د.ت): نشأة النحو وتاريخ أشهر النُّحاة، ط2، دار المعارف، القاهرة.
20. الطويل، السيد رزق (1985): الخلاف بين النَّحويين، دراسة- تحليل- تقويم، ط1، المكتبة الفيصلية.
21. عبد الحميد، محمد محيي الدين (.1948): تحقيق وفيات الأعيان، ابن خلكان، ط1، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.
22. العسقلاني، ابن حجر العسقلاني الطبقات الكبرى، طبعة ليدن.

23. فخري، هاني عبد الكريم (2009): المسألة الزنبُوريَّة وأوَّليَّات الخلاف النَّحوي، ط1، مركز المتفوق للطباعة والنشر، صنعاء.
24. الفيومي، أحمد بن محمد، المصباح المنير في غريب شرح الوجيز، المكتبة العلمية- بيروت.
25. الكبير، عبدالله علي، والشاذلي، محمد أحمد حسب الله ومحمد، هاشم، تحقيق لسان العرب، ابن منظور، طبعة جديدة ومشكولة، .د.ط، دار العارف، القاهرة، د.ط.
26. الكفوي، أبو البقاء (1998م): الكليات، مؤسسة الرسالة- بيروت.
27. المخزومي، مهدي (د.ت): مدرسة الكوفة ومنهجها في دراسة اللُّغة والنحو، ط2، مطبعة الباب الحلبي، مصر.
28. مكرم، عبد العال سالم (1993): الحلقة المفقودة في تاريخ النحو العربي، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت .
29. منير، محمد (1348هـ): تحقيق الكامل في التاريخ، ابن الأثير.
30. النجار، محمد علي (د.ت): تحقيق الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، ط1، المكتبة العلمية، مصر.
31. النديم، محمد بن إسحاق (1978): الفهرست، دار المعرفة، د.ط، بيروت .
32. هارون، عبد السلام محمد (1987): تحقيق أمالي الزَّجَّاجي، أبو القاسم عبد الرحمن الزَّجَّاجي، ط2، دار الجبل، بيروت.
33. هرون، عبد السلام محمد (1984): تحقيق مجالس العلماء، أبو القاسم عبد الرحمن بن أبي إسحاق الزَّجَّاجي، ط2، وزارة الأعلام، الكويت.
34. هنداوي، عبد الحميد (2000م): تحقيق المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن إسماعيل بن سيدة، ط1، دار الكتب العلمية- بيروت.

Second: Research sources and references; Translated into English.

1. Abd al-Hamid, Muhammad Muhiy al-Din (1948 AD): Investigation of the deaths of notables, Ibn Khalkan, 1st edition, Arab Renaissance Library, Cairo.
2. Al-Afghani, Saeed (D.T): On the origins of grammar, D.T., Dar Al-Fikr, Beirut.
3. Al-Asqalani, Ibn Hajar Al-Asqalani, The Great Classes, Leiden Edition.
4. Al-Fayoumi, Ahmed bin Muhammad, Al-Misbah Al-Munir in Ghareeb Sharh Al-Wajeez, Scientific Library - Beirut.
5. Al-Hadithi, Khadija (2001): Grammatical Schools, 3rd Edition, Dar Al-Amal - Irbid.
6. Al-Hamwi, Yaqut (1936): The Dictionary of Countries, Dr. I, Dar Sader, Beirut.
7. Al-Hamwi, Yaqut (1965): Lexicon of Writers, Dr. I, Dar Sader - Beirut.
8. Al-Isfahani, Al-Raghib (1992): Vocabulary of the Qur'an, 2nd Edition, Dar Al-Qalam - Damascus.
9. Al-Jurjani, Ali Muhammad (1996): Definitions, Dar Al-Kutub Al-Ilmiya - 1st edition, Beirut.
10. Al-Kabeer, Abdullah Ali, and Al-Shazly, Muhammad Ahmed Hasab Allah and Muhammad, Hashem, investigation of Lisan Al-Arab, Ibn Manzoor, a new and edited edition, Dr. I, Dar Al-Arif, Cairo, D.T.
11. Al-Kafawi, Abu Al-Baqa (1998): Colleges, Al-Risala Foundation, Beirut.
12. Al-Makhzoumi, Mahdi (D.T): The School of Kufa and its approach to the study of language and grammar, 2nd Edition, Al-Bab Al-Halabi Press, Egypt.
13. Al-Nadim, Muhammad bin Ishaq (1978): Al-Fihrist, Dar Al-Ma'rifah, Dr. I, Beirut.
14. Al-Najjar, Muhammad Ali (D.T): Investigation of the Characteristics, Abu al-Fath Othman bin Jinni, 1st edition, the Scientific Library, Egypt.

15. Al-Sayed, Abd al-Rahman, (1968): Basra Grammar School, Its Origin and Development, 1st Edition, Arab Record Press, Cairo.
16. Al-Tantawi, Muhammad (D.T): The Genesis of Grammar and the History of the Most Famous Grammarians, 2nd Edition, Dar Al-Maarif, Cairo.
17. Al-Taweel, Al-Sayyed Rizk (1985): Dispute between Grammarians, Study-Analysis-Evaluation, 1st edition, Al-Faisaliya Library.
18. Amin, Ahmed (1975): Dawn of Islam, Ahmed, 11th Edition, Dar Al-Kitab Al-Arabi, Beirut.
19. Amin, Ahmed (D.T): Doha Al-Islam, 1st Edition, Dar Al-Kitab Al-Arabi, Beirut.
20. Deira, Mukhtar Ahmed (1424 AH 2003): A Study of Kufic Syntax through the Meanings of the Qur'an for Al-Farra', 2nd edition, Dar Qutaiba, Syria.
21. Dhaif, Shawky (D.T): Grammatical Schools, Shawky Dhaif, 7th Edition, Dar Al-Maaref, Cairo.
22. Fakhry, Hani Abdel-Karim (2009): The Al-Zanburi Question and the Preliminaries of the Syntactic Dispute, 1st edition, Al-Mutawafaq Center for Printing and Publishing, Sana'a.
23. Hamed, Fatima Taher (1430 AH): Foundations of Grammatical Weighting, PhD thesis, submitted to the College of Arabic Language and Literature?? College - Umm Al-Qura University.
24. Haroun, Abd al-Salam Muhammad (1984): investigation of the Councils of Scholars, Abu al-Qasim Abd al-Rahman bin Abi Ishaq al-Zajaji, 2nd Edition, Ministry of Information, Kuwait.
25. Haroun, Abd al-Salam Muhammad (1987): Edited by Amali al-Zajjaji, Abu al-Qasim Abd al-Rahman al-Zajjaji, 2nd edition, Dar al-Jabal, Beirut.
26. Hindawi, Abd al-Hamid (2000 AD): Investigation of the arbitrator and the greatest ocean, Abu al-Hasan Ismail bin Sayeda, 1st edition, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah - Beirut.
27. Ibrahim, Muhammad Abu al-Fadl (D.T): Investigation of the goals of the enlighteners in the layers of grammarians and linguists, Jalal al-Din al-Suyuti, the modern library, Dr. I, Sidon and Beirut.
28. Makram, Abdel Aal Salem (1993): The Missing Link in the History of Arabic Grammar, 1st Edition, Al-Risala Foundation, Beirut.
29. Mounir, Muhammad (1348 AH): A complete investigation of history, Ibn Al-Atheer.
30. Salami, Abdul Latif (D.T): Introduction to the Art of Debating, 1st edition, Bloomsbury House - Qatar.
31. Shaker, Ahmed Mohamed, and Haroun, Abd al-Salam, investigation of Islah al-Mantiq (D.T): Ibn al-Sakit, 4th edition, Dar al-Maarif, Cairo.
32. Shaker, Mahmoud Ahmed (D.T): Investigation of "Tabaqat Al-Fahoul Al-Shu'ara", Muhammad bin Salam Al-Jamhi, Dar Al-Madani, Jeddah.
33. Sherry, Ali, (1988): The Investigation of the Beginning and the End by Ibn Katheer, 1st Edition, Dar Revival of Arab Heritage.
34. Zakkar, Abdul Qadir (1981): Subh Al-Asha's Investigation into the Construction Industry, Al-Qalqashandi, 1st Edition, Ministry of Culture, Damascus.

Journal of Arabian Peninsula Centre
for Educational and Humanity Researches

مجلة مركـــز جـــزيرة العـــــرب
للبحوث التـــربـــوية والإنسانية

ISSN: 2707-742X

TABLE OF CONTENTS — فهرس المحتويات

الرقم	عنوان البحث / اسم الباحث/ الباحثين The title of the research / the name of the researcher/ researchers	صفحة pp/
00	المقدمة والفهرس/ كلمة رئيس التحرير/ أ.د/ فهد صالح قاسم مغربه Introduction and index / editor-in-chief's speech/ Prof. Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah	أ- ز
101	تصور مقترح لتطوير الأداء المؤسسي في إدارات التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التمكين الإداري د.عمر محمد قايد المريسي A proposal to develop the institutional performance in the education departments in the Republic of Yemen in light of the administrative empowerment approach Mr. Omar Mohamed Qayed Al-Muraisi	30 - 1
102	العوامل المؤثرة على قيم المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة عمران د. يحيى أحمد حسين المرهبي The Factors that Effect Citizenship Values of Secondary Students in Amran Governorate Dr. Yahya Ahmed Hussein Al-Merhbi	60 -31
103	أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي المادة بمحافظة عدن د/ عبدالسلام عوض أحمد لبص - د/ إدريس سلطان أحمد مقبل Reason of Low Level Achievement of Students at the Primary Schools in Teaching English Language as Perceived by its Teachers in Aden Governorate 1-Dr. Abdul Salam Awad Labhas; 2-Dr. Idris Sultan Ahmed Moqbel	85 -61
104	و اقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغر افية المعاصرة بمحتوى كتب الجغر افيا للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية د. عارف محمد علي المنصوري The status quo of integrating the concepts of modern geographical techniques in the content of geography books in secondary schools in the Republic of Yemen Dr. Aref Muhammad Ali Al-Mansory	109 -86
105	الإيجاز بوصفه بنيةً نصيةً (دراسة بلاغية تأصيليّة) أ.د. عبد الكريم حسين علي رعدان Briefness as a textual structure (a rhetorical study) Professor Dr. Abdel Karim Hussein Ali Radan	-110 132
106	الممارسة النبوية للقيادة الخادمة (دراسة نوعية) د. عبد السلام أحمد حسين العروسي Prophetic Practice of Servant Leadership (Quality Study) Dr. Abdul Salam Ahmed Hussein Al-Arousi	-133 152
107	الخلاف النَّحوي: نشأته، أسبابه، مظاهره م/ أكرم ناصر ناصر حسين Grammar controversy; it's origins, causes, manifestations Dr. Akram Nasser Nasser Hussein	-153 169