مجلة

# الدراسات الإجتماعية

مجلة أكاديمية محكمة نصف سنوية تصدر عن جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية

العدد العاشر: يوليو/ ديسمبر ٢٠٠٠

مجلة الدراسات الإجتماعية
العدد العاشر: يوليو/ ديسمبر ٢٠٠٠

# مجلة الدراسات الاجتماعية

مجلة أكاديمية محكّمة نصف سنوية

تصدر عن
جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية
صنعاء

**رئيس التحرير**
أ.د. داود عبدالملك الحدابي

**مدير التحرير**
د. علي عبدالجبار السروري

**الهيئة الاستشارية**
أ.د. عبدالعزيز المقالح
أ.د. عبدالرحمن الشجاع
أ.د. عبدالواحد الزنداني
أ.د. عبدالرحمن عبدربه
أ.د. حسن الأهدل
أ.د. ناصر عبدالله العولقي

الصف والإخراج الفني: عبدالرحمن أحمد مشرح

توجه جميع المراسلات إلى مدير التحرير على العنوان التالي:
مجلة الدراسات الاجتماعية . جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية . صنعاء
ص.ب: 15201 هاتف: 207026/7 فاكس: 234519

مجلة

# الدراسات الاجتماعية

بسم الله الرحمن الرحيم

## أولا– القواعد العامة:

- تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية، ويشترط ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر في جهة أخرى، كما يراعى فيه اعتماد الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية وذلك في مجال العلوم الاقتصادية والإدارية والعلوم التربوية، والعلوم الإنسانية الأخرى.
- يقدم البحث من أربع نسخ على ورق قياس A4 مطبوعا بالكمبيوتر بمسافات مضاعفة مع ترك 2.5سم إلى يمين ويسار الصفحة، على أن لا يزيد عدد صفحاته عن 50 صفحة بما في ذلك الهوامش والمراجع والملاحق.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن المؤتمرات والمنتديات العلمية والنشاطات الأكاديمية الأخرى، في حقول العلوم الاجتماعية.
- ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية (التي تمت مناقشتها وإجازتها) في حقول العلوم الاجتماعية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.
- يرفق الباحث بياناً موجزاً بسيرته العلمية وعنوانه بالتفصيل، ورقم الهاتف والفاكس (إن وجد).
- تكتب الهوامش بأرقام مسلسلة وتوضع في نهاية البحث مع قائمة المراجع.
- تطبع الجداول والرسوم البيانية على صفحات مستقلة مع تحديد مصادرها.
- يشار إلى المصادر والمراجع ضمن البحث بذكر اسم المؤلف والسنة ووضعها بين قوسين، مثال: (الحدابي، 1991م).

الكتب: المؤلف، عنوان الكتاب، دار النشر، مكان النشر، سنة النشر، الصفحة.

الدوريات: المؤلف، عنوان البحث، اسم الدورية، العدد، السنة، الصفحة.

ثانياً : إجراءات النشر:

- ترسل البحوث والدراسات باسم مدير تحرير مجلة الدراسات الاجتماعية.
- يتم إخطار الباحث بما يفيد استلام بحثه خلال شهر من تاريخ الاستلام.
- يرسل البحث إلى محكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث على أن يتم التحكيم في مدة لا تتجاوز الشهرين من تاريخ إرسال البحث للتحكيم.
- يخطر الباحث بقرار صلاحية البحث للنشر، من عدمه خلال ثلاثة أشهر على الأكثر من تاريخ استلام البحث.
- في حالة ورود ملاحظات من المحكّمين ترسل الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة على أن تعاد خلال مدة أقصاها شهر.

البحوث المنشورة في هذه المجلة تعبّر عن رأي أصحابها

ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة أو الجامعة.

# المحتويات


مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية

أ.د/ داود عبدالملك الحدابي
د/ أحمد عبدالرحمن شمسان
أ/ فيصل صيفان المقطري

اتجاهات طلبة جامعة صنعاء نحو التعليم الجامعي المختلط

د/ بلقيس غالب الشرعي

إدارة الوقت: دراسة في كلفة الوقت الضائع وعلاقته بالمستويات الوظيفية

د/ بشير محمد عربيات

مستقبل الدور الاقتصادي للدولة في الجمهورية اليمنية

أ.د/ محمد أحمد الأفندي

مآثر الجراحين العرب في جراحة العظام والمفاصل

د. أحمد محمد الحضراني

# مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية

أ.د داود عبدالملك الحدابي؛ د. أحمد عبدالرحمن شمسان؛ أ.فيصل صيفان المقطري

## ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في كل من أمانة العاصمة ومدينة الحديدة، ومعرفة إن كانت هناك فروق بين المعلمين يعزى إلى المؤهل والجنس والتخصص وكذا معرفة الفروق- إن وجدت- بين نتائج أداتين من أدوات البحث وهما: بطاقة الملاحظة والاستبيان. وقد تم ملاحظة (48) معلم ومعلمة من أمانة العاصمة ومدينة الحديدة، وتم توزيع(1200) استبيان بواقع(25) استبيان لطلبة كل معلم. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم كما أشارت آلية بطاقة الملاحظة (55.5) درجة أي بنسبة (63.068٪)، وفي الاستبيان بلغ مستوى الممارسات التعليمية (53.75) درجة أي بنسبة (61.079٪)، ولم توجد فروق دالة بين المعلمين يعزى إلى المؤهل، ولكن وجدت فروقا دالة لصالح المعلمات في كل من بطاقة الملاحظة والاستبيان، وبالنسبة للتخصص فقد وجدت فروق دالة في بطاقة الملاحظة، ولم توجد فروق دالة في حالة الاستبيان، كما لم توجد فروق دالة بين نتائج بطاقة الملاحظة ونتائج الاستبيان.

## مقدمة:

تتضمن العملية التعليمية أربعة عناصر أساسية هي المعلم والمتعلم والمنهاج وبيئة التعلم، وهذه العناصر متداخلة ومتشابكة، وتعمل في نظام تبادلي؛ فكل عنصر يؤثر ويتأثر بالآخر، حتى وإن صنفت بالشكل السابق، فهي تشكل منظومة متكاملة للعملية التعليمية الناجحة ومن الصعوبة الفصل بينها. إلا أن المعلم يعد العنصر الأكثر فاعلية وتأثيرا في العملية التعليمية وخصوصا الدور الذي يقوم به داخل الفصل مقارنة بالمكونات الأخرى للعملية التعليمية، لأنه أهم مدخلات نظام الموقف التعليمي؛ فهو المنظم لتعلم الطلبة والمخطط لطريقة سير الدرس والمحدد للأنشطة التعليمية التي يقوم بها الطلبة، ونوعيتها، ومن الذي يقوم بها من الطلبة. وقد يكون المنهاج وغيره من المكونات المادية عالية الجودة والكفاءة لكنها قد لا تكون فعالة على يد معلم غير كفء وتصبح غير ذات نفع أو توجه توجيها سيئا. وفي ظل تطور العلوم والتكنولوجيا لم يعد دور المعلم مجرد نقل المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي وتوضيح محتوياته للطلبة وتفسير ما يصعب عليهم فهمه، بل أصبح للمعلم جملة من الأدوار الجديدة ينبغي عليه أن يقوم بها داخل الفصل أو خارجه باعتباره المسؤول عن المساعدة في تشكيل أفكار الطلبة وتعويدهم على ممارسة طرق التفكير العلمي والمنطقي. إن المعلمين من أكثر أفراد المجتمع المؤهلين لتغيير سلوك المجتمع عن طريق تغيير سلوك أبنائه، وقد صدق معلم البشرية الأول حين قال صلى الله عليه وسلم: (إنما بعثت معلما).

عند الحديث عن أداء المعلم يظهر لنا مفهومان: الأول وهو سلوك التدريس **Teaching behavior** أو الممارسات التعليمية **Instructional practices** والثاني

هو سلوك المدرس **Teacher behavior**، وقد أوضح فلاندرز الفرق بينهما إذ عرف سلوك التدريس على أنه:

"جميع أداءات المدرس داخل الفصل التي لها تأثير مباشر على تيسير وإتمام عملية التعلم، أما سلوك المدرس فهو جميع أداءات المدرس المتعلقة بالعملية التعليمية بصفة عامة مثل تحضير الامتحانات وحفظ النظام داخل المدرسة والاشتراك في الرحلات والأنشطة والأعمال الإدارية".(حلمي الوكيل ومحمد المفتي، 1987، ص280).

ويلاحظ من التعريف السابق أن سلوك المدرس هو كل ما يقوم به من أداءات داخل المدرسة و/أو خارجها إضافة إلى ما يقوم به داخل الفصل من ممارسات تعليمية، أي أن سلوك التدريس أو الممارسات التعليمية جزء من سلوك المدرس الذي يتضمن الأداءات التي يقوم بها أثناء عملية التعليم والتعلم داخل الفصل ولها تأثير مباشر على أداء الطلبة، وهو موضوع هذه الدراسة.

## أساليب رصد الممارسات التعليمية:

هناك عدة أساليب لدراسة الممارسات التعليمية منها ما يستخدم الملاحظة المباشرة أو التقييم الذاتي أي عن طريق تصورات المعلمين أنفسهم عما يقومون به أو تصورات الزملاء أو الموجهين أو المدراء أو تصورات الطلبة عن أداء معلميهم.

وتعتبر الملاحظة المباشرة لما يقوم به المعلم من أكثر الأدوات فاعلية لتشخيص أداء المعلمين كما أن معرفة الممارسات التعليمية للمعلمين عن طريق تصورات طلبتهم من الأمور الهامة التي يعبر بها الطلبة عن صفات معلميهم (إبراهيم الشامي، 1994م).

والأخذ برأي الطلبة-بجانب الملاحظة-يزودنا برؤية حول الأداء الحقيقي للمعلمين وتعكس اتجاهات الطلبة داخل الفصول، كما أن الاعتماد على طرف واحد في الحكم على المعلمين يبدو مضللاً ولا يحقق الموضوعية (عبد العزيز البواردي ، 1996م ؛ أحمد عودة ومحمد صباريني، 1990).

ومعلم العلوم ينبغي أن يتميز في ممارساته التعليمية عن غيره من المعلمين للأسباب التالية:

- إن العلوم هي المادة التي تحتاج إلى معمل لدراستها.
- إن البيئة الطبيعية المحيطة تعتبر معملاً متكاملاً لدراسة العلوم.
- العمليات العقلية أكثر بروزاً وتجسيداً في العلوم.
- بعض الطلبة يحملون في أذهانهم بعض المفاهيم البديلة والخاطئة.
- إن المنجزات والمخترعات العلمية في تزايد مستمر.
- إن العصر الذي نعيشه والعصر القادم هو عصر العلم.. فعلينا إذا أن نتعلم العلوم لأن المستقبل هنا (يوسف ربضي، 1994-1996 ,Trevor Sewell).

ونتيجة لأهمية الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم وضرورة دراستها فقد أجريت العديد من الدراسات منها دراسة طه المقطري (1991) التي هدفت إلى معرفة نوع الممارسات التدريسية عند معلمي الأحياء في الصفين العاشر والأول ثانوي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (11) معلم و(11) معلمة واستخدم الملاحظة المباشرة، مستخدما أداة الملاحظة الممارسات التدريسية التي أعدها خليل الخليلي

والمكونة من (63) فقرة موزعة في أربعة مجالات هي: ملاحظة البيئة الصفية والاستعداد للدرس وملاحظة المعلم أثناء تقديم الدرس وملاحظة الطالب وملاحظة الصورة الشاملة للممارسات الصفية للمعلم، وتم ملاحظة كل معلم ثلاث حصص، واستخدم الباحث أسلوب ثلثي (نعم) لاحتساب قيام المعلم بالممارسة واستخدمت النسب المئوية ومربع كاي وتحليل التباين الأحادي واختبار ( t )، وأظهرت النتائج أن الممارسات التدريسية الأكثر شيوعا عند معلمي الأحياء في الصفين العاشر والأول الثانوي هي: استخدام المعلم أسلوب الشرح وتوزيع المعلم وقته بين الطلاب والبيئة الصفية نظيفة ومرتبة، وترتيب المقاعد والطاولات، واستجابة المعلم لتساؤلات الطلبة. أما الممارسات التي ظهرت بشكل ضعيف جدا هي: يدقق المعلم أعمال الطلاب بحضور كل منهم ويحدد المعلم أوجه ضعف الطلاب عندما ينتهون من المهمات الموكلة إليهم، ويطرح المعلم مشكلة للبحث. كما أظهرت النتائج وجود فروق في الممارسات التدريسية بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات.

أما دراسة محمد أبو ساري (1989) فقد تناولت وصف الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن ومعرفة أثر السلطة (حكومية، وكالة) على الممارسات التعليمية وكذا أثر الجنس وتكونت عينة الدراسة من (15) معلم ومعلمة، حيث قام الباحث بملاحظة كل معلم ثلاث حصص؛ وأشارت النتائج أن للسلطة التربوية المشرفة أثر في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم ولصالح وكالة الغوث الدولية، كما أظهرت فروق يعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

وتناولت دراسة أحمد عياصرة (1994) التعرف على مستوى السلوك التعليمي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية وتكونت عينة الدراسة من (67) معلم و(62) معلمة، ولجمع البيانات استخدم الباحث مقياس السلوك التعليمي المكون من (25)

فقرة، واستعان بالمشرفين في عملية الملاحظة، وتم ملاحظة كل معلم حصتان. وبينت النتائج أن مستوى السلوك التعليمي لأفراد العينة 54.98٪ ، وعند احتساب متغير الجنس وجد أن السلوك التعليمي للمعلمين 52.4٪، وعند المعلمات 57.37٪ ، وبفرق ذي دلالة لصالح المعلمات.

وسعت دراسة عايش زيتون (1989) إلى معرفة مستوى السلوك التعليمي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن وقد تكونت عينة الدراسة من (33) معلم و(29)معلمة واستخدم الباحث استبيان مكون من (24) فقرة. وتوصلت النتائج إلى أن مستوى السلوك التعليمي الكلي لمعلمي العلوم 66.75٪، وهو أقل من المستوى المقبول الذي حدده الباحث بـ80٪، وبالنسبة لمتغير الجنس فقد بلغ مستوى السلوك التعليمي للمعلمين 64.79٪، وللمعلمات 68.73٪، وبفرق ذي دلالة لصالح المعلمات ولم تجد الدراسة فروقا دالة تعزى للخبرة التدريسية أو للأثر المشترك بينهما.

دراسة عايش زيتون (1984) التي هدفت إلى تحديد الممارسات التدريسية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بمدى فهمهم للمفاهيم الحديثة في تدريس العلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (32) معلم ومعلمة واستخدم الباحث مقياس الممارسات التعليمية مكون من (24) فقرة ومقياس المفاهيم الحديثة في تدريس العلوم مكون من (24) فقرة وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الممارسات التدريسية لمعلمي الأحياء يعزي إلى المؤهل، وكذا عدم وجود فروق بين المؤهلين وغير المؤهلين بالنسبة لفهم المفاهيم الحديثة في تدريس العلوم، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه إيجابية ذات دلالة بين درجة معرفة معلمي الأحياء للمفاهيم الحديثة في تدريس العلوم وممارساتهم التدريسية.

وبنفس الأدوات السابقة أجرى عايش زيتون (1985) دراسة تناولت العلاقة بين فهم معلمي الكيمياء والفيزياء للمفاهيم الحديثة في تدريس العلوم وممارساتهم التدريسية. تكونت عينة الدراسة من (35) معلم كيمياء، (45) معلم فيزياء في محافظة عمان في الأردن. وتوصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة بين درجة فهم معلمي العلوم الطبيعية لبعض المفاهيم الحديثة في تدريس العلوم وممارساتهم التدريسية. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة على مقياس المفاهيم الحديثة يعزي للتخصص والمؤهل التربوي وكذا عدم وجود فروق على مقياس الممارسات التدريسية يعزي للمؤهل والتخصص، وقد بلغ متوسط أداء المعلمين على مقياس الممارسات التدريسية 65٪.

وتناولت دراسة مصطفى رجب (1988) مستوى الكفاية المهنية للمعلم في الاختبارات التربوية وممارساته الصفية وإعداده الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (265) معلم ومعلمة في المدارس الابتدائية بدولة البحرين واستخدم الباحث استبيان واختبار تحصيلي. وأشارت النتائج أن مستوى فهم المعلمين للاختبارات المدرسية واستخدامها الصفي كان ضعيفا وقد يرجع ذلك إلى ضعف الأعداد الأكاديمي والتربوي كما أشارت الدراسة إلى تفوق المعلمات على المعلمين.

أما دراسة زيد هزاع (1990) فقد تناولت مقارنة السلوك المهني والأدائي للمعلمين المؤهلين وغير المؤهلين، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلم، منهم (20) معلم مؤهل وطلبتهم في الصف الثالث الثانوي وعددهم (736) طالبا و(20) معلم غير مؤهل وطلبتهم في الصف الثالث الثانوي وعددهم (701) طالبا وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة لصالح المعلمين المؤهلين، وأن للتأهيل التربوي أثناء الخدمة أثر دال على أداء المعلمين.

كما أجرى محمد الجوير (1996) دراسة هدفت إلى التعرف على بعض المهارات الواجب توافرها في معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة ومدى تمكنهم منها في محافظة الخرج بالسعودية وقام الباحث بملاحظة (25) معلم بمعدل حصتين لكل معلم وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين وصلوا إلى مستوى التمكن 80٪ في تسع مهارات فقط ولم يصلوا إلى المستوى في (45) مهارة أخرى، ولم توجد فروق بين العلمين التربويين وغير التربويين في مهارات تنفيذ الدرس بينما وجدت فروقا في مهارتي التخطيط والتقويم فقط ولم توجد فروقا تعزى لسنوات الخبرة.

كما قام Shymansky & Penick (1981) بتلخيص سبع دراسات أجريت حول سلوكيات وممارسات معلمي العلوم داخل الفصول في المدرسة المتوسطة والعليا في ولاية فلوريدا، وخلصت إلى أن السلوك العام لمعلم العلوم داخل الفصل يتحدد في السلوكيات الآتية:

1. لا يلاحظ سلوك الطلبة
2. يلاحظ سلوك الطلبة ولكنه لا يستجيب
3. يقبل سلوك التلاميذ بدون تقويم
4. يمدح أو يقوم الطالب للفكرة أو السلوك الذي يقوم به
5. يرفض سلوك الطالب ولا يشجعه
6. يؤنب الطلبة على سلوكهم غير المرغوب
7. يسأل أسئلة (ليست بلاغية)
8. يعطي معلومات لا تخبر الطلبة ماذا يفعلون
9. يقدّم عبارات تشتمل على أسئلة تخبر الطلبة ماذا يفعلون
10. الفئات المتنوعة وتتضمن سلوك المعلم الذي لا يستطيع الملاحظ وضعها فيما ذكر أعلاه.

أما دراسة حسنين الكامل ويسري عفيفي (1990) فقد سعت إلى معرفة مدى صدق تقييم طلبة المرحلة الثانوية للطلاب المعلمين مقابل تقدير مشرفي التربية العملية ومعلمي الفصول. وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة المستوى النهائي

شعبة العلوم بكلية التربية والعلوم والإسلامية بجامعة السلطان قابوس والبالغ عددهم (22) طالب وطالبة معلمة كما شملت (639) تلميذا في المرحلة الثانوية (204 ذكور+435 إناث) من طلبة الصف الأول والثاني ثانوي بمدينة مسقط. واستخدم البلحثان ثلاث أدوات. مقياس تقدير السلوك الاجتماعي للطالب المعلم من وجهة نظر التلاميذ المكون من (25) عبارة. ومقياس تقدير الفاعلية للطالب المعلم والمكون من (20) فقرة. وبطاقة تقييم التفاعل الصفي للطالب المعلم والمكون من (30) مفردة. وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين التقدير الكلي لمشرف التربية العملية، وتقدير التلاميذ للسلوك الاجتماعي والفاعلية، وهذا يشير إلى صدق تقييم التلاميذ للسلوك الاجتماعي والفاعلية للطلاب العلمين، وكذلك وجود ارتباط موجب دال بين تقديرات، تلاميذ المرحلة الثانوية للسلوك الاجتماعي والفاعلية وبين تقديرات معلم الفصل للطالب المعلم. وأكدت الدراسة على صدق تقديرات التلاميذ لقياس فاعلية التدريس وإمكانية الاعتماد عليها واستخدامها في مقابل مقاييس أخرى. وأوصت الدراسة بضرورة اعتبار التلاميذ والاهتمام بآرائهم والأخذ بها في عملية تقييم المعلمين بصفة عامة .

وأجرى محمود بني خلف (1994) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (918) طالبا وطالبة وأستخدم الباحث استبيان مكون من (66) فقرة وحدد معيار الأداء 70٪ وأشارت النتائج أن مستوى أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي بلغ 68.15٪، ويقل عن معيار الأداء بفرق ذي دلالة، كما أن تقييم الطالبات للمعلمات أكبر من تقييم الطلبة للمعلمين.

## أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية ومعرفة إن كانت هناك فروق في الممارسات التعليمية يعزى إلى المؤهل والجنس والتخصص ومقارنة آراء الطلبة حول الممارسات التعليمية لمعلميهم بنتائج بطاقة الملاحظة.ويمكن تحديد أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة ومدينة الحديدة؟
- هل توجد فروق دالة في مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في أمانة العاصمة ومدينة الحديدة يعزى إلى المؤهل (تربوي/غير تربوي)؟
- هل توجد فروق في مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في أمانة العاصمة ومدينة الحديدة يعزى إلى متغير الجنس (ذكور/إناث)؟
- هل توجد فروق في مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في أمانة العاصمة ومدينة الحديدة يعزى للتخصص (فيزياء، كيمياء، أحياء)؟
- هل توجد فروق في الممارسات التعليمية كما أظهرتها بطاقة الملاحظة وتقديرات الطلبة لمعلميهم.

## أهمية الدراسة:

إن مثل هذه الدراسة تساعد على معرفة مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية داخل غرفة الفصل، وهذا بدوره يساعد في تطوير

وتحسين الإشراف والتوجيه الفني والتربوي واستحداث برامج أكثر فاعلية في تدريس العلوم وتدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة.

## مصطلحات الدراسة:

وردت في الدراسة الحالية بعض المصطلحات التربوية وهي :

الممارسات التعليمية الصفية: هي تلك الأداءات والنشاطات التعليمية من أقوال وأفعال يقوم بها معلم العلوم أثناء تنفيذ الدرس داخل غرفة الفصل والتي يمكن مشاهدتها واستماعها من قبل الملاحظ.

مستوى الممارسات التعليمية الصفية: هو الدرجة التي تمثل الوزن النسبي لجميع فقرات الأداة أو الأداة بشكل عام والمحددة في هذه الدراسة بمستوى 80٪ من الدرجة النهائية لبطاقة الملاحظة أو الاستبيان.

معلمو العلوم: هم المعلمون الذين يقومون بتدريس مقررات الفيزياء والكيمياء والأحياء في المرحلة الثانوية.

معلمو العلوم المؤهلين (التربويون): هم الذين تخرجوا من كليات التربية ويحملون مؤهل بكالوريوس علوم تربية.

معلمو العلوم غير المؤهلين (غير التربويين): هم معلمو العلوم الذين تخرجوا من كليات غير كلية التربية مثل كلية العلوم والزراعة ويعملون في حقل التدريس.

المرحلة الثانوية: هي مرحلة التعليم التي تلي تسع سنوات من التعليم الأساسي ومدتها ثلاث سنوات.

## محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ملاحظة بعض الممارسات التعليمية الصفية التي وردت في بطاقات الملاحظة لعينة من معلمي العلوم اليمنيين في المرحلة الثانوية في كل من أمانة العاصمة ومدينة الحديدة.

## إجراءات الدراسة:

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم في أمانة العاصمة ومدينة الحديدة والبالغ عددهم (320)معلم ومعلمه .

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (48) معلم ومعلمة منهم (24) معلم ومعلمة في أمانة العاصمة و(24) معلم ومعلمة في الحديدة .

### أدوات الدراسة:

تم إعداد أداة مكونة من (22) فقرة موزعة في ثلاثة محاور هي:

- توجيه الطلبة للاهتمام بالأنشطة العلمية المصاحبة للمنهج وتنويع مصادر المعرفة، وتكون من (7) فقرات.

- تنفيذ الدرس بمشاركة الطلبة وتكون من (10) فقرات.
- توجيه الطلبة لاستخدام البيئة كمصدر للتعلم وتكون من (5) فقرات. ملحق(3).

وتم تدريج بطاقة الملاحظة (نعم) و(لا).

## تحديد صدق الأداة:

تم تحديد صدق الأداة بدلالة صدق المحتوى وذلك بعرضها في صورتها الأولية على عدد من الخبراء المتخصصين في التربية العلمية والقياس والتقويم في كليتي التربية والآداب بجامعتي صنعاء والحديدة.

وعملا باقتراحات المختصين تم حذف الفقرات (الممارسات) التي يشترك فيها جميع المعلمين والإبقاء على الممارسات التي تخص معلمي العلوم.

## ثبات الأداة:

بعد أن تم تجريب الأداة والتأكد من سهولة تطبيقها وكفاية وقت الحصة وعدم وجود تعديلات تم التحقق من ثباتها بطريقتين:

### 1-ثبات الملاحظين (ثبات بطاقة الملاحظة):

تم ملاحظة ستة معلمين من قبل الباحث وملاحظ آخر بواقع حصتين لكل معلم، وبعد الانتهاء من ملاحظة (6) ستة معلمين تم تفريغ البيانات واستخدمت معادلة كوبر Cooper لحساب معامل الثبات (محمد المفتي 1984، ص 62).

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد الفقرات المتفق عليها}}{\text{عدد الفقرات المتفق عليها + عدد الفقرات المختلف عليها}} \times 100$$

وعند تطبيق المعادلة أعلاه بلغ معامل الثبات **90.909**٪ وهي نسبة عالية تؤكد صلاحية البطاقة للاستخدام.

2-الاتفاق عبر الزمن (ثبات الاستبيان):

تم عرض الأداة على (41) طالبا من طلبة الصف الثاني الثانوي، وبعد أسبوعين أعيد عرض الأداة مرة أخرى على الأفراد أنفسهم، وباستخدام معادلة بيرسون وجد أن معامل الثبات **0.88** وهي نسبة عالية تؤكد صلاحية الاستبيان للاستخدام.

## تطبيق الأداة:

قام الباحث بملاحظة (48) معلم ومعلمة بواقع أربع حصص لكل معلم ابتداء من **1998/10/20** **1998/12/16**م في الحديدة ومن **1999/1/30**م **1999/3/18**م في أمانة العاصمة.

## توزيع الاستبيان:

تم توزيع الاستبيان على (25) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة من طلبة الفصل الذي تم ملاحظة المعلم أو المعلمة فيه.

المعالجات الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول استخدم المتوسط والنسب المئوية، وللإجابة عن الأسئلة الثاني والثالث والخامس استخدم المتوسطات

والانحراف المعياري واختبارt ، وللإجابة عن السؤال الرابع استخدم تحليل التباين الأحادي واختبار توكي عند مستوى (0.01).

## نتائج الدراسة:

### الإجابة عن السؤال الأول:

#### أولا: نتائج بطاقة الملاحظة:

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام اختبار t لمعرفة الفروق بين مستوى الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم في الأمانة والحديدة. ونتيجة لعدم وجود فروق فقد تم دمج النتيجتين معا وحساب المتوسط والنسبة المئوية والانحراف المعياري للممارسات التعليمية بشكل عام لمعلمي العلوم كما أظهرتها بطاقة الملاحظة.

جدول(1): المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية للممارسات التعليمية بشكل عام لمعلمي العلوم كما أظهرتها بطاقة الملاحظة

| المتوسط | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 55.5 | 5.3235 | 63.068 |

يلاحظ من الجدول (1) أن مستوى الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بشكل عام في كل من الأمانة والحديدة، كما أظهرتها بطاقة الملاحظة (55.5) درجة، من الدرجة الكلية (88)،أي بنسبة (63.068٪) وتقع هذه النسبة في مستوى (أحيانا).

أما على مستوى الفقرات فقد تم حساب المتوسط والنسبة المئوية للممارسات التعليمية وترتيبها تنازليا في الجدول التالي:

جدول(2): الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم مرتبة تنازليا حسب المتوسطات والنسب المئوية ومستوى قيامهم بها كما أظهرتها بطاقة الملاحظة

| م | الممارسات التعليمية | المتوسط | النسبة المئوية | مستوى الممارسة |
|---|---|---|---|---|
| | يربط المفاهيم العلمية الجديدة للدرس بالمفاهيم السابقة. | 4 | 100 | دائما |
| | يصحح المفاهيم العلمية التي يخطئ فيها الطلبة أثناء الدرس. | 4 | 100 | دائما |
| | يعيد شرح مفاهيم الدرس التي يصعب على الطلبة فهمها. | 4 | 100 | دائما |
| | يؤكد على المفاهيم العلمية الرئيسة في الدرس. | 4 | 100 | دائما |
| | يوضح المصطلحات والمفاهيم العلمية الجديدة المتعلقة بالدرس. | 3.9792 | 99.48 | دائما |
| | يربط الدرس بواقع المتعلم وبيئته. | 3.9375 | 98.437 | دائما |
| | يزود الطلبة بمعلومات عن الأحداث والمكتشفات العلمية الحديثة. | 3.5833 | 89.582 | دائما |
| | يستخدم وسائل تعليمية معدة من خامات البيئة. | 3.25 | 81.25 | أحيانا |
| | يشجع الطلبة على طرح موضوعات علمية واقعية للنقاش. | 3.1667 | 79.167 | أحيانا |
| | يستخدم عينات حية من البيئة المحلية (نبات، حيوان، ....) | 2.2292 | 55.73 | نادرا |
| | يكلف الطلبة بتصميم وإنتاج بعض الأجهزة البديلة من البيئة. | 2.1042 | 52.605 | نادرا |
| | يجري تجارب عرض عملية أمام الطلبة. | 1.9583 | 48.257 | نادرا |
| | يوضح للطلبة قواعد السلامة في المختبرات. | 1.8958 | 47.395 | نادرا |
| | يدرب الطلبة على تشغيل واستخدام الأجهزة والأدوات المخبرية. | 1.7917 | 44.792 | نادرا |
| | يحث الطلبة على كتابة موضوعات علمية في مجلة الحائط. | 1.7708 | 44.27 | نادرا |
| | يشرك الطلبة في إجراء تجارب العروض العملية أمام زملائهم. | 1.5625 | 39.062 | نادرا |
| | يحث الطلبة على مشاهدة البرامج العلمية في التلفزيون. | 1.5208 | 38.02 | نادرا |
| | يكلف الطلبة بجمع عينات من البيئة المحلية. | 1.5 | 37.05 | نادرا |
| | يحث الطلبة على زيارة بعض المواقع (مصانع، محطات، ...) | 1.3958 | 34.895 | أبدا |
| | يكلف الطلبة بكتابة تقارير علمية عما يقرؤون أو يشاهدون. | 1.3333 | 33.332 | أبدا |
| | يشجع الطلبة على إعادة إجراء التجارب العملية في منازلهم. | 1.2917 | 32.292 | أبدا |
| | يحث الطلبة على قراءة كتب خارجية أو مجلات علمية. | 1.2292 | 30.73 | أبدا |

يلاحظ من جدول(2) أن متوسطات الممارسات التعليمية تراوحت بين (1.2292-4)، وعلى ضوء معيار تحديد مستوى قيام المعلمين بالممارسة المقترح في هذه الدراسة كما يلي:

- يعتبر قيام المعلم بالممارسة دائما إذا حصلت الفقرة على الدرجة (3.5 فأكثر) أي بنسبة 87.5٪ فأكثر.
- يعتبر قيام المعلم بالممارسة أحيانا إذا حصلت الفقرة على الدرجة بين (2.5 3.4) أي بنسبة (62.5-87٪).
- يعتبر قيام المعلم بالممارسة نادرا إذا حصلت الفقرة على الدرجة بين (1.5 2.4) أي بنسبة (38٪-62٪).
- يعتبر المعلم لم يقم بالممارسة أبدا إذا حصلت الفقرة على الدرجة أقل من (1.5) أي بنسبة أقل من (38٪).

وحسب هذا المعيار تم تقسيم الممارسات التعليمية كما أظهرتها بطاقة الملاحظة إلى أربعة أقسام:

- الممارسات التعليمية التي قام بها معلمو العلوم بشكل دائم وهي سبع ممارسات.
- الممارسات التعليمية التي قام بها معلمو العلوم أحيانا ممارستان فقط.
- الممارسات التعليمية التي قام بها معلمو العلوم بصورة نادرة وعددها تسع ممارسات تعليمية.

❖ الممارسات التعليمية التي لم يقم بها معلمو العلوم أبدا وعددها أربع ممارسات تعليمية.

وقد بلغ مستوى الممارسات التعليمية بشكل عام التي شملتها بطاقة الملاحظة (55.5) درجة من الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة (88)، بنسبة (63٪)، جدول (3). وأن المعلمين قاموا بـ82٪ من الممارسات التعليمية بمستويات (درجات) مختلفة، ولم يقوموا أبدا بـ18٪ من هذه الممارسات. وعلى مستوى المحاور فقد بلغ مستوى الممارسات التعليمية في المحور الأول 50٪، وفي المحور الثاني 88٪، وفي المحور الثالث 52٪.

## ثانيا: نتائج الاستبيان

في هذا الجزء سيتم عرض نتائج الاستبيان الذي تم تقديمه للطلبة للتعرف علي مستوى الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم الذين تم ملاحظتهم في المرحلة الثانوية في كل من أمانة العاصمة ومدينة الحديدة كما يراها طلبتهم.وقد تكون الاستبيان من فقرات بطاقة الملاحظة نفسها التي بلغ عددها (22) فقرة (ممارسة تعليمية)، وقدتم عرض الاستبيان على (25) طالب من طلبة الفصل الذي تم ملاحظة المعلم أو المعلمة فيه وذلك بعد انتهاء آخر ملاحظة.

وللإجابة عن السؤال الأول تم أولا استخدام اختبار t لمعرفة الفروق بين المعلمين في الأمانة والحديدة .ونتيجة لعدم وجود فروق فقد تم دمج النتيجتين معا في الجدول التالي:

جدول(3)المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية للممارسات التعليمية بشكل عام لمعلمي العلوم كما رآها طلبتهم.

| المتوسط | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 53.75 | 7.70 | ٪61 |

يلاحظ من جدول(3) أن مستوى الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بشكل عام كما رآها طلبتهم بلغ (53.75) درجة من الدرجة الكلية للاستبيان (88) بنسبة (61٪)، وتقع هذه النسبة في مستوى نادرا.

وعلى مستوى الفقرات تم حساب المتوسطات والنسبة المئوية للممارسات التعليمية وترتيبها تنازليا في الجدول التالي :

جدول(4): الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم كما رآها طلبتهم مرتبة تنازليا حسب المتوسط والنسبة المئوية ومستوى قيامهم بها:

| م | الممارسات التعليمية | المتوسط | النسبة المئوية | مستوى القيام |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يؤكد على المفاهيم العلمية الرئيسة في الدرس | 3.94 | %98 | دائما |
| 2 | يعمل على تصحيح المفاهيم العلمية التي يخطئ فيها الطلبة | 3.90 | %97 | دائما |
| 3 | يربط المفاهيم العلمية الجديدة للدرس بالسابقة | 3.89 | %97 | دائما |
| 4 | يعيد شرح مفاهيم الدرس التي يصعب على الطلبة فهمها | 3.83 | %96 | دائما |
| 5 | يوضح للطلبة المصطلحات والمفاهيم العلمية الجديدة للدرس | 3.73 | %93 | دائما |
| 6 | يربط الدرس بواقع المتعلم وبيئته | 3.19 | %80 | أحيانا |
| 7 | يزود الطلبة بمعلومات عن الأحداث والمكتشفات العلمية الحديثة | 2.82 | %70 | أحيانا |
| 8 | يجري تجارب عرض عملية أمام الطلبة | 2.46 | %61 | نادرا |
| 9 | يشجع الطلبة على إعادة إجراء التجارب في منازلهم | 2.35 | %59 | نادرا |
| 10 | يشجع الطلبة على طرح مشكلات علمية للنقاش | 2.31 | %58 | نادرا |
| 11 | يحث الطلبة على كتابة موضوعات علمية في مجلات الحائط | 2.19 | %55 | نادرا |
| 12 | يستخدم وسائل تعليمية معدة من خامات البيئة | 2.12 | %53 | نادرا |
| 13 | يوضح للطلبة قواعد السلامة في المختبرات | 2.10 | %53 | نادرا |
| 14 | يستخدم عينات ونماذج حية من البيئة المحلية | 2.00 | %50 | نادرا |
| 15 | يشرك الطلبة في إجراء تجارب العروض العملية | 1.90 | %47 | نادرا |
| 16 | يحث الطلبة على مشاهدة البرامج العلمية في التلفزيون | 1.79 | %45 | نادرا |
| 17 | يكلف الطلبة بجمع عينات حية من البيئة | 1.75 | %44 | نادرا |
| 18 | يحث الطلبة على قراءة كتب خارجية | 1.69 | %42 | نادرا |
| 19 | يكلف الطلبة بتصميم بعض الأجهزة البديلة | 1.63 | %41 | نادرا |
| 20 | يدرب الطلبة على تشغيل واستخدام الأجهزة والأدوات المخبرية | 1.54 | %39 | نادرا |
| 21 | يكلف الطلبة بكتابة تقارير علمية عما يقرؤون أو يشاهدون | 1.33 | %33 | أبدا |
| 22 | يحث الطلبة على زيارة بعض المواقع العلمية | 1.31 | %33 | أبدا |

يتبين من جدول(4) أن متوسطات الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية كما رآها طلبتهم تراوحت بين (1.3125 - 3.9375) بنسبة (32.812٪ - 98.437٪) وبحسب معيار تحديد مستوى قيام المعلمين بالممارسة المقترح سابقا في هذه الدراسة؛ فقد بلغ عدد الممارسات التعليمية التي قام بها معلمو العلوم بشكل دائم خمس ممارسات.

أما الممارسات التعليمية التي قام بها معلمو العلوم أحيانا فهي ممارستان فقط كما قام معلمو العلوم بـ(13) ممارسة تعليمية بصورة نادرة. بينما لم يقم معلمو العلوم أبدا بممارستين. وقد بلغ مستوى الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم كما رآها طلبتهم (53.75) درجة من الدرجة الكلية للاستبيان، بنسبة (61٪) جدول(3). ويلاحظ أن معلمي العلوم قاموا بـ91٪ من الممارسات التعليمية، ولم يقوموا أبدا بـ9٪ من تلك الممارسات. وعلى مستوى المحاور بلغ مستوى الممارسات التعليمية في المحور الأول 48٪، وفي المحور الثاني 76٪، وفي المحور الثالث 49٪.

وعليه فإن النتائج الخاصة بالسؤال الأول تشير إلى أن مستوى الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم كما أظهرتها بطاقة الملاحظة (55.5) درجة، بنسبة (63.068٪) (جدول1)، وفي الاستبيان (53.75) درجة، بنسبة (62٪) (جدول3). وهذه النسب تقل عن مستوى القبول الذي تم تحديده في هذه الدراسة بمستوى (80٪)، وهو المستوى الذي تقبله وزارة التربية والتعليم كشرط لترفيع المعلمين.

وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلّ إليها كل من عايش زيتون (1985؛ 1989) ومحمود بني خلف (1994) وأحمد عياصرة (1994) في الأردن. إذ أن انخفاض وتدني مستوى قيام معلمي العلوم بالممارسات التعليمية كما أشارت إليها النتائج قد

يرجع إلى تأثرهم بالأساليب التدريسية التي درسوا بها طيلة فترة دراساتهم سواء في التعليم العام أو التعليم الجامعي، كما أن عدم اهتمام المعلمين بمثل هذه الممارسات قد يرجع إلى عدم اهتمام التقييم بها سواء من جانب المعلمين أنفسهم أو من جانب الموجهين والجهات الإشرافية، وكذا غياب أدلة المعلمين والنشرات التوجيهية التي تحث المعلمين للقيام بمثل هذه الممارسات، وزيادة الحصص الأسبوعية لمعلمي العلوم عن النصاب المقرر كما أن المنهج نفسه لا يتضمن مثل هذه الممارسات، فكتاب الطالب يتضمن حقائق وتعميمات ومفاهيم تتطلب من الطالب تذكرها وإتقانها وليس بالضرورة أن يمارسها في حياته، وهي ظاهرة عامة في مناهج الوطن العربي، كما يشير إلى ذلك محمد سنان( **1989**) وسعد الهاشل (**1985**).

## الإجابة عن السؤال الثاني:

### أولا: نتائج بطاقة الملاحظة المقننة لمعلمي العلوم تبعا لمتغير المؤهل.

للإجابة عن السؤال الثاني تم أولا استخدام اختبار t لمعرفة الفروق بين التربويين في الأمانة والحديدة وكذا الفروق بين غير التربويين ، ونتيجة لعدم وجود فروق فقد تم دمج النتائج معا واستخدم اختبارt للممارسات التعليمية بشكل عام لمعلمي العلوم في الأمانة والحديدة كما أظهرتها بطاقة الملاحظة تبعا لمتغير المؤهل.

جدول(5): المتوسط الكلي والانحراف المعياري وقيمة اختبارt للممارسات التعليمية لجميع أفراد العينة بشكل عام حسب المؤهل كما أظهرتها بطاقة الملاحظة.

| المؤهل | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (t) المحسوبة | قيمة(t) الجدولية |
|---|---|---|---|---|
| تربوي | 55.17 | 5.53 | 0.43 | 2.807 |
| غير تربوي | 55.83 | 5.21 | | |

يلاحظ من جدول (5) أن متوسط درجات الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم التربويين بشكل عام (55.17) درجة بنسبة 63٪. ومتوسط درجات الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم غير التربويين بشكل عام (55.83) درجة بنسبة 63٪، وقيمة (t = 0.43) وهي ليست دالة إحصائيا عند مستوى (P = 0.01)، لذا يمكن القول أنه لا توجد فروق ذالة بين مستوى الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم يعزى إلى المؤهل (التربويين وغير التربويين) وعلى مستوى الفقرات والمحاور لم يظهر اختبار t فروقا دالة تعزى إلى المؤهل.

## ثانيا: نتائج الاستبيان تبعا لمتغير المؤهل :

اتبعت الخطوات نفسها في حالة بطاقة الملاحظة ولم تظهر فروق دالة بين التربويين في الأمانة والحديدة، وكذا بين غير التربويين أيضا، ولذا تم دمج النتائج معا واستخدم اختبار ( t ) لمعرفة الفروق بين التربويين وغير التربويين.

جدول(6): المتوسط الكلي والانحراف المعياري وقيمة اختبار ( t ) للممارسات التعليمية بشكل عام لمعلمي العلوم كما رآها طلبتهم بالنسبة للمؤهل.

| المؤهل | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة t المحسوبة | قيمة t الجدولية |
|---|---|---|---|---|
| تربوي | 53.13 | 7.81 | 0.565 | 2.807 |
| غير تربوي | 54.42 | 7.69 | | |

يتبين من جدول (6) أن متوسط الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم التربويين (53.13) درجة بنسبة 60٪ وأن متوسط الممارسات التعليمية لغير التربويين (54.42) بنسبة 62٪ وأن قيمة اختبار (t = 0.565) وهي ليست دالة عند مستوى (p = 0.01) مما يعني عدم وجود فروق دالة في الممارسات التعليمية لمعلمي

العلوم يعزى للمؤهل كما رآها طلبتهم.أما على مستوى الفقرات والمحاور فلم يظهر اختبار ( t ) أي فروق دالة تعزى للمؤهل.

تشير النتائج السابقة والمتعلقة بالسؤال الثاني إلى عدم وجود فروق دالة في الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم يعزى إلى المؤهل سواء في بطاقة الملاحظة أو الاستبيان بشكل عام ولكل ممارسة تعليمية وعلى مستوى المحاور، وأن مستوى الممارسات التعليمية للتربويين متقارب مع الممارسات التعليمية لغير التربويين وهي نتيجة غير متوقعة. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها كل من عايش زيتون (1984،1985) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في الممارسات التدريسية لمعلمي الأحياء يعزى للمؤهل وكذا بين معلمي الفيزياء والكيمياء، ودراسة طه المقطري (1991)، ومحمد الجوير (1996).

وتختلف هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها أحمد عياصرة (1994) وزيد هزاع (1991) التي أظهرت فروق دالة لصالح المؤهلين. إن عدم وجود فروق دالة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم يعزى إلى المؤهل يمكن إرجاعه إلى عدة أسباب منها تشابه طبيعة الإعداد الأكاديمي لفئة معلمي العلوم عينة الدراسة قبل الخدمة. كما أن الجانب التربوي يركز على نظريات وأساليب تدريسية عامة يتلقاها الطلبة نظريا ولا يتم التركيز على ممارسات تعليمية نوعية. أو أن عدد المقررات الأكاديمية التي تلقاها غير التربويين والتي قد تفوق المقررات الأكاديمية في كليات التربية وقد تكون أكثر عمقا منها مثل المقررات التي يتلقاها طلبة كلية الزراعة والتي يعمل بعض خريجيها كمعلمين. كما أن الخبرة العملية الميدانية لغير التربويين ربما قد أكسبتهم ممارسات تعليمية تربوية جعلتهم لا يختلفون كثيرا عن نظرائهم التربويين . إضافة إلى أن معلمي العلوم عينة الدراسة يواجهون تأثيرات متشابهة على مستوى

التوجيه الفني والإشراف والمتابعة؛ وكذا المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية للمدارس، ويعيشون في ظل أجواء اجتماعية وثقافية واقتصادية متشابهة، وأن تفاعلات المعلمين بعضهم ببعض ونظرتهم إلى مواقعهم الوظيفية وواجبهم نحو المهنة جعلت مستوى ممارساتهم التعليمية متقارب بالصورة التي أظهرتها نتائج الدراسة. كما يشير سليم العرافين (1985) أن تدني مستوى الممارسات التدريسية والسلوك التعليمي لمعلمي العلوم انعكاس لتدني فهمهم لطبيعة العلم، وكذا تأثرهم واعتمادهم على الكتاب المدرسي المقرر. إضافة إلى أن طبيعة المنهاج في المرحلة الثانوية في اليمن كغيره في الأقطار العربية؛ يركز على المحتوى الذي يتطلب من المعلم أن يقوم بشرحها وتوضيحها للطلبة أكثر من أي جانب آخر يتطلب من المعلم والطلبة معا أن يمارسها داخل الفصل أو خارجه.

## الإجابة عن السؤال الثالث:

### أولا : نتائج بطاقة الملاحظة

للإجابة عن هذا السؤال تم أولا استخدام اختبار t لمعرفة الفروق بين الذكور في الأمانة والحديدة وكذا الفروق بين الإناث في الأمانة والحديدة أيضا، ونتيجة لعدم وجود فروق فقد تم دمج النتائج معا واستخدم اختبار t لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث.

جدول(7): المتوسط الكلي والانحراف المعياري وقيمة اختبارt للممارسات التعليمية بالنسبة للجنس حسب نتائج بطاقة الملاحظة.

| المتغير | المتوسط | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | قيمة t المحسوبة | قيمة t الجدولية |
|---|---|---|---|---|---|
| المعلمون | 51.96 | 3.56 | 59 | * 6.030 | 2.807 |
| المعلمات | 59.04 | 4.37 | 67 | | |

* دالة عند مستوى ( p = 0.01 )

يلاحظ من جدول(7) أن متوسط درجات الممارسات التعليمية للمعلمين (51.96) درجة بنسبة 59٪، ومتوسط درجات الممارسات التعليمية للمعلمات (59.04) درجة بنسبة 67٪، وأن قيمة (t = 6.030 ) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (P = 0.01 ) مما يعني أن هناك فروقاً دالة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم يعزى إلى الجنس لصالح المعلمات.

وعلى مستوى الفقرات وجدت فروق دالة في خمس ممارسات تعليمية، أربع منها لصالح المعلمات تتعلق بحث الطلبة على كتابة موضوعات علمية وإجراء تجارب عملية وإشراك الطلبة فيها مقابل ممارسة واحدة تفوق فيها المعلمون وهي الممارسة رقم (5) تتعلق بحث الطلبة على زيارة بعض المواقع العلمية. أما على مستوى المحاور فوجدت فروقاً دالة في المحاور الثلاثة لصالح المعلمات.

## ثانياً: نتائج الاستبيان

كما هو الحال في بطاقة الملاحظة تم أولاً استخدام اختبار t لمعرفة الفروق بين الذكور في الأمانة والجديدة وكذا بين الإناث، ونتيجة لعدم وجود فروق دالة تم دمج النتائج معاً واستخدم اختبار t لمعرفة الفروق بين الذكور والإناث.

جدول(8): المتوسط الكلي والانحراف المعياري وقيمة اختبار t للممارسات التعليمية بشكل عام لمعلمي العلوم كما رآها طلبتهم تبعاً لمتغير الجنس.

| المتغير | المتوسط | الانحراف المعياري | النسبة المئوية | قيمة t المحسوبة | قيمة t الجدولية |
|---|---|---|---|---|---|
| المعلمون | 49.38 | 6.66 | 56 | 4.693 | 2.807 |
| المعلمات | 58.17 | 6.03 | 66 | | |

يلاحظ من جدول(8) أن متوسط درجات الممارسات التعليمية بشكل عام للمعلمين (49.38) درجة بنسبة 56٪، ومتوسط درجات الممارسات التعليمية للمعلمات (58.17) درجة بنسبة 66٪، وأن قيمة (t = 4.693) وهي دالة عند مستوى (p=0.01) مما يعني وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

أما على مستوى الفقرات فقد أظهر اختبار (t) وجود فروق دالة في تسع ممارسات تعليمية لصالح المعلمات، تتعلق بحث الطالبات على كتابة موضوعات علمية وتكليفهن بتصميم وانتاج بعض الأجهزة وإجراء التجارب العملية وإشراك الطالبات فيها ويتفوقن ظاهريا في إحدى عشرة ممارسة بينما يتفوق المعلمون ظاهريا في ممارسة واحدة هي الممارسة رقم (5)، والمتعلقة بحث الطلبة على زيارة بعض المواقع العلمية. أما على مستوى المحاور فقد وجدت فروقا دالة في المحورين الثاني والثالث لصالح المعلمات.

من خلال النتائج السابقة والمتعلقة بالسؤال الثالث والخاصة بوجود فروق في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم يعزى إلى متغير الجنس؛ تبين أن هناك فروقا دالة في الممارسات التعليمية لصالح المعلمات كما أظهرتها بطاقة الملاحظة بشكل عام وعلى مستوى خمس فقرات (ممارسات تعليمية) وفي جميع المحاور، أما في الاستبيان فقد كانت هناك فروقا دالة بشكل عام وعلى مستوى تسع فقرات (ممارسات تعليمية) لصالح المعلمات، أما في المحاور فقد وجدت فروقا دالة في المحورين الثاني والثالث لصالح المعلمات أيضا.

وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها كل من مصطفى رجب (1988) وعايش زيتون (1989) وطه المقطري (1991) ومحمود بني خلف (1994)

وأحمد عياصرة (1994) ومحمد أبو ساري (1989)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة لصالح المعلمات. إن وجود فروق في الممارسات التعليمية لصالح المعلمات يمكن إرجاعه إلى عدة عوامل منها: إن المعلمات ربما يبذلن جهداً أكبر مما يبذله المعلمون الذين ينشغل بعضهم بأعمال إضافية لمواجهة أعباء الحياة المعيشية، كما أن المعلمات أكثر التزاما وتقيداً بتوجيهات وتعليمات الجهات الإشرافية سواءً داخل المدرسة أو خارجها، كما أن مهنة التدريس أكثر جاذبية للإناث لأنها تتيح لهن حرية العمل والاستقلالية وتجنبهن الاختلاط مع الجنس الآخر وهذا يجعلهن أكثر استقراراً ورغبة في المهنة، أو كما يرى محمود بني خلف (1994) أن الإناث أكثر صبراً واهتماماً بعملهن، ولهذا يقمن بعملهن بدافع الأمومة تجاه الطالبات، وهو ما يجعلهن أكثر إرتباطاً بمهنة التعليم، كما يرى الفرحان وزملائه (1982) مقابل سلوك المعلم الخشن والجاف والممثل لدور الأب الذي يكون أحياناً أقل اهتماماً وخصوصاً في الوضع الاقتصادي الحالي الذي يعيشه المعلم.

## الإجابة عن السؤال الرابع:

### أولا: نتائج بطاقة الملاحظة:

تم أولا استخدام اختبار t لمعرفة الفروق بين معلمي الفيزياء في الأمانة والحديدة وكذا بين معلمي الكيمياء ومعلمي الأحياء في المحافظتين المذكورتين ونتيجة لعدم وجود فروق دالة بين كل تخصص فقد تم دمج نتائج كل تخصص معا ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بالنسبة للتخصص.

جدول(9): اختبار تحليل التباين للممارسات التعليمية بشكل عام لمعلمي العلوم كما أظهرتها بطاقة الملاحظة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات (التباين) | قيمة F المحسوبة | قيمة F الجدولية |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 14.625 | 2 | 7.3125 | 0.249 | 5.11 |
| داخل المجموعات | 1317.375 | 45 | 29.275 | | |
| الكلي | 1332 | 47 | | | |

يلاحظ من جدول (9) أن قيمة F = 0.249 وهي ليست دالة عند مستوى (P = 0.01)، مما يعني عدم وجود فروق دالة في مستوى الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بشكل عام يعزى للتخصص. وعلى مستوى الفقرات أظهر تحليل التباين الأحادي فروقاً دالة في أربع ممارسات تعليمية رقم (21،19،18،17).

ولمعرفة مصدر الفروق في مستوى الممارسات التعليمية للفقرات الدالة ؛ تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية Tukey Honestly Siginficant Difference (H. S. D.) في حالة العينات المتساوية؛ وعند استخدام اختبار توكي للفقرات الدالة(17، 18، 19، 21)كانت النتائج على النحو التالي:

جدول(10): نتائج اختبار توكي للممارسات التعليمية الدالة

| رقم الفقرة | التخصص | المتوسط | فيزياء | كيمياء | أحياء |
|---|---|---|---|---|---|
| 17 | فيزياء | 2.00 | | | |
| | كيمياء | 1.4375 | | | |
| | أحياء | 3.25 | * | * | |
| 18 | فيزياء | 1.75 | | | |
| | كيمياء | 2.4375 | | | * |
| | أحياء | 1.1875 | | | |
| 19 | فيزياء | 1.75 | | | |
| | كيمياء | 2.6875 | * | | * |
| | أحياء | 1.25 | | | |
| 21 | فيزياء | 1.0625 | | | |
| | كيمياء | 1.0625 | | | |
| | أحياء | 2.375 | * | * | |

Q = 4.37 عند مستوى (P = 0.01) ودرجة حرية (45، 3)

يبين جدول (10) مصادر الفروق في الممارسات التعليمية لمعلمي الفيزياء والكيمياء والأحياء في الفقرات الدالة، إذ تشير العلامة (*) في الفقرة (17) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمي الأحياء ومعلمي الكيمياء والفيزياء لصالح معلمي الأحياء، وفي الفقرة (18) وجود فروق دالة بين معلمي الكيمياء والأحياء لصالح معلمي الكيمياء، وفي الفقرة (19) وجود فروق دالة بين معلمي الكيمياء ومعلمي الأحياء والفيزياء لصالح معلمي الكيمياء أيضا، وفي الفقرة (21) وجود فروق دالة بين معلمي الأحياء ومعلمي الفيزياء والكيمياء لصالح معلمي الأحياء. أما على مستوى المحاور فقد أظهر تحليل التباين فروقا دالة في المحورين الثاني والثالث ، ولمعرفة مصدر الفروق استخدم اختبار توكي.

جدول(11): نتائج اختبار توكي للمحورين الثاني والثالث حسب نتائج بطاقة الملاحظة

| المحاور | التخصص | المتوسط | فيزياء | كيمياء | أحياء |
|---|---|---|---|---|---|
| الثاني | فيزياء | 30.75 | | | |
| | كيمياء | 33.1875 | | | * |
| | أحياء | 29.4375 | | | |
| الثالث | فيزياء | 9.9375 | | | |
| | كيمياء | 8.9375 | | | |
| | أحياء | 12.25 | * | * | |

Q = 4.37 عند مستوى (P = 0.01) ودرجة حرية (3.45)

يبين جدول(11) مصدر الفروق في الممارسات التعليمية لمعلمي الفيزياء والكيمياء والأحياء في المحورين الثاني والثالث؛ ففي المحور الثاني تشير العلامة (*) إلى وجود فروق دالة بين معلمي الكيمياء والأحياء لصالح معلمي الكيمياء، وفي المحور الثالث توجد فروق دالة بين معلمي الأحياء ومعلمي الفيزياء ومعلمي الكيمياء لصالح معلمي الأحياء.

## ثانيا: نتائج الاستبيان

كما هو الحال في بطاقة الملاحظة تم أولا معرفة الفروق بين معلمي الفيزياء في الأمانة والحديدة وكذا الفروق بين معلمي الكيمياء وبين معلمي الأحياء، في نفس المحافظتين ونتيجة لعدم وجود فروق دالة تم دمج نتائج كل تخصص معا واستخدم تحليل التباين الأحادي الذي لم يظهر فروقا دالة تعزى للتخصص بشكل عام أو على مستوى الفقرات والمحاور.

من خلال استعراض النتائج السابقة المتعلقة بالسؤال الرابع والخاص بوجود فروق في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم يعزى للتخصص (فيزياء، كيمياء، أحياء)؛ يلاحظ عدم وجود فروق دالة بين المعلمين في جميع نتائج الاستبيان، أما في حالة بطاقة الملاحظة فلم توجد فروق دالة بشكل عام، ولكن وجدت فروق دالة في أربع فقرات ، وفي المحورين الثاني والثالث.

وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصل إليها عايش زيتون(**1985**) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الممارسات التدريسية بين معلمي الكيمياء والأحياء.إن عدم وجود فروق في الممارسات التعليمية بشكل عام وفي معظم الفقرات قد يرجع إلى تشابه الخبرات الأكاديمية والتربوية التي تعرض لها معلمي العلوم أثناء الإعداد قبل الخدمة، وكذا تشابه فرص النمو المهني أثناء الخدمة. كما ان الظروف التعليمية داخل المدرسة وخارجها تؤثر بدرجة متشابه على المعلمين. كما ان الخبرات التبادلية التي اكتسبها المعلمون أفراد العينة – جعلت مستواهم متقارب ؛ فهناك مقررات أكاديمية مشتركة بين معلمي الكيمياء والفيزياء ، وبين معلمي الكيمياء والأحياء، أما الإعداد التربوي فهو مشترك بين الجميع ؛ فطرق وأساليب التدريس

تؤخذ تحت مسمى أساليب وطرائق تدريس العلوم، كما أن بعض المعلمين - أفراد العينة - ربما قد قاموا بتدريس فرع آخر من فروع العلوم إلى جانب تخصصهم الرئيسي، حيث أن نظام الإعداد والتأهيل قبل الخدمة يقتضي أن يكون هناك تخصص رئيسي وآخر فرعي لكل معلم علوم، وربما أن بعض المعلمين قد قام بتدريس مقرر العلوم العامة في الصفوف التي تسبق المرحلة الثانوية وهذا اكسبهم خبرات تربوية وأكاديمية متقاربة. أما وجود فروق دالة في بعض الممارسات التعليمية في حالة بطاقة الملاحظة فقد يرجع ذلك إلى طبيعة تلك الممارسات وإلى الجهد والنشاط التعليمي والخاص الذي قام به بعض معلمي العلوم ؛ فالفقرتين (17، 21) تتعلقان بجمع العينات الحية من البيئة، وإنتاج الأجهزة البسيطة واستخدامها في التدريس، وقد قام معلمو الأحياء بهاتين الممارستين اكثر من معلمي الكيمياء والفيزياء، ولذا فقد كانت الفروق لصالح معلمي الأحياء. أما الفقرتان(18، 19) تتعلقان بتدريب الطلبة على تشغيل واستخدام الأجهزة والأدوات المخبرية وتوضيح قواعد السلامة للطلبة.وقد لوحظ أن معلمي الكيمياء استخدموا المعمل اكثر من معلمي الفيزياء وهم الذين يتعرضون لمخاطر المواد الكيميائية بدرجة اكبر، ولذا فقد كانت الفروق لصالحهم .أما الفروق في المحورين الثاني والثالث فيرجع إلى الفقرات الأربع المذكورة ؛ فالفقرتين (18، 19) تقعان في المحور الثاني، والمتعلق بتنفيذ الدرس ومشاركة الطلبة، والفقرتان (17، 21) تقعان في المحور الثالث، والمتعلق باستخدام خامات البيئة لإثراء عملية التعلم والتعليم.

## الإجابة عن السؤال الخامس:

يهدف هذا السؤال إلى مقارنة نتائج بطاقة الملاحظة بنتائج الاستبيان، ومعرفة مدى صدق تقديرات الطلبة لمعلميهم، ومدى إمكانية الاعتماد على آرائهم حول أداء

معلميهم.وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحراف المعياري للممارسات التعليمية لمعلمي العلوم كما أظهرتها بطاقة الملاحظة وكما رآها طلبتهم. ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار t الذي لم يظهر فروقا دالة بين نتائج بطاقة الملاحظة ونتائج الاستبيان بشكل عام أو على مستوى المحاور .

تشير النتائج السابقة والمتعلقة بالسؤال الخامس الخاص بوجود فروق بين نتائج بطاقة الملاحظة وتقديرات الطلبة لمعلميهم إلى عدم وجود فروق دالة بشكل عام وفي جميع المحاور في جميع متغيرات الدراسة وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها حسنين الكامل ويسري عفيفي ( 1990) ودراسة Messinger (1992) ; Overall & March ؛ Jegede المشار إليها في دراسة محمود بني خلف (1994)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى صدق آراء الطلبة لأداء معلميهم. وما توصلت إليه هذه الدراسة يؤكد صدق تقديرات الطلبة لمعلميهم وإمكانية الاعتماد عليهم في تقييم أدائهم إلى جانب الأساليب الأخرى، وهذا يؤكد ضرورة الأخذ بآراء الطلبة حول أداء معلميهم لأنهم أكثر التصاقا بهم والمستهلك الأول لما يقدمونه، فلابد من سماع آرائهم.

## التوصيات والمقترحات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ؛ يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي من المؤمل أن يؤدي العمل بها إلى تطوير وتحسين أساليب الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم.وفيما يلي بعض التوصيات والمقترحات:

- العمل على رفع وتحسين مستوى الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم من خلال تطوير برامج الإعداد والتأهيل والتدريب، وذلك بتضمين الممارسات التعليمية التي ينبغي أن يقوم بها معلمو العلوم في محتوى برامج الإعداد والتأهيل والتدريب بأسلوب: افعل كذا ولا تفعل كذا، قل كذا ولا تقل كذا، والتركيز على الجانب العملي والتطبيقي أثناء التأهيل.

- تفعيل دور التوجيه الفني في مساعدة معلمي العلوم للقيام بممارسات تعليمية فعالة داخل الفصول من خلال تقديم دروس نموذجية، وعدم الاكتفاء بمتابعة دفتر التحضير أو مجرد حضور المعلم، وتزويد معلمي العلوم بالأدلة والنشرات التوجيهية.

- إقامة ورش عمل في كل مدرسة لمدة يوم أو يومين كل عام تسمى يوم التدريب أثناء العمل (In -Service Day) يتم فيه اختيار معلمين نماذج من بعض المدارس ليقوموا بتدريب زملائهم في المدارس الأخرى وخاصة المبتدئين، حيث أن افضل أسلوب لتحسين ممارسات معلم العلوم في التدريس هو التعلم بالنموذج وتسليط الضوء على ممارسات معلم نموذج.

- الاهتمام بالمختبرات المدرسية في توضيح المفاهيم العلمية وربطها بواقع بيئة

الطلبة من خلال توفير المواد والأجهزة واستخدامها بدلا من خزنها، وعدم تحميل المعلم مسؤولية ما يتلف منها، وتوفير أمناء معامل متخصصين.

- ❖ تثبيت كل معلم بتدريس تخصصه الرئيسي.

## المقترحات:

- ❖ إجراء دراسات مماثلة في بيئات تعليمية مختلفة باستخدام الأداة نفسها أو غيرها وزيادة حجم العينة وفترة الملاحظة، إضافة إلى استخدام وسائل أخرى وإدخال متغيرات أخرى كالخبرة مثلا.
- ❖ دراسة العوامل المؤثرة في الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم مثل:
  - دراسة العلاقة بين اتجاهات المعلمين وممارساتهم التعليمية.
  - أثر عدد المقررات الدراسية والمستوى الدراسي الذي يقوم بتدريسه معلم العلوم على مستوى ممارساته التعليمية.
  - العلاقة بين معتقدات معلم العلوم وممارساته التعليمية.
  - أثر فهم معلم العلوم لطبيعة العلم والعمليات العلمية على ممارساته التعليمية.
  - العلاقة بين ممارسات معلم العلوم التعليمية وتحصيل طلبته.
- ❖ إجراء دراسات متعمقة لمعرفة الأسباب والعوامل التي تؤدي عدم وجود فروق دالة بين المعلمين يعزى للمؤهل الدراسي.

# المراجع


- إبراهيم عبد الله الشامي (1994): بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركه الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء. مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (6)، قطر.
- أحمد إبراهيم عياصرة (1994): السلوك التعليمي الملاحظ عند معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية.رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية ، عمان، الأردن.
- أحمد سليمان عودة، محمد سعيد صباريني (1990): تطوير ومعايرة فقرات أداة لتقييم الممارسات التدريسية بالمستوى الجامعي. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (25) ص (28-5)..
- إسحاق الفرحان، لطفي لطفية، محمد الخوالدة (1982): قياس مدى ارتباط المعلمين في الأردن بمهنة التربية والتعليم وولائهم لها والعوامل المؤثرة في ذلك.دراسات، 9 (2). الجامعة الأردنية ص 29-67.
- أمة الكريم طه أبو زيد (1996): الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء.
- بنان محمد السلمان (1995): دور معلم العلوم في تنمية التفكير الإبداعي من وجهة نظر طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- جميل منصور الحكيمي (1991): دراسة تقويمية لمقررات علم الأحياء ضمن برنامج أعداد معلمي الأحياء في كلية التربية بجامعة تعز.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

- حسني شريف قاسم داوود(1989): المهارات المخبرية اللازمة توفرها عند معلمي الفيزياء لتنفيذ منهاج الفيزياء للصف الثالث الثانوي العلمي ومدى ممارستهم لها.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

- حسنين محمد الكامل ويسري عفيفي (1990): تقويم فاعلية الطلاب لمعلميهم وسلوكهم الاجتماعي داخل الفصل في ضوء تقديرات تلاميذهم ومشرفيهم. المؤتمر العلمي الثاني (أعداد المعلم التراكمات والتحديات) المجلد الثاني ص467 492، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.مصر (15-18 يوليو 1990.)

- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي(1987): أسس بناء المناهج وتنظيماتها. دار وليد للطباعة، القاهرة.

- حمدي أبو الفتوح عطيفة(1987): مسؤولية معلم المرحلة الثانوية عن الجوانب الإيجابية والسلبية من إنجاز طلابه ودور المناهج وطرق التدريس في تلك الإنجازات.مجلة كلية التربية المنصورة 2(9)

- خالد بن عبد الرحمن الجمعة (1995): تقييم أداء معلمي الكيمياء لبعض المهارات العلمية المتضمنة بكتاب الكيمياء للصف الثالث الثانوي.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

- داود عبد الملك الحدابي ومحمد إبراهيم الصانع (1993): مستوى الوعي البيئي والصحي لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة صنعاء.بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول لنقابة أعضاء هيئة التدريس بجامعتي صنعاء وعدن، صنعاء.

- داود عبد الملك الحدابي (1994): الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية.مجلة التربية المعاصرة العدد (31) السنة (11) ص 129-158.

- راتب أبو السعود (1994): الفاعلية المدرسية في الفكر التربوي الأمريكي: مدخل لأصلاح التعليم وتطويره في المدرسة العربية.دراسات، المجلد 21 (أ) العدد (1) ص ص 172-211 " الجامعة الأردنية، عمان.

- رفقية إبراهيم بامدهف (1998): مستوى ممارسة مديري مدارس التعليم العام في مدينة عدن لأدوارهم والعوامل المؤثرة فيها.رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عدن.

- زكريا عايد الحباشنة (1984): المهارات التدريسية عند معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في محافظة الكرك.رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

- زيد عبد العزيز هزاع (1990): قياس أثر التأهيل التربوي في تحسين السلوك المهني والإداري للمعلم .رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

- سعد الهاشل (1985): التربية الحياتية في المرحلة الابتدائية.مجلة العلوم الاجتماعية 13(1) ص35-48 الكويت.

- سليم العرافين (1985): استراتيجات تدريس المفهوم العلمي لطلبة المرحلة الإعدادية بالأردن.رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

- طه عبد الغني أحمد المقطري (1991): وصف وتحليل للممارسات التدريسية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في شمال الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموك إربد، الأردن.

- عايش محمود زيتون (1984): الممارسات التدريسية وعلاقتها بالمفاهيم الحديثة في تدريس العلوم عند معلمي الأحياء في المرحلة الثانوية.دراسات (العلوم الاجتماعية والتربوية) 11(2) ص ص 35-54، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- عايش محمود زيتون (1985): العلاقة بين فهم معلمي العلوم الطبيعية لبعض المفاهيم الحديثة في تدريس العلوم وممارساتهم التدريسية.المجلة العربية للعلوم الإنسانية، 2. (5) ص 11.-133، الكويت.

- عايش محمود زيتون (1989): السلوك التعليمي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في جنوب الأردن. المجلة التربوية، 6 (21) ص 15 33، الكويت.

- عبد العزيز محمد البواردي (1996): اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة.مجلة جامعة الملك سعود، 8 (1) ص 115 179، الرياض.

- محمد أمين الفتي (1984): سلوك التدريس. سلسلة معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة.

- محمد خالد محمد أبو ساري(1989): دراسة وصفية للممارسات التعليمية عند معلمي العلوم في المرحلة الأعداد يه في لواء الأغوار الشمالية.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، إربد، الأردن.

- محمد أحمد سنان (1989): تطوير مواصفات الكتاب المدرسي واستخدامها في تقييم كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية في اليمن. رسالة ماجستير جامعة اليرموك..

- محمد بن ناصر الجوير (1996): مدى تمكن معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج من أداء مهارات التدريس الرئيسة . رسالة مجاستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود .

- محمود حسن مصطفى بني خلف (1994): تقويم أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي .رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- مصطفى رجب (1988): مستوى الكفاية المهنية للمعلم في الاختبارات التربوية وممارساته الصفية وإعداده الأكاديمي.مجلة جامعة دمشق، 4 (16) ص ص 77 111، جامعة دمشق.

- يوسف مفضي سعيد ربضي (1994): تطوير أداة لقياس فاعلية معلم العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في التدريس. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

- Shymansky, J.A.& Penick, E.J. (1981). Teacher behavior does make a difference in hand -on science classrooms. School Science and Mathematics, 81(5): 412-420

- Trevor Sewell. (1996). Learning science– The future is here. ERIC, National Information Center, Sana'a, Yemen.

## ملحق (2) بطاقة الملاحظة بالصورة النهائية *

| م | نوع الممارسة | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| 1 | يحث الطلبة على قراءة كتب خارجية أو مجلات علمية | | |
| 2 | يحث الطلبة على مشاهدة البرامج العلمية في التلفزيون | | |
| 3 | يكلف الطلبة بكتابة تقارير علمية عما يقرؤون أو يشاهدون | | |
| 4 | يحث الطلبة على كتابة موضوعات علمية في مجلة الحائط | | |
| 5 | يحث الطلبة على زيارة المواقع العلمية | | |
| 6 | يكلف الطلبة بإنتاج بعض الأجهزة البديلة | | |
| 7 | يشجع الطلبة على طرح مشكلات وموضوعات واقعية للنقاش | | |
| 8 | يزود الطلبة بمعلومات عن المكتشفات العلمية الحديثة | | |
| 9 | يوضح المصطلحات والمفاهيم العلمية المتعلقة بالدرس | | |
| 10 | يربط المفاهيم الجديدة للدرس بالمفاهيم السابقة | | |
| 11 | يصحح المفاهيم العلمية التي يخطئ فيها الطلبة | | |
| 12 | يربط الدرس بواقع المتعلم وبيئته | | |
| 13 | يجري تجارب عرض عملية أمام الطلبة | | |
| 14 | يشرك الطلبة في إجراء تجارب العروض العملية | | |
| 15 | يعيد شرح مفاهيم الدرس التي يصعب على الطلبة فهمها | | |
| 16 | يستخدم وسائل تعليمية معدة من خامات البيئة | | |
| 17 | يستخدم عينات ونماذج حية من البيئة المحلية | | |
| 18 | يدرب الطلبة على استخدام الأجهزة والأدوات المخبرية | | |
| 19 | يوضح للطلبة قواعد السلامة في المختبرات | | |
| 20 | يشجع الطلبة على إعادة إجراء التجارب البسيطة | | |
| 21 | يكلف الطلبة بجمع عينات حية من البيئة المحلية | | |
| 22 | يؤكد على المفاهيم العلمية الرئيسة في الدرس | | |

*استخدمت نفس فقرات البطاقة كاستبيان للطلبة مدرجة رباعياً (دائماً-أحياناً-نادراً-أبداً).

## ملحق(3) توزيع فقرات بطاقة الملاحظة والاستبيان على المحاور

| م | المحور | أرقام الفقرات |
|---|---|---|
| 1 | الاهتمام بالأنشطة العلمية وتنويع مصادر المعرفة. | 1، 2، 3، 4، 5، 7، 8 |
| 2 | تنفيذ الدرس بمشاركة الطلبة. | 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 18، 19، 22 |
| 3 | استخدام البيئة كمصدر للتعلم. | 6، 16، 17، 20، 21 |

# اتجاهات طلبة جامعة صنعاء نحو التعليم الجامعي المختلط

د. بلقيس غالب الشرعي

## المقدمة:

إن المهمة الأساسية من التعليم العالي في أي مجتمع هو أن يقوم ببناء الشخصية بناء سليما تتمثل فيها القيم والمبادئ التي ترفع من مكانة الإنسان ودوره الإيجابي إلى جانب تأهيل الإنسان تأهيلا علميا يتماشى مع متطلبات الزمان والمكان. وبدراسة الوضع الراهن لأنظمة ومناهج ومخرجات التعليم الجامعي يمكن القول أن هناك تركيزا على الجانب الكمي على حساب الجانب النوعي ومن هنا بدأت الدعوات إلى عدم التركيز على النمو الكمي فقط، بل لا بد من العناية الكبرى بالنمو النوعي والكيفي ومدى ارتباطها بأهداف التعليم العالي حيث تعتبر مرحلة الدراسة الجامعية ذات أهمية كبيرة في تطور المجتمعات وتقدمها وبنائها بناء علميا سليما.

وفي إطار الحديث حول التعليم العالي للمرأة نجد أنه ومن المسلم به أن توفير التعليم العالي لها - أي المرأة - أمر يتجاوز كل مظاهر التفرقة بين المرأة والرجل. فالأمر إنساني ومرتبط ببناء شخصية فاعلة تحمل الكفاءة والخبرة العلمية.

ونحن في بداية القرن الحادي والعشرين، لا نستطيع أن نتجاهل العلم بأي شكل من الأشكال، ولا نستطيع أن نخفي حقيقة وضرورة تعليم المرأة التعليم العالي، فالشريعة الإسلامية، قد حثت وأعطت للعلم منزلة كبيرة وجعلته فريضة على كل مسلم ومسلمة.

ولهذا فإن استقلالية المرأة بتعليمها العالي أمرٌ حتمي وأن وجود مؤسسات تعليمية جامعية مستقلة للبنات لا يعني أن المرأة سوف تقصى من ممارسة حقوقها كمواطنة لها دور فاعل في العملية التنموية الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. بل بالعكس سوف يكون لها الاستقلالية في فكرها وتنمية مداركها وفاعليتها، في إطار البيئة المستقلة التي ستوفر لها. إضافة إلى أن مقومات شخصية المسلم أو المسلمة، كامنة في العلم، والعلم بالكون وبالإنسان، وبالنفس، والوصول إلى الحقائق الكونية والتوحيدية.

والناظر إلى واقع تعليم الفتاة الجامعية اليمنية اليوم يجد أنه قد أخذ مسارات متعددة وبعيدة كل البعد عن المسار الشرعي والعلمي الذي يمكن أن يحقق الهدف النوعي من التعليم. ولعل أبرز ما يمكن استعراضه في مجال التعليم العالي للفتاة الجامعية في بحثنا هذا هو قضية التعليم المختلط، وهل هناك ما يدعو إلى هذا النوع من التعليم في مجتمع له من المقومات الإسلامية والاجتماعية المرتبطة بالعادات والتقاليد التي ترفض ذلك النوع من التعليم.

وبالتالي فالتعليم الجامعي في المجتمع اليمني بحاجة إلى إعادة نظر من عدة نواحي منها إعادة تنظيمه والتماس البدائل له من حيث الوظائف التي يؤديها، ومن حيث ارتباطه بما قبله وبما بعده من عوالم الدراسة والبحث والعمل، ومراعاة خصوصية احتياج البنات لتعليم جامعي مستقل.

ولتحقيق هدف البحث سوف يتم تقسيمه وترتيبه كالتالي: أهداف البحث، تعريف المصطلحات، حدود البحث، الإطار النظري والدراسات السابقة، منهجية البحث وإجراءاته، مجتمع البحث وعينته، أداة البحث، نتائج البحث ومناقشتها، والخلاصة والتوصيات.

## أولا: أهداف البحث

يهدف البحث إلى معرفة فيما إذا كانت هناك فروق في الاتجاه نحو التعليم المختلط وفقا لـ:

- جنس الطالب ( ذكر، أنثى ).
- تخصص الطالب ( دراسات علمية، دراسات إنسانية ).
- المستوى الدراسي ( الأول، الثاني، الثالث، السنة النهائية).
- تعليم الأب ( أمي، يقرأ ويكتب، ابتدائي، إعدادي فأكثر ).

## ثانيا: تعريف المصطلحات

### أ – الاتجاه:

يعرف الاتجاه بأنه:

(استجابة تقييمية متعلمة، موجهة إلى موضوع معين وهو يؤثر على السلوك نسبيا وبطريقة زيادة الدافعية نحو ذلك الموضوع) **(Lipa, 1990, P.221)**.

(هو جانب تقويمي للإشارة إلى ما يحبه أو ما لا يحبه الفرد في موضوع معين) **(Deaux & Wrighlsman, 1984, P.266)**.

(الميل لإظهار استجابة محدودة إلى بعض التنبهات)

**(Stahlberg & Frey, 1993 P.143)**

من ذلك يتضح أن الاتجاه يستلزم وجود موضوع يتوجه إليه الفرد بالتقويم أو يظهر ميلاً نحوه. وموضوع الاتجاه في هذا البحث هو الاتجاه نحو التعليم المختلط وعليه فتعريفنا للاتجاه هو:

تقويم طلبة الجامعة للتعليم المختلط وبما يظهر مدى قبولهم أو رفضهم لهذا النوع من الدراسة.

## ب – الاختلاط:

هو اجتماع الرجال بالنساء غير المحارم في مكان واحد يمكنهم فيه الاتصال فيما بينهم بالنظر أو الإشارة أو الكلام أو البدن من غير حائل أو مانع يدفع الريبة والفساد(عبد الباقي رمضان، 1974، ص 62).

## ثالثا: حدود البحث

يتحدد البحث بطلبة جامعة صنعاء، وباتجاه الطلبة نحو التعليم المختلط الذي يمكن وصفه بأنه دراسة الطلاب والطالبات معا في الكليات والذي يغلب عليه الخصائص الآتية:

- ❖ تلبس جميع البنات زيا إسلاميا، فهن يرتدين الحجاب بنوعية النقاب والحجاب الذي يغطي الرأس والرقبة والصدر ولباس يغطي الجسم دون الكشف عن تفاصيله.
- ❖ تعزل بعض الكليات فصولا للبنات وأخرى للبنين في بعض المواد على الأقل.

يعزل الطلبة في أغلب الفصول بعضهم من البعض الآخر في الفصل إذ في الغالب تنتحي البنات جانبا من الفصل فيما ينتحي البنين الجانب الآخر دون توجيه محدد (أي بصورة تلقائية).

## رابعا: الإطار النظري والدراسات السابقة

وفي هذا الفصل سوف يتم التطرق إلى المبررات المنطقية لتعليم جامعي مستقل للبنات، والدراسات والأبحاث السابقة، والنتائج التي توصلت إليها وذلك على النحو التالي:

### 1- المبررات المنطقية لتعليم جامعي مستقل للبنات:

عند التفكير بإنشاء مؤسسة ما أو المطالبة بإيجادها يستدعي ذكر المبررات والمسوغات لإنشاء تلك المؤسسة أو المطالبة بها. وفي إطار الحديث حول موضوع تعليم المرأة وإيجاد البيئة المناسبة فإن الأمر لا يحتاج إلى تبرير كونه الأصل وهو قائم أي " إن قضية توفير التعليم العالي للنساء، قضية تتجاوز كل مظاهر التفرقة بين الرجل والمرأة، فهي بالدرجة الأولى قضية إنسانية. فالإنسان حتى يستطيع أن يستخدم قدراته الحسية والذهنية وما توفرله من خبرات ومعرفة متراكمة، عليه أن يتلقى قدرا من التعليم. ولا يترك هذا للفرد للإقرار بشأنه. بل ذلك أمر يرتبط بالواقع الإنساني ولسنن الحياة على الأرض" (أنيس احمد، 1987، ص 75). وذلك اتباعا لسنة الله في خلقه على الأرض لقوله تعالى " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون" النحل الآية (78). أما فيما يتعلق بالمطالبة بإيجاد تعليم جامعي مستقل للبنات لعله من المناسب هنا أن نوضح أن هناك من المبررات الداعية لإنشاء جامعات أو كليات مستقلة للبنات منها:

أ- مبررات أكاديمية:

يعتبر المحور المعرفي من أهم المحاور في التعليم العالي، فالخبرة التراكمية والمعرفية من أهم أهداف وأدوار التعليم العالي، ولتحقيق ذلك النمو نجد أن الفتاة الجامعية في ظل النظام المختلط تواجه العديد من الصعوبات وأبرزها ضعف التحصيل العلمي لدى الطالبات وذلك بسبب تزاحم أعداد الطالبات والطلاب في القاعات، وتلاقي النظرات، وبالتالي لا تستطيع الطالبات أن يأخذن حريتهن في الحوار والنقاش مع المدرس خشية أن يخطئن أمام الطلاب. وتلك بيئة لم تكن معتادة عليها في السابق (دراسة ما قبل الجامعة)، هذا مما يجعلها تنطوي بالشكل والقدر المطلوب مع موضوع الدرس.

كما أن هناك من الكليات الضيقة من حيث المساحة ما لا يتسع فيها القاعات والممرات للطلاب والطالبات للدراسة والتنقل وحرية الحركة من قاعة إلى أخرى أثناء انتهاء المحاضرات، وذلك يسبب في كثير من الأحيان مضايقات وإحراجات للطالبات من قبل بعض الطلاب غير الملتزمين بأخلاق وآداب غض البصر وحرمة الطريق.

ب- مبررات اجتماعية وتنموية :

يعتبر تعليم المرأة في الأعراف التنموية من الأمور الهامة التي تساهم مساهمة فاعلة في التنمية العامة للمجتمع فإن كانت نوعية التعليم جيدة فإن نتائجها ستكون جيدة، أي أن "نمو المعرفة الإنسانية من خلال التعليم يمكن أن يساهم بشكل فاعل في تنمية الاقتصاد القومي. كذا فإن اهتمامنا بالاقتصاد القومي لا بد أن يتضح في تحديد أولويات الإنفاق وإلا لحق لنا أن ننظر إلى تعليم النساء ومطالبتنا بزيادة القوى

العاملة من النساء كونه ضربا من العبث أو شيئا سطحيا لا فائدة ترجى من ورائـه. فالاستثمار الحقيقي ينعكس خاصة على التعليم النسـائي" (أنيـس احمـد،1987، ص 83-84).

ومن منطلق العملية التنموية علينا أن ندرك أن وجود جامعات وكليات خاصة بالبنات سوف تحقق التالي:

- ❖ القضاء التدريجي على الأمية بين النساء.
- ❖ إيجاد المرأة المتعلمة والمثقفة، والـتي سـتقوم بـدور فـاعل في بيتـها وتربيـة أولادها، وتنشئة الأجيال القوية البنائية، وسوف تعمل على نشـر التوعيـة الصحية، والاقتصادية والسياسية والتربوية في مجتمعها النسائي.
- ❖ المساهمة في رفد التنمية بكوادر نسائية مؤهلة مدربة لكل مجالات الحياة.

## ج- مبررات أخلاقية:

إن اهتمامنا اليوم بإيجاد مؤسسة تعليمية خاصة بالفتيات أمـرا يحتـم علينـا أن نأخذه مأخذ الجدية استنادا للنظام والتشريع الإسلامي. وهو أمرا لا يحتاج إلى تقديـم إحصاءات أو مجالات ودلائل علمية أو تجريبية. فالتعليم المختلط قد أثبت لنـا فشـله في كثير من المجتمعات وعلى وجه الخصوص المجتمعات الغربية التي كرست وعـززت هذا النظام في مجتمعاتنا الإسلامية فهذه صحفية أمريكية ( هيلسيان ستانسبري) التي أمضت عدة أسابيع في القاهرة تقول " أن المجتمع العربي كامل وسليم، ومن الخليـق بهذا المجتمع أن يتمسك بتقاليده التي تقيد الفتاة والشابات في حدود المعقول. وهـذا المجتمع يختلف عن المجتمع الأوروبي والأمريكي، فعندكم أخلاق موروثة تحتـم تقييـد

المرأة، وتحتم احترام الأب والأم وتحتم أكثر من ذلك عدم الإباحية الغربية التي تهدد اليوم المجتمع والأسرة في أوروبا وأمريكا. وأمنعوا الاختلاط قبل سن العشرين، فقد عانينا منه في أمريكا الكثير، لقد أصبح المجتمع الأمريكي مجتمع معقد، مليئا بكل الصور الإباحية والخلاعة، وإن ضحايا الاختلاط والحرية قبل سن العشرين يملئون السجون، والأرصفة والبارات، والبيوت السرية" (حفصة المنشي، 1997، ص 395).

وقد اعتدنا أن نأخذ الغرب نموذج يحتذي به، وهم في قرارات أنفسهم يعرفون أن ما يسلكونه شيء منحرف عن الطبيعة الإنسانية، ويريدون من خلال هيمنتهم وسيطرتهم الكاملة على نشر الفساد والرذيلة أن تعم البشرية جمعا. وصدق الله إذ يقول" ويريد الذين يتبعون الشهوات أن تميلوا ميلا عظيما" النساء الآية (27).

وهذا أمر ليس بعيد إذا ما نظرنا إلى واقع شبابنا وفتياتنا في الصرح الجامعي المختلط، حيث أصبحت هناك المنافسات على الملابس والأزياء الفاضحة للشباب والتقليد الأعمى في تسريحات الشعر وتعليق المسجلات في الجيوب، والتبرج والسفور عند الفتيات والتفنين في لبس الحجاب، وكل ذلك مترتب على ضعف الوازع الديني والأخلاقي، وتهيئة البيئة المناسبة لممارسة مثل تلك السلوكيات. والأمر ليس كما يدعيه البعض بأن الاختلاط أمرا قد تجاوز مسألة وسن المراهقة وتحمل المسئولية وأنها خبرات وتجارب عليهم الخوض فيها، أو التعرف على علاقات جديدة بين المرأة والرجل، أو زمالة وصداقة دراسة. فهناك بلا شك مخططات تساق في أروقة ودهاليز تلك المؤسسة وعلينا أن نستيقظ من نومنا العميق. وعلى كل من هو راع ومسئول عن رعيته أن يعي ذلك الأمر وخطورته المستقبلية على أبناءنا وفلذات أكبادنا.

وأن "طريقنا لإصلاح الخطأ في حياة المرأة والرجل على السواء هو العودة إلى نظام الإسلام. طريقنا أن ندعو جميعا رجالا ونساء وشبابا وفتيات إلى حكم الإسلام و شريعة الإسلام. وأن نؤمن بهذه القضية، ونمنحها جهدنا وتفكيرنا وعواطفنا، وحينئذ . . . حين نؤمن ونعمل لتنفيذ ما نؤمن به، بحكم الإسلام، ويرد كل شئ إلى مكانه الصحيح بلا ظلم ولا طغيان" (محمد قطب، 1977، ص 148-149).

## 2- الدراسات السابقة:

### أ دراسة عبد اللطيف محمد خليفة (1996).

عن ((الاتجاه نحو الاختلاط لدى عينة من طلاب جامعة الكويت))

تمثلت أهداف هذه الدراسة في:

- الكشف عن الاتجاه العام لعينة من طلاب جامعة الكويت نحو الاختلاط بين الجنسين.
- إلقاء الضوء على مظاهر الموافقة والمعارضة والحياد في اتجاه هؤلاء الطلاب نحو الاختلاط.
- المقارنة بين ذوي الاتجاه المؤيد للاختلاط والمعارضة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (530) طالبا وطالبة يدرسون بجامعة الكويت، وذلك للعام الجامعي 1995/94م وقد توصلت إلى النتائج التالية:

- اتسام الاتجاه العام لأفراد عينة الدراسة من الذكور والإناث بأنه يتراوح بين التأييد والمعارضة نحو الاختلاط للجنسين.

- ❖ على مستوى المعارف والمعتقدات التي تدور حول الاختلاط، تبين أن الذكور أكثر رفضا ومعارضة للاختلاط بالمقارنة بالإناث. والفروق دالة بينهما إحصائيا.

- ❖ على مستوى المشاعر والسلوكيات اتضح أن الإناث أكثر سلبية نحو الاختلاط بالمقارنة بالذكور. والفروق بينهما دالة إحصائيا.

- ❖ توجد فروق جوهرية بين ذوي الاتجاه السلبي والإيجابي نحو الاختلاط، حيث تزايدت المعتقدات والتصورات المعارضة للاختلاط لدى ذوي الاتجاه السلبي. في حين تزايدت المعتقدات والتصورات المؤيدة للاختلاط لدى ذوي الاتجاه الإيجابي.

- ❖ تبين أن اتجاه طلاب الصف الرابع ( من الذكور والإناث ) أكثر رفضا ومعارضة للاختلاط بالمقارنة بطلاب الصف الأول.

- ❖ تزايد الاتجاه السلبي نحو الاختلاط بشكل جوهري لدى الطلاب المتزوجين من ( الذكور والإناث ) بالمقارنة بالطلاب العزاب.

ب دراسة فاطمة محمد رجا مناصرة:

عن ((أثر مشكلة الاختلاط والمنهاج التعليمي على تعليم الفتاة المسلمة في الجامعات الأردنية)).

وتمثلت أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- ❖ أهمية مكانة المرأة في المجتمع وأهمية دورها في تربية الأجيال المسلمة.

- الإعداد التربوي للمرأة المسلمة، في أجواء تعليمية لا تخل بكرامتها، ولا تنقص من قدرها، وتحقق لها الفائدة المرجوة من التعليم.

- تفاقم خطر الاختلاط في التعليم الجامعي على الجنسين وانعكاس ذلك على السلوك العام للطالبة الجامعية، وبالتالي تأثيره السلبي على تعليم الفتاة المسلمة، مما زاد من الحاجة إلى النظر في المشكلة للخروج من هذا المأزق التربوي الأخلاقي.

- أن مناهج التعليم في الجامعات، لا تراعي الفوارق بين الرجل والمرأة، كما لا تراعي فيها التخصصات التي تتناسب مع طبيعة كلا الجنسين، مما أحدث خللا في مسيرة تحقيق الأهداف التربوية.

وقد اتبعت الباحثة في إعداد البحث طريقتين هما:

- طريقة الاستقراء والبحث لمعرفة الحكم الشرعي في المسائل التي تتطلب ذلك، مثل حكم تعليم الفتاة المسلمة، وحكم الاختلاط، وذلك من خلال الاعتماد على الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، المتعلقة بذلك، ومن خلال الوقوف على بعض أقوال الفقهاء وآراء العلماء المعاصرين.

- طريقة الدراسة المسحية لمعرفة آراء الطلبة أنفسهم فيما يمكن اعتباره مشكلة أم لا.

وقد توصلت الباحثة إلى أهم النتائج التالية:

- ❖ إن اهتمام الإسلام بالعلم وحرصه على طلبه لم يقتصر على الرجال دون النساء، ولذلك نجد أن تاريخ الإسلام حافل بطالبات العلم والمتعلمات في شتى المجالات العلمية.
- ❖ إن تعليم المرأة في الوقت المعاصر متأثر إلى حد كبير بالفكر الغربي، من حيث مضمون التعليم وكيفيته والغاية منه.
- ❖ إن الاختلاط المحرم لا خلاف بين الفقهاء المسلمين في تحريمه.
- ❖ خطر الاختلاط في التعليم الجامعي وما يترتب عليه من فتنة وريبة والفساد.
- ❖ أن لا شيء عندنا اسمه مؤسسات تعليم المرأة، ولا شيء اسمه مناهج تعليم المرأة، بل هي مناهج تعليمية عامة، ومؤسسات تعليمية عامة.

ج دراسة عبد الجليل إبراهيم الزوبعي، مهدي صالح السامرائي (1993):

عن: ((تأثير المناخ الجامعي في اتجاهات الطلبة الذكور والإناث بعضهم نحو بعضهم الآخر)).

وتناول الباحث فيه شريحة مهمة من شرائح المجتمع، وهي شريحة الشباب والذي يمثل بعضهم طلبة الجامعة. ويتطلب الحديث عن دورهم في المجتمع، ودور الجامعة في بناء شخصياتهم بناء سليما تتمثل فيه القيم الرفيعة والاتجاهات الإيجابية،

وذلك يتطلب جهود كبيرة من المؤسسات الاجتماعية المتعددة. كما يتطلب وعيا وإدراكا بقيمة الوسائل التي تتبع في بناء الشخصية وأهميتها ويهدف هذا البحث بشكل عام إلى التعرف على إسهام المناخ الجامعي في تطوير اتجاهات طلبة الجامعة ذكور وإناث بعضهم نحو بعضهم الآخر، وذلك بمقارنة اتجاهات طلبة الصف الأول باتجاهات طلبة الصف الرابع ( ذكور وإناثا) نحو الجنس الآخر.

وقد كانت عينة البحث من الجامعات الثلاث الموجودة في مدينة بغداد هما (جامعة بغداد، الجامعة المستنصرية، والجامعة التكنولوجية). وتضمنت العينة **(1140)** طالبا وطالبة، منهم **(535)** من الذكور و**(602)** من الإناث وقد توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

- يبدو أن المناخ الجامعي الذي يعيش في ظله طلبة الجامعة غير فعال في تعزيز الاتجاهات الإيجابية وتعديل الخصائص السلبية التي يحملها كل جنس عن الجنس الآخر، وأنه غير قادر على خلق جو يؤدي إلى تكوين علاقات صداقة مبنية على الاحترام والثقة المتبادلة.
- أن طلبة الصف الأول ( ذكور وإناث ) القادمين من الثانوية مباشرة، أكثر تأكيدا على الخصائص الإيجابية، وأقل تأكيدا على الخصائص السلبية من زملائهم طلبة الصف الرابع ( ذكور وإناثا ) ممن قضوا عدة سنوات في الحياة الجامعية مختلطين.
- يظهر أن ليس لمتغير التخصص (علمي.إنساني) أو متغير تحصيل الأب (عالي أدنى) دور مهم في اتجاهات الطلبة نحو الجنس الآخر ويبدوا أن الثقافة العامة التي يعيش في كنفها الطلبة تؤدي دورا بارزا في اتجاهات كل جنس نحو الآخر.

## 3- نتائج الأبحاث والدراسات السابقة:

ويتضح من العرض السابق للأبحاث والدراسات السابقة مايأتي:

- ❖ تأكيد معظمها على أن المرأة عنصر فاعل في المجتمع ولها مقوماتها الأساسية من العملية التعليمية والتنموية.
- ❖ الدور الذي يؤديه المنهج التعليمي والبيئة التعليمية كبير جدا في بناء الشخصية الإنسانية، وعلى وجه الخصوص شخصية المرأة المسلمة.
- ❖ الاستنتاج بأن التعليم المختلط أثار سلبية على التحصيل العلمي والأكاديمي لدى المرأة.
- ❖ التأكيد على أن هناك أثار سلبية على القيم الأخلاقية والسلوكيات الاجتماعية نتيجة الاختلاط في التعليم العالي.
- ❖ هناك من التوجهات العالمية ما تعزز عدم الاختلاط في التعليم لما يترتب عليه العديد من المشاكل الأخلاقية والتناقص في السلوكيات النفسية.
- ❖ التأكيد على خصوصية المرأة في التعليم والتخصص من نوعية المنهج.

## خامسا: منهجية البحث

لتحقيق أهداف البحث في التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعليم المختلط وفيما إذا كان لجنس الطالب، واختصاصه ( علمي أدبي ) والمستوى الدراسي، وتعليم الأب علاقة بهذه الاتجاه، اتبع المنهج الوصفي لذا كان لا بد من اختيار عينة يزيد احتمال تمثيلها لطلبة الجامعة وبناء أداة لقياس اتجاهاتهم وفيما يأتي وصف لعينة البحث وإجراءات بناء الأداة.

## سادساً: مجتمع البحث وعينته

شمل مجتمع البحث طلبة كليات جامعة صنعاء العلمية والأدبية، ذكوراً وإناثاً، وللمستويات الدراسية كافة. وقد جمعت البيانات من عينة عدد أفرادها (300) طالباً وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من بين الكليات التي شملها البحث وهي: كليات التربية، والتجارة، والآداب، والإعلام، والشريعة والقانون والطب، والهندسة، والعلوم، وقد توزعت العينة على متغيرات البحث وهي: الجنس، والاختصاص، والمستوى الدراسي، وتعليم الأب وكما هو موضحٌ في الجداول الآتية:

### أولاً: الجنس

جدول (1) : توزيع أفراد العينة وفق متغير الجنس ( ذكور، إناث )

| الجنس | العدد | % |
|---|---|---|
| ذكور | 108 | 36 |
| إناث | 192 | 64 |
| المجموع | 300 | %100 |

### ثانياً: التخصص

جدول (2) : توزيع أفراد العينة وفقاً للتخصص( علمية، إنسانية)

| التخصص | العدد | % |
|---|---|---|
| علمي | 128 | 43 |
| إنساني | 172 | 57 |
| المجموع | 300 | %100 |

## ثالثاً: المستوى الدراسي

جدول (3) : توزيع أفراد العينة وفقاً للمستوى الدراسي

| المستوى الدراسي | العدد | % |
|---|---|---|
| الأول | 80 | 27 |
| الثاني | 76 | 25 |
| الثالث | 56 | 19 |
| الرابع | 88 | 29 |
| المجموع | 300 | %100 |

## رابعاً: تعليم الأب

جدول (4) : توزيع أفراد العينة وفقاً لتعليم الأب

| تعليم الأب | العدد | % |
|---|---|---|
| لا يقرأ ولا يكتب | 84 | 28 |
| يقرأ ويكتب أو ابتدائي | 136 | 45 |
| إعدادي فأكثر | 80 | 27 |
| المجموع | 300 | %100 |

## سابعاً: أداة البحث

بهدف التعرف على اتجاهات الطلبة نحو التعليم المختلط تم بناء مقياس لقياس الاتجاه نحو التعليم المختلط. وقد تمت عملية البناء بأن وجه استفتاء مفتوح إلى عينة من طلبة الجامعة عددهم (70) طالباً وطالبة، طلب منهم فيه ذكر سلبيات الاختلاط بين الجنسين في الجامعة، وإيجابياته، أو لماذا يفضلون التعليم المختلط؟ ولماذا لا يفضلونه؟ وقد كانت نتيجة التحليل أن تم الحصول على مجموعة من الفقرات توضح اتجاها سلبياً نحو التعليم وأخرى تبين اتجاهاً إيجابياً نحوه. ثم أضيفت فقرات أخرى بناء على خبرة الباحثة، وما أطلعت عليه من أدبيات في الميدان. وكانت النتيجة الحصول على (44) فقرة، قدمت هذه الفقرات إلى مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس في جامعة صنعاء للحكم فيما إذا كانت هذه الفقرات تقيس الاتجاه نحو التعليم أم لا، وتعديل وإضافة ما يرونه مناسباً وبعد عمليات التعديل والإضافة، كانت النتيجة الحصول على (50) فقرة، وعدت هذه الموافقة واعتماداً على تعريف الباحثة للتعليم المختلط مؤشراً للصدق الظاهري للمقياس( Anstasi & Urbina, 1997, P.116 ). هذا وقد وضع إزاء كل فقرة مقياس تقدير من خمس نقاط وكالآتي: موافق بشدة، موافق قليلاً، بين الموافقة وعدمها، لا أوافق قليلاً، لا أوافق بشدة يتم بموجبه استجابة أفراد العينة على فقرات المقياس. وقد حددت الأوزان لمقياس التقدير وفقاً لكون الفقرة إيجابية أو سلبية كالآتي:

| البدائل | الفقرات الإيجابية | الفقرات السلبية |
|---|---|---|
| موافق بشدة | 5 | 1 |
| موافق قليلاً | 4 | 2 |
| بين الموافقة وعدمها | 3 | 3 |
| لا أوافق قليلاً | 2 | 4 |
| لا أوافق بشدة | 1 | 5 |

وقد تم تصحيح المقياس باتجاه الفقرات الإيجابية، وبعد تطبيق المقياس أجريت عملية تحليل فقرات، للمقياس من خلال حساب علاقة الفقرة بالمجموع الكلي Total-Item Correlation ( Kaplan & Saccuzzo, 1997, P.162 ) وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبالاعتماد على الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS. وقد كانت معاملات التمييز كما هي في الجدول (5).

| الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط | الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.68 | 18 | 0.54 | 35 | 0.38 - |
| 2 | 0.45 | 19 | 0.64 | 36 | 0.43 - |
| 3 | 0.58 | 20 | 0.57 | 37 | 0.76 |
| 4 | 0.49 | 21 | 0.71 | 38 | 0.43 - |
| 5 | 0.41 | 22 | 0.62 | 39 | 0.29 - |
| 6 | 0.48 | 23 | 0.77 | 40 | 0.47 - |
| 7 | 0.48 | 24 | 0.54 | 41 | 0.49 - |
| 8 | 0.57 | 25 | 0.74 | 42 | 0.51 - |
| 9 | 0.26 | 26 | 0.68 | 43 | 0.55 - |
| 10 | 0.70 | 27 | 0.82 | 44 | 0.53 |
| 11 | 0.77 | 28 | 0.77 | 45 | 0.52 - |
| 12 | 0.84 | 29 | 0.79 | 46 | 0.68 |
| 13 | 0.62 | 30 | 0.75 | 47 | 0.72 |
| 14 | 0.60 | 31 | 0.79 | 48 | 0.65 |
| 15 | 0.51 | 32 | 0.85 | 49 | 0.72 |
| 16 | 0.78 | 33 | 0.67 | 50 | 0.81 |
| 17 | 0.69 | 34 | 0.33 - | | |

من الجدول (5) يتضح لنا أن هناك عشرة فقرات غير مميزة لأن معاملات ارتباطها بالمجموع الكلي سالبا وهذه الفقرة هي 34، 35، 36، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 45 وبذلك تبقى (40) فقرة يمكن عدها فقرات مميزة وذلك لأن معاملات ارتباطها موجبة وذات دلالة إحصائية وأن معاملات ارتباطها تراوحت بين 0.26 إلى 0.85.

ولإعطاء مؤشرات عن ثبات المقياس حسب الثبات بأسلوب الفا كرونباخ وباستخدام نفس الحقيبة الإحصائية ولفقرات المقياس البالغ عددها (40) فقرة ولنفس أفراد العينة أتضح أن معامل الثبات هو (0.75) وبذلك تم الحصول على مقياس للاتجاه نحو التعليم المختلط يتكون من (40) فقرة لفقراته مؤشرا للصدق، وثبات مقبول، وتمييز مقبول.

## ثامناً: نتائج البحث ومناقشتها

لتحقيق أهداف البحث في معرفة اتجاهات طلبة جامعة صنعاء نحو التعليم المختلط وفيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيرات الجنس (ذكر، أنثى) والتخصص (علمي ، أدبي) والمستوى الدراسي (أول، ثاني ، ثالث، سنة نهائية )، وتعليم الأب (أمي، يقرأ و يكتب أو خريج المرحلة الابتدائية ،أو إعدادي فأكثر) حللت البيانات إحصائيا، باستخدام الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS ولخصت في جداول وصنفت وفقاً لمتغيرات البحث وكالأتي:

### 1- الفروق وفقاً لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث):

لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المختلط بين متوسط اتجاه الذكور ومتوسط اتجاه الإناث ثم استخدام الاختبار التائي

لعينتين مستقلتين ، وضمنت نتائج الاختبار في الجدول (6).

جدول (6) : الاختبار التالي لدلالة الفروق في الاتجاه نحو الاختلاط بين متوسطي طلاب وطالبات جامعة صنعاء.

| الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | الاحتمال ح |
|---|---|---|---|---|---|
| الإناث | 108 | 113.125 | 40.154 | 2.532 | 0.02 |
| الذكور | 192 | 126.333 | 45.078 | | |

من الجدول (6) يتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطالبات واتجاهات الطلاب نحو الاختلاط عند مستوى دلالة اقل من (0.05)، ومن ملاحظة المتوسطات يتضح أن الذكور (المتوسط 126.333) اكثر ايجابيه نحو الاختلاط من الإناث (المتوسط 113.125 ) وتظهر هذه النتيجة إلى أن البنات يشعرن بالإحراج من الاختلاط اكثر من الذكور وذلك بسبب طبيعة التربية الأسرية والتعليم السائد في المجتمع اليمني الذي يعطي حرية للرجل أكثر من المرأة ولشعور البنت إنها هي المستهدفة في التعليم المختلط إذ أن التحفظات من جانبها ينبغي أ ن يكون اكثر وذلك ما قد يحد من حريتها في داخل الكلية عندما تكون إلى جانب الرجل، مقارنة فيما لو كانت لوحدها. ورغم الفروق فإن استجابات كل من الذكور والإناث تصنف ضمن الموافقة وعدمها، وكما يشير إلى ذلك مدى الثقة للمتوسط. إي أنهم أميل إلى التردد في توضيح اتجاهاتهم في هذا الموضوع أو لم تبلور بعد لهم اتجاهات واضحة بما يكفي لحسم سلبية الاتجاه أو إيجابيته، وقد يفسر ذلك إلى أن موضوعاً كهذا لازال حساساً للطلبة اليمنيين لعلاقته بقيم مجتمعهم المركزية حول هذا الموضوع واتجاها متردداً أو غير متبلوراً كهذا قد تكون له أثاراً سلبية على صحة الطلبة النفسية لأن الموضوعات التي لم تحسم قد تصنف ضمن ما هو مجهول وذلك ما قد يثير القلق لدى الطلبة وقد يكون الحل في حسم قضية التعليم المختلط لصالح

قيم المجتمع وقيم الدين بأن نتلافى الاختلاط في الكليات قدر الإمكان، وفي ذلك نوع لاستبعاد موضوع قد يثير قلق الطالب وحيرته ويصرفه عن هدفه المركزي وهو التحصيل. خاصة وأن مسألة كهذه يختلف عليها ، دينياً أي يقع ضمن حدود الشبهات ، ومن أتقى الشبهات مالت صحته النفسية للاستقرار أكثر.

## 2- الفروق وفقاً لمتغير التخصص:

لقد صنف أفراد عينة البحث وفقاً لتخصصاتهم إلى طلبة متخصصون في الدراسات الإنسانية (الأدبية) ومتخصصون في الدراسات العلمية ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه بين الطلبة الذين يدرسون في كليات إنسانية ، ومن يدرسون في كليات علمية، استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وضمنت نتائج التحليل الإحصائي في الجدول(7)

جدول (7) : الاختبار التائي لدلالة الفروق في الاتجاهات نحو الاختلاط بين الطلبة من الاختصاصات العملية، ومن هم في الاختصاصات الإنسانية.

| الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | الاحتمال< |
|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 128 | 121.438 | 43.328 | 2.657 | 0.01 |
| إنساني | 172 | 115.643 | 42.027 | | |

تشير نتيجة الاختبار التائي في الجدول(7) إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو التعليم المختلط بين الطلبة ذوي الاختصاصات الإنسانية، وذوي الاختصاصات العملية. ومن المتوسطات يتضح أن اتجاهات طلبة الدراسات العلمية أكثر إيجابية من ذوي الاتجاهات الإنسانية وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة ممن هم في الكليات والاختصاصات العلمية قد تكونت لديهم اتجاهات أكثر

إيجابية مقارنة بذوي الاتجاهات الإنسانية نتيجة لطبيعة دراساتهم التي تستلزم من جملة ما تستلزم نشاطات يصعب الفصل فيها بين الذكور والإناث في معظم الأحيان، تلك النشاطات التي تستلزم دخول المختبرات والعمل المشترك سواء بالنسبة لكلية الهندسة أو العلوم أو الطب أو الاختصاصات العلمية في كلية التربية. ومع وجود هذا الفرق هو الأخر، فإنه وبمقارنة مدى الثقة للمتوسط الذي يمثل مدى المتوسط المحتمل للمجتمع يتضح أن الاتجاهات بالنسبة للطلبة من ذوي الاختصاصات العلمية والإنسانية في حدود الموافقة أو عدمها أي أنه لا يمكن القول أن الاتجاه سلبياً مثلما لا يمكن القول أنه إيجابياً . وقد يعزى السبب أي التفسير ذاته الذي سبق وأشرنا اليه. أو أن المستجيبين يميلون إلى نقطة الوسط على المقياس حين يجدون أن هناك حرجاً من توضيح رأي متطرف يميل إلى إظهار الاتجاه سواءً كان سلبياً أو إيجابياً.

## 3- الفروق وفقاً للمستوى الدراسي:

لمقارنة الاتجاهات نحو الاختلاط وفقاً لمتغير المستويات الدراسية للطلبة استخرجت دلالة الفروق بين المتوسطات للمستويات الدراسية الأربع باستخدام تحليل التباين البسيط **One- Way Analysis of Variance (ANOVA)** وعرضت نتائجه في الجدول (8).

جدول (8) : تحليل التباين لدلالة الفروق في الاتجاه نحو الاختلاط وفقاً للمستوى الدراسي .

| مصدر التباين | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الاحتمال ح |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 3 | 6069.585 | 3.388 | 0.05 |
| داخل المجموعات | 296 | 1791.696 | | |

من الجدول (8) يتضح أن هناك فرق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاختلاط وفقا للمستويات الدراسية ، ولمعرفة مصدر الفروق لابد من استخدام اختبارا بعديا مناسبا، وهو اختبار **Tukey & Kramer** للمقارنة الزوجية بين المتوسطات **(Hinkle, Wiersam of Jurs 1999, p.393)** والجدول (9) يوضح نتيجة الاختبار .

جدول (9) : اختبار توكي / كريمر لمقارنة الاتجاه نحو الاختلاط وفقا لنوع التخصص

| المستوى الدراسي | العدد | المتوسطات | الأول | الثاني | الثالث | النهائي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | 80 | 121.850 | — | غ د | غ د | غ د |
| الثاني | 76 | 105.895 | | — | * | غ د |
| الثالث | 56 | 127.429 | | | — | |
| النهائي | 88 | 118.546 | | | | — |

- دال عند مستوى **0.05**

غ د = غير دال عند مستوى **0.05**

من الجدول (9) يتضح أن ليست هناك فروق في الاتجاه نحو الاختلاط وفقا للمستوى الدراسي بين جميع المستويات عدا بين المستوى الثاني والثالث، إذ كان اتجاه طلبة المستوى الثالث أكثر إيجابية من طلبة المستوى الثاني فيما لم تكن هناك فروق بين المستويات الأخرى، وقد تفسر هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف الثاني في مرحلة ليست كالمستوى الأول وهم جدد على أجواء الكلية ولم يفهموا بعد كنه الاختلاط وسلبياته وليسوا كالمستوى الثالث حيث تكيفوا مع الاختلاط في بعض الكليات بسلبياته وإيجابياته فخفت نظرتهم السلبية.

## 4- الفروق وفقاً لتعليم الأب:

لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة في الاتجاه نحو الاختلاط وفقاً لتعليم الأب(أمي،يقرأ و يكتب أو يحمل شهادة ابتدائية، أو إعدادي فأكثر) أستخدم تحليل التباين البسيط لمتغير مستقل واحد One Way Analysis of Variance (ANOVA)والجدول (10) يوضح نتائج التحليل الإحصائي.

جدول(10) : تحليل التباين لاختبار دلالة الفروق في الاتجاه نحو الاختلاط وفقاً لمتغير تعليم الأب

| مصدر التباين | درجات الحرية | متوسط التباين | قيمة ف | الاحتمال ح |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 2 | 63006.612 | 50.367 | 0.01 |
| ضمن المجموعات | 297 | 1250.215 | | |

من الجدول (10) يتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الاختلاط بين الطلبة وفقاً لتعليم آبائهم ولمعرفة مصدر الفروق اجري الاختبار البعدي توكي / كريمر Tukey & cramer للمقارنة الزوجية بين المتوسطات وضمنت النتائج في الجدول (11).

جدول (11):اختبار توكي/كريمر لمقارنة متوسطات الاتجاه نحو الاختلاط للطلبة وفقاً لتعليم الأباء

| تعليم الأب | العدد | المتوسط | أمي | يقرأ ويكتب وابتدائي | إعدادي فأكثر |
|---|---|---|---|---|---|
| أمي | 84 | 80.000 | — | * | * |
| يقرأ ويكتب وابتدائي | 136 | 108.650 | | — | * |
| إعدادي فأكثر | 80 | 131.545 | | | — |

من الجدول (11) يتضح أن هناك فروق في اتجاه الطلبة نحو التعليم المختلط إذ كلما كان تعليم آباؤهم منخفضاً كلما كان اتجاههم نحو التعليم المختلط أكثر سلبية

ومن المتوسطات يتضح أن اتجاه الطلبة الذين كان آباؤهم أميون سلبياً، حيث كانوا لا يوافقون على الاختلاط ( لا أوافق قليلا) أما الذين كان آباؤهم يقرؤون ويكتبون أو كانوا قد حصلوا على الشهادة الابتدائية فكان اتجاههم بين الموافقة وعدمها أما بالنسبة لمن كان تعليم آباؤهم إعدادي فاكثر فقد كان اتجاههم أكثر إيجابية حيث كانوا يقتربون نحو الموافقة القليلة على الاختلاط أكثر من الطلبة الآخرين وقد تعزي هذه النتيجة إلى إدراك العوائل الذين آباؤهم يقرؤون ويكتبون إلى أن الاختلاط كما هو عليه في اليمن لا يخالف قيمهم كثيراً ولك نتيجة لطبيعة الزي الذي ترتديه الطالبات والذي يمتاز بالحشمة أو لأنه وفقاً لما تستلزمه الشريعة الإسلامية ولان نشاطات الطلبة في الكلية تقتصر على النشاطات الأكاديمية والتي تتمحور حول أخذ المحاضرات دون أن تكون هناك أنشطة اجتماعية وثقافية تستلزم التفاعل المباشر بين الطلاب والطالبات، لا بل حتى وأن الدراسة في العديد من الكليات تعزل بين الطلاب والطالبات في بعض المحاضرات وحتى وأن لم يكن هناك عزل فإننا نجد في معظم المحاضرات ينتحي الطلاب جانباً من الفصل فيما ينتحي الطالبات الجانب الآخر.

ومن ذلك كله نستنتج أن طلبة الجامعة بشكل عام لا يحبذون التعليم المختلط ولا يشجعونه وذلك لان موقفهم أما يميل إلى الحذر والترقب أو إلى السلبية على الرغم من أن طبيعة الاختلاط في اليمن ليس كغيره في الدول الأخرى إذ أن الطلاب والطالبات كما أسلفنا لا يتفاعلون بشكل مباشر حتى في أجواء الكلية وأن الطالبات يرتدين زياً محافظاً أو تقليدياً وينسجم والمبادئ التي جاء بها الإسلام وهو النقاب وإذا ما أخذنا ذلك بعين الاعتبار فإننا يمكن أن نقول أن طلبة الجامعة لا يميلون إلى الاختلاط لمجرد الاختلاط.

## تاسعاً: الخلاصة والتوصيات

وفي هذا الفصل سوف يتم التطرق إلى خلاصة وتوصيات البحث وذلك على النحو التالي:

### أولاً: الخلاصة

بوجه عام إن أهم ما يمكن استخلاصه من نتائج في هذه الدراسة يتمثل فيما يلي:

- إن الاختلاط أمرٌ غير معتاد عليه في مراحل التعليم الأولى مما كان له اثـرٌ سلبي على اتجاهات بعض الطلاب والطاليات في المرحلة الجامعية.
- إن هناك العديد من الأسر اليمنية لا تشجع عملية الاختلاط ، وذلك بناء على قيم المجتمع المحافظة والذي انعكس في آراء ابنائهم الطلاب.
- يميل معظم أفراد العينة إلى الاستجابة الكاملة لكل قيم المجتمع وما تأهله من عدم الاختلاط في التعليم الجامعي .
- هنـاك تفـاوت بـين أفـراد العينـة ذوي الاختصـاص العلمـي عـن ذوي الاختصـاص الأدبـي ، نحـو التعليـم المختلـط . إذ يميـل ذو الاختصـاص العلمي نحو الاختلاط أكثر من أقرانهم ذوي الاختصاص الإنساني.
- هناك أيضا تفاوت في فهم التعليم المختلط وأثره على العملية التعليميـة بين مستويات مراحل التعليم الجامعي، حيث عبرت المرحلة الأولى بعـدم قبولها للتعليم المختلط، بينما المراحل العليا في الجامعة قد تتقبـل وجـود تعليم مختلط إلى حد ما.

## ثانياً: التوصيات

في ضوء ما سبق من عرض و تحليل للنتائج ومناقشتها تتبلور أهم التوصيات التالية:

- إنشاء جامعات وكليات و مؤسسات وهيئات تعليمية مستقلة للبنات يتمتعن فيها بقدر من الحرية الأكاديمية والعلمية والبحثية والثقافية.
- يجب أن تدعم الكوادر النسائية وتدرب وتؤهل من اجل أن تتحمل مسئولية استقلالية مؤسساتها التعليمية.
- الاستفادة من الخبرات والتجارب العلمية والتربوية في هذا المجال من الدول المختلفة التي تطبق التعليم غير المختلط.

# المصـــادر

## المصادر العربية:


- أنيس أحمد (1987)، النساء المسلمات والتعليم العـالي ، مكتـب التربيـة العربي لدول الخليج، ص ـ 75.
- حفصة المنشي (1997)، أصـول تربيـة المـرأة المسـلمة المعـاصرة ، رسـالة دكتوراه، جامعة أم القرى كلية التربية ، ص ـ395.
- عبد الباقي رمضان (1974)، خطر التبرج والاختـلاط، مؤسسـة الرسـالة، بيروت، ص ـ 62.
- عبد الجليل إبراهيم الزوبعي، مـهدي صـالح السـامرائي(1993)، "تأثـير المناخ الجامعي في اتجاهات الطلبة الذكور والإناث بعضهم نحـو بعضـهم الآخر"، مجلـة التعريـب، المركـز العربـي للتعريـب والترجمـة والتـأليف والنشر، السنة الثالثة، العدد الخامس، دمشق، سوريا، يونيو، ص 75-103.
- عبد اللطيف محمد خليفة(1996)، " الاتجاه نحو الاختلاط بـين الجنسـين لدى عينة من طلاب جامعة الكويت" ، المجلـة العربيـة للتربيـة ، المجلـد السادس عشر ، العدد الأول، ص ـ 188.
- فاطمة محمـد رجـا منـاصرة (1994)، "أثـر مشـكلتي الاختـلاط والمنـهاج التعليمي علـى تعليـم الفتـاه المسـلمة في الجامعـات الأردنيـة"، رسـالة ماجستير، جامعة اليرموك، كلية الشريعة ، ص ـ 16.
- محمد قطب(1977)، شبهات حول الإسلام، دار الشروق ، القاهرة، ، ص ـ 148-149.

**English References:**


- Anastasi , A. & Urbina, S. (1997). Psychological Testing. New Jersey:
- Deaux, K. & Wrightsman, L. S. (1984). Social Psychology. California: Brooks / cole.
- Hinkle, D.E.; Wiersam, W. & Uurs, S.G. (1994). Applied statistics for the behavioral sciences. New Jersey: Houghton.
- Kaplan, R.M. & Saccuzzo , D.P. (1997). Psychological testing. New york : Brooks / cule.
- Lippa, R.A (1990) . Introduction to social psychology California: Wadsorth.
- Stahlberg , D. & Frey ,D . (1993). Attiudes , structure , Measurement and function . In, Hewstone , M . And Wthers , Introsuction to social Psychology. UK. Oxford: Blackwell.

# إدارة الوقت: دراسة في كلفة الوقت الضائع وعلاقته بالمستويات الوظيفية

د. بشير محمد عربيات


## الخلاصة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة الوقت لدى موظفي الدوائر المركزية بوزارة الشؤون البلدية والقروية من خلال الكشف عن مجالات الوقت الضائع خلال ساعات دوامهم الرسمي ،وتحديد الفترة الضائعة لكل مجال منها ،مع تقدير لكلفة الوقت الضائعة ، وتحديد المتغيرات ذات العلاقة بضياع الوقت. ولجمع معلومات تضمن تحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانه شملت 22 مجالا من مجالات الوقت الضائع . شارك في ملئها 100 موظفا من موظفي الوزارة . ومن ابرز ما كشفت عنه الدراسة من نتائج هو وجود هدر في أوقات الدوام الرسمي مقداره 184930 يوم عمل في السنة من اصل (247776) يوما وبذلك تقدر فاتورة الوقت الضائع بمبلغ (1664373) دينارا أردنيا من اصل (2224000)دينارا . أي كانت نسبة الوقت الضائع زمنا و مالا تقدر ب 75٪.


## مقدمة:

الوقت مورد نادر من موارد الحياة ، لا يمكن إيقافه أو تراكمه أو إحلاله . والوقت بعد من بعدي وجود الإنسان و هما المكان و الزمان ،فان كان البعد الأول منه جامد ثابت ،فالبعد الثاني ديناميكي متحرك و متغير ، وفي هذا يقول صلى الله عليه وسلم :((اغتنم خمسا قبل خمس : شبابك قبل هرمك ،وصحتك قبل سقمك ،و

غناك قبل فقرك ، و فراغك قبل شغلك ، وحياتك قبل موتك )) .وعن عمر بن عبد العزيز قوله في هذا المعنى : (( إن الليل و النهار يعملان فيك ، فاعمل فيهما )).

وعن طاهر ابن الحسين انه بعث إلى ابنه عبدالله ، عندما ولاه المأمون الرقة ومصر كتاباً أورد فيه :"وأنظر عمالك الذين بحضرتك وكتابك فوقت لكل رجل منهم في كل يوم وقتا يدخل عليك فيه بكتبه ومراماته ـ أي استشاراته ـ وما عنده من حوائج عما لك ؛ وأمور الدولة ورعيتك ؛ ثم فرغ لما يورد عليك من ذلك سمعك؛ وبصرك ؛ وفهمك ؛ وعقلك ؛ وكرر النظر فيه والتدبر له" ( ابن الأثير؛ 1979؛ 367). ويقول الحسن البصري في ذلك :" يا أبن آدم إنما أنت أيام مجموعة ؛ كلما ذهب يوم ذهب بعضك " . ولعل فيما ورد من أرثنا الإسلامي ما يكشف عن دلالات عميقة في إبراز مفهوم الوقت كعنصر حاسم في حياة الإنسان

وكما هي ندرة الموارد الاقتصادية المتاحة ، فان الوقت أكثرها ندره ومحدودية ، ولئن قيل بأن الوقت أغلى الموارد قيمة ، فذلك أن المورد مهما شح وندر وجوده يبقى قابلا للتعويض، ولكن ضياع الوقت لن يعوض، ورغم هذا فالوقت أكثر هذه الموارد ضياعا وهدرا، واقلها استغلالا وأعظمها كلفة .

أما لو تمعنا في نظرة الفكر الإداري للوقت لوجودنا أن الإدارة والوقت كلمتان متلازمتان، لان الإدارة عمليات يراد من خلالها إنجاز أعمال على نحو منسق ومنظم وفعال لتحقيق أهداف محددة بأفضل الوسائل واقل التكاليف ، والوقت هو وسيلة الإدارة ومدخلها الرئيس في تحقيق ذلك ولقد عني الفكر الإداري بدراسة الوقت ،وابتداء بالمدرسة الكلاسيكية التي جاءت نتيجة الثورة الصناعية نهاية القرن التاسع عشر في محاولات لدراسة الحركة والزمن لتحليل العمل وتحديد أفضل طريق لأداء العمل بهدف زيادة الإنتاجية بأقل كلفة واقصر وقت ممكن ثم جاءت المدرسة

السلوكية لتوجه اهتمامها للعنصر الإنساني وسلوكه ومشاعره وعلاقته بباقي الأفراد أثناء ساعات الدوام وخارجة .

وقد زاد اهتمام المدارس الإدارية الحديثة بموضوع الوقت وإدارته، وقد بات العالم أشبه بقرية صغيرة بفعل تطور التكنولوجية والاتصالات وقد اختصرت مسافات وأوقات وجهود كثيرة ولعل هربرت سايمونHerbert Simon من أوائل الرواد الذين تنبهوا إلى استخدام الكمبيوتر والاختراعات التكنولوجيا في ميادين الإدارة ، مستثمرا قدرتها على تخزين المعلومات والمفاضلة بين البدائل المحتملة (زويلف و القريوتي ،1984، 69).

وترتبط مختلف وظائف الإدارة من تخطيط وتنظيم وتدريب وتنسيق وإشراف ..الخ ارتباط وثيقا بالوقت ، والوقت الذي يمر دون أن تحقق فيه المؤسسة نتائج ملموسة وقت ضائع إلى الأبد. إن التنمية الإدارية لا تدرك بالتمني ، بل تدرك بالعمل المتواصل المضني ومن يعمل لأجل التنمية عليه إن يدرك أولا وأخيرا أن الزمن هو مفتاح النمو وان الجهد والإدارة والعمل المتواصل في الوقت هي العناصر الرئيسية لبلوغ أهداف التنمية الإدارية ،وكذلك فان الخبرة في هذا المجال لها دور كبير في التنمية وما الخبرة إلا وقت أمضاه الأخصائيون فاخطئوا وأصابوا حتى وصلوا إلى قناعات أكيدة بعيدة عن التوقعات والتخيلات.

وقد تتباين الإمكانيات المادية المتاحة لفرد دون آخر أو لمؤسسة عن غيرها أو حتى لامة عن سواها، ولكن الوقت يبقى متوفرا للجميع على حد سواء بنفس الطريقة والقدر وهذا يعني أن الوقت هو عنصر التحدي الحقيقي القائم بين الجميع أفرادا أو جماعات.

والوقت يمضي ويسير بلا توقف والإدارة يجب أن تسير معه ،فانه إن توقفت

الإدارة سبقها الزمن مسافات بعيدة ،فما كان يصلح في زمن مضى ،لم يعد يصلح في زمن متقدم ،أو انه يحتاج على الأقل إلى تبديل وتطوير يتناسب مع الجديد ، مع ضرورة الاطلاع المستمر على المفاهيم الإدارية الجديدة وما يتصل بها من مخترعات من اجل تحقيق أغراض التطور الإداري المطلوب.

يقول بيتر دركر في كتابه المدير الفعال إن الشخص الذي لا يستطيع إدارة وقته لا يستطيع إدارة أي شيء آخر (Drucker،1967,76). وإدارة الوقت لا تقتصر على الإداريين دون غيرهم أو على العمل الإداري دون سواه، فالجميع مطالبون بإدارة وقتهم بشكل فعال بحيث يحقق الشخص من خلال استغلال هذا الوقت أقصى فائدة ممكنة مقارنة بالفرص البديلة للنشاطات أو الأعمال المطروحة. إن فهم خصائص الوقت وإدارته تعد مهارة أساسية من مهارات المدير الفعال، تستلزم دراسة التخطيط والتنظيم الجيد، وان تتم وفق أسس علمية واضحة، حتى يمكن استغلاله بشكل جيد وفعال، وبالعمل على تحديد العوامل المسؤولة عن هدره أو عدم استغلاله. هذا ويعد الوقت من المصادر الهامة والجاهزة الاستعمال، ولكنه ليس ككل المصادر، إذ لا يمكن أن تشتري الوقت أو أن تبيعه أوتستأجره أو حتى تسرقه، أو أن تعيره أو تستعيره ولا أن تخزنه أو توفره أو تضاعفه أو أن نصنعه أو تغيره وكل ما تستطيع عمله هو أن تقضى الوقت & (Douglass, doulglass, 1985,p.3) .

اتضح مما تقدم أن الوقت عنصر حاسم من عناصر الإدارة المتمثلة بالموارد المادية مثل (المباني والعدد والآلات والأموال) والموارد البشرية والأفكار، ذلك انه العنصر المؤثر والمحرك لاستخدامات العناصر الأخرى ،والذي بدونه لا نستطيع عمل شيء كما ويتضح أيضا أن لا وسيلة أمام الإدارة إلا بزيادة تفعيل الوقت وحسن استغلاله واتخاذ ما يلزم من التدابير لمنع استلابه أو هدره أو إعاقته.

إن من مضيعات وقت الإداري ما تكون الإدارة مسؤولة عنه بفعل سياساتها والإجراءات المتبعة فيها من مثل عدم توافر وصف وظيفي لكل وظيفة فيها مع ما ترتبه من تحديد للصلاحيات والأدوار ،وعدم الملائمة ما بين شاغلي الوظائف ومتطلبات تلك الوظائف ومواصفاتها ، أو في عدم عقلانية سياسة الأجور والعلاوات المطبقة فيها ، أو النقص في أساليب التوجيه والرقابة، أو إجراء ممارسات إدارية لها انعكاساتها على مجمل المناخ التنظيمي ،و الروح المعنوية، والدافعية.ومنها ما يكون بفعل الإداري نفسه ماثلة في عدم أداء المهام حسب أولوياتها أو عدم الرغبة في العمل أو عدم التوافق بين مهارات الفرد وحاجاته وقدراته وبين ما يتطلبه العمل، أو بفعل ممارساته التي تترك الحبل على الغارب لسارقي الوقت.

## مشكلة الدراسة:

أضحت ظاهرة تسيب العاملين بمعناها المتداول- من أهم المعضلات التي تواجه المهتمين بقضايا التنظيم والمنظمات والعاملين بها .والتسيب- إنما هو إفراز لظواهر سلبية عديدة تعاني منها المجتمعات النامية بصفة عامة،لعل مبعثه تفاعل عوامل اجتماعية واقتصادية وإدارية،وما يعنينا في هذا البحث ما يتعلق منه بالجانب الإداري ،إذ يعزى بعضه لعوامل خارجية من مثل سوء التخطيط ،وعدم الالتزام بالأسس العلمية للإدارة ،وعدم وضوح الأهداف ،وغياب التحديد الواضح للمسؤوليات ،وعدم وضع الموظف المناسب في المكان الوظيفي الملائم ،واحتكار المسؤوليات أو عدم تفويضها ،ومن عدم وضوح إجراءات عمليه اتخاذ القرار أو ضعف الاتصال وتعثره وتعقد إجراءاته ،وسوء الأداء العام ماثلا في المحاباة والمحسوبية وفى ظل غياب أو ضعف الرقابة والمحاسبة مثلما يمكن عزوه لعوامل داخلية تتعلق بالموظف نفسه من مثل الخصائص الشخصية والنفسية والنظرة للحياة بشكل عام والى مجموعة القيم والأفكار والتقاليد الموروثة أو المستحدثة في المجتمع ،والتي تتمازج بينها لتشكل الأنماط والعادات السلوكية.

## أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من تأكيدها على أهمية الوقت باعتباره مورد نادر وثمين ومكلف، وعنصر حاسم من عناصر الإدارة ، وبحرصها على ضرورة استثماره وتفعليه لتحقيق أهداف الإدارة ، ماثلة في تشخيص ومعالجة العوامل المسؤولة عن هدره واستلابه، وبما يحقق تطوير كفايات الأداء وتحسين نوعية الخدمة المقدمة منها، وتكتسب أهميتها أيضا من إنها تقدر كلفة الوقت الضائع، وبما يلفت الانتباه إلى

مقدار الهدر في الثروة الوطنية دون مبرر. وتقدم نموذجا لدراسة حالة لأي مؤسسة وتربط الهدف في الوقت والمال وبين متغير الموقع الإداري وبما يسهم في تشخيص الخلل.

## أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

- التعرف على حجم الوقت الضائع في الوزارة جراء عادات و ممارسات يمكن تلافيها.
- التعرف على المجالات التي يضيع فيها وقت الدوام الرسمي في الوزارة.
- تحديد كلفة الوقت الضائع في جهاز الوزارة.
- التعرف على العلاقة بين مقدار الوقت الضائع ومتغير المستوى الوظيفي (نطاق الإشراف) .

## محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة على موظفي الدوائر المركزية بوزارة الشؤون البلدية والقروية والبيئة ولم تشمل مديريات الوزارة في المحافظات والألوية.

## تعريف المصطلحات:

الموظفون : جميع العاملين في الدوائر المركزية لوزارة الشؤون البلدية والقروية والبيئة في الفئات الأولى والثانية ، والثالثة والرابعة .

وقت الدوام الرسمي : المدة الواقعة بين الساعة الثامنة صباحا ولغاية الساعة الثانية بعد الظهر باستثناء أيام الجمع والأعياد الرسمية .

الوقت الضائع : تأخر الموظفين في الوصول إلى أماكن عملهم ومغادرتهم لها قبل موعد انتهاء وقت الدوام

مغادرة الوزارة : خروج الموظف من الوزارة خلال ساعات الدوام الرسمي لقضاء أعمال أو مصالح خاصة سواء ا كان ذلك الخروج بإذن أو بدون إذن.

## الدراسات السابقة:

### أ) الدراسات العربية:

- قام بشير عربيات سنة (1989) بدراسة هدفت إلى إبراز أهمية الوقت والتعرف على كيفية إدارة المديرين و المديرات لوقت العمل اليومي، وقد استخدم أسلوب الملاحظة المباشرة، إذ قام الباحث بنفسه برصد وتسجيل سلوكيات المديرين والمديرات ونشاطاتهم اليومية منذ لحظة دخولهم المدرسة وحتى خروجهم منها، بواقع ثلاثة أيام عمل مدرسي لكل مدير/مديرة ، موزعة على أيام متباعدة وقد استخدمت الدراسة أيضا استبانه تضمنت 19 فقرة ، قام الباحث بتطويرها معتمدا بشكل خاص على تعليمات وصف مهمات الإدارة المدرسية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الأردنية ، وقد طلب إلى كل مدير/ مديرة ضمن عينة الدراسة بإعادة ترتيب هذه المهمات وفقا لاعتقاده بأهميتها ، وقد جرى اختبار صدق الاستبانة منطقيا وأخضعت النتائج لعدة معالجات إحصائية لحساب معدل

الزمن الذي أمضاه المديرون /المديرات ومعدل أهمية المهمة وفقا لاعتقاد المديرين/ المديرات واستخراج معامل الارتباط للرتب (سيرمان) بين معدل الزمن اليومي الذي يقضيه المديرون و المديرات بعد ترتيب نتائجها تنازليا وإجراء اختبارات **t-test** للكشف عن الفروق بين معدل الزمن اليومي الذي أمضاه المديرين وبين معدل الزمن اليومي الذي أمضته المديرات على كل مهمة ،و كذلك للكشف عن الفروق بين معدل أهمية المهمة وفقا لاعتقاد المديرين بأهميتها وبين معدل أهمية المهمة وفقا لاعتقاد المديرات بأهميتها. وقد أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الزمن اليومي الذي أمضاه المديرون وبين معدل الزمن اليومي الذي أمضته المديرات على كل مهمة من المهمات المناطة بهم

كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معدل أهمية المهمة وفق اعتقاد المديرين بأهميتها وبين معدل أهمية المهمة وفق اعتقاد المديرات بأهميتها لصالح المديرين. كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي عال بين الزمن الذي أمضاه المديرين/المديرات وبين درجة أهمية المهمة وفقا لاعتقادهما بأهميتها (عربيات،1989).

- أما دراسة نادر أبو شيخة و محمد قاسم القربوني سنة (1991) فقد هدفت إلى التعرف على نظرة الموظف الحكومي الأردني للوقت ، وعلى كيفية قضائه لوقت العمل الرسمي ومدى فعاليته في إدارته ، وقد تم توزيع (20)استبانه على كل وزارة ضمن عينة الدراسة البالغة (10) وزارات وقد توصلت الدراسة إلى أن ما يزيد عن 22%من وقت العمل الرسمي ينفق في أعمال شخصية ، وان إجمالي تكلفة الوقت الضائع لموظفي هذا الجهاز لا

تقل عن مائة مليون دينار أردني سنويا (القريوتي،وأبو شيخة،1991).

- وقامت سمر حاكم عبد الله الخطيب سنة 1992 بدراسة هدفها تأكيد أهمية الوقت ، و التعرف على حجم وقت الدوام الرسمي الضائع في جهاز الإدارة العامة الأردني وكلفته و أسبابه و محاولة إيجاد الحلول اللازمة، حيث تم تصميم استبانه خاصة بهذه الدراسة . ووزعت في 22 مركزا من مراكز الوزارات في عمان وقد أشارت النتائج إلى أن عدد أيام العمل التي تضيع سنويا نتيجة هدر أو عدم استغلال تقدر بـ(6442،740) يوم عمل وأن التكلفة المالية للوقت الضائع تقدر بـ(33،502،248) دينار أردني سنويا (الخطيب،1992).

- وفي دراسة قام بها مصطفى عاصم البسيوني سنة (1990) بهدف التعرف على المجالات التي يضيع فيها وقت الدوام ومقداره وكلفته الاقتصادية ،وقد تم استعادة (546)استبانه من (28)جهة ،وقد أظهرت الدراسة أن (47،2) من الموظفين يتأخرون عن الدوام الصباحي ، و أن عدد أيام العمل الضائعة تقدر ب(2،426،556) يوم عمل سنويا و أن إجمالي تكلفة الوقت الضائع حوالي (110،949،891) ريالا عمانيا (البسيوني،1990).

## ب) الدراسات الأجنبية:

1- أجرى لثمان وفراين Latham &Frayn 1989 دراسة بعنوان "تدريب إدارة الذات لزيادة حضور الموظفين إلى عملهم في الوقت المحدد". وقد أجرى التدريب على (40) موظفا من موظفي حكومة احدى الولايات الامريكية بهدف التعرف على اثر برنامج تدريب إدارة الذات على حضور الموظفين الى أماكن عملهم في الوقت المحدد ، و أظهرت البيانات التي جمعت بعد ثلاثة اشهر من إجراء البرنامج التدريبي

ان البرنامج أفاد الموظفين في كيفية إدارة العوائق الشخصية والاجتماعية التي تحول دون حضورهم إلى أماكن عملهم في الوقت المحدد،كما رفع من شعورهم بفاعليتهم،كما أجريت دراسة بعد مرور 6 اشهر أخرى وبعد مرور 9 اشهر أخرى من إجراء التدريب ،وقد تبين فيهما ازدياد حضور الموظفين إلى أماكن عملهم في الوقت المحدد، وازدياد قوة فاعلية الموظفين مع مرور الزمن (Latham & Frayne 1985).

2- وقام كل من اجبانيفا ولنجبينبورB.A.Agbonifoh A.U.Lnegbeenebor من جامعة بنين Benin في نيجيريا سنة 1983 بدراسة عنوانها : استغلال العمال النيجيريين للوقت في المؤسسات الكبرى ،و قد طبقت الدراسة على ثمانين موظفا اختيروا من اثنتي عشرة مؤسسة حكومية و خاصة كبيرة في ثلاث مدن ،وقد أظهرت الدراسة إن الوقت المستغل اقل بكثير مما تدفع الإدارة مقابله، وان العمال في القطاع الخاص يعملون ساعات اكثر من الموظفين في القطاع العام ، و أن العمال يضيعون (50،6٪) من وقت العمل اليومي كمعدل ، و أن الوضع الاجتماعي ،و السن ، والجنس ، لم يؤثروا على استخدام الوقت (Lnegbenebor & Agbonifoh,1985).

3. وأخيرا أجرى معهد الكسندر هاملتون (Alexander Hamilton) عام 1978 دراسة مسحية بعنوان: تحكمك في وقتك(Getting Control of Your Time) أشارت نتائجها إلى أن مضيعات الوقت الرئيسة تتمثل في 1-المقاطعات 2-الاجتماعات غير الفعالة 3- الهواتف والمكالمات الكثيرة. 4-البحث عن المعلومات.وفي ذات الرسالة تمت الإشارة إلى دراسة أخرى أجراها معهد الكسندر هاملتون أيضا ،بعنوان: كيف يدير المدراء التنفيذيين الوقت(How Top Executive Manage Time) تبين من الدراسة إن (82،4 ٪) من المستجوبين يمضون الوقت في وضع أهدافهم الشخصية وان (60٪) يتمنون أن يمضوا وقتا أطول على حياتهم الاجتماعية وعلى عائلاتهم

وهواياتهم الشخصية والترفيه عن الذات، بينما أشار (40٪) من المستجيبين بأنهم يمضون وقتا طويلا في العمل ، وان (20٪) منهم يتمنون لو يوجد لديهم وقت أطول للعمل(Alexander,1978).

إن الحصلة النهائية التي توصل إليها الباحث من خلال استعراض هذه الدراسات هو تأكيدها على إبراز أهمية الوقت كمورد هام وعنصر حاكم لمدخلات العمل الإداري، ومن انه العنصر المؤثر والمحرك لاستخدامات الموارد الأخرى لأية عملية إدارية ،إضافة إلى كلفته غير المباشرة التي سينعكس أثرها على مستقبل الأمة ،وان معظم الدراسات أشارت إلى وجود هدر في الوقت نتيجة وجود مضيعات للوقت.

## الطريقة والإجراءات:

### مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مستشاري ومد راء ورؤساء أقسام وموظفي الدوائر المركزية بوزارة الشؤون البلدية والقروية والبيئية والبالغ مجموعهم (364) موظفا.وقد تم استثناء دائرة البيئة بعد أن تقرر استقلالها باستحداث المديرية العامة للبيئة اعتبارا من 1996/1/1.

### عينة الدراسة:

لاختبار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة باحتمالات مقبولة اختير (105) موظفا وموظفة ، موزعين على مختلف المستويات الوظيفية ، وقد حددت بـ(5) مستشارين (6) مد راء ،و (20)رئيس قسم،(75) موظفا في قسم ،تم اختيارهم جميعا بطريقة عشوائية.

## أداة جمع المعلومات:

لقد تم تطوير استبانه خاصة بهذه الدراسة، وكأساس لتصميمها قام الباحث بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة حول ذات الموضوع ،وعلى الاستبيانات آلتي تضمنتها مثلما قام باستعراض لجميع المغادرات الخاصة المقدمة من موظفي الوزارة لستة اشهر سابقة بهدف التعرف على الغايات التي طلبت لأجلها ،وبعد ذلك قام الباحث بتطوير الاستبانه، وقد تضمنت أربعة أقسام رئيسة ،القسم الأول ويضم المستوى الوظيفي وعدد من المعلومات الداعمة ، أما القسم الثاني فيشمل على مجالات الوقت الضائع خارج الوزارة سواء كان ذلك بسبب الوصول المتأخر أو المغادرة المبكرة لمكان العمل ،ويتضمن القسم الثالث ،مجالات الوقت الضائع داخل الوزارة ويشمل على أحد عشر فقرة ،في حين يتضمن القسم الرابع منها حصرا بأنواع المغادرات التي غالبا ما تتم بسببها أذونات كهذه وقد تم عرض الاستبانة على عدد من المختصين في مجال الإدارة لاختبار صدقها منطقيا ،كما تم إجراء دراسة أولية (Pilot Study ) للتأكد من ملائمة أسئلتها ،وذلك بالطلب من ثمانية موظفين روعي في اختبارهم تمثيل مختلف المستويات الوظيفية (مستشار ،مدير ،رئيس قسم ،موظف) بالإجابة على فقراتها ،الأمر الذي أكد إمكانية اعتمادها والعمل على تطبيقها حسب الأصول.

## إجراءات جمع المعلومات:

قام الباحث بتوزيع الاستبانة مباشرة على أفراد مجتمع الدراسة ،وقد أمهل المستجيبون مدة كافية للإجابة عليها قبل جمعها ،وبلغ عدد الاستبيانات الموزعة (120) استبانة استبعدت (5)استبانات لعدم استيفائها للشروط ،وبذلك خضعت (100)استبانة للتحليل وهي تمثل (83،33 %)من مجموع الاستبانات الموزعة (47،27%)من مجموع مجتمع الدراسة.

## النتائج ومناقشتها:

استهدفت الدراسة الوصول إلى مؤشرات عامة حول مقدار وكلفة الوقت الضائع أثناء الدوام لموظفي وزارة الشؤون البلدية والقروية والبيئة، والتي تتلخص نتائجها بالآتي:

## أولا: الطاقة المتاحة لساعات الدوام الرسمي

إن عدد ساعات الدوام الرسمي في الأجهزة الحكومية عموما ووزارة الشؤون البلدية والقروية والبيئة منها هي (6) ساعات عمل يوميا تبدأ من الساعة الثامنة صباحا وتنتهي الساعة الثانية بعد الظهر ، وبواقع (6) أيام عمل أسبوعيا ، ولمدة (267)يوم عمل في السنة،وبعد إن تم حسم أيام الجمع والأعياد الرسمية والإجازات السنوية المستحقة ، تصبح ساعات العمل المتاحة بواقع (1602 ) ساعة عمل سنويا للموظف الواحد .

## ثانيا :تكلفة وقت الدوام الرسمي

تم اعتماد الدقيقة الواحدة من وقت الدوام الرسمي كأساس في حساب تكاليف الوقت الضائع باعتبارها أساسا صالحا لقياس الإنتاجية وأداء العمل وتقدير حجم النشاط.وفي حقيقة الأمر فان تكلفة الدقيقة لا تنحصر فقط بما يتم دفعه من رواتب للأجهزة العاملة ، بل يتعداها ليشمل تكاليف التشغيل ماثلة في كافة بنود النفقات الجارية السنوية مع مثل : بدل الإيجارات، ونفقات المياه والكهرباء والمحروقات ،و الهاتف والتلكس ،وصيانة الأجهزة والسيارات،وإصلاح الأبنية، والقرطاسية والمطبوعات،وأعمال النظافة،و الأثاث ،فضلا عن جميع بنود الرواتب

والأجور والعلاوات والبدلات والمكافآت والنفقات التحويلية من اقتطاعات الضمان الاجتماعي ، ونفقات البعثات والدورات التدريبية ، والبالغ مجموعها لوزارة الشؤون البلدية والقروية والبيئة (202240000) دينارا سنويا للسنة المالية 1995 ، لتغطي في مجملها كلفة تشغيل (928) موظفا وموظفة .

وإذا افترضنا تساوي كلف جميع الموظفين (لغايات حصر كلفة وقت الموظف) فان الكلفة التشغيلية للموظف الواحد في وزارة البلديات تقدر بمبلغ (2297) دينار سنويا . وبواقع 8.98 دينار يوميا /موظف، (1.50) دينار/ساعة.وتعادل (25)فلسا للدقيقة الواحدة/ موظف

وبذلك تكون كلفه الدقيقة الواحدة في وزاره البلديات (23،2)دينارا ،والساعة الواحدة (1392)دينارا وكلفه اليوم الواحد (8352)دينارا أردنيا.

## ثالثا: مجالات الوقت الضائع خارج الوزارة

أ) أشارت النتائج إلى أن متوسط تأخر المستشارين عن الدوام الصباحي يقدر بحوالي (21،34)دقيقة يوميا ،في حين أجاب جميع المدراء بعدم اضطرارهم للتأخر الصباحي ،بينما بلغ متوسط تأخر رؤساء الأقسام (0،28)دقيقة في حين بلغ متوسط تأخر موظفي الأقسام 2،29دقيقة/يوم.

ب) أظهرت الدراسة قيام بعض الموظفين بمغادرة مراكز عملهم قبل الموعد المحدد لانتهاء الدوام ،وقد بلغت في متوسطها (31.11)دقيقة /يوم للمستشارين ،في حين نفى جميع المدراء مغادرتهم قبل انتهاء الدوام ،وقد بلغت لدى رؤساء الأقسام (0.02)دقيقة /يوم ولموظفي الأقسام (5.09)دقيقة /يوم، والجدول رقم (3)يبين إجمالي التأخير الصباحي والمغادرة قبل نهاية الدوام في اليوم والشهر والكلف المالية المترتبة

تبعا لمتغير المستوى الوظيفي .

(الجدول رقم 3) : الوقت الضائع جراء عدم الانتظام (الصباحي والمسائي) وفقا لمتغير الزمن والكلفة

| المستوى الوظيفي | العدد | المجال | الوقت الضائع في اليوم | الوقت الضائع في الشهر | الوقت الضائع في السنة | التكاليف بالدينار | إجمالي الكلفة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستشارون | 9 | التأخر الصباحي. | 21.34 | 474.82 | 5697.8 | 142.44 | 1282 |
| | | المغادرة قبل نهاية الدوام. | 31.11 | 692.20 | 83.6 | 207.66 | 1870 |
| المدراء | 8 | التأخر الصباحي. | – | – | – | – | – |
| | | المغادرة قبل نهاية الدوام. | – | – | – | – | – |
| رؤساء الأقسام | 39 | التأخر الصباحي. | 0.28 | 6.23 | 74.76 | 1.869 | 72.89 |
| | | المغادرة قبل نهاية الدوام. | 0.02 | 0.445 | 5.34 | 0.133 | 5.21 |
| الموظفين | 308 | التأخر الصباحي. | 2.29 | 50.95 | 611.43 | 15.29 | 4708 |
| | | المغادرة قبل نهاية الدوام. | 5.09 | 113.25 | 1359 | 33.98 | 10465 |

وقد أوضح الجدول السابق أن فاتورة عدم الانتظام بالدوام (وصولا ومغادرة) لموظفي الدوائر المركزية فقط، بلغت (18403)دينارا سنويا.وقد ساهم في ارتفاعها المستشارون وموظفو الأقسام، في حين كانت التكاليف في حدها الأدنى لرؤساء الأقسام، ولم يسجل المدراء أية تكاليف.

## رابعا: الوقت الضائع أثناء الدوام داخل الوزارة

قد يحتاج الموظف أي كان الى بعض الوقت لقضاء أمور تقتضيها الطبيعة البشرية أو لأمور تتعلق بالمعتقدات أو الأمور الاجتماعية التي لا غنى عنها ، إلا أن تجاوز ذلك يدخلها في باب التسيب، وبالتالي إهدار لوقت ثمين ومكلف ، مدفوع الأجر والنفقات ومخصص لغايات ينبغي تحقيقها.

لقد كشفت الدراسة عن كل مجال من المجالات التي يضيع فيها وقت الموظف

في أمور خاصة وشخصية داخل مكاتب الوزارة، والجدول التالي يبين هذه المجالات:

(الجدول رقم 4) : الوقت الضائع داخل الوزارة حسب المجال والمستوى الوظيفي

(متوسط الوقت الضائع بالدقائق /موظف يوميا)

| المجال | مستشار | مدير | رئيس قسم | موظف قسم |
|---|---|---|---|---|
| التحضير الصباحي للعمل. | – | – | 24.0 | 20.07 |
| تناول الشاي والقهوة والمرطبات. | 30.0 | – | 9.0 | 22.14 |
| قراءة الصحف اليومية والمجلات. | 48.33 | 5 | 7.0 | 12.14 |
| أداء الصلاة. | 3.33 | 5 | 7.6 | 5.00 |
| كتابة أو قراءة رسائل أو كتب خاصة. | 70.00 | – | – | 4.29 |
| استخدام الهاتف لأغراض خاصة. | 10.00 | 7 | 5 | 3.57 |
| استقبال مكالمات خاصة. | 3.33 | 3 | 6 | 2.57 |
| زيارة الزملاء لمكاتبهم لأغراض خاصة. | 11.66 | – | 3 | 54.29 |
| قيام زملائك بزيارتك لأغراض خاصة. | 13.33 | – | 11 | 27.14 |
| الجلوس في المكتب بانتظار نهاية الدوام. | 90.00 | – | – | 96.43 |
| أمور أخرى | – | – | – | – |
| المجموع | 279.98 | 20 | 72.6 | 247.64 |

وإذا ما استثنينا الوضع الخاص للمستشارين، بعد أن سلمنا بأنهم يتقاضوا رواتب ويستهلكوا نفقات دون قيامهم بأي عمل لاسيما وان العمل غير متاح لهم أصلا، فان استعراضنا للجدول السابق يكشف عن أن أعلى وقت ضائع قد تم تسجيله هو ضمن قطاع موظفي الأقسام، ورغم أن قسما من استبيانات هؤلاء لم تسجل أي هدر يذكر والذين غالبا ما يكونوا في أقسام الديوان والطباعة وعدد من الأقسام التي تعاني من قلة الموظفين، إلا إن اتساع حجم عينة الدراسة واختبارها

عشوائياً قد هيئ المجال لاشتراك أعداد كبيرة من موظفي الأقسام التي تعاني بطالة مقنعة مما رفع من متوسطات الوقت الضائع،وقد تركز غالبية هذا الوقت تحت فقرات (الجلوس في المكتب بانتظار نهاية الدوام ،يليها (زيارة الزملاء في مكاتبهم لأغراض خاصة)ثم (قيام الزملاء بزيارتك لأغراض خاصة) الأمر الذي يؤكد ضرورة إعادة توزيع الموظفين على الدوائر والأقسام المختلفة تبعا لحجم العمل فيها ،دون تجاهل للتخصصات والقابليات الملائمة في مواقعها، لاسيما وان (الجدول رقم1)قد أوضح خلو عدد من الدوائر المركزية من الموظفين أي أن الدوائر تتكون من مديرها فقط ودون وجود أي جهاز يعمل لديه،على ما في ذلك أيضا من مؤشرات عديدة نحن في غنى عن ذكرها الآن. أما عن الكلف المالية المترتبة على هذا الإهدار (فالجدول رقم 5)يبين إجمالي الوقت الضائع أثناء العمل داخل الوزارة في اليوم والشهر والسنة والكلف المالية المترتبة تبعا لمتغير المستوى الوظيفي:

(الجدول رقم 5) : الوقت الضائع أثناء العمل داخل الوزارة وفقا لمتغير الزمن والكلف والمستوى الوظيفي

| المستوى الوظيفي | العدد | في اليوم دقيقة | في الشهر دقيقة | في السنة دقيقة | التكاليف موظف/ السنة | إجمالي التكاليف موظف في السنة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المستشارون | 9 | 279.98 | 6229.5 | 74754.6 | 1868.8 | 16819.80 |
| المدراء | 8 | 20.00 | 445 | 5340 | 133.5 | 1068 |
| رؤساء الأقسام | 39 | 72.6 | 1615.35 | 19384.2 | 484.6 | 18900 |
| الموظفون | 308 | 247.64 | 5510 | 66120 | 1653 | 5.9123 |

## خامسا: الوقت الضائع خارج الوزارة(المغادرة الخاصة):

على الرغم من أن وقت الدوام الرسمي هو حق للجهة المستخدمة ،مثلما هو في القطاع العام حق للمواطن (المراجع) وحق عام للامة، وهو وقت مدفوع الأجر

والتكاليف خصص لتحقيق مهمات بعينها وصولا إلى أهداف مقررة،ورغم القبول بحد معقول من هذه المغادرات التي تقتضيها مصادفات الحياة، إلا أن الدراسة كشفت عن مدى واسع من هذه المغادرات تجلى معظمها لدى فئة موظفي الأقسام ، في حين بلغ حده الأدنى لدى مدراء الدوائر ، (والجدول رقم 6) يحدد هذه المجالات:

(الجدول رقم 6) : مجالات الوقت الضائع خارج الوزارة (المغادرات الخاصة) بالدقائق / يوم موزعة حسب المستوى الوظيفي (متوسط الوقت الضائع بالدقائق/ موظف يوميا)

| المجـــال | مستشار | مدير | رئيس قسم | موظف قسم |
|---|---|---|---|---|
| مراجعة البنك. | 2.02 | 1.35 | 0.80 | 3.27 |
| متابعة معاملات خاصة في الأجهزة الأخرى. | -- | 1.35 | -- | 0.77 |
| زيارة الأصدقاء والأقارب بدوائرهم. | 2.02 | -- | 0.26 | 9.73 |
| مراجعة المستشفى لشخصك أو لأحد الأهل. | 7.42 | -- | 0.26 | 9.73 |
| تقديم الغراء أو التشييع. | 2.02 | 1.35 | 0.26 | 5.59 |
| وجود ظروف طارئة في المنزل. | 4.04 | -- | 4.05 | 9.82 |
| إحضار الأولاد من المدرسة. | -- | -- | -- | 5.20 |
| أسباب أخرى. | -- | -- | -- | 1.16 |
| المجموع | 17.52 | 4.05 | 5.91 | 42.57 |

وكما سبق التنويه ،فان عددا من الاستبيانات أوردت استجابات مقبولة جدا لحجم هذه المغادرات ونوعيتها ،إلا أن اتساع حجم مجتمع موظفي بعض الأقسام غير المفعلة، أو ممن لديها فائض من الموظفين قد افرز استجابات هي في محصلتها ملفتة للنظر ،إذ حققت مغادرات موظفي الأقسام أعلى ارتفاع مسجلة (42.57)دقيقه في المتوسط /يوم /موظف ،تلاها فئة المستشارين (17.52)دقيقة في حين كانت في حدها الأدنى لدى مدراء الدوائر ورؤساء الأقسام .أما عن المالية المترتبة على فاتورة المغادرات الخاصة (فالجدول رقم 7)يبين إجمالي الوقت الضائع خارج الوزارة في اليوم

والشهر والسنة والكلف المالية المترتبة تبعا لمتغير المستوى الوظيفي :

(الجدول رقم 7) : الوقت الضائع خارج الوزارة (المغادرات الخاصة ) وفقا لمتغير الزمن والكلف والمستوى الوظيفي

| المستوى الوظيفي | العدد | في اليوم دقيقة | في الشهر دقيقة | في السنة دقيقة | التكاليف موظف/لسنة | إجمالي التكاليف موظف/السنة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المستشارون | 9 | 17.52 | 389.8 | 4677.8 | 116.95 | 1052.5 |
| المد راء | 8 | 4.05 | 90.11 | 1080.3 | 27.03 | 216.27 |
| رؤساء الدوائر | 39 | 5.91 | 131.50 | 1578 | 39.45 | 1538 |
| الموظفون | 3.8 | 42.57 | 947 | 1578 | 39.45 | 87520 |
| المجموع | | | | | | 90326 |

## سادسا: إجمالي الوقت الضائع وكلفته المالية

بلغ إجمالي الوقت الضائع سنويا لموظفي الدوائر المركزية بوزارة الشؤون البلدية والقروية والبيئة في حده الأعلى للمستشارين بليهم في ذلك موظفو الأقسام ثم رؤساء الأقسام فمد راء الدوائر ، والجدول رقم (8) يبين تفاصيل ذلك ومشتملا على كلفتة المالية:

(الجدول رقم 8) : إجمالي الوقت الضائع حسب المجال والمستوى الوظيفي والزمن وإجمالي الكلف

| المستوى الوظيفي | العدد | المجال | الوقت الضائع في اليوم/ بالدقائق | الوقت الضائع في الشهر/ بالدقائق | الوقت الضائع في السنة/ بالدقائق | التكاليف السنوية لكل موظف بالدقائق | إجمالي التكاليف بالدينار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المستشارون | 9 | التأخر الصباحي والمغادرة المبكرة | 52.45 | 1167 | 14004.15 | 980.29 | 8822.6 |
| | | الوقت الضائع داخل الوزارة | 279.98 | 6229.5 | 74754.6 | 5232.8 | 47095.43 |
| | | الوقت الضائع في الوزارة | 17.52 | 389.8 | 4677.8 | 327.45 | 2947 |
| | | المغادرات الخاصة | – | – | – | – | – |
| | | المجموع | | | | | 58865 |
| الخبراء | 8 | التأخر الصباحي والمغادرة المبكرة | – | – | – | – | – |
| | | الوقت الضائع داخل الوزارة | 20 | 445 | 5340 | 123.5 | 1068 |
| | | المغادرات الخاصة | 4.05 | 90.11 | 1081.3 | 27.03 | 216.27 |
| | | المجموع | | | | | 1284.27 |
| رؤساء الأقسام | 39 | التأخر الصباحي والمغادرة المبكرة | 0.30 | 6.67 | 80.1 | 2 | 78 |
| | | الوقت الضائع داخل الوزارة | 72.6 | 1615.35 | 19383.2 | 484.6 | 18900 |
| | | المغادرات الخاصة | 5.91 | 131.50 | 1578 | 39.45 | 1538 |
| | | المجموع | | | | | 20516 |
| موظفو الأقسام | 308 | التأخر الصباحي | 7.38 | 164.2 | 1970 | 49.3 | 15172 |
| | | والمغادرة المبكرة | 247.64 | 5510 | 66420 | 1653 | 509123 |
| | | المغادرات الخاصة | 42.57 | 947 | 11366 | 284 | 87520 |
| | | المجموع | | | | | 611815 |
| | | المجموع الكلي | | | | | 692480 |

حساب التكاليف : مثال: الكلف للمستشارين حسبت على أساس مجموع رواتبهم الشهرية=4381.55ديناراً + 225.63ديناراً شهرياً(بدل تنقلات) + 278.82 ديناراً شهرياً (نفقات تشغيلية)=5020.37 ديناراً شهرياً وتعادل 225.63 ديناراً كل يوم=37.60/ ساعة=0.267 دينار / دقيقة=(0.07)دينار /دقيقة/مستشار وحيث أن السنة 267 يوم عمل، و الشهر (22.25)يوم عمل ، واليوم 6 ساعات).

يتضح من الجدول السابق أن أعلى فاتورة للوقت الضائع قد استحقت من قبل موظفي الأقسام ، تلاهم في ذلك المستشارون ،فرؤساء الأقسام ،وأخيرا المد راء و إذا ما أردنا تعميم النتائج على كامل موظفي وزارة الشؤون البلدية و القروية والبيئية البالغ عددهم (928) موظفا وموظفة فان فاتورة الوقت الضائع دون استغلال ستبلغ (1،668،968) دينار سنويا ، وهذا يعني أن اكثر من (75٪) من النفقات الجارية التي تنفقها وزارة البلديات والبالغة (2224000) دينارا أردني يتم هدرها سنويا ،بمعنى إنها تدفع أربع دنانير لكي تحصل على جهد يساوي دينار واحد.

أن دراسة تحليلية لمجالات الوقت الضائع تؤكد على أن المشكلة الأساس لا تكمن في الوصول المتأخر أو المغادرة المبكرة لمكان العمل، لكن جوهرها يكمن في أوقات غير مستغلة داخل مكاتب الوزارة ، فالموظفون داخل مبنى الوزارة ولكنهم مع هذا يهدرون مبلغ (1،391،773) دينارا أي أن اكثر من 83٪ من حجم المشكلة يمثل في ضياع الوقت دون استثمار رغم وجود الموظفين في مكاتبهم أو داخل مبنى الوزارة.

ومن بين الاقتراحات الهامة لتقليل الوقت الضائع أثناء الدوام الرسمي ؟ التي أشار إليها أفراد البحث هي:

1. إيجاد العمل المناسب.

2.ليس لدى عمل اعمله، أريد عملا، أريد خدمة بلدي.

3.وضع الإنسان المناسب في المكان المناسب ، توزيع العمل بعدالة تامة ،تقدير الموظف النشيط.

4. تثقيف الموظفين ،المواطنة الصالحة وحسن الانتماء الوطني .

5.طلب إجراء إصلاح إداري ،تطوير إداري ،تنشيط الموظف في مجال البحث العلمي.

6.إيجاد سجل (كرت) للمغادرات شبيه بكرت الإجازات السنوية.

7.تطوير أداء الموظف بإلحاقه في دورات ،إعطاء حوافز ،تطبيق الإدارة للمفاهيم الحديثة في الإدارة.

8.توزيع العمل على مدار اليوم وليس في فترة واحدة.

9.مساعدة بعض الزملاء الذين لم ينهوا الأعمال الموكلة إليهم.

10. عدم السماح للزوار المراجعين بالتنقل بين المكاتب وما يسببه من إحراج في وجوب الضيافة.

11.تخصيص كافتيريا لشرب الشاي ضمن أوقات محددة.

12.عمل حضانة في مركز العمل لأننا نجد صعوبة في توصيل أبنائنا،طلب تامين مواصلات ،تامين سكن للموظفين.

13.أن يعمل كل موظف ضمن اختصاصه .

وبغض النظر عن وجاهة العديد من هذه المطالب ، إلا أن مجرد الإدلاء بها،يؤكد قناعات المستجيبين أن مستوى الأداء هو اقل بكثير مما هو مقبول ، وان هناك خللا يحتاج إلى معالجة .

من ذلك يتضح أن المشكلة الرئيسية تكمن في عدم تفعيل الجهاز وعدم استثمار إمكاناته مما يجعل الحاجة ماسة إلى إعادة هيكلة الوزارة وصياغة أقسامها ووحداتها ، وتوزيع موظفيها ووضعهم في المواقع الملائمة لتخصصاتهم وقدراتهم وقابلياتهم ، ولا مانع وفق رغباتهم بما يتفق ومصلحة العمل، بما في ذلك اختيار قيادات قادرة على المشاركة والتعامل بروح الفريق، وفق قنوات اتصال مفتوحة، قادرة على التحفيز ،وتطوير القابليات وتحقيق العدالة وتكافؤ الفرص بين الجميع ، قادرة على الإبداع والتعامل الخلاق مع متطلبات العصر ، لاسيما أننا نعيش منافسة تحتدم بين الدول سيكون البقاء فيها للأجدر ، والكثير من المبادئ والأساليب يمكن أن تقال هنا،ولكن باختصار.. أننا بحاجة إلى نهوض إداري بكل ما تعنيه الكلمة من معنى.

## التوصيات:

رغم إن مجتمع الدراسة قد تم تحديده بموظفي وزارة البلديات فان نتائجه يمكن أن تعطي صورة أوليه لمستويات الهدر في أوقات الدوام الرسمي لدى الأجهزة الحكومية الأخرى التي قد تتماثل أوضاعها ولربما تقترب قليلا أو تبتعد قليلا عن هذه النتائج، الأمر الذي يؤكد ضرورة الالتفات إلى هذه المشكلة ، وإبلائها الاهتمام اللازم باعتباره أوسع باب من أبواب هدر المال العام ، ومع إقرارنا سلفا بان مفهوم الوقت يشمل الجانب البشري البيولوجي بما يقتضيه من فترات راحه لتجديد النشاط ،وتعلقه أحيانا بمنظوماتنا القيمية النابعة من عاداتنا وتقاليدنا المتصلة ومن متطلبات ديننا الحنيف ، فإننا نأخذ بعين الاعتبار أن هناك من الوقت الضائع (من وجهة نظر العمل ) ما هو طبيعي وضروري ،وان منه ما هو غير طبيعي ولا ضروري وينعكس سلبا على التكلفة والإنتاجية بدلالة الأرقام التي قدرها هذا البحث .

وأيمانا بمقولة دركر**Drucker** (من إن الشخص الذي لا يستطيع إدارة وقته لا يستطيع إدارة أي شئ آخر) فان من توصياتي ما يتعلق منها بالإدارة أولا،ثم بالمدراء والعاملين .

### أ. توصيات تتعلق بالإدارة:

أولا: المباشرة فورا بوضع خطة وطنية لوصف الوظائف وتحديد مواصفاتها ومهامها وبالعمل على إخراجها إلى حيز التنفيذ الفعلي الملزم .

ثانيا: إعادة النظر بنظام الخدمة المدنية ونظام العلاوات الموحد بغية إيجاد مسطرة إدارية على جانب كبير من الدقة والموضوعية والحساسية ، تأخذ بعين الاعتبار تحقيق درجة عالية من العدالة ، وتكافؤ الفرص ،متمتعة بالمرونة الكافية

لإيجاد سلسلة من الحوافز مرتبطة بسلسلة من المعايير .

ثالثا: معالجة قضايا المستشارين بتوقف الإدارة عن سوء استخدام هذا المسمى الوظيفي وبتقليل عددهم إلى الحد المعقول وبما تقتضيه الحاجات الحقيقية وتزويدهم بتوصيف وظيفي يحدد من خلاله الواجبات والمهام

المناطة بهم ، وتحديد خطوات السير في الاستشارة الفنية ،وبالعمل على تنمية مهارات المستشارين وتوعية المديرين بالمهنة الاستشارية وإمكانية الاستفادة منها وبخاصة لدى تحليل المشكلات واتخاذ القرارات.

رابعا: أعداد الأمناء العامين ومدراء الدوائر للعمل القيادي بكافة أبعاده، وتعريضهم لعدد من المساقات المتخصصة بمختلف جوانب العملية الإدارية، (باعتبارهم أدوات التخطيط الاستراتيجي في مواقعهم ، والمسؤولين التنفيذيين عن تحقيق أهداف دوائرهم)واستيعابهم بخاصة للعديد من النظريات في مجال الدافعية وتحفيز الموظفين ،وتمثل الأطر الملائمة لكيفية حدوث السلوك والعوامل المؤثرة فيه، وإعمال قدراتهم وفقا للحالات والظروف الموقفية الملائمة لإحداث التأثير المرغوب في سلوك الأفراد ، وبإدخال مساقات متخصصة في موضوع إدارة الوقت ضمن برامج أعداد القادة الأردنيين .

خامسا: توفير مساعد مدير ،ومساعد رئيس قسم في كل دائرة وقسم ،وتعزيز دور هذا المساعد من خلال وصف وظيفي محدد وتفويضه بعدد من المهام والصلاحيات الكفيلة بأداء دوره .

## ب. توصيات تتعلق بالموظفين:

1.العمل على استشعار أهمية الوقت كمورد نادر وثمين ومكلف باعتباره

التحدي الأساس الذي يواجه الإدارة،علاوة على كونه واجب وطني وأخلاقي،يتوجب العمل على استغلاله وتوجيهه وتفعيله ،ومحاصرة العوامل والممارسات المسؤولة عن هدره وضياعه .

2.حث الموظفين على استخدام سجل يومي لرصد مهماتهم/نشاطاتهم اليومية والعمل من فترة إلى أخرى على دراسة وتحليل هذه السجلات ومن ثم العمل على إعادة توزيع الوقت المصروف على مجالات عملهم اليومي بحيث يراعي صرف الوقت الأطول حسب أهمية المهمة وضرورتها وأثرها ،وبهذا الصدد أوصي آخي الموظف :

- ❖ خطط ليومك كل صباح بكتابة الأشياء التي يجب عملها واشطب كل عمل تم إنجازه أثناء اليوم.
- ❖ احتفظ دائما بقلم وورقة أو مفكرة صغيرة في جيبك لتسجيل الخطط والأفكار خلال أوقات الفراغ.
- ❖ تجنب الناس الذين يسرقون وقتك بأنانية وحماقة.
- ❖ لا تقم على الإطلاق بزيارة صديق دون أن تبلغه بذلك أو تحادثه هاتفيا.
- ❖ خطط لأوقات الراحة وحاول أن تجعلها تتفق مع أوقات الصلاة أو ضمنها.
- ❖ لا ترتب لزيارة ميدانيه لإنجاز عمل ما إذا كان بالوسع إنجاز ذلك العمل بخطاب أو بمحادثة هاتفية.
- ❖ إننا نقضي جزءا كبيرا من حياتنا مع أصدقائنا ،ما نوعية المحادثة بيننا تذكر الحكمة التالية :

. العقول الكبيرة تناقش الأفكار

. العقول المتوسطة تناقش الأحداث

. العقول الصغيرة تناقش الأشخاص والماديات

. العقول الصغيرة جدا تناقش شخصياتها

❖ أن توفر لديك بعد كل هذا شيئا من الوقت:

- خصص وقتا للتفكير ،انه مصدر القوة

- خصص وقتا للدراسة المهنية - فهي ضمن متطلبات التأهيل والتدريب

- خصص وقتا للعطاء ، تخل عن الأنانية ،فالحياة تعاون

- خصص وقت الدوام للعمل (ما استطعت) ،انه ثمن النجاح ،ولكن لا تخصص وقتا للضياع والإهدار والتبذير ،فهذه مقدرات أمة .

وأخيرا فان على القادة الإداريين والعاملين (على حد سواء) أن يتذكروا بان الرشوة هي (اخذ مال بغير حق) حسبما ذكرت قواميس العرب وان ضياع وقت الدوام الرسمي أو السماح بإيجاد بيئة التسيب لا تبتعد كثيرا عن هذا المفهوم.

# المصـــادر

## أ. المصادر العربية:


1)ابن الأثير(1979).الكامل في التاريخ ،بيروت :دار صادر ،المجلد (6).

2)عربيات ،بشير (1989). إدارة الوقت لدى مديري المدارس الإلزامية في منطقه عمان التعليمية،الجامعة الأردنية،(رسالة ماجستير غير منشوره)

3)الكايد،زهير (1995). إدارة الوقت والذات ،عمان ،ورقه مرجعه معهد الإدارة العامة.

4)الخطيب،سمر حاكم (1992). إدارة الوقت لدى العاملين في جهاز الإدارة العامة في الأردن ،عمان ،الجامعة الأردنية (رسالة ماجستير غير منشوره )

5)القريوتي ،محمد قاسم ،أبو شيخه ،نادر (1991). إدارة الوقت بالأجهزة الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية(دراسة ميدانيه).

6)البسيوني ،مصطفى عاصم (1990). تكلفه الوقت الضائع بالأجهزة الحكومية بسلطنة عمان مجلة الإداري ،مسقط ،العدد(41) .

7)زويلف،مهدى حسن ،القريوتى محمد قاسم (1984). مبادئ الإدارة : النظريات والوظائف ،ط1،عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية .

## ب. المصادر الأجنبية:

8) Alexander Hamilton Institute (1978). Getting control of your time. New York, John Wiley & Sons Inc.

9) Douglass, E.Merrill, &Douglas, N. Donna, (1985). Manage your time, manage your work, and manage your self. New York American Management Association

10) Drucker, Better (1967). The effective executive. London, Heinemann London.

11) Hodge Hs, Richard M. (1982). Management theory process and practice. 3rd ed. (Chicago, The Dryden Press)

12) Latham, Gary P. and Frayne, Collete A. (1985). Self Management Training for Increasing Job Attendance : A Follow-up and Replication. Journal of Applied Psychology, Vol. 74, No. 3

# مستقبل الدور الاقتصادي للدولة في الجمهورية اليمنية

أ.د محمد أحمد الأفندي

## أولا: المقدمة

يتمثل الهدف الأساسي لهذه الدراسة في البحث عن ملامح الدور الاقتصادي الجديد للدولة اليمنية في المستقبل.

إن اليمن كغيرها من بلدان العالم النامي تشهد متغيرات جديدة وتطورات متسارعة محليا وإقليميا ودوليا، وتمارس تلك المتغيرات آثارا إيجابية وسلبية. في هذا الاتجاه أصبح الجدل عن دور الدولة في النشاط الاقتصادي من أبرز القضايا المطروحة.

إن هذه الدراسة هي محاولة من الباحث في المساهمة والمشاركة في هذه المراجعة الجديدة لدور الدولة الاقتصادي وذلك من خلال استقراء لملامح الدور الاقتصادي للدولة في اليمن مستقبلا.

وستعتمد هذه الدراسة على المنهج التحليلي لاستقراء مسار تجربة الدولة في الماضي والحاضر ثم استشراف المستقبل في ظل المتغيرات المحلية والإقليمية الدولية الجديدة.

وتحقيقا لهذا الهدف فإن خطة الدراسة ستكون على النحو الآتي:

أولا: المقدمة.

ثانيا: تطور مفهوم دور الدولة الاقتصادي.

ثالثا: تطور دور الدولة الاقتصادي في اليمن.

رابعا: قضايا الجدل الرئيسية حول دور الدولة الاقتصادي في اليمن.

خامسا: مستقبل الدور الاقتصادي للدولة.

سادسا: الخاتمة.

## ثانيا: تطور مفهوم دور الدولة الاقتصادي

إن الجدل المستمر حول دور الدولة في النشاط الاقتصادي ونطاق ذلك الدور لم يأت من فراغ، ولكنه استند إلى منهجيات ومنطلقات فكرية مختلفة.

لقد اتخذ هذا الجدل مسارات مختلفة واتجاهات متغيرة، متأثرا بذلك بالأحداث والتطورات الاقتصادية من جهة، وباتجاهات الفلسفة الاقتصادية للنظام الاقتصادي من جهة أخرى.

فمع قيام الثورة الاشتراكية عام 1917م، وقيام الفلسفة الاقتصادية على أساس الملكية العامة لوسائل الإنتاج ممثلة بالدولة أخذ مفهوم دور الدولة اتجاها إقصائيا. بمعنى أن الدولة هي اللاعب الوحيد والقادر على إدارة النشاط الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع بكفاءة وترتيبا على ذلك فإن الدولة هي المالكة الوحيدة لكل وسائل الإنتاج وأدواته وهي تدير النشاط الاقتصادي من خلال التخطيط المركزي.

وهكذا أخذ دور الدولة في هذا الإطار الفلسفي اتجاها إقصائيا لبقية قطاعات الملكية الأخرى (الخاصة على وجه الخصوص).

من جهة أخرى، أخذ الجدل حول دور ونطاق دور الدولة في إطار النظام الرأسمالي اتجاهات متغيرة متأثرا بذلك بالاتجاهات النظرية للمدارس الفكرية الاقتصادية الرأسمالية وبالأحداث والتطورات الاقتصادية، وفيما يلي نستعرض أبرز الاتجاهات المختلفة للدور الاقتصادي للدولة:

### (2 – 1) مفهوم الدولة المحايدة.

تحدد دور الدولة وفقا لهذا المفهوم في مجالات الخدمات التقليدية الأساسية (الدفاع، والأمن، والقضاء)، وقد عرف هذا الاتجاه بمفهوم الدولة الحارسة.

لقد استند هذا المفهوم إلى الخلفية الفكرية للمدرسة الاقتصادية الكلاسيكية، التي نادت بمفهوم محافظ لدور الدولة، وترك النشاط الاقتصادي للأفراد.

حيث استندت تلك الخلفية إلى معيار الكفاءة الاقتصادية. بمعنى أن تدخل الدولة يسيء إلى كفاءة استخدام الموارد وتخصيصها التخصيص الأمثل، الأمر الذي يسبب زيادة التكاليف الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع. أي أن الانطلاق من معيار كفاءة السوق على أن آلية السوق أقدر على تحقيق التوازنات الاقتصادية المرغوبة خاصة إذا اتسم السوق بغياب الاحتكار والآثار الخارجية.

## (2 – 2) مفهوم الدولة المتدخلة.

أظهر وقوع الكساد العظيم في الدول الصناعية للفترة 29–1932م، فشل آلية السوق في استعادة التوازن والاستقرار الاقتصادي حيث أدت تلك الأزمة العالمية إلى اهتزاز الثقة بمسلمات الاقتصاد الكلاسيكي، كما أظهرت أهمية تدخل الدولة في النشاط الاقتصادي. حيث كان للمدرسة الكينزية أثرا قويا عندما دعت إلى تدخل الدولة في النشاط الاقتصادي للسيطرة على التقلبات الاقتصادية واستعادة الاستقرار الاقتصادي وحماية دخول الأفراد. إن تحقيق هذا التدخل في رأي اللكينزيين يتم من خلال قيام الحكومة بالأشغال العامة وتطبيق نظام تعويضات البطالة، وإدارة السياسات المالية والنقدية الموجهة لتحقيق الاستقرار الاقتصادي.

لقد تعزز الدور التدخلي للدولة في النشاط الاقتصادي بالأفكار الاقتصادية للكينزيين الجدد كأمثال ساموبلسون، وماسجريف. حيث ركز هؤلاء على توسيع نطاق السلع العامة وأهمية قيام الحكومة بتوفير تلك السلع بدلا عن القطاع الخاص، وذلك نظرا لأن طبيعة السلع العامة من حيث حوافز الإنتاج وطبيعة الاستهلاك لا تشجع القطاع الخاص على إنتاجها (فيتو تانزي، 98م)، فالسلعة العامة

هي تلك التي لا يمكن منع أحد من استهلاكها وفي نفس الوقت لا يمكن إجباره على دفع ثمنها، وبالتالي فإن المستهلك يشارك في استهلاكها مجانا.

إضافة إلى ذلك فإن الاقتصاديين النيوكلاسيك قد قدموا مبررات أخرى اقتصادية تمثل حالات لفشل السوق وتبرر بالتالي مزيدا من تدخل الدولة. من هذه المبررات (الاقتصاديات الخارجية): أن وجود الاقتصاديات الخارجية (الآثار الخارجية) **Externalities** والاحتكار ونقص المعلومات الكاملة عن السوق يتطلب تدخل أكبر للدولة لتصويب فشل السوق لأنه لو ترك إنتاج تلك السلع للسوق فلن ينتجها بالحجم المرغوب.

## (2 – 3) مفهوم دولة الرفاه الاجتماعي.

كان للآراء والاتجاهات التدخلية للكينزيين القدامى والجدد أثر على الفكر الاقتصادي الرأسمالي حيث أكدت على فشل السوق وقدرة الدولة على إدارة اللعبة الاقتصادية وقد أدت تلك الأفكار إلى التمهيد لظهور مفهوم دولة الرفاه الاجتماعي. من ناحية أخرى فقد كان لآراء الاقتصاديين النيوكلاسيك أثر في إبراز أهمية الدور الاجتماعي للدولة باعتبار ذلك نوعا من تصويب فشل السوق، لكنهم أيضا يرون وجود ظاهرة فشل الحكومة.

وباختصار فإن مفهوم دولة الرفاه ترتكز على العناصر التالية (ميرفت بدوي، 1998).

- ❖ تقليص الفقر.
- ❖ ضمان توزيع للدخل أكثر عدلا.
- ❖ تأمين الأفراد ضد البطالة والمرض وأمراض الشيخوخة.
- ❖ تصحيح آليات السوق.

## (2 – 4) مفهوم دور الدولة الإنمائي.

إن دور الدولة وبالتالي القطاع العام وفقا لهذا المفهوم يعتبر دورا رائدا في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية. إن النشاط الإنتاجي يمثل أحد الدعامات الأساسية للدور الاقتصادي للدولة، فالدولة هي دولة منتجة، وقد تأثر هذا الاتجاه بعدد من الأحداث والتطورات الاقتصادية أبرزها:

- ❖ أثر التجربة الاشتراكية في الاتحاد السوفيتي في الخمسينات والستينات وبروز الدور الكامل للدولة في إنجاز العملية التنموية وتأثرت بذلك العديد من بلدان العالم الثالث.
- ❖ أدبيات الفكر الاقتصادي في البلدان النامية والتي أكدت على الدور الأساسي للدولة في تحقيق أهداف التنمية الاقتصادية. وظهر ما سمي بالنموذج التحكمي ومن أبرز أنصاره: روزنشتاين رودان–ميردال–تركسه–بريستش–سينجر–روستو (سعيد النجار، 98م)، حيث أكد هذا النموذج على فشل النظرية النيوكلاسيكية في البلدان النامية التي تعاني من التخلف الاقتصادي. وبالتالي فإن الدولة هي الأكفأ والأقدر على قيادة النمو الاقتصادي منطلقة من الأطروحات الاقتصادية التي تؤكد على التنمية المتوازنة، نظرية (الدفعة القوية)، الاستثمارات غير القابلة للتجزئة، مراكز التحكم الاستراتيجية في الاقتصاد والروابط الاقتصادية والخلفية للاقتصاد (سعيد النجار، 98م). وبالتالي فإن استراتيجية التنمية وفقا للنموذج التحكمي تتطلب ما يلي:
  - قطاع عام كبير.
  - سيطرة التنظيم الاحتكاري وشبه الاحتكاري على الاقتصاد.

- سياسات حمائية مرتفعة والاكتفاء على الدخل.
- الإشراف الحكومي على النشاط الاقتصادي.

أما فيما يتعلق بالبلدان المتقدمة، فقد تزايدت المطالبة بدور أكبر للدولة بعد الحرب العالمية الثانية نتيجة الكساد في 1929م، وتأثير النموذج الاشتراكي، وتفكك الإمبراطوريات الأوروبية (البنك الدولي، تقرير1997). وقد انعكست هذه التطورات على المطالبة بقيام اقتصاد مختلط يكون فيه للدولة دور إنمائي. حيث تم تأميم نطاق من الصناعات الاستراتيجية وأصبح تنسيق السياسات الاقتصادية الكلية مهمة الدولة لتأمين أهداف العمالة الكاملة واستقرار الأسعار وتوازن ميزان المدفوعات (البنك الدولي، تقرير1997).

## (2 – 5) دور الدولة التصحيحي:

منذ بداية الثمانينات من القرن العشرين، بدأ تداول مفهوم الدور التصحيحي للدولة، وقد ساهمت عدد من العوامل في ظهور هذا المفهوم وأبرزها:

- ❖ فشل الدولة في تحقيق أهداف النمو وبروز الاختلالات الاقتصادية والمالية في العديد من دول العالم، إضافة إلى حدوث أزمة اقتصادية في الكثير من البلدان النامية.
- ❖ انهيار المنظومة الاشتراكية، وظهور ما سمى بفشل استراتيجية النمو بالأسلوب الاشتراكي.
- ❖ العولمة الاقتصادية والاندماج الاقتصادي وبروز مفاهيم الميزات التنافسية وآليات السوق والتكتلات الاقتصادية وانعكاس ذلك على الاتجاهات المنادية بتقليل دور الدولة الوطنية.

- ❖ برامج التصحيح والتكيف الهيكلي التي يقودها البنك والصندوق الدوليان والتي تدعو إلى تقليل دور الدولة وإعطاء القطاع الخاص دور رائد في تحقيق النمو الاقتصادي.
- ❖ كان للأفكار الاقتصادية للمدرسة النيوكلاسيكية أثر في تعزيز اتجاه تقليل دور الدولة. حيث انطلقت رؤية بعض الاقتصاديين النيوكلاسيكية (النقدية والتوقعات الرشيدة) من حتمية فشل الحكومة وأن دور الدولة ينبغي أن يتحول من دور اللاعب المباشر إلى دور الحكم في الأسواق (جون بيرج، 98م). وانطلقت تلك الحجج من أن التدخل المفرط للدولة يؤدي إلى زيادة الإنفاق العام وبالتالي يؤدي إلى مزاحمة القطاع الخاص مما يسيء إلى تخصيص الموارد وإضعاف القدرات التنافسية للاقتصاد.
- ❖ فشل الحكومة في تحقيق الأهداف الاجتماعية نتيجة الفساد وعجز الحكومة في إدارة تلك الأنشطة وارتفاع تكلفة الخدمات الاجتماعية مع انخفاض إنتاجيتها وكفاءتها مما أدى إلى استمرار سوء توزيع الدخل. لقد قدمت نظرية الاختيار العام (بول جريجوري،1994) أربعة عناصر تفسر فشل الحكومة في أداء دورها، إن هذه العوامل:
  - دور الحكومة في تصويب أخطاء السوق.
  - دور الحكومة في إعادة توزيع الدخل والثروة.
  - استجابتها لرغبة الناخبين من خلال التحالفات أو الوقوع في تأثير جماعات الضغط.
  - دور البيروقراطية السلبي.

وترجع هذه النظرية فشل الحكومة إلى العنصرين الأخيرين، نتيجة انتشار الدور البيروقراطي في الإدارة، والحياز الإدارة لمصالح جماعات الضغط ورغبات الناخبين في الحالة التي يكون فيها هدف السياسيين هو إعادة انتخابهم واستمرار بقائهم في الإدارة الحكومية.

لقد وصل الحد إلى أن شكك عدد من رواد نظرية الاختيار العام (مثل: بوكانن، وجوران كولك، وكنث أرو) في كفاءة الدولة في توفير السلع العامة، حيث يرى هؤلاء أن هناك عوامل تمنع الخيارات العامة في مجتمع ديمقراطي من أن تعمل بطريقة كفؤة، لأنه لا يوجد ما يضمن أن المنفعة الحدية للمستفيد ستكون مساوية أو تفوق التكلفة الحدية لتوفير السلعة في مثل ذلك المجتمع (بول جريجوري).

## ثالثا: تطور دور الدولة في الجمهورية اليمنية

بعد إعادة تحقيق الوحدة اليمنية **1990**، بدا واضحا أن الدور الاقتصادي للدولة يشكل عبئا كبيرا في ظل متغيرات اقتصادية محلية وإقليمية ودولية غير مواتية. لقد شكلت تلك المتغيرات قيودا على ممارسة كفؤة وفاعلة للدولة في النشاط الاقتصادي.

وبالتالي فقد اضطرب مفهوم دور الدولة الاقتصادي في اليمن وبرزت اتجاهات ومواقف مختلفة تدعو إلى إعادة النظر في مفهوم دور الدولة الاقتصادي.

وفي هذا الجزء من الورقة، سنقوم بتحليل ومناقشة أبرز المتغيرات والأحداث التي كان لها تأثير فاعل على صياغة دور الدولة في المراحل المختلفة ثم نناقش بعد ذلك أبرز اتجاهات الجدل المحتدم حول دور الدولة في اليمن، وعلى سبيل الحصر، فإننا سنقوم بتحليل تلك العناصر ثم مناقشة آثارها على حدود ونطاق الدور

الاقتصادي للدولة.

3-1: موروث الاقتصاد التشطيري.

3-2: تفاقم الاختلالات الاقتصادية والمالية.

3-3: التطورات السياسية المحلية.

3-4: التطورات الاقتصادية الإقليمية.

3-5: المتغيرات الاقتصادية العالمية.

## (3 - 1) موروث الاقتصاد التشطيري

قام البنيان الاقتصادي في الشطر الجنوبي من الوطن (سابقا) على تدخل مفرط للدولة في النشاط الاقتصادي، حيث ارتكز هذا البنيان على خلفية الفكر الاشتراكي الذي أخذ بالمفهوم الإقصائي الإحلالي لدور القطاع الخاص حيث أسند النشاط الاقتصادي إنتاجا وتوزيعا إلى الدولة.

أما البنيان الاقتصادي للشطر الشمالي من الوطن (سابقا) فقد تأسس على أساس التعايش بين قطاعات الملكية الاقتصادية (القطاع العام الخاص المختلط والتعاوني)، غير أن دور القطاع العام كان كبيرا نسبيا.

وبالرغم من التباين النسبي في نطاق ودور القطاع العام في الشطرين سابقا، إلا أن السمة المشتركة للنظامين الاقتصاديين هو تقييد النشاط الاقتصادي.

لقد كان لظروف التخلف الاقتصادي لشطري اليمن سابقا، دور في تبرير تدخل أكبر للدولة في النشاط الاقتصادي، إضافة إلى ذلك فإن وجود قطاع خاص ضعيف (خاصة في الشمال سابقا) لم يكن مؤهلا بعد لأداء دور أكبر. أما في الجنوب

سابقا فقد كان هنالك قطاع خاص ذات مؤهلات أكبر نسبيا ولكن تم إقصائه من النشاط الاقتصادي.

كما عكست استراتيجية التنمية الاقتصادية الشطرية اتجاه الدور الأكبر للدولة في النشاط الاقتصادي حيث ارتكزت استراتيجية النمو الاقتصادي والتنمية الاقتصادية والاجتماعية على أولوية التوجه للداخل (إحلال الواردات وحماية الصناعة المحلية) والسيطرة الحكومية على التجارة الخارجية (الشطر الجنوبي سابقا) وتقييد الاستيراد (الشطر الشمالي سابقا). وقد كان لهذه الاستراتيجية دور في تبرير تدخل الدولة بصورة كبيرة وزيادة دور القطاع العام.

وفي ظل هذا الدور الاقتصادي للدولة أصبحت أولويات السياسات المالية والنقدية هي دعم الأسعار والأجور وتأمين التمويل الميسر والرخيص لمؤسسات القطاع العام. كما كان القطاع العام يشكل الملاذ الأول والأخير للعمالة في الشطر الجنوبي سابقا، والملاذ الأخير في الشطر الشمالي سابقا. كما كان للعوامل الخارجية والإقليمية والدولية دور في زيادة دور القطاع العام بشكل عام.

لقد اعتمد تمويل التنمية الاقتصادية في اليمن على المساعدات الرسمية من دولة إلى دولة وقروض متعددة الأطراف وبالتالي فقد كانت الدولة هي التي توظف هذه المساعدات والقروض في المشاريع العامة والبنى الهيكلية مما ساهم في زيادة حجم ونطاق دور القطاع العام.

## (3 – 2) تفاقم الاختلالات الاقتصادية

في النصف الأول من التسعينات (الفترة 90 – 94)، أظهرت المؤشرات الاقتصادية والمالية تدهورا متسارعا في موازين الاقتصاد الكلي والمتغيرات الاقتصادية

الأساسية. فالنمو الاقتصادي كان متباطئا، بل أصبح معدل النمو الاقتصادي سالبا في عام 94 (المخفض بنسبة سالبة 6.5٪ بالنسبة للناتج المحلي الحقيقي غير النفطي، وقدر معدل البطالة بـ 30٪ لعام 94 (اليمن: التنمية البشرية، تقرير1998)، لقد أظهرت تلك المؤشرات حجم العبء الأكبر الذي سيتعين على الدولة أن تقوم به، إضافة إلى حجم العسر المالي الذي واجهته الحكومة وتدني كفاءة إدارة الإنفاق العام. لقد شكل ذلك قيدا على ممارسة الحكومة لوظيفتها الاقتصادية حيث لجأت الحكومة إلى تمويل عجز موازنتها العامة بالإصدار النقدي الجديد. الذي بلغ عجز عام 94 حوالي 40 مليار ريال وبنسبة 14٪ من الناتج المحلي الإجمالي لعام 94م.

لقد تم تمويل هذا العجز كاملا بإصدار نقود جديدة، أدت إلى ارتفاع حاد في الأسعار ووصل معدل التضخم إلى 104٪ في الثلاثة الأرباع الأولى من عام 1995م.

لم يكن التوازن الاقتصادي الخارجي للاقتصاد أحسن حالا، فقد تدهور عجز ميزان المدفوعات كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي ووصل العجز إلى 14٪ من الناتج المحلي الإجمالي لعام 1994م، ويعكس عجز ميزان المدفوعات، العجز الكبير في الميزان التجاري، كما يعكس من ناحية أخرى، حجم وعبء المديونية اليمنية وعدم قدرة الحكومة على سداد الأقساط وفوائدها حيث وصلت نسبة المديونية كنسبة من الناتج المحلي لعام 1994 إلى 198٪.

وفيما يتعلق بالأداء الاقتصادي لمؤسسات القطاع العام، فقد شهد هذا الأداء تدني في الكفاءة الاقتصادية الإدارية، أدى إلى أن تعاني هذه المؤسسات من خسائر مستمرة، كما أدى إلى توقف بعضها بل أغلبها عن العمل وخاصة في المحافظات الجنوبية.

لقد وصل حجم مؤسسات القطاع العام إلى 140 مؤسسة في الفترة 90 – 95

وارتفع حجم العمالة في القطاع العام من 51 ألف عامل في 1991 إلى 87 ألف عامل عام 1994 (وزارة التخطيط والتنمية: أبعاد الإصلاح الهيكلي في اليمن، 1995).

ومرة أخرى، لقد أدى التدهور المتسارع في المتغيرات الاقتصادية والموازين الكلية إلى التساؤل حول مدى قدرة الدولة على تقليص تلك الاختلالات، إضافة إلى طرح فكرة إعادة النظر في الدور الاقتصادي للدولة كجزء من برنامج إصلاح اقتصادي شامل.

## (3 – 3) التطورات السياسية المحلية

شهدت الفترة 90– 94 أحداث سياسية كبيرة كان لها آثار سلبية على فاعلية الدور الاقتصادي لدولة الوحدة، حيث شهدت البلاد، أزمات سياسية ووصلت ذروة هذه الأزمات إلى إعلان المحاولة الانفصالية وانفجار حرب الدفاع عن الوحدة والشرعية.

لقد كانت الآثار الاقتصادية لهذه الأزمات السياسية كبيرة على موارد الاقتصاد الوطني وخاصة تكلفة تمويل الحرب. الأمر الذي زاد من أعباء الدولة المالية، إضافة إلى أن هذه الأحداث قد أدت إلى انشغال الجهاز الإداري للدولة بتلك القضايا السياسية وتوارى قليلا الاهتمام بالشأن الاقتصادي الأمر الذي أدى إلى تفاقم الأزمة الاقتصادية في البلد أمر إضعاف فاعلية الدولة وقدرتها على ممارسة الدور الاقتصادي، من ناحية أخرى أدت الاختلالات الاقتصادية والمالية للاقتصاد اليمني إلى آثار سلبية على فاعلية الدور الاقتصادي للحكومة، وقد شكلت تلك الآثار السلبية ضغوطا على ضرورة إعادة النظر في مفهوم الدور الاقتصادي، ويمكننا حصر الآثار السلبية لتلك الاختلالات على مفهوم دور الدولة الاقتصادي في الجوانب التالية:

- ❖ تدني دور الدولة الإنمائي.
- ❖ تدني دور الدولة الاجتماعي.

وفيما يلي نناقش أبرز المؤشرات المالية والاقتصادية لضعف القدرة والفاعلية في ممارسة الدولة لدورها الاقتصادي.

## (3 - 3 - أ) المؤشرات المالية ودور الدولة

لقياس حجم النشاط الاقتصادي للحكومة نستعين بالمؤشرات التالية:

- ❖ معدل الإنفاق العام (نسبة الإنفاق العام إلى الناتج المحلي الإجمالي).
- ❖ نسبة الإيرادات العامة إلى الناتج المحلي الإجمالي.
- ❖ نسبة الاستثمار العام إلى الناتج المحلي الإجمالي.
- ❖ نسبة الإنفاق الاجتماعي إلى الناتج المحلي الإجمالي.

يمكننا تحليل حجم النشاط الاقتصادي للحكومة من خلال مؤشر نسبة الإنفاق العام إلى الناتج المحلي الإجمالي ونسبة الإيرادات العامة إلى الناتج المحلي الإجمالي.

وبالنسبة للدور الإنمائي للحكومة فيمكننا الاستدلال عليه من خلال مؤشر نسبة الإنفاق التنموي (الباب الخامس في الموازنة العامة) إلى الناتج المحلي الإجمالي.

إن الجدول التالي يبين اتجاه تلك المؤشرات خلال الفترة **90-2000**.

جدول رقم(1) : المؤشرات المالية الأساسية

| البنود/السنوات | 90 | 91 | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 | 2000 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي٪ | | | | | | | | | | | |
| - إجمالي الإنفاق العام | 29.1 | 30.1 | 31.2 | 31.2 | 32.2 | 26.7 | 35.3 | 41.5 | 49.4 | 40.3 | 37.1 |
| - إجمالي الإيرادات العامة | 21 | 26 | 18.7 | 17.3 | 15.8 | 20.8 | 35.2 | 40.4 | 47.4 | 34.1 | 33.1 |
| - الإنفاق الاستثماري العام | 8.4 | 6.5 | 4.6 | 2.6 | 2.1 | 2.4 | 3.1 | 3.8 | 6.8 | 6.6 | 6.4 |
| - عجز الموازنة العامة | 8 | 4.2 | 12.5 | 14 | 16.3 | 5.9 | 01 | 3.6 | 1.9 | 4.8 | 2.99 |

المصدر: كتاب الإحصاء السنوي لعام 98 ص 313، وتقديرات الباحث.

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

- ❖ أن حجم النشاط الاقتصادي للحكومة معبرا عنه بمعدل الإنفاق العام قد ارتفع من 29.1٪ من الناتج المحلي الإجمالي لعام 90 إلى 32.2٪ لعام 94، أي أنه زاد بحوالي 3.1 نقطة مئوية. من ناحية أخرى فإن النشاط الاقتصادي للحكومة تراجع في 1995م، حيث انخفض معدل الإنفاق العام إلى 27٪ من الناتج المحلي الإجمالي لكنه عاود الارتفاع بدءا من عام 1996م، حيث ارتفع من 35.3٪ العام 96 إلى 49.4٪ لعام 98، ويدل هذا الارتفاع على زيادة اسمية في النشاط الاقتصادي للحكومة، حيث تضخمت النفقات العامة نتيجة ارتفاع سعر الصرف وإدخال الشفافية التي انعكست على إظهار مخصصات الدعم بصورة صريحة في الموازنة العامة، غير أن هذا الاتجاه تغير في الفترة 1999 - 2000، حيث انخفض حجم نسبة الإنفاق العام إلى الناتج إلى 37.1٪ لعام 2000م.
- ❖ فيما يتعلق بمؤشر نسبة الإيرادات العامة إلى إجمالي الناتج المحلي فإننا نجد أن هذه النسبة بدأت في التناقص منذ 1992م حيث انخفضت من 26٪ لعام 91 إلى 19٪ لعام 92 أي بحوالي 7 نقاط مئوية واستمر هذا التناقص حتى عام 1994م (16٪). ثم ارتفعت النسبة لعام 95 إلى 21٪ وواصلت ارتفاعها لعام 96 (35٪) وإلى 47.4٪ لعام 98م، ولكنها انخفضت مرة أخرى في الفترة 2000/99 إلى 34.1٪،33.1٪ على التوالي.

ويلاحظ أن مسار هذا المؤشر قد اتسم بالتذبذب هبوطا وصعودا مما يعكس ضعف كفاءة إدارة الدولة للإيرادات، بالإضافة إلى اعتماد الحكومة بصورة أساسية على إيرادات النفط، وكلما تناقصت نسبة مساهمة إيرادات النفط أثر ذلك سلبا على حصيلة الإيرادات العامة.

ومن ناحية أخرى، فإن ارتفاع النسبة منذ 1996 تعكس أثر برنامج زيادة الأسعار ومنها ارتفاع سعر الصرف، كذلك فإن اضطراب تقديرات الناتج المحلي الإجمالي في الفترة 2000/99 تفسر انخفاض نسبة الإيرادات العامة في هذه الفترة.

ولإعطاء صورة مقارنة عن حجم النشاط الحكومي في اليمن مقارنة ببعض الدول العربية نستعين بالجدول التالي:

جدول (2): المؤشرات المالية لحجم النشاط الاقتصادي للحكومة لعامي 90،94م (مقارنة إقليمية)

| الدولة | نسبة الإيرادات العامة | | معدل الإنفاق العام | |
|---|---|---|---|---|
| | 1990 | 1994 | 1990 | 1994 |
| اليمن | 21 | 15.8 | 29.01 | 32.2 |
| الأردن | 34.04 | 33.7 | 40.8 | 33.9 |
| تونس | 28 | 27.7 | 38.3 | 36.5 |
| الجزائر | 28.8 | 29.3 | 25.2 | 33.7 |
| السعودية | 45.01 | 28.7 | 51.2 | 38.03 |
| السودان | 11.03 | 5.8 | 15.8 | 6.4 |
| سوريا | 23.6 | 19.5 | 22.9 | 26.6 |
| لبنان | 6.4 | 14.6 | 39.9 | 33.8 |
| مصر | 24.5 | 29.6 | 34.02 | 31.6 |
| الإجمالي | 34.5 | 27.5 | 39 | 36.2 |

* المصدر التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 1995، ص275. بالنسبة لليمن أخذت التقديرات من كتاب الإحصاء السنوي لعام 98م.

إن مقارنة حجم النشاط الحكومي في اليمن مع بعض الدول يوضح أن معدل

الإنفاق العام في اليمن في الفترة 94،90 هو أقل مما هو عليه الحال في الأردن، تونس، الجزائر، والسعودية ومصر. وهذا يدل على أن حجم النشاط الاقتصادي للحكومة أقل مما هو عليه في بعض الدول العربية.

## (3 - 3 - ب) دور الدولة الإنمائي

من الجدول رقم (1) يدل مؤشر نسبة الإنفاق الاستثماري العام إلى الناتج المحلي الإجمالي إلى أن الجهد الإنمائي للحكومة قد تضاءل، حيث مالت النسبة إلى الانخفاض من 8.4٪ لعام 1990 إلى 2.1٪ لعام 94، ثم ارتفعت بنسبة متواضعة من 2.4٪ لعام 95م إلى 3.1٪ لعام 1996. وبمعنى آخر، فإنه في الفترة 91-95، شهد الدور الإنمائي للحكومة تناقصا، الأمر الذي أثر ذلك سلبا على معدل النمو الاقتصادي.

إن الصورة تختلف فيما يتعلق بالفترة 97-2000، حيث نلاحظ ارتفاع نسبة الإنفاق الاستثماري العام إلى الناتج. لقد ارتفعت النسبة من 3.8٪ لعام 97 إلى 6.4٪ لعام 2000، أي أنها ارتفعت بحوالي 2.6 نقطة مئوية.

غير أن هذا الارتفاع يفسر بأن قيم الاستثمار العام للفترة 97 2000 تشمل الإنفاق الرأسمالي التحويلي والإنفاق الاستثماري، إضافة إلى ذلك فإن هذه القيم للفترة 98 - 2000 تمثل القيم المقدرة في الموازنات العامة وليست القيم الفعلية.

صفوة القول؛ أن دور الدولة الإنمائي مازال محدودا وضعيفا كما أنه متذبذب، فيما يجعلنا نصفه بعدم الفاعلية والذي يعتبر الشرط الضروري لتحقيق نمو اقتصادي قابل للاستمرار.

## (3 - 3 - ج) دور الدولة الاجتماعي (المؤشرات الاجتماعية)

يبين الجدول رقم (3) مؤشرات النشاط الاجتماعي للحكومة خلال الفترة

92-96. وذلك من خلال التركيز على مؤشرات الإنفاق الاجتماعي الأساسي (التعليم والصحة)، إضافة إلى مؤشرات الإنفاق الاجتماعي الإجمالي الذي يشمل الإنفاق على التعليم والصحة والكهرباء والمياه والصرف الصحي والإسكان والضمان الاجتماعي.

جدول (3) : مؤشرات النشاط الاجتماعي

| | 92 | 93 | 94 | 95 | 96 | 97 | 98 | 99 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (أ) النسبة من الناتج المحلي الإجمالي | | | | | | | | |
| الإنفاق الاجتماعي الأساسي | 7.2 | 7.5 | 7.3 | 6.03 | 7.1 | 7.4 | 9.8 | 9.8 |
| التعليم | 5.9 | 6.1 | 6.2 | 5.1 | 5.7 | 6.1 | 7.9 | 8.1 |
| الصحة | 1.3 | 1.4 | 1.1 | 0.93 | 1.4 | 1.3 | 1.9 | 1.7 |
| الإنفاق الاجتماعي الإجمالي | 10.5 | 11.2 | 9.9 | 9 | 11.6 | | | |
| (ب) النسبة من الإنفاق العام ٪ | | | | | | | | |
| الإنفاق الاجتماعي الإجمالي | 33.7 | 35.8 | 30.9 | 33.7 | 32.5 | | | |
| الإنفاق الاجتماعي الأساسي | 22.8 | 24.1 | 22.7 | 20.6 | 19.7 | 17.9 | 22.95 | 24.3 |
| (ج) النسبة من الناتج المحلي الإجمالي | | | | | | | | |
| الإنفاق الاستثماري لقطاع التعليم | 0.8 | 0.3 | 0.2 | 0.3 | 0.6 | | | |
| الإنفاق الاستثماري لقطاع الصحة | 0.2 | 0.1 | 0.04 | 0.1 | 0.5 | | | |

* المصدر: اليمن: تقرير التنمية البشرية 1998م.

يبين الجدول السابق ما يلي:

- أن نصيب الإنفاق الاجتماعي الأساسي (التعليم + الصحة) كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي قد ظل عند نسبة 7.3٪ خلال الفترة 92-94 ثم تذبذب بين الانخفاض والزيادة في الفترة 95 97؛ ولكنها أصبحت ثابتة في الفترة 98 99م.

- أما نصيب الإنفاق الاجتماعي الإجمالي من الناتج المحلي الإجمالي، فقد اتسم بالتذبذب بين الزيادة والانخفاض خلال الفترة 92-96. حيث زادت النسبة بين عامي 93،92 من 10.5٪ إلى 11.2٪ ثم انخفضت النسبة بين عامي 95،94، ثم بدأت في الزيادة من عام 95 11.6٪.

- أن نصيب كل من الإنفاق الاجتماعي الإجمالي والإنفاق الاجتماعي الأساسي في الإنفاق العام للدولة قد اتسم بالتذبذب والانخفاض خلال الفترة، حيث شكل حوالي ثلث الإنفاق العام بالنسبة للإنفاق الاجتماعي الإجمالي، أما الإنفاق الاجتماعي الأساسي (التعليم + الصحة) فقد شكل أقل من ربع إجمالي الإنفاق العام، ثم ارتفع إلى 24.3٪ لعام 99م على أساس تقديري في الموازنة العامة.

- أن تذبذب الإنفاق الاجتماعي يدل على تردد الحكومة في زيادة فعالية نشاطها الاجتماعي خاصة وأن نصيب الإنفاق الاستثماري من مخصصات الإنفاق الاجتماعي ظلت متدنية عند أقل من 0.5٪ من الناتج المحلي الإجمالي، وهذا يشير إلى ضعف كفاءة الدور الاجتماعي للدولة في مجال التنمية البشرية.

## (3 - 3 - د) نتائج المؤشرات المالية والاقتصادية:

أظهر تحليلنا للمؤشرات الاقتصادية والمالية لدور الحكومة في النشاط الاقتصادي بعض النتائج الهامة التي نعرضها تباعا على النحو الآتي:

- يدل كل من مؤشر الإنفاق العام والإيرادات العامة على أن حجم النشاط الاقتصادي للحكومة قد مال إلى الزيادة من الناحية الاسمية وفقا لبيانات

كتاب الإحصاء السنوي. غير أن قراءة معدل الإنفاق العام المستند إلى الحسابات الختامية الفعلية للموازنة العامة يدل على أن النشاط الاقتصادي للحكومة قد مال إلى الانخفاض خلال الفترة. وهذه النتيجة الفعلية تتفق مع أهداف السياسات المالية لبرنامج التثبت الاقتصادي والتي كانت ذات طابع انكماشي وتهدف إلى تقليل حجم دور الدولة، وخاصة تخفيض الإنفاق العام على السلع المدعومة.

- أن دور الدولة الإنمائي قد تضاءل ومال إلى الانخفاض خلال الفترة. كما تدل على ذلك نسبة الإنفاق الاستثماري العام إلى الناتج المحلي الإجمالي غير أن تخفيض الدور الإنمائي لم يكن هدفا بذاته، بقدر ما عكس حالة العسر المالي للحكومة مما أدى إلى انخفاض الإنفاق الاستثماري العام إضافة إلى الاختلالات الهيكلية للموازنة، والتي أصبحت مجرد موازنة عامة للإنفاق العام الجاري.
- تدني الدور الاجتماعي للدولة وتدهور فعاليتها، كما انعكس ذلك على نوعية الخدمات، وكما تكشف عن ذلك مخصصات الإنفاق الاجتماعي بالقيمة الحقيقية، على الرغم أنه بالقيمة الاسمية، نلاحظ زيادة في مخصصات الإنفاق الاجتماعي (محمد الأفندي، 98م).

## (3 – 4) التطورات الاقتصادية الإقليمية

أدت أزمة الخليج الثانية، إلى ضغوط مالية كبيرة على دول الخليج من جراء تمويلها لحرب الخليج الثانية، إضافة إلى انخفاض الأسعار العالمية للنفط في الثمانينات، وقد أثر هذا سلبا على حجم مساعداتها المالية لليمن. كما أن المواقف السياسية من هذه الأزمة كان لها أثر سلبي على اليمن من حيث أنها أدت إلى توقف المساعدات والقروض.

ووصل الأمر إلى عودة العاملين اليمنيين من السعودية (حوالي 800000 عامل يمني)، حيث أدى هذا الأمر إلى انخفاض التحويلات إلى اليمن، وبالتالي زيادة الضغوط على موارد الاقتصاد الوطني. من ناحية أخرى فقد أثارت التطورات الاقتصادية الإقليمية وتداعياتها على الاقتصاد اليمني أهمية التركيز على تنويع موارد النقد الأجنبي. فالاعتماد على تحويلات العاملين، والركون إليه لا يكفي وبالتالي أصبح من الضروري البحث عن استراتيجية تنمية جديدة تقوم على أساس تنمية الصادرات اليمنية غير النفطية كمصادر وقنوات جديدة لرفد الاقتصاد الوطني بالعملات الأجنبية اللازمة لتحقيق النمو.

غير أن الاهتمام بهذه الاستراتيجية لا يعني إلا إعادة النظر في الدور الاقتصادي للدولة وإزالة القيود الكمية والإدارية وتقديم الحوافز لتنمية الصادرات. وبمعنى آخر، أدت هذه التطورات إلى إبراز أهمية تحرير الاقتصاد، وهذا معناه تحديد نطاق جديد لدور الدولة الاقتصادي.

## (3 – 5) المتغيرات الاقتصادية العالمية ودور الدولة في اليمن

في بداية عقد التسعينات شهدت دول المنظومة الاشتراكية تحولات كبيرة انتهت بانهيار الاتحاد السوفيتي وسقوط النظام الاشتراكي وظهور نظام اقتصادي أحادي القطبية يتحرك بكيان مؤسسي ذات ثلاثة أركان: البنك الدولي الصندوق الدولي منظمة التجارة العالمية.

وهذه المؤسسات تشكل حاليا البناء المؤسسي لما يسمى بالعولمة في بعدها الاقتصادي. حيث أصبحت مفردات حرية النشاط الاقتصادي وتحرير الأسواق والمبادلات التجارية والمالية مفردات أساسية للعولمة الاقتصادية. إن اليمن ليست بمعزل عن هذه التطورات والضغوط، حيث كان لها ومازال آثار قوية على إعادة النظر

في دور الدولة الاقتصادي كما يتبين ذلك من الآتي:

- ❖ الأزمة الاقتصادية المحلية والاختلالات الاقتصادية أدت إلى المناداة بضرورة الإصلاح الاقتصادي والإداري والمالي الشامل.
- ❖ أزمة المديونية وعجز الحكومة عن الوفاء تطلبت الدخول في برنامج إصلاح اقتصادي بدعم من الصندوق والبنك الدوليين يقوم على أساس تحرير الاقتصاد وإعطاء دور رائد للقطاع الخاص في تحقيق النمو الاقتصادي، وتطلب ذلك الدخول في برنامج لخصخصة المؤسسات العامة الإنتاجية والخدماتية.
- ❖ مصادر التمويل الخارجي من قروض ومساعدات أصبحت في عقد التسعينات محدودة والحصول عليها مشروط بالدخول في برامج التحرير الاقتصادي والتكيف الهيكلي وفي مقدمة ذلك إعادة النظر في دور الدولة الاقتصادي.

## رابعا: قضايا الجدل الرئيسية حول دور الدولة الاقتصادي في اليمن

يهتم هذا الجزء من الدراسة بتحليل ومناقشة الاتجاهات والمواقف المتعلقة بحدود ونطاق الدور الاقتصادي للدولة في البرامج الحكومية. وبصورة محددة، فإننا سنتعرض إلى مناقشة تلك الاتجاهات فيما يتعلق بالقضايا المرتبطة بإعادة النظر في دور الدولة الاقتصادي.

حيث سيركز التحليل على طبيعة العلاقة بين دور الدولة ودور القطاع الخاص وبالتالي حدود ونطاق دور الدولة ومبررات تلك الحجج والاتجاهات.

## ( 4 – 1) دور الدولة في برنامج البناء الوطني والإصلاح السياسي والاقتصادي والمالي والإداري 1991م.

ركز برنامج البناء الوطني (الإصلاح السياسي والاقتصادي) والمقر من مجلس النواب في ديسمبر 1991م على طبيعة دور الدولة الاقتصادي، لكنه اهتم بوضع الأسس والقواعد التي ينبغي أن يتم على ضوئها تحديد حدود وطبيعة دور الدولة.

ويرى البرنامج أن مفهوم دور الدولة ما زال هو الدور الإنمائي من خلال تحديد الأسس التي تقوم عليها الدور الاقتصادي التنموية للدولة (مجلس الوزراء، 91م).

هذه الأسس في نظر البرنامج هي:

- المنهجية الفكرية والفلسفية لدور الدولة، لكن البرنامج لم يحدد مرجعية محددة حيث جعلها مفتوحة وقابلة للاجتهاد مستقبلا.
- من جهة أخرى اشترط لتلك المرجعيات الفكرية أن لا تخل بمعيار الكفاءة الاجتماعية. حيث أن الدور الجديد للدولة ينبغي أن لا يتجاوز تحقيق التوازن في العلاقات الإنتاجية والتوزيعية وإعادة التوزيع.
- أن آلية الانتقال للوظيفة الجديدة للدولة ينبغي أن تتم من خلال التحرير التدريجي للاقتصاد.
- تعزيز دور القطاع العام والاتجاه نحو منح القطاع الخاص دور كبير بصورة متدرجة في تحمل مسئولية البناء الاقتصادي.

هكذا نجد أن البرنامج قد ركز على الاتجاهات العامة لطبيعة الدور الجديد

للدولة والعلاقة بين القطاعات الاقتصادية وترك تحديد الوسائل والتعامل لمزيد من الحوارات بين القوى السياسية والجماهيرية.

في تقديرنا أن اتجاه البرنامج كان محافظا وتوفيقيا ومتناقضا في نفس الوقت، ويبدو هذا التناقض واضحا في مسألة طبيعة العلاقة بين قطاعات الملكية الاقتصادية، والذي لم يحدد اتجاه هذه العلاقة بوضوح وإنما اعتبرها أنها ما زالت تمثل مشكلة قائمة تحتاج إلى تحديد موقف منها (مجلس الوزراء، 91م).

لقد اكتفى البرنامج في ص 62 فيما يتعلق بدور قطاعات الملكية في النشاط الاقتصادي بعرض المواقف المختلفة مثل:

- ❖ الاتجاه المحافظ الذي يرى تعزيز وتوسيع دور القطاع العام باعتبار أن دور الدولة مازال أكبر في التنمية (مجلس الوزراء، 91م).
- ❖ الاتجاه الليبرالي الذي يرى الأخذ بتحرير الاقتصاد تحريرا كاملا وإعطاء الدولة دور محدد في البنى الأساسية والخدمات العامة مع تهيئة الشروط اللازمة لتولي القطاع الخاص دورا أوسع في الإنتاج والتوزيع والخدمات.
- ❖ الاتجاه الذي يضع هذا الأمر في إطاره التأريخي والموضوعي في تحديد طبيعة العلاقة وحدود دور القطاعين العام والخاص (مجلس الوزراء، 91م).

انطلق برنامج البناء الوطني من الحجج والمبررات التالية فيما يتعلق بتأكيد دور الدولة الإنمائي:

- ❖ التوازن بين متطلبات الكفاءة الاقتصادية، حيث تعتمد الدولة آليات السوق بهدف تطوير الإنتاج، والكفاءة الاجتماعية التي تكفل تحقيق العدالة الاجتماعية، وبالانتقال التدريجي إلى الحرية الاقتصادية.

❖ القيام بالوظائف التي لا يقدر على قيامها أي قطاع غير الدولة (مجلس الوزراء، 1991).

❖ بما أن البنيان الاقتصادي والاجتماعي مازال ضعيفا (مجلس الوزراء، 91م)، فإن المجالات الآتية ستظل مسئولية الدولة، وهي:

- توفير القاعدة الأساسية للبنيان الاقتصادي.
- تعزيز وتنمية رأس المال الاجتماعي وبما يكمل عمليات التنمية.
- إدخال معايير الربحية كمعيار لقياس نجاح مؤسسات القطاع العام.
- مزيد من الحذر واليقظة في عملية التحرير التجاري، فتحرير التجارة وفقا للبرنامج ليس من الممكن إطلاقها وبصورة عفوية (مجلس الوزراء، 1991).

## (4 – 2) البرنامج العام للحكومة ودور الدولة

أشار برنامج الحكومة المعتمد في 1994/11/15م، أشار بوضوح إلى اتجاه الحكومة نحو التحرير الاقتصادي كمتطلب دستوري حيث أكد على تحرير الاقتصاد والتنمية من الأفكار والسياسات الشمولية (مجلس الوزراء، 91م).

وأشار البرنامج إلى مجالات التحرير الاقتصادي الآتية:

❖ التحرير المالي من خلال تنفيذ الإصلاحات المالية والنقدية وتحرير أسعار السلع المدعومة.

❖ تصحيح أوضاع منشآت القطاع العام وفقا لمبدأ الكفاءة الاقتصادية. مع الإشارة هنا إلى أن هذه المنشآت قد تصفى أو تتحول إلى شركات مساهمة.

- ❖ التأكيد على دور الدولة الإنمائي وبصورة أساسية في تنمية القطاعات الأساسية كقطاع التنمية البشرية. وبمشاركة القطاع الخاص بالاستثمار في مجالات التعليم الفني والعام والتخصصي.
- ❖ آلية التخطيط المباشر ستظل مسئولية الدولة فيما يتعلق بالوظيفة التنموية المناطة بالدولة مباشرة (مجلس الوزراء، 91م). بينما آلية التخطيط التأشيري ستكون هي قاعدة النشاط التنموي الذي يقوم به القطاع الخاص، على أن لا يخل هذا بدور الدولة في تحديد أولويات النشاط الخاص وتوفير قاعدة المعلومات المطلوبة.

## ( 4 – 3) دور الدولة في برنامج الإصلاح والتكيف الهيكلي

اتسم برنامج الإصلاح والتكيف الهيكلي بالوضوح والصراحة في إعادة صياغة الدور الاقتصادي للدولة وباتجاه تحرير الاقتصاد وتحجيم دور الدولة وإعطاء القطاع الخاص دور رائد في عملية النمو الاقتصادي.

وقد تضمن البرنامج سياسات وإجراءات مباشرة تستهدف تحجيم دور الدولة من خلال عمليات التحرير الاقتصادي في المجالات الآتية:

- ❖ التحرير المالي والنقدي.
- ❖ تحرير السياسات التجارية.
- ❖ سياسات وإجراءات الخصخصة.

### (4 - 3 - أ) تحرير السياسات النقدية:

تضمن برنامج التحرير النقدي ما يلي:

- ❖ رفع السيطرة لمباشرة للسلطات النقدية على أدوات السياسة النقدية (سعر الفائدة والخصم ونسب الاحتياطي والسقوف الإئتمانية) في التأثير على المتغيرات الاقتصادية والمالية والنقدية وتطوير فاعلية السياسات النقدية وتطبيقا لذلك فقد تم تحرير أسعار الفائدة وتوحيد وتعويم سعر الصرف واستخدام نسب الاحتياطي والسوق الائتمانية استخداما مرنا للتأثير في المتغيرات الاقتصادية (برنامج **ESAF 1997**).
- ❖ إجراءات الإصلاح النقدي ذات الطابع المؤسسي لزيادة كفاءة النظام المصرفي ورفع قدراته التنافسية.
- ❖ تحرير الموارد للقطاع الخاص من خلال المحافظة على سياسة الائتمان المقيدة والحد من الاقتراض من المصادر غير المصرفية.

### (4 - 3 - ب) تحرير سياسات المالية العامة:

- استهدف برنامج المالية العامة تقليص دور الحكومة من خلال تخفيض الإنفاق العام وخاصة الإنفاق على السلع المدعومة بتحرير أسعارها وجعلها متسقة مع المستويات العالمية للأسعار. إضافة إلى ذلك تخفيض الدعم الجاري والرأسمالي لمؤسسات القطاع العام ذات الطابع الخدمي والإنتاجي.
- اشتملت الإجراءات المالية أيضا على إصلاح النظام الضريبي وتوسيع قاعدة الضريبة على الدخل.

- الشروع في تنفيذ برنامج خصخصة لمؤسسات القطاع العام.
- المحافظة على الاستقرار المالي بما يؤدي إلى تحرير الإدخارات المتاحة لتمويل استثمارات القطاع الخاص (وزارة المالية، 1998).

## (4 - 3 - ج) تحرير السياسات التجارية

استهدف برنامج تحرير التجارة رفع سيطرة الدولة على النشاط التجاري من خلال إلغاء القيود الكمية والإدارية المباشرة ومن أمثلة تلك السياسات والإجراءات:

- إلغاء رخص وتصاريح الاستيراد.
- تخفيض التعرفة الجمركية وتوحيدها إلى أربع مجموعات سلعية بحيث يكون الحد الأعلى 25٪ والحد الأدنى 5٪.
- إلغاء القيود على الصادرات.
- إزالة الرقابة على الصرف المتعلق بالمدفوعات الخارجية.
- الإصلاح المؤسسي الجمركي بما يمكن من سرعة التخليص الجمركي.
- تحرير سعر الصرف.

لقد استهدف برنامج تحرير التجارة أن تصبح المنافسة أساسا لزيادة القدرات الإنتاجية والتصديرية وبالتالي تخفيض السياسات الحمائية للصناعة المحلية.

## (4 - 3 - د) برنامج الخصخصة

استهدف برنامج الخصخصة بصورة أساسية تقليص دور الدولة في النشاط الاقتصادي وقد حدد قانون الخصخصة الأهداف الأساسية للخصخصة على النحو

الآتي (مجلس النواب، قانون الخصخصة):

- ❖ تقليص النشاط الإنتاجي للدولة.
- ❖ تخفيض الأعباء المالية للدولة.
- ❖ رفع وزيادة كفاءة الوحدات الاقتصادية على أسس تنافسية.
- ❖ تشجيع وتوسيع قاعدة الملكية والاستثمار الخاص بشكل تنافسي.
- ❖ ضمان تدفق استثمارات جديدة وتكنولوجيا متطورة.
- ❖ ضمان قيام السوق المالية.

## (4 – 3) دور الدولة الاجتماعي في البرنامج

إن تقليص الإنفاق الجاري والإنفاق على السلع المدعومة يستهدف تحرير موارد الموازنة العامة وإعادة توجيه تلك النفقات في المجالات الاجتماعية كالتعليم والصحة والتشغيل والصيانة للهياكل والبنى الأساسية والقطاعات الاجتماعية وخلال الفترة 98–2000م يتوقع البرنامج (وزارة المالية، 98م) زيادة اعتمادات التعليم بـ 4.7٪ نقطة مئوية إلى 8.3٪ من الناتج الإجمالي، وسترتفع مخصصات الصحة من 2٪ إلى 3.1٪ من الناتج المحلي الإجمالي (وزارة المالية، 98م).

## (4 – 4) الدور الإنمائي للدولة

يستهدف برنامج الإصلاح الهيكلي أن يصبح القطاع الخاص ذات دور قيادي في تحقيق عملية النمو الاقتصادي وذلك من خلال الاستراتيجيات التالية (برنامج 98 ES A F):

- ❖ تحرير الموارد للقطاع الخاص وما استراتيجيات التحرير المالي والنقدي إلا آليات لتحقيق ذلك.

- ❖ تطبيق برنامج خصخصة مؤسسات القطاع العام.
- ❖ تعزيز آليات السوق الحرة بإدخال إصلاحات جادة في قانون الاستثمار وتعديل قوانين التجارة والوكالات لإزالة الاحتكارات التسعيرية التجارية.
- ❖ إزالة الاحتكارات في النقل الداخلي البري والبحري.
- ❖ إصلاح القضاء.
- ❖ تطبيق سياسات قطاعية تستهدف تصحيح التشوهات السعرية وتشجيع نشاط القطاع الخاص وتحسين الكفاءة. وتطبيقا لذلك، فقد تم تعديل أسعار منتجات القطاع العام والسلع المدعومة لتتفق مع المستوى العالمي للاسعار، وتم تخفيض وإزالة الدعم الجاري والرأسمالي لمؤسسات القطاع العام الخدمي والإنتاجي.
- ❖ إصلاح منظومة القوانين المرتبطة بالبيئة الداعمة لاستثمارات القطاع الخاص كقانون الاستثمارات وقانون التجارة الخارجية والنظام الضريبي على الأعمال.

## خامسا: مستقبل الدور الاقتصادي للدولة في اليمن

### (5 – 1) الاعتبارات الحاكمة:

إن الجمهورية اليمنية كغيرها من البلدان العربية والإسلامية والبلدان النامية بشكل عام، تواجه قضية إعادة النظر في دور الدولة الاقتصادي في ظل ظروف اقتصادية واجتماعية محلية وإقليمية ودولية متغيرة.

وهي وإن كانت لا تستطيع أن تعزل نفسها عن هذه المتغيرات، إلا أن هذا لا يعني أن التعامل مع هذه المتغيرات سيكون عبثيا أو عشوائيا أو دون اعتبار للتكلفة الاجتماعية والاقتصادية.

إن المراجعة السليمة لدور الدولة الاقتصادي في اليمن تتطلب انطلاق تلك المراجعة من معايير موضوعية تواكب بين طبيعة المرحلة وآفاق التغيير من جهة وبين تقليل الآثار السلبية والتكاليف الاجتماعية والاقتصادية للخيارات الجديدة من جهة أخرى.

من هذا المنطلق فإن استشراف الدور الاقتصادي للدولة ينبغي أن ينطلق من الاعتبارات الحاكمة التالية:

## (5 - 1 - أ) اعتبارات التطور الاقتصادي والاجتماعي الحالية:

إن الاقتصاد اليمني، مازال اقتصادا متخلفا ويعاني من اختلالات اقتصادية هيكلية أبرزها:

- ضيق قاعدة مصادر الدخل، فمازال الاقتصاد يعتمد على موارد محدودة كقطاع النفط ومازالت قدراته الإنتاجية ضعيفة وقدراته التصديرية محدودة (الصادرات غير النفطية).
- ضعف القدرات الإدخارية لدى أفراد المجتمع نتيجة انخفاض الدخول ومحدودية فرص العمل.
- ضعف المرافق والبنى الأساسية الضرورية لتحفيز الاستثمارات الخاصة وضمان معدل نمو اقتصادي مرتفع.

هذه الاختلالات الاقتصادية القائمة تحتاج إلى استمرارية الدور الإنمائي

للدولة، أما الحالة الاجتماعية، فتدل مؤشراتها على تدهور خطير مهدد للاستقرار الاجتماعي، وأبرز مؤشراتها:

- ❖ تدهور مؤشرات التنمية البشرية، مثل تدني نسب الالتحاق بالتعليم الأساسي وتدني جودة التعليم وكذلك تدني مستوى الرعاية الصحية الأساسية ومشاكل المياه والصرف الصحي وغيرها.
- ❖ زيادة نسب الفقر وزيادة معدل البطالة.
- ❖ ضعف نظم الضمان الاجتماعي.
- ❖ ضعف مشاركة أفراد المجتمع.

وتلك المؤشرات تؤكد على أهمية زيادة فعالية دور الدولة الاجتماعي ورفع كفاءة هذا الدور بما يكفل تحقيق الاستقرار الاجتماعي كشرط ضروري لتحقيق النمو القابل للاستمرار.

## (5 - 1 - ب) اعتبارات خصوصية مفهوم دور الدولة:

إن حالة اليمن تتطلب وجود فهم واقعي للدور الاقتصادي للدولة، فبالإضافة إلى أنها تشترك في سمات عامة مع الدول النامية، إلا أن هذا لا يمنع من تحديد البيئة الخاصة باليمن التي تؤسس لرؤية واقعية وطنية للدور الاقتصادي للدولة، وفيما يلي نبين أبرز المؤشرات الواقعية:

- ❖ القدرات النسبية لكل من القطاع العام والقطاع الخاص مازالت ضعيفة في اليمن. إن القدرة النسبية للدولة مازالت ضعيفة حتى في مجال تميزها النسبي في وظائفها التقليدية (الأمن، والقضاء، والإدارة). هذا الضعف المؤسسي للدولة يتطلب تقوية وظيفة الدولة في أداء أنشطتها العامة

التقليدية، كما أن قدرة الدولة على توفير الخدمات الأساسية مازال ضعيفا. لذلك فإن ضعف قدرة الدولة في هذه المجالات الأساسية يهدد مصداقيتها، وهذا يؤثر سلبا على حوافز النمو.

- ❖ من ناحية أخرى، فإن القدرات النسبية للقطاع الخاص اليمني مازالت ضعيفة من حيث قدراته الاستثمارية أو قدراته التنافسية. فمن الملاحظ أن السرعة التي تم بها التحرير التجاري إضافة إلى زيادة نشاط التجارة غير القانوني قد أضرت بقدرته التنافسية وأثرت سلبا على الصناعة المحلية وأضعفت فرص التنافس العادل مع المصدرين من الخارج.
- ❖ أن الفشل ليس سمة لصيقة بآليات السوق فقط، كما أن الفشل ليس كذلك سمة لصيقة ودائمة بدور الدولة.
- ❖ إن خبرة التطور الاقتصادي والاجتماعي في اليمن تشير إلى أن فشل الحكومة في وظيفتها الاقتصادية أمر ممكن وقوعه مثلما أن فشل السوق أيضا أمر ممكن وقوعه.
- ❖ كذلك فإن المفهوم الخاص بدور الدولة الاقتصادي في اليمن لا ينبغي أن يقوم على أساس إحلالي (إقصائي) لدور القطاع الخاص، أو بمعنى آخر فإنه لا ينبغي أن يقوم على أساس آلية التخطيط لكل شيء أو آليات السوق لكل شيء، بل ينبغي أن يقوم على أساس تكاملي بين دور الدولة ودور القطاع الخاص في إطار شراكة فاعلة وتعايش قائم على أساس المساواة في المعاملة.
- ❖ إن من الخطأ أن نعتقد أن حل مشكلة النمو الاقتصادي (خلال الأجل المتوسط) يقوم على أساس دور قطاع واحد (إما القطاع العام أو القطاع

الخاص)، إن المشكلة في ظل الظروف الحالية لليمن لا تكمن فيمن يقود النمو الاقتصادي، بل في كيف نرتقي بقدرات كل من القطاعات الاقتصادية (العام والخاص والتعاوني والمختلط) لتحقيق النمو الاقتصادي القابل للاستمرار.

- ❖ كذلك فإن استمرارية الدور الإنمائي للدولة يعتمد على زيادة فاعلية وقدرة الدولة والقطاع الخاص في إطار الشراكة الفاعلة وتقسيم العمل وفقا للميزة النسبية التي تعتبر مفهوما مرنا ومتغيرا.

وفي ظروف التطور الاقتصادي والاجتماعي الحالية، فإن القطاع الخاص، يمتلك ميزة نسبية في الدخول في الفعاليات الاقتصادية الآتية:

- ❖ الاستثمار في مجالات الإنتاج السلعي في قطاعات الإنتاج الزراعية، الأسماك، الصناعات التحويلية، السياحة.
- ❖ شراكة فاعلة مع الحكومة في مجالات الخدمات الأساسية ومجالات التنمية البشرية.
- ❖ مشاركة فاعلة مع القطاع الخيري في مجالات التنمية الاجتماعية ومحاربة الفقر والبطالة.

ومن المتوقع أن تنطلق استراتيجية القطاع الخاص في الاستثمار والشراكة مع الدولة في تحقيق النمو الاقتصادي المستدام من أولوية استيعاب العمالة وتنمية الإنتاج القابل للتصدير والتركيز على المشروعات الصغيرة والمتوسطة والمشروعات المعروضة للخصخصة.

## (5 - 1 - ج): اعتبارات التأهيل والرعاية

إن تحقيق الكفاءة التنافسية في اليمن، يتطلب إنشاء البيئة الاقتصادية السليمة للسوق التنافسي. وفي اليمن كغيرها من البلدان النامية، تعاني آليات السوق من أوجه قصور مختلفة. وكذلك فإن القطاع الخاص يواجه اختلالات هيكلية في بنيان السوق التنافسي.

لذلك، فإن تعزيز دور الدولة في إيجاد البيئة الملائمة للسوق بما يمكن من تحقيق كفاءة السوق يعتبر ضرورة لزيادة القدرات النسبية للقطاع الخاص في تحقيق النمو الاقتصادي القابل للاستمرار. وبشكل محدد، فإن دور الدولة في التأهيل والرعاية يأخذ المجالات التالية:

- ❖ إزالة عوائق السوق المؤسسية والإدارية والتنظيمية.
- ❖ ضمان تحقيق النمو الاقتصادي المستدام، باعتبار ذلك عنصرا أساسيا للاستقرار الاقتصادي.
- ❖ تقليل تكلفة التحرير الاقتصادي.

وتتمثل عوائق السوق التنافسي، في قضايا تدفق المعلومات وتقليل تكلفة الحصول عليها والحد بالتالي من مشكلة عدم تكافؤ الفرص في الحصول على المعلومات بين الأطراف التنافسية في السوق كما تتطلب أيضا محاربة الاحتكارات وتنظيم الاحتكارات الطبيعية، ومعاملة الوحدات الاقتصادية بالمساواة. وإنشاء الأسواق المالية وترشيد عمليات التحرير المالي والتجاري وفقا لظروف التطور الاقتصادي في اليمن، إضافة إلى الإصلاحات القضائية لحماية الحقوق. وفيما يتعلق بضمان تحقيق نمو اقتصادي قابل للاستمرار، فإن هذا يتطلب قيام الدولة بتحقيق

الاستقرار الاقتصادي وضمان استمراريته، فيما يتطلب حماية المكاسب الاقتصادية المتحققة من عملية تحرير الاقتصاد وتقليل التكلفة الاجتماعية. وبمعنى آخر تحقيق الاستقرار الاجتماعي الذي سيظل مهددا نتيجة الآثار السلبية لعملية التحرير الاقتصادي مالم تقم الحكومة بدور فاعل في عملية التنمية الاجتماعية وحفظ التوازن الاجتماعي.

إضافة إلى ذلك يتطلب الأمر تشجيع ورعاية القطاع الخيري في اليمن. (جمعيات، مؤسسات خيرية) كقطاع مشارك في عملية التنمية الاجتماعية.

ونخلص من هذه الاعتبارات إلى أن الدور الاقتصادي للدولة تستند على مفهوم التكامل بين الكفاءة الاقتصادية والكفاءة الاجتماعية.

### (5 - 1 - د) الاعتبارات الوقائية وحفظ الدولة من الانهيار:

تواجه اليمن اختلالات إدارية ومؤسسية حادة ولعل أبرزها ما يلي:

- ❖ الفوضى الإدارية وضعف كفاءة الأجهزة الإدارية للدولة وبالتالي ضعف إنتاجيتها.
- ❖ الفساد الذي يزداد ويؤدي إلى مزيد من الترهل وإهدار الموارد العامة وغياب تكافؤ الفرص وسوء توزيع الدخل والثروة وتعطيل العمل بالقوانين والأنظمة.
- ❖ ضعف المؤسسة القضائية مما يهدد حقوق الملكية ولا يشجع على الاستثمار وتأهيل القطاع الخاص لأداء دور بارز في تحقيق النمو الاقتصادي.
- ❖ ضعف مؤسسات المجتمع المدني والمشاركة المحلية في التنمية.

- ضعف هيكلة السوق التنافسية.
- ضغوط العولمة بأبعادها الاقتصادية والثقافية والإعلامية وغياب أو ضعف الاستعداد الفعال للتعامل مع هذه الظاهرة بما يقلل من السلبيات ويزيد مكاسب البلد.
- الإغراق السلعي والإعلامي للسوق اليمنية نتيجة ضعف الإجراءات المضادة لمكافحة تلك الظواهر السلبية.

هذه الاختلالات تحتاج إلى جهد وقائي لا تقوم به إلا الدولة. ولعل دور الدولة في هذا المجال، يعتبر من خصوصيات مفهوم دور الدولة في اليمن، لأن الاختلالات المؤسسية في هذه الجوانب ربما تكون سمة خاصة بالواقع اليمني. لذلك، فإن المحافظة على مقومات الدولة اليمنية من التدهور أو الانهيار يحتم على الدولة أن تقوم بالوظيفة الوقائية.

## (5 – 2) مجالات الدور الاقتصادي للدولة

حالة اليمن كغيرها من البلدان النامية، المقابلة ليست بين دور الدولة ودور القطاع الخاص، فليس مهما مدى تدخل الدولة في النشاط الاقتصادي وإنما نوعية هذا التدخل (التقرير العالمي: الدولة في عالم متغير98).

في إطار الاعتبارات الخاصة بظروف التطور الاقتصادي والاجتماعي ومتطلبات التأهيل والرعاية، يمكن القول إن مفهوم دور الدولة في اليمن هو المفهوم الإنمائي الوقائي القائم على أساس التكامل والمسئولية المشتركة في تحقيق النمو الاقتصادي القابل للاستمرار وفقا لمبدأ الكفاءة الاقتصادية التي تتطلبها آليات السوق التنافسية القائمة على حرية النشاط الاقتصادي، وعلى مبدأ الكفاءة الاجتماعية التي تتطلبها

اعتبارات تصويب أخطاء السوق، وقبل ذلك متطلبات الأحكام والقواعد العامة للشريعة الإسلامية والتي توفر مناخا صحيحا يكفل إيقاعات وأدوار كل من الحكومة والقطاع الخاص والقطاع الخيري في إطار من التعاون والمشاركة الفعالة لتحقيق أهداف المجتمع الاقتصادية والاجتماعية الشاملة.

المطلوب إذن هو ترشيد الدور الاقتصادي للدولة وبما يؤدي إلى زيادة قدرات وفعالية كل من القطاع العام والخاص والخيري في تحقيق أهداف المجتمع التنموية.

ولتلك الاعتبارات، يمكننا فيما يلي تحديد الاتجاهات الأساسية للدور الاقتصادي للدولة مع مراعاة أن هناك قواسم مشتركة في هذا الدور للدولة سواء في اليمن أو غيرها.

- ❖ الوظيفة التقليدية العامة.
- ❖ الوظيفة الوقائية.
- ❖ الوظيفة الاجتماعية.

## (5 - 2 - أ) الوظيفة التقليدية العامة الأساسية:

تشمل الوظيفة التقليدية العامة ثلاثة مجالات أساسية هي:

- ❖ مجال الوظائف التقليدية.
- ❖ مجال الخدمات والبنى الأساسية العامة.
- ❖ مجال الاستقرار الاقتصادي.

1) تعتبر خدمات الإدارة العامة (الدفاع، الأمن، والقضاء)، خدمات أساسية تقوم بها أي دولة على مر العصور وبالتالي فإنها تمثل الجزء الثابت في

الوظائف التقليدية للدولة. أما مبرراتها الاقتصادية، فإنها تأخذ مفهوم السلع العامة التي يصعب استثناء فرد مستهلك من منافعها وليس لها ثمن مباشر.

والجديد في هذا المجال بالنسبة لدور الدولة هو زيادة قدرتها وفعاليتها في أداء هذه الوظائف بكفاءة وفاعلية، وبالتالي، فإن أولويات هذه الوظيفة، هو:

- ❖ تحقيق الاستقرار الأمني وتعزيزه.
- ❖ تعزيز دور القضاء واستقلاليته قضائيا وماليا وإداريا.

2) أما المجال الآخر، فهو مجال الخدمات العامة والبنى الأساسية ومجالات التنمية البشرية مثل:

- ❖ خدمات التعليم والصحة والكهرباء والمياه والمجاري والصرف الصحي.
- ❖ السدود الكبيرة والموانئ والنقل والاتصالات.
- ❖ البنى المعرفية والتكنولوجية ومؤسسات البحث العلمي.
- ❖ الموارد الطبيعية والمائية والطاقة الشمسية.

كذلك فإن على الدولة دور كبير من خلال القيام بالاستمارات في مجالات البنى الأساسية والخدمات العامة. من ناحية أخرى فإن مجال الخدمات العامة والبنى الأساسية ليس مقتصرا على الدولة فهو مجال فيه فرصة لمشاركة القطاع الخاص والقيام بالاستثمار من خلال:

- ❖ الاستثمار المباشر للقطاع الخاص في مجالات التعليم والصحة.

- ❖ المشاركة من خلال عقود الامتياز والتأجير والتشغيل والإدارة والتملك ويخضع اختيار الأسلوب المناسب للمشاركة حسب طبيعة الظروف الاقتصادية والاجتماعية.

أما الدور الجديد للدولة في مجالات الخدمات العامة والبنى الأساسية فهو:

- ❖ وضع الضوابط والقواعد العامة لضمان مشاركة فاعلة للقطاع الخاص.
- ❖ تأمين متطلبات المنافسة ومنع الاحتكار وتوسيع المنافسة وتنظيم أنشطة الاحتكار.
- ❖ ضمان تكافؤ الفرص في عملية المشاركة للأفراد والقطاع الخاص.
- ❖ تدخل الحكومة في حالة غياب شروط المنافسة أو الاحتيال والتلاعب بها.
- ❖ تعزيز دور الإدارة المحلية، وتشجيعها على المشاركة في مشاريع الخدمات والبنى الأساسية.

3) تعتبر وظيفة تحقيق الاستقرار الاقتصادي من الوظائف الأساسية للدولة، وتهدف هذه الوظيفة إلى:

- ❖ استقرار الأسعار.
- ❖ زيادة معدل التشغيل.

الاستقرار الديناميكي للمتغيرات الاقتصادية الكلية (الموازنة العامة وميزان المدفوعات والادخار والاستثمار والتجارة). ويكمن الدور الجديد للحكومة في تحقيق الاستقرار الاقتصادي في ممارسة الدور الإشرافي والتصحيحي على النحو الآتي:

- ❖ زيادة فعالية الدولة في إدارة السياسات الاقتصادية المالية (كالسياسات

المالية والنقدية وسياسات الدخل والأسعار)، بما يكفل ليس فقط تحقيق الاستقرار الاقتصادي وإنما في استمرارية الاستقرار كشرط ضروري لتحقيق النمو الاقتصادي المستدام.

- ❖ التوظيف الكفء للسياسات الاقتصادية والمالية وبما يكفل التحرير الاقتصادي وإيجاد البيئة الصحيحة للمنافسة وآليات السوق وفي نفس الوقت تقليل (التكاليف الاقتصادية والاجتماعية) والآثار السلبية الناتجة عنها.

- ❖ أن يكون لتلك السياسات دور استقراري وتحفيزي للنمو الاقتصادي دور واجتماعي لتصحيح أو تصويب جوانب قصور السوق. وانطلاقا من تلك الأولويات الاستقرارية والإنمائية والاجتماعية لسياسات الاستقرار الاقتصادي، فإن الاتجاهات العاجلة لتحقيق ذلك هي ما يلي:

- ❖ تصويب بعض سياسات التحرير الاقتصادي وخاصة سياسات التحرير التجاري التي أدت إلى آثار سلبية على الصناعة المحلية وأدت إلى وجود بيئة تتسم بعدم التكافؤ في الفرص التنافسية فيما يستلزم مراجعة نظام الحماية بشكل يوفر حماية انتقائية للصناعة وفي ظل ضوابط قياسية.

- ❖ تطوير النظام المصرفي. وتطوير آلياته وبما يكفل زيادة المنافسة وجذب المدخرات واستثمارها.

- ❖ إنشاء الأسواق المالية ووضع الضوابط والقواعد المنظمة لها.

- ❖ التقويم المستمر لآثار السياسات الاستقرارية.

- ❖ التدرج في عملية الانفتاح المالي ووضع الضوابط والقواعد المرنة وبما

يمكن من الانفتاح الواعي للأسواق المصرفية والمالية المحلية في وجه المنافسة بصورة تدريجية إقليميا ودوليا ويؤدي إلى تحسن إمكانات الاقتصاد اليمني من استخدامه للأسواق الدولية المصرفية والمالية.

- تطوير النظام الضريبي، والجمركي وفقاً لمبدئي العدالة والكفاءة.

## (5 - 2 - ب) الوظيفة الاجتماعية للدولة

الاستقرار الاجتماعي، شرط أساسي لضمان الاستقرار الاقتصادي القابل للاستمرار وبالتالي تحقيق نمو اقتصادي ومستدام، لذلك فإن المطلوب هو زيادة فعالية الدولة في كفالة التوازن الاجتماعي.

وتأتي أهمية زيادة دورها في هذا الجانب، من كون أن انسحابها من القطاع الإنتاجي وتخليها عن أن تكون الملاذ الأخير للعمل، سيؤدي إلى زعزعة التوازن والاستقرار الاجتماعي، إضافة إلى الآثار السلبية لبرنامج التحرير الاقتصادي على الشرائح الفقيرة.

إن الجديد في دور الدولة في هذا المجال هو تأكيد زيادة فعاليتها للحفاظ على التوازن والاستقرار الاجتماعي من خلال السعي لتحقيق الأهداف التالية:

- زيادة الإنفاق الاجتماعي العام الأساسي على التعليم والصحة ومياه الشرب النقية والكهرباء مع رفع كفاءة الإنفاق على هذه الجوانب. وبمعنى آخر، فإن تحقيق تنمية بشرية مرتفعة ومستدامة ستظل مسئولية كبيرة للحكومة في المقام الأول.
- ضمان عدالة توزيع ثمار النمو وعدالة توزيع تكافؤ الفرص في الثروة وفي المشاركة السياسية والاجتماعية.

- ❖ تحقيق حد الكفاية في المعيشة للسكان وخاصة الفقـراء والـذي يتطلـب توفير الحاجات الأساسية للمواطنين.
- ❖ تنظيم قطاع العمل وتحقيق تكافؤ الفرص وتشجيع اسـتراتيجية التنميـة كثيفة العمل ووضع الضوابط اللازمة لحماية العمال وضمان حقوقهم.
- ❖ تمكين أفراد المجتمع من المشـاركة السياسـية وتعزيـز البنـاء الديمقراطـي الشوروي في البلد.

إن تحقيق أهداف التوازن والاستقرار الاجتماعي يتطلب أن تقوم الحكومـة في إطار تأكيد فعاليتها وقدرتها الاجتماعية على استخدام الأساليب التالية:

- ❖ تشجيع المشاركة الفعالة للقطاع الخيري في المجتمـع مـن جمعيـات وغيرهـا للإسهام في التنمية الاجتماعية. فالقطـاع الخـيري سـيكون مشـاركا فعـالا للحكومة في تحقيق أهداف التنمية الاجتماعية، على أن لا يـؤدي هـذا إلى تدخل الدولة في أعمال هذا القطاع.
- ❖ إعادة النظر في آلية إدارة الزكاة والنظر في إنشاء هيئة مستقلة لإدارة الزكاة إيرادا ومصرفا بعيدا عن التدخل المباشر للحكومة.
- ❖ مراجعة وتقويم وتصويب أنظمة وقوانين الضمان والتأمين الاجتماعي بما يكفل تحقيق نظم ضمان اجتماعي فاعل وعادل.

## (5 - 2 - ج) الوظيفة الوقائية:

تتضمن الوظيفة الوقائية للدولة أربعة أبعاد أساسية هي:

- ❖ تعزيز البناء المؤسسي للدولة وقاية من التدهور أو الانهيار.

- ❖ بناء هيكلية السوق التنافسي وتصويب أخطاء السوق.
- ❖ تأهيل الاقتصاد اليمني لمشاركة عادلة وكفئة في الاقتصاد العالمي.
- ❖ ضمان حقوق الأجيال القادمة.

ولعل تلك الأبعاد أو بعضها يمثل السمة المميزة للوظيفة الاقتصادية للدولة في اليمن، كما أنها ستؤدي إلى زيادة فعالية وقدرات الدولة في أداء وظائفها الأخرى.

وإذا ما تم التعامل مع هذه الوظيفة بجدية، فإننا نستطيع التأكيد بأن احتمال تدهور الدولة أو انهيار مقومات وجودها يصبح احتمالا ضعيفا.

إن عناصر الوظيفة الوقائية للدولة تمثل أولويات عاجلة، وفيما يلي نعرض أبرز عناصر الوظيفة الوقائية من خلال الأبعاد الأربعة المذكورة سابقا:

(1) تعزيز البناء المؤسسي للدولة من خلال السياسات والاستراتيجيات التالية:

- ❖ تفعيل دور المؤسسات الدستورية والقضائية والتشريعية.
- ❖ تعميق وتطوير المسار الديمقراطي والتعددية الحزبية والتداول السلمي للسلطة.
- ❖ مباشرة تنفيذ برنامج شامل للإصلاح والتطوير الإداري ومحاربة الفساد.
- ❖ تعزيز قواعد ومعايير المساءلة والشفافية والثواب والعقاب.
- ❖ الحفاظ على هوية اليمن العربية والإسلامية، وحماية الثوابت العقدية والشرعية والوطنية.
- ❖ تقوية أسس الاندماج الاجتماعي ومكافحة المخدرات والجرائم المنظمة وغير المنظمة.
- ❖ تعزيز وتطوير مجالات مشاركة أفراد المجتمع ومؤسساته المدنية.

- ضمان استقلال النقابات والمنظمات الجماهيرية وعدم التدخل في شئونها.
- تشجيع ودعم القطاع الخيري في المجتمع اليمني وضمان استقلاله من التدخل الحكومي، كي يكون قادرا على الإسهام والبناء في عجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

(2) بناء هيكلية السوق التنافسي وتصويب أخطاء آليات السوق وذلك من خلال السياسات والإجراءات التالية:

- ضمان حرية النشاط الاقتصادي بما يمكن من زيادة كفاءة الأسواق في تخصيص الموارد وإعطاء المؤشرات السليمة للأداء الاقتصادي.
- ضمان معايير التنافس العادل وتكافؤ الفرص في كل مجالات النشاط الاقتصادي.
- تطوير وإيجاد منظومة التشريعات المتعلقة بحماية حقوق الملكية وتشجيع الاستثمارات الخاصة وتنظيم الاحتكارات العامة.
- إصدار منظومة التشريعات المتعلقة بحماية حقوق المستهلكين ومحاربة الغش والاحتكار.
- تطوير التشريعات المتعلقة بحرية الأسواق والتجارة وبما يكفل وجود ضوابط فعالة كابحة لانحرافات الأسواق.
- تطوير وضمان قاعدة معلومات كفئة متاحة بيسر لكل الوحدات الاقتصادية المتعاملة في الأسواق.
- تعزيز دور السياسات المالية والنقدية الاستقرارية والاجتماعية وبما يضمن تصحيح أخطاء آليات السوق أو انحرافات الأسواق عن مسارها الصحيح.

(3) تأهيل الاقتصاد اليمني للمشاركة عادلة وكفئة في الاقتصاد العالمي من خلال السياسات الآتية:

- اعتبار برامج التنمية البشرية مكونا أساسيا من مكونات الوظيفة الوقائية المتعلقة برفع القدرات العلمية والتكنولوجية للمجتمع وزيادة المهارات لدى الأفراد، والاعتماد على النخب والكفاءات العلمية.
- دعم قيام التكتلات الاقتصادية العربية والإسلامية ومنها تشجيع إنشاء الأسواق العربية والإسلامية المشتركة.
- بناء الأسواق الحرة مع الدول العربية المجاورة وتشجيع الاستثمارات المشتركة، وتنسيق السياسات الاقتصادية، إقليميا وعربيا وإسلاميا، وبما يمكن من مشاركة فاعلة في الاقتصاد الدولي.
- المشاركة في تقوية دور المؤسسات الاقتصادية الإقليمية العربية والإسلامية بما يمكنها من ريادة دورها في إطار التعاون الاقتصادي العربي والإسلامي.
- مراجعة وتطوير علاقة اليمن بالمؤسسات الاقتصادية الدولية والمنظمات الاقتصادية الدولية وبما يمكن اليمن من الاندماج الاقتصادي العادل والكفء ويحقق المصالح العليا للمجتمع اليمني.

(4) حفظ حقوق الأجيال القادمة من خلال الاستراتيجيات والسياسات الآتية:

- اعتبار التنمية البيئية مكونا أساسيا لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة.
- ضمان الاستخدام الأمثل للموارد العامة وبما يمكن من انتفاع كل الأجيال من الثروة الوطنية.
- ضمان التوزيع العادل للثروة والدخل.

## سادسا: الخاتمة

تعتبر قضية (مستقبل الدور الاقتصادي للدولة في اليمن) من أبرز القضايا الوطنية التي تثير جدلا واسعا حول مفهوم ونطاق تلك الوظيفة الجديدة.

إن استقراء خبرة الماضي، تشير إلى أن حجم ونطاق وظيفة الدولة الاقتصادية قد تأثر بعدد من المتغيرات والتطورات والأحداث الاقتصادية المحلية والإقليمية والدولية.

لقد حاولنا في هذه الدراسة أن نبين أن نطاق وظيفة الدولة الاقتصادية ليس من الثوابت التي لا تقبل التغيير، وإنما مفهوم هذه الوظيفة هو مفهوم مرن.

غير أن أي تكييف لوظيفة الدولة، ينبغي أن يتم وفقا لمعايير عادلة ووفقا لطبيعة التطور الاقتصادي والاجتماعي للمجتمع.

ومن هذه الاعتبارات، فقد حددت دراستنا أن مستقبل الدور الاقتصادي ينطوي على عملية ترشيد وظيفة الدور الاقتصادي، وعملية الترشيد تقوم في الأساس على معيار التكامل بين الكفاءة الاقتصادية والاجتماعية.

لذلك، فإن ملامح الدور الاقتصادي للدولة في اليمن التي تؤكد عليها هذه الدراسة هو الدور الإنمائي والاجتماعي والوقائي في ظل تكامل الأدوار وتقسيم العمل وفقا للميزات النسبية التي يتمتع بها كل قطاع اقتصادي (قطاع عام - خاص تعاوني - خيري - مختلط).

وفي نفس الوقت، فإن دور الدولة في إيجاد البيئة المشجعة لأن يؤدي القطاع الخاص دورا فعالا ومتزايدا في استراتيجية التنمية الاقتصادية الشاملة يظل أمرا ضروريا.

إن المطلوب اليوم هو زيادة فعالية وقدرات كل القطاعات الاقتصادية كي تسهم في إنجاز أهداف التنمية الشاملة.

وأخيرا.. فقد حددت دراستنا (القسم الخامس) مجالات الدور الاقتصادي للدولة على النحو الآتي:

- ❖ الوظيفة التقليدية العامة الأساسية، وتشمل مجالات الوظائف التقليدية، ومجالات الخدمات، والبنى الأساسية العامة، ثم مجالات الاستقرار الاقتصادي.
- ❖ وظيفة حفظ وكتابة التوازن الاجتماعي، وتشمل مجالات التنمية البشرية (التعليم والصحة والخدمات الأساسية)، ومجالات المشاركة السياسية والاجتماعية، والعدالة، والتكافؤ، ودعم القطاع الخيري.
- ❖ مجالات الوظيفة الوقائية للدولة وتشمل مجالات البناء المؤسسي للدولة، وهيكلة السوق وتأهيل الاقتصاد اليمني لاندماج كفء وضمان حقوق الأجيال القادمة.

وهي مجالات تؤكد عليها الدراسة باعتبارها ضرورية لوقاية الدولة من التدهور والانهيار، وقد أشارت الدراسة إلى المجالات التفصيلية لكل وظيفة من هذه الوظائف العامة.

# المراجع


- النجار، سعيد، (بدون). "دور الدولة المتغير في الاقتصاد" تعقيب، في كتاب: (دور الدولة في البيئة الاقتصادية العربية الجديدة).
- الأفندي، محمد، (1998). "الإنفاق العام والتنمية البشرية" مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد (5)، جامعة العلوم والتكنولوجيا.
- الأفندي، محمد، (1991). "تجربة الجمهورية اليمنية في الإصلاح المالي" من كتاب: تقييم سياسات التثبيت الاقتصادي، والتكييف الهيكلي في الأقطار العربية، مهدي الحافظ، (المحرر)، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، الطبعة الأولى.
- البنك الدولي، (1997). "الدولة في عالم متغير: تقرير عن التنمية في العالم لعام 97م"، البنك الدولي، الطبعة العربية، القاهرة، ص 1 68.
- بينج، جون، "من لاعب إلى حكم" في كتاب: (دور الدولة في البيئة الاقتصادية العربية الجديدة).
- بدوى، ميرفت، "دور الدولة في قطاع السلع العامة والخدمات الاجتماعية"، من كتاب: (دور الدولة في البيئة الاقتصادية العربية الجديدة)، ص39.
- **Barr, Nicholas (1992). Economic theory and the welfare state. Journal of Economic Literature, #2, p. 741.**
- تاتري، فيتو، "دور الدولة، المتغير في الاقتصاد" من كتاب: (دور الدولة في البيئة الاقتصادية العربية الجديدة).

- جريجوري، بول، (1994). النظم الاقتصادية المقارنة، تعريب: طه منصور، دار المريخ للنشر، ص291، الرياض، السعودية، ص120-135.
- مجلس الوزراء، (1991). برنامج البناء الوطني والإصلاح السياسي والاقتصادي والمالي والإداري لعام 1991م.
- مجلس الوزراء، (1994) البرنامج العام للحكومة المقدم إلى مجلس النواب، ص54.
- وزارة المالية "برنامج ESAF" 1998م.

# مآثر الجراحين العرب فـــي جراحة العظام والمفاصل

أ.د أحمد محمد الحضراني

## ملخص الدراسة

بدأت علاجات الكسور والخلوع منذ بداية التأريخ الإنساني وبالرغم من أن المصريين القدماء ثم اليونانيين وغيرهم من الأمـم القديمـة قـد سـاهمت في وضـع بعض الأسس الأولية لهذا التخصص، إلا أن الكتابات الطبيـة التاريخيـة لم تسـجل إضافات هامة في جراحات العظام في الفترات التاريخية اللاحقـة حتـى فـترة ازدهـار الطب في الدول الإسلامية. وتهدف هذه الدراسة إلى إبراز الدور الكبير الذي قام به الأطباء العرب والمسلمين في طب العظـام والمفـاصل وقـد شملـت هـذه الإسـهامات تشخيص الكثير من أمراض العظام وابتكار العديد من الطرق الجراحيـة المختلفـة. وقد ترجمت إضافات وابتكارات العرب في هذا التخصص إلى اللاتينيـة وعـدد مـن اللغات فاستفاد الغربيون منها، وكانت منطلقا لوضع الكثـير مـن أسـس جراحـات العظام الحديثة.

كان المصريون القدماء يمارسون علاجات الكسور والخلوع ، وقد جاء في بردية إدين سميث[1] التي يرجع تأريخـها إلى 1550 ق.م. تعطـي فكـرة عـن الطـب في عصـر الفراعنة ومن ضمن ما تحتويه هذه البردية ثمانية وأربعين مشـهدا واقعيـا في جراحـة العظام والجراحة العامة فمؤلفها يميز بدقة بين الكسر والجـزع ويعـرف الجـزع بأنـه إصابة الأربطة دون تغيير في وضع العظام، كما وصـف كسـر العمـود الفقـري ومـا يتبعه من شلل رباعي وانتصاب واستمناء دون فقد الوعي.

و في البردية نفسها إرشادات خاصة بخلع الفك الأسفل ((إذا تفحصت رجلا

عنده خلع في الفك الأسفل ولاتستطيع إقفاله فضع إبهامك على طرفي الفك داخل فمه وأصابع يديك تحت ذقنه ثم عليك بعد ذلك رده إلى الحلق فيعود إلى مكانه)).

وقد أستخدم القدماء جبائر من الخشب تلف حول الطرف المصاب وقد وصل علم العظام إلى درجة من التقدم في الطب الإغريقي[2][3] وعلى سبيل المثال يصف ابقراط الخلع الذي يحدث في عظمة الفخذ وصفا دقيقا حيث يقول: ((تبدو الساق أقصر إذا وضعت إلى جانب الأخرى، ويرجع هذا إلى سببين: أن رأس عظمة الفخذ ترتكز على العظمة التي تصل المفصل بالعانة، في حين يحمل التجويف الفلقى رقبة العظمة. وتزول استدارة الآلية وتبدو مبسوطة للسبب نفسه وهو انتقال العظمة إلى الداخل، كما أن طرف عظمة الفخذ الأسفل ومعه الساق والقدم ينحرف إلى الخارج. و يتعذر على المريض أن يثني الفخذ على العانة. ويمكن جس رأس عظمة الفخذ في العجان)). كما وصف أبقراط طريقة العلاج.

و قد وصف كل من ابوقراط وجالينوس بالتفصيل تثبيت الكسور باستخدام مثبتات خشبية[4] ولم تسجل الكتابات الطبية التاريخية إضافات هامة في جراحة العظام في الفترات اللاحقة حتى فترة ازدهار الطب في الدولة الإسلامية. لقد ترجم العرب الكثير من المعارف الطبية القديمة المتلاحقة: الهندية والصينية والفارسية واليونانية ونقحوها وصححوها وأضافوا إليها الكثير من المعارف الطبية العربية ليتركوا بصماتهم على العلوم الإنسانية. ولقد بذل الأطباء المسلمون جهودا متميزة ساهمت في تطوير جراحة العظام وشملت عدة نواحي منها؛ تشخيص أمراض العظام وعلاجها كما اخترعوا الآلات القاطعة والمناشير وغيرها وطوروا الطرق الجراحية المختلفة المستخدمة في جراحة العظام. وسنستعرض في هذه الدراسة الإسهامات التي قدمها الأطباء المسلمون ومآثرهم في هذا التخصص.

## أبو بكر الرازي

تحدث أبو بكر الرازي في كتابة ((الحاوي)) وخصوصا الجزء الثالث عشر عن طب الكسور والخلوع وأورد ما أتى به الأقدمون في هذا المجال وخاصة ما كتبه أبقراط وجالينوس وأضاف الجديد في مواضع كثيرة مستقيا هذا من دراسته العميقة وخبرته الشخصية في تشخيص المرضى وعلاجهم. فقد شمل كتابه الكسور والخلوع وأسبابها وتشخيصها وطرق علاجها بطريقة عامة كما عرض لكسر كل عظم وخلع في كل مفصل على حدة ومن أهم إسهامات وإضافات الرازي في جراحة العظام والمفاصل الأتي:

حذر الرازي من وضع الجبائر فوق مكان الكسر في الأيام الأولى للإصابة، يقول: ((لي ، مجبرون اليوم يضعون الجبائر منذ أول الأمر أبدا، ولا يلتفتون إلى شيء آخر، ولعمري إنه إن كان العضو سليما من الورم والخرق فإنه أجدر، لكنهم كثيرا ما يخطئون فيهيجون حمى ونفاطات وبلايا كثيرة، والصواب أن تستعمل الجبائر حيث لا يكون هيجان ولاوجع ولاامتلاء منذ أول الأمر، وأما غيره فدعه أياما ليسكن الثائرة. و أحفظ العضو برباط سلس ربما يسكن الأوجاع من الأطلية، فإذا أمنت الورم فعليك حينئذ بالجبائر))[5]. وتعتبر هذه واحدة من التوصيات العلاجية الصحيحة في طب الكسور الحديث إذ أن وضع جبيرة بعد الإصابة مباشرة قد يؤدي إلى ورم الطرف المكسور والضغط على الأنسجة تحت الجبيرة، وهذا بدوره قد يؤدي إلى قلة الدم في الطرف المصاب وموت الأنسجة الحية من الأعصاب والعضلات والأوعية الدموية وينتج عنه فقد الطرف لوظيفته أو موت المصاب كما أن بعض الكسور تكون مصحوبة بإصابات خطيرة فتكون الأولية في العلاج لتثبيت حالة المريض وتحسينها وعلاج الإصابات الأخرى وفي هذه الفترة يكتفي بالشد على الطرف

المكسور أو تثبيته بجبيرة غير كاملة وبعد عدة أيام يثبت الكسر بجبيرة كاملة أو بعملية جراحية. ونجد أن أغلب المدارس الطبية الحديثة توصي بأن لا توضع الجبيرة الكاملة إلا بعد يومين إلى ثلاثة لتعطي فرصة لاختفاء الورم الذي يصاحب الإصابة. كما أنها تقوم بالتدخل الجراحي في الكسور بعد ثبات حالة المريض.

نصح الرازي بعدم حل الجبائر إلى بعد شفاء الكسر واسترجاع قوة العظم يقول الرازي ((لي ، الصواب والحزم أن لا يفارق الجبائر اليد إلا بعد البرء الكامل لأنه ربما عرض اضطراب ونحو ذلك والكسر لم يقو نعما فيبرأ أيضا))[6].

وصف الرازي الكيسة المصلية ومكان حدوثها وعلاجها، يقول ((لي، في تعقد العصب قد يظهر على اليد والرجل وبالقرب من المفاصل شيء شبيه بالسلع وفي الأكثر يكون بعقب التعب الشديد ويفرق بينها وبين السلع بأنها ألزم لمكانها من السلع، ولمسها لمس عصب، وإذا غمزت عليها بشدة تبددت وذهبت ثم يعود بعضها، وعلاجها أن يغمز عليها فإن تتبدد بالغمز وإلا فمنها ما يدق بمطرقة وخشب فتتبدد ثم توضع عليه جبيرة وتشد فإنها لا تعود، وإن كثرت أو عظمت فتحتاج أن تنقى البدن. وربما كانت عظيمة إلا أنها تكون مفرطحة كما كان في مأبض ركبة امرأة))[7] وهكذا نجد أن الرازي يصف ما يعرف بكيسة بيكر Baker's cyst التي تحدث في المأبض وقد نسبت ظلما إلى بيكر وسميت باسمه عام 1877[8] رغم أسبقية الرازي إلى وصفها.

عرف الرازي الحدبة بأنها انجذاب الفقرات بعضها إلى بعض من الأمام وتعرف على العلاقة بين الشلل والحدبه وأن الحدبه قد تنتج نتيجة تأكل الفقرات من مرض الدرن، وعرف الرازي أن لشلل الناشئ من درن الفقرات قد يحدث متأخرا، و قد نسب وصف هذا المرض إلى الجراح الإنكليزي بوت Pott's disease

الذي عاش في القرن الثامن عشر رغم أن الرازي تعرف على المرض قبل بوت بثمانية قرون[9].

أما في خلع العضد **Shoulder Dislocation** فقد وصف الرازي هذا الخلع وعلل لماذا يحدث الخلع إلى الأمام في معظم الحالات، يقول ((رأس العضد لا ينخلع إلى فوق لأن نتوء المنكب يمنعه، ولا ينخلع إلى ناحية الظهر لأن الكتف يمنعه من ذلك، ولا ينخلع إلى ناحية البطن إلى قدام لأن عضلة ذات الرأسين تمنع ورأس المنكب أيضا. لكنه ينخلع إلى الجانب الأنسي والجانب الوحشي يسيرا جدا، وتنخلع إلى أسفل ناحية الإبط خروجا كثيرا ولاسيما في الذين لحومهم قليلة فإنه يخرج من هؤلاء سريعا ويدخل أيضا سريعا، وأما كثيرو اللحم فيعسر انخلاعه فيهم ويعسر رجوعه أبدا)) [10].

ويعرض الرازي ثلاث علامات لتشخيص خلع الكتف وهي المقارنة بين المنكبين وعدم إمكانية تقريب العضد إلى الأضلاع وعدم ملامسة اليد للرأس وهي العلامات الرئيسية المطلوبة لتشخيص الحالة من الناحية الإكلينيكية. ثم يصف الرازي طريقة ابقراط **Hippocrates Method** لإعادة الخلع[11] وللعلم بأن هذه الطريقة مازالت تستخدم حتى اليوم.

## علي ابن العباس المجوسي

عرف و قسم هذا الطبيب إصابات العظام إلى أربعة: الكسر، الخلع، الوهن والوثي ((فأما الكسر فهو: تفرق اتصال العظم الواحد، فأما الخلع فهو: زوال المفصل عن موضعه، أعني خروج زائدة أحد العظمين عن حفرة العظم الأخر، أما الوهن فهو: ألم يمرض العظم من ضربة أو سقطة من غير أن يتفرق اتصاله، أما الوثي فهو: انزعاج المفصل عن موضعه))[12].

ونلاحظ في التعريفات السابقة الدقة والوضوح والمعرفة ويذكر علي بن العباس في جروح العظام التي لا تشفى و يخرج منها صديد أن السبب هو وجود قطعة عظم مكسورة ويجب إزالتها: يقول متى رأيت الجرح لا يندمل، و يجري منه صديد وفي لحمه رخاوة وتهيج، فينبغي أن تعلم أن عظما مكسورا وينبغي أن تنزع ذلك للعظم))[13].

ويؤكد علي بن عباس على أهمية التشريح لمن يمارس تجبير العظام وجراحاتها فيقول: ((وينبغي لمن أراد أن يعرف صناعة الجبر، أن يكون عارفا مواضيع العظام، وهيئاتها وأشكالها، ومشاركتها لغيرها، والفصل عليها، ليكون متى عرض لبعض الأعضاء آفة من خارج، ورآه قد تغير عن حالة وشكل موضعه، علم من ذلك أنه قد أصابه إما كسر، أو خلع، أو وهن أو وثي))[14].

أما فيما يتعلق بكسر العظم من جديد عندما يلتحم وبه اعوجاج ظاهر فقد أختلف الأطباء العرب في علاجه فأبن سينا والمجوسي ينصحان بكسر العظم إذا جبر بطريقة خاطئة، يقول المجوسي: ((فأما العظام المجبورة التي وقع جبرها خطأ مامن قلة معرفة المجبر وأما من تحريك العليل العضو المجبور في غير وقت حتى أنه قد عرض في شكلها تعويج وتغير عما كان علية فيقيد بذلك فعل العضو وحركته بمنزلة اليدين والرجلين إذا عرض فيهما ذلك من رداءة الحركة وقبح المنظر، فقد ذكر قوم أن علاج ذلك هو كسر العضو ثانية))[15].

وتلاحظ أن المجوسي قد أورد بعض الأسباب التي تؤدي إلى التحام العظم بطريقة خاطئة ثم يعرض رأيا لآخرين وهو أن الالتحام الخاطئ يكون مصحوبا برداءة الحركة وقبح المنظر، يجب أن يعالج بكسر العظم ثانية. ولكن الزهراوي يعارض هذه الطريقة في العلاج ويقول: ((وأما ما تصنعه الجهال من المجبرين من كسر العضو مرة

أخرى إن لم ينجبر على عوج فهو خطأ من فعلهم وغرر عظيم، ولو كان صوابا لذكرته الأوائل في كتبهم وعملت به وما رأيت لأحد منهم في ذلك أثر البتة والصواب أن لا يعمل به[16].

## أبو القاسم الزهراوي

أورد الزهراوي في كتابه التصريف لمن عجز عن التأليف في المقالة الثلاثون بابا موسعا عن الكسور وأسبابها وأنواعها وعلاجها. وعلى سبيل المثال يقدم الزهراوي وصفا دقيقا عن العلامات السريرية للكسر فيقول ((ومما يتعرف به كسر العظم اعوجاجه ونتوه وظهوره للحس وتخشخشة عند غمزك إياه بيدك. فمتى لم يكن في الموضع اعوجاج ظاهر ولاتخشخش ولا تحس عند جسك العظم باضطراب ولا يجد العليل وجع فليس هناك كسر بل يمكن أن يكون وئيا أو كسرا هينا أو صدعا يسيرا))[17].

ويبدأ الزهراوي العلاج بتسوية الكسر حتى يعود العظم إلى شكله الطبيعي ثم يقوم بتثبيت العظم وشده فيوصي بأن يحاط الطرف المصاب بعجينة خاصة مثل غبار الرحا المعجون ببياض البيض ويلف الطرف بالأربطة، ثم تنشر على تلك اللفائف الجبائر وهي مصنوعة من أغصان العطيب العريضة المجوفة أو من خشب الصنوبر أو من جرائد النخيل وتكون الجبيرة على هيئة نصف أسطوانة (أنظر الشكل) ثم يشد على الجبائر بعصابة أخرى من الأربطة[18] ويعتبر وصف الزهراوي للجبائر والأربطة المستخدمة في الكسور مثارا للإعجاب لما احتوته من دقة وأصالة وسابقيه ولعلمنا أن الزهراوي أول من وصف تركيبة للجبس وأستعمله في تجبير العظام.

وصف الزهراوي ثلاث طرق لعلاج خلع الكتف المنكب **Shoulder**

dislocation ومنها طريقة جديدة تعرف اليوم بطريقة تمثال الحرية Liberty Status method ولعلمنا أنه أول من وصفها يقول: ((وردة أن يرفع خادم يده إلى فوق ثم تجعل أنت إبهامي يديك تحت إبطه وترفع المفصل بقوة إلى فوق إلى موضعه والخادم يرفع يده ويمدها إلى فوق ثم يحط بها إلى أسفل فإنه يرجع بسرعة))[19].

ويوصي الزهراوي بأن يترك الجرح مفتوحا في الكسور المفتوحة وذلك بعمل فتحة في الجبس على الجرح ليتمكن الطبيب من معاينة الجرح والغيار عليه والكشف عن أي مضاعفات تحدث فيه وهذا مبدأ يستخدم في الجراحة الحديثة يقول الزهراوي: ((وأترك الجرح مكشوفا بأن تقرض بالقرض في اللفائف ثقبا على قدر الجرح وأحذر كل الحذر أن تشد الجرح مع الكسر))[20].

عرض الزهراوي لطرق عديدة لعلاج خلع الورك الرضي ومنها طريقة لم يوردها من سبقوه، يقول ((ينبغي أن تعد خادما قويا يمد ساقه من أسفل إما بيديه وإما بقماط يربطه على ساقه فوق الركبة، وخادم أخر يمده من فوق بأن يدخل يديه من تحت إبطيه ثم يشد بقماط لين على أصل الفخذ ويمسك بطرف القماط خادم ثالث ويكون مدة أما من قدام من ناحية الأربية إلى ناحية الترقوة وأما من خلف إلى ناحية الظهر ويكون مدهم كله بمرة واحدة حتى يرتفع العليل بجسمه من الأرض ويبقى معلقا، فأن هذا النوع من المد نوع مشترك للأنواع الأربعة فأن رجع الفك بما قلنا، وإلا فلا بد لكل نوع مما أذكره من العلاج الخاص))[21].

ومن الدلائل العديدة التي تدل على ما وصل إليه الزهراوي من علم وخبرة في جراحة العظام والمفاصل هو ما قدمه في الفصل الخامس والثلاثين حول الخلع المصحوب بكسر أو جرح أو كليهما حيث يذكر أن مثل هذه الحالات خطيرة وأن لا يقدم على علاج هذا النوع من الإصابات إلى الطبيب الحاذق الخبير في الصناعة[22].

وكما نعلم حديثا أن هذا النوع من الإصابات هو من أخطر الأنـواع ولا يعالجـه إلا المتخصصون الماهرون، لكي تجنب المريض المضاعفات العديدة ومنها الوفـاة وتيبـس المفصل.

وتحدث الزهراوي بالتفصيل عن علاج كسور الفـك المتفتتـة، فنصـح بإزالـة الشظايا وتثبيت الفك بخيط ذهب أو فضة[23].

ذكر الزهراوي واحـدا مـن مضاعفـات خلـوع الرسـغ وهـو الضغـط علـى العصب المتوسط **Median nerve compression** وإصابتـه يقـول ((ولا يضـر العليـل شيئا إلا أن استرخت اليد ولم تستطع على قبض شـيء فحينئـذ تعلـم أن العصـب أنقطع أو ترضض فلا حيلة فيه إلا أن يشد بـالكي فربمـا نفـع وربمـا لم ينفـع ذلـك شيئا))[24].

وصـف الزهـراوي العديـد مـن الآلات الـتي تسـتخدم في جراحـة العظـام والجراحات الأخرى وشملت تلـك الآلات مجموعـة ضخمـة مـن المناشـير والمجسـات ومباضع العظام والمطارق والثواقب، التي فاقت كثيرا ما وصفه من سبقوه.

وقد أنتقد الزهراوي كلا من أبقراط وجالينوس والرازي في علاجهم لكسور الأضلاع، وذلك باستخدامهم المحاجم أو الأغذية التي تسبب انتفـاخ بطـن العليـل، يقول أبو القاسم: ((نحن نكره هذا لئلا يكون توليدا لحدوث الورم الحار))[25].

ويصف الزهراوي الغنغرينا، و يحذر من خطورتها على حياة المريـض ويؤكـد على سرعة علاجها ويورد طريقة لبتر الطرف أو العضو المصاب، يقول ((وقد تعفن الأطراف إما من سبب من خارج وأما من سبب من داخل وإذا رأيت الفساد يسـعى في العضو لا يرده عنه شيء فينبغي أن تقطـع ذلـك العضـو إلى حيـث بلـغ الفسـاد لينجو العليل بذلك من الموت))[26].

ويقول ((وعلامته من ظهر له ذلك أن يسود ذلك العضو حتى يظن أن النار أحرقته وكذلك إن كانت سبب الفساد عن لسع بعض الهوام كعقرب البحر أو الأفعى أو نحو ذلك)).

ويقول ((وكذلك تفعل بالرجل، إذا أخذ الفساد الإصبع فأقطع عند أحد السلاميات وإن أخذ في مشط الرجل فأقطع الرجل بأسرها، فأن صعد إلى الركبة فأقطع الساق عند مفصل الركبة فإن كان الفساد قد بلغ الركبة فليس فيه حيلة إلا تركه و إسلام العليل الموت))[27].

ويصف عملية البتر بقوله ((تشد رباطا في الموضع الذي تريد قطعة وشد رباطا أخر فوق الموضع ويمد الخادم الرباط الواحد إلى الأسفل وخادم أخر يمد الرباط الأعلى إلى فوق ثم تقطع أو تنشر، فأن حدث نزف دم في خلال عملك فاكو الموضع بسرعة))[27].

ونلاحظ في وصف الزهراوي للغنغرينا بعض المبادئ التي تطبق اليوم في الجراحة الحديثة:

- ذكر الزهراوي أن العضو يصبح أسود وأستخدم كلمة تعفن وهذا يدل على أنه يقصد الغنغرينا المتعفنة **Wet gangrene** وهي النوع الخطير الذي قد يؤدي إلى الوفاة عن طريق التسمم البكتيري.
- وضع الزهراوي واحدا من المبادئ الجراحية التي تمارس اليوم في علاج الغنغرينا المتعفنة وهو أن يقوم الجراح بعملية البتر في الأنسجة السليمة بعيدا عن المكان المصاب بالغنغرينا وذلك لضمان عدم ترك أجزاء مصابة تسبب انتشار الغنغرينا مرة ثانية أو تؤدي إلى التسمم والوفاة.

- من المعروف طبيا أن الغنغرينا المتعفنة عندما تصل إلى الركبة فانها تكون مصحوبة بمعدل عالي للوفاة قد يصل إلى 60-80% وهذا يعطي تفسيرا لتردد الزهراوي بترك المريض دون تدخل جراحي.
- ينصح الزهراوي بالتدخل الجراحي في الشبذ الشديد الذي لا يستجيب للعلاجات الأخرى فيقول ((فإن كان التعقد قد تجحر واشتد وحفزت الضرورة إلى نزعة فشق علية من أعلاه وأقطع الفضلة الثانية أو أجردها ببعض المجارد حتى يذهب، وعالج الجرح حتى يبرأ.

ومن الحقائق العلمية ذكرها الزهراوي وبعض الأطباء العرب كابن زهر حقيقة أكدها العلم الحديث وهي أن العظام المكسورة عند الأطفال تشفى وتلتحم أسرع من عظام الشيوخ في السن كما يصف المادة التي تتكون في مكان الكسر لتمسك وتثبت الأطراف المكسورة؛ يقول: ((وأعلم أن العظام المكسورة إذا كانت في الرجال المسنين والشيوخ فليس يمكن أن تتصل وتلتحم على طبيعتها الأولى ابدا لجفوف عظامهم وصلابتها، وقد يتصل ويلتحم ما كان من العظام في غاية اللين بمنزلة عظام الصبيان الصغار، ولكن الطبيعة تنبت على العظم المكسور من جميع جهاته شيئا يشبه الغراء فيه غلظ **Callus** يلتزق به بشدة حتى يلزم بعضه بعضا ويربط بعضه بعضا حتى يأتي في غاية القوة والوثاقة كما كان أولا حتى لا يفوته شيء من أفعاله))[28].

## ابن سينا

تميز ما كتبه ابن سينا في كتابة القانون، عن الكسور بالمنهجية العلمية فلقد ابتدأ بعرض عام عن الكسور وأسبابها وأشكالها وطرق علاجها، ثم أنتقل إلى كسر كل عظم على حدة، ونتيجة لهذا التبويب والترتيب الجيد حل كتاب القانون في ذلك

الوقت محل كتاب الحاوي الذي كان يفتقد إلى الترتيب والتنسيق في عرض المعلومات. يقول ابن سينا في وضع الجبائر على الكسر ((الوقت الذي يجب أن توضع الجبائر هو بعد خمسة أيام فما فوقها، إلى أن تؤمن الآفات. وكلما عظم العضو وجب أن تبطئ بوضع الجبائر، وكثيرا ما يجلب الاستعجال في ذلك آفات من الأورام والحكة ونفاطات. لكن إذا أخرت الجبائر فيجب أن يكون هنالك ما يقوم مقامها من جودة الربط بالعصائب ومن جودة النصب))[29]. ونلاحظ أن كلا من ابن سينا والرازي، ينصحان بعدم التجبير وقت الإصابة، وأن ينتظر الطبيب لعدة أيام حتى تثبت حالة المريض ويقل الورم في الطرف المكسور، وتعرف هذه الطريقة بنظرية التجبير المتأخر **Delayed splintage Theory** وقد نسبت هذه النظرية إلى البروفيسور جورج بيركينز **George Perkins** [30][31] مع أن ابن سينا والرازي كانا سباقين لبركنز في وضع مبدأ التجبير المتأخر بأكثر من ثمانية قرون.

كما وصف ابن سينا الكسر الذي يحدث في قاعدة الإبهام **Bennet Fracture** ويسبب ميلان الأخير إلى أسفل وقد نسب هذا الكسر إلى الجراح الأيرلندي **Bennet** الذي وصفة عام **1882**م. يقول ابن سينا في الكسور التي تصيب عظام الأصابع ((هذه أيضا قلما يعرض لها الكسر بل يعرض لها زوال. وقالوا أذا عرض لها كسر فينبغي أن يجلس العليل على كرسي مرتفع، ويؤمر أن يوضع كفه على كرسي مستو، ويمد العظام المكسورة خادم، ويسويها الطبيب بالإبهام والسبابة، وإن كانت الإبهام مائلة إلى اسفل فينبغي استعمال الربط من فوق فربما عرض ورم حار. ولمكان استرخاء هذه العظام تجتمع إليها فضلة كثيرة وتجمد كثير فيشتد الألم. و إن عرض الكسر لسلامي أو لإصبع، أن كان الإبهام فينبغي أن يربط الرباط الخاص له، وأن يربط أيضا مع الكف لتثبت ولا تتحرك، وأن عرض الكسر لشيء من سائر الأصابع، أن كانت السبابة أو الخنصر، فلتربط مع التي تقرب منها. وإن كان من

الأصابع الوسطى فلتربط مع التي من جانبيها، أو تربط كلها على الولاء، بعضها مع بعض فإنه أجود، وذلك أنها تثبت ولا تتحرك، وتكون حينئذ كأنها قد ربطت مع جبائر أعني العظام المكسورة))[32]. وكما نلاحظ أسبقية ابن سينا في وصف كسر قاعدة الإبهام، كما أنه نصح بربط الإصبع المكسور إلى الأصابع المجاورة السليمة لتثبيت الكسر وشفائه وما زالت هذه الطريقة المتبعة في علاج معظم كسور الأصابع التي لا تحتاج إلى التدخل الجراحي.

ويصف ابن سينا واحدا من أكثر الكسور حدوثا وهو الكسر في أسفل الساعد، ما نسميه اليوم بكسر كوليس **Colles fracture** : ((قد يتفق أن ينكسر الزندان معا، و قد يتفق أن ينكسر أحدهما ولأن الزند الأسفل وهو الساعد الحامل فانكساره شر ولأنه معرى من اللحم فانكساره أقبح))[33].

ويعتبر هذا الكسر بأنه أخطر وأقبح من كسور أعلى الساعد وربما يعود هذا إلى كثرة المضاعفات التي قد تحدث نتيجته.

ووصف ابن سينا خلع المرفق وأكد على أهمية الإسراع في رد الخلع يقول ((في العلاج -أي علاج خلع المرفق -يجب أن تبادر إلى علاجه فأنة يسرع إليه الورم الحار المانع عن العلاج))[34].

وهذا ما تنصح به الكتب الطبية الحديثة من تأكيد على أهمية رد الخلع بدون تأخير لأن الحالة قد تؤدي إلى إصابة الأوعية الدموية والأعصاب في هذه المنطقة إذا لم يصلح الخلع بسرعة.

كما يقدم ابن سينا عرضا لخلع الورك و أنواعه وعلاماته ولعل ابن سينا أول طبيب يصف خلع الورك الولادي **Congenital hip dislocation**، يقول ((وإذا وقع ذلك -أي الخلع- في حالة الولاد والشق عن الجنين تخلقت تلك الرجل قصيرة ذات

ساق دقيقة تعجز عن حمل البدن وتضعف ولا تقوى))[35].

## ابن زهر:

أما ابن زهر فيصف علاج الكسور مركزا على عدد من المبادئ في جراحة العظام الحديثة فهو ينصح أن يسوى العظم المكسور حتى يعود إلى حالته الطبيعية شكلا ووضعا، وينصح بمقارنته بالعضو الصحيح وإذا لم يكن للعضو مثيل في الجسم فيحاول الطبيب أن يتخيل شكله السابق ويعيده إلى ذلك الشكل يقول: ((فإذا أصاب الكسر فلطف الغذاء السابق جهدك بعد أن تسوي العظم المكسور وتجبره على حاله، و إنما يكون ذلك بتسويته على حاله الطبيعية في شكله ووضعه، وبعض خدمة الطبيب شأنهم محاولة ذلك بأيديهم غير أنه متى احتجت إلى عمل من هذه الأعمال ليس في كل وقت يحضرك من يحسن العمل من الخدمة، فلا يحسن بك أن تترك الحال فيجب أن تنظر في الأعضاء إلى (ماله في البدن أخ)، فتبادر إلى تشكيل العضو المريض بشكل الصحيح مثل الذراعين والساقين. وإن كان مما ليس له في البدن ثان كالأنف فتذكره في وقت صحته ورم رده إلى ذلك الشكل))[36].

ثم يصف بن زهر طريقة إرجاع العظام المكسورة إلى وضعها الطبيعي وذلك بالشد على كل جزء على لوح مستوى ولحماية الطرف المصاب من الجبيرة ينصح بأن يدهن العضو بزيت ثم يلف بخرقة لينة ثم توضع الجبيرة وتطوى الجبائر وتربط ربطا معتدلا ثم تحل الجبائر بعد ثلاثة أيام لتفقد حالة العضو ثم تكرر تركيب الجبايرء يقول: ((وأما ما كان من الأعضاء الكبار فأمدها أما على لوح مستو وإما على غير لوح مما يكون مستوي لسطح، تمد الكسرين بيديك كلتيهما، تبعد كل واحد من صاحبه على استواء ثم تحل يديك عنهما ليجذبهما العضل ويضمهما، وقد أعددت جبيرة من قصب مصفوف كأنه لوح وتدهن العضو بزيت ورد وتلف على العضو

خرقة لينه تضعها عليه متينة، و تطوي الجبائر حول الخرقة وتربط فوق ذلك ربطا معتدلا ليس بالشديد ولا بالراخي، وتتركه (كذلك) أياما ثلاثة. ثم تحله وقد مددت تحته لوحا مستويا وتنظر إليه كيف حاله، وهل يظهر على العضو نفخ أم لا وتعيد العمل المذكور بالدهن والربط علية وتتركه أياما ثم تفتقده هكذا حتى يبرأ))[37].

وهو يذكر أن إصلاح الكسور في العظام الكبيرة يحتاج الطبيب إلى شخص أخر لكي يساعده في عملية الشد لإرجاع العظم إلى حالتها الطبيعية، يقول: ((وأما أن كان من الأعضاء العظمية المقدار فلا يمكنك أن تمدها بيديك كما أمكنك في الأعضاء الصغار، ولابد لك حينئذ من رجل آخر يكون له دربة يجتذب العضو (من الجهة الواحدة) (على اللوح باستواء)، وأنت (تجتذب) من الجهة الأخرى حتى يبعد الكسران ثم تحلان أيديكما برفق، فأن العضل يضم العظميين واحدا إلى آخر. وتجر يدك من فوق برفق لترى هل أحد الكسرين مرتفع و الآخر منخفض، فإن وجدتهما كذلك فسو وضعهما واللح المستوي الذي تحتهما يعينك على ذلك))[38].

ويذكر أن الكسر في عظم الفخذ صعب الشفاء وأنه لم يرى الإحالة واحدة لصبي شفي عظمة ولعله يقصد هنا بعض الكسور في عظم عنق الفخذ التي تقطع الدم الواصل إلى الرأس فيخضع رأس العظم لتآكل ولا نشفى يقول: ((ومن العظام ما قد أيأس العلماء عن برئه وهو عظم الفخذ. ورأيت هذا العضو قد برئ مرة واحدة في صبي صغير، وأظن برءه إنما كان لرطوبة العظم بالصبا ولطبيعة ذلك الصبي))[39].

## أبو الفرج بن القف:

يصف ابن القف كيفية قطع العظام المختلفة في السمك والقوة كعظام الأطفال والكبار يقول: ((فإن كان العظم رقيقا كعظم قحف الأطفال فينبغي أن يقطع بمقاطع شكلها كشكل المنجل موضعا بعد موضع، إلى حين يستقصي في قطع العظم جميعه، أو ينشر بمنشار لطيف وإن كان العظم ثخينا، فينبغي أن يقطع على هذه الصورة، وهو أن يثقب بمثقب طوله بقدر ثخانة العظم فإذا أنثقب العظم، يقطع مابين الثقبين بالمنجل ويخرج العظم جميعه، و يخرج أما بمنقاش أو بالأصابع، أو بكلبتين ثم يجعل بين الغشاء وبين العظم قطعة من ذبل (والذبل هو جلد السلحفاة))[40].

ويذكر ابن القف عددا من الأسباب التي تؤدي إلى الأنجبار المعوج ومنها جهل (الطبيب)، الحركة في الطرف المكسور قبل الشفاء الكامل للكسر، يقول:((سببه جهل الجرائحي وقلة معرفته برد الكسور إلى موضعه أو تحريك العليل له قبل أن يشتد جبرة واتصال أجزائه بعضها إلى بعض، فإذا أنجبر العضو وهو بالصورة المذكورة، فينبغي للجرائحي أن ينظر هل منع ذلك العضو من فعله الخاص به أو لم يمنع فإن لم يمنع فلا حاجة إلى تعذيب العليل بالعلاج الثاني، وإن منع فالأطباء لهم في هذا القدر طرق: أحدها أن يكسر العضو ثم يرد إلى موضعه الطبيعي وثانيها أن يشق على الموضع و يقطع الشبذ برفق بحيث أن يفترق اتصال العضو كما كان، ثم يرد على الواجب وثالثهما أن توضع على الموضع المرخيات القوية ليرتخي الدشبذ))[41].

وفي علاج خلع الفقرات يقدم ابن القف وصفا دقيقا لخلع الفقرات الكامل الذي قد ينتج عنه هلاك المريض وليس له علاج ولعله يقصد هنا الخلع الكلي

المصحوب يقطع كامل للنخاع الشوكي والذي ينتج عنه الموت أو الشلل وليس له علاج شافي حتى اليوم، ثم ينتقل ابن القف إلى وصف الخلع في أماكن مختلفة من الفقرات والآثار التي تنتج منه، ويذكر بأن خلع الفقرات الغير كامل يمكن إصلاحه وشفاء المريض.

يقول ابن القف: ((متى انخلعت الفقرات خلعا تاما، يتبعها هلاك العليل، وليس لهذا النوع في الحقيقة علاج. أما فقرات الرقبة فأنها متى انخلعت، يتبعها بطلان التنفس لأن الأعصاب المحركة للصدر آتية منها وأن كان الخلع من فقرات الظهر. أحتبس البول و البراز ثم خرجا بغير إرادة و ذلك لانضباط النخاع ثم الأعصاب الثابتة منه وتسترخي اليدان والرجلان فإن كان خلع الفقرات تام، فيرجى برؤ ذلك وإصلاحه))[42].

ونلاحظ في هذا الوصف معرفة ابن القف التشريحية بالمراكز العصبية في النخاع الشوكي ووظائفها والآثار الناتجة من إصابة كل منطقة في النخاع.

وبالرغم من أن كتابات الرازي والزهراوي وابن سينا وغيرهم من الأطباء المسلمين قد ترجمت إلى عدة لغات، في العصور الوسطى وعصر النهضة وآخرها ترجمة لكتاب الزهراوي في الجراحة والآلات عام 1973، إلا أن مؤرخو الطب خارج العالم الإسلامي لم يوردوا مساهمات العلماء المسلمين في الكسور والخلوع كما أنهم لم يعطوهم ما يستحقونه من التقدير ولم يعترفوا بأن هؤلاء العلماء قد وضعوا العديد من المبادئ الطبية الصحيحة التي تستخدم في الجراحة الحديثة.

# المراجع:


(1) بردية ((إدين سميث)) في الجراحة عام 2500 ق . م نقلا عن ترجمة برلسيد للأصل الهيروغليفي، نقلها إلى العربية الأستاذ الدكتور محمد كامل حسين في كتابه ((متنوعات)).

(2) بول غليونجي. قطوف من تاريخ الطب، دار المعارف ، 1986.

(3)Allbutt, Sir C., 1921, Greek Medicine in Rome , London.

(4)Milne JS. The apparatus used by the Greeks and the Romans in the setting of fractures and the reduction of dislocations. Interstate Med J 16: 3-29, 1909.

(5) الرازي ، أبو بكر ، الحاوي ،ط1 ، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد، الدكـــن ، الهنـــد ، ج13، ص149.

(6) الرازي ، نفس المصدر السابق ، ج13 ، ص165.

(7) الرازي ، نفس المصدر السابق ، ج13 ، ص176.

(8) Orthopaedic Surgery, Edward Arnold, London, 1983 P 1036-1037.

(9) حسين، محمد كامل، العقبي، محمد عبد الحليم: طب الرازي، دراسة وتحليل لكتاب الحاوي، دار الشـوق، 1977، ص389.

(10) الرازي ، نفس المصدر السابق ، ج13 ، ص215.

(11) الرازي ، نفس المصدر السابق ، ج13 ، ص215-216.

(12) ذياب ، أحمد ، الإنسان و الأداة : صفحات خالدة من الجراحة العربية الإسلامية – صفـــاقس:جيـــم 1997 ،ص58.

(13) ذياب ، نفس المصدر السابق ، ص87.

(14) ذياب ، نفس المصدر السابق ، ص18.

(15) المجوسي : كامل الصناعة الطبية ، ج2،ص501.

(16) الزهراوي ، المرجع السابق ، ص296.

(17) الزهراوي، أبو القاسم بن عباس، المقالة الثلاثون، في العمل باليد فن الكي والشق والبط، آثـــار الآداب الشرقية، دار النشر (العلم) موسكو، 1983 ، ص 254.

(18) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص 315.

(19) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص300-301.

(20) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص 253.

(21) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص 308 – 309.

(22) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص253.

(23) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص308-309.

(24) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص315.

(25) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص270.

(26) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص257.

(27) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص276.

(28) الزهراوي ، نفس المصدر السابق ، ص257.

(29) ابن سينا ، الحسين بن علي، القانون في الطب،تحقيق إدوار القش، الكتاب الرابع، مؤسسة عز الدين، ص2055.

(30) System of Orthopaedics and fractures, Butterworths, London, 1982 P344.

(31) كعدان، عبدالناصر. طب الكسور في الطب العربي الإسلامي، دار القلم العربي، حلب، 1999، ص103.

(32) ابن سينا ، نفس المصدر السابق ، ص2074.

(33) ابن سينا ، نفس المصدر السابق ، ص2073.

(34) ابن سينا ، نفس المصدر السابق ، ص2037.

(35) ابن سينا ، نفس المصدر السابق ، ص2041.

(36) بن زهر، أبي مروان عبد الملك، التيسير في المداواة والتدبير، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة،ط1، 1983، ص315.

(37) بن زهر، نفس المصدر السابق ، ص315-316.

(38) بن زهر، نفس المصدر السابق ، ص 316-317.

(39) بن زهر، نفس المصدر السابق ، ص318.

(40) ذياب، نفس المصدر السابق ، ص50.

(41) ذياب، نفس المصدر السابق ، ص62.

(42) ذياب، نفس المصدر السابق ، ص75.

## فهرسة البحوث التي سبق نشرها
## في مجلة الدراسات الاجتماعية
## من العدد الأول إلى العدد العاشر

### العدد الأول
### يناير . يونيو 1996م

- الشاهد الشعري في تفسير الشوكاني

**د. علي غالب المخلافي**

- مدى فهم طلبة المرحلة الثانوية والجامعية لبعض المفاهيم العلمية

**أ.د. داود عبدالملك الحدابي**

- السياسات الاقتصادية وميزان المدفوعات في اليمن خلال الفترة 90-94م

**د. مطهر العباسي**

- سياسات الاستقرار الاقتصادي بين الطموح النظري وإشكاليات التطبيق

**د. محمد أحمد الأفندي**

- السياسات البديلة وقطاع التصنيع في الجمهورية اليمنية

**د. يحي يحي المتوكل**

### العدد الثاني
### يوليو . ديسمبر 1996م

- أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل في الفيزياء

**أ.د. داود عبدالملك الحدابي**

- الضبط الإداري والنظام العام دراسة تحليلية للأسس والمفاهيم النظرية

**د. دائل إسماعيل المخلافي**

- آليات التعامل مع الجمهور في البنوك العاملة في اليمن

**د. محمد علي الربيدي**

- Evaluation of the Yemen's agricultural statistics and information system

**د. مطهر العباسي**

## العدد الثالث
## يناير . يونيو 1997م

- استعمال (لما) في القرآن الكريم

**د. عبدالملك عبدالوهاب الحسامي**

- أثر استخدام القياس على تعديل الفهوم الخاطئة للكهرباء التيارية

**أ.د داود عبدالملك الحدابي**

- المداخل البشرية لتحسين الكفاءة الإنتاجية في المشروعات الصناعية

**د. عبدالله السنفي**

- الرقابة المصرفية على البنوك الإسلامية.

**د. حسن ثابت**

**د. محمد الطاهر خليفة**

- Readings in economic development and urbanization theories

**د. محمد الوصابي**

## العدد الرابع
## يوليو . ديسمبر 1997م

- صفات المنافقين في سورة التوبة

**د. غسان عبدالسلام حمدون**

- استخدام الأساليب الكمية في اتخاذ القرارات

**د. عبدالله السنفي**

- تطبيق مفاهيم الجودة في المنظمات الصناعية اليمنية

**د. أحمد محمد الشامي**

- الفقر وبرنامج الإصلاح الاقتصادي في الجمهورية اليمنية

**د. عبدالباري أحمد الشرجبي**

- تجربة الجمهورية اليمنية في الإصلاح المالي (تقويم النتائج المالية لبرنامج الإصلاح الاقتصادي)

**د. محمد أحمد الأفندي**

## العدد الخامس
## يناير . يونيو 1998م


- المشكلات الاقتصادية للمعلم اليمني

**د. سليم عبده القباطي**

- محاور التوعية بأهمية تعليم المرأة في المجتمع اليمني

**د. عبدالغني قاسم**

- تقويم وثائق مناهج القراءة والعلوم والرياضيات

**د. محمد حاتم المخلافي**

- الإنفاق الاجتماعي والتنمية البشرية

**د. محمد أحمد الأفندي**

- الآثار الاقتصادية لحرب ترسيخ الوحدة

**د. عبدالباري أحمد الشرجبي**

- تعديل إهلاك الأصول الثابتة

**د. محمد علي الربيدي**

- Linear programming for decision support: A spreadsheet Approach

Dr. Ghassan A. Al-Utaibi
Dr. Bian J. Parker
Dr. Darid J. Caine


## العدد السادس
## يوليو . ديسمبر 1998م


- الأصول المقارنة لقراءات أبي عمرو والبصري وابن عامر الشامي وعاصم

**د. غسان حمدون**

- العمليات العلمية التكاملية لدى طلبة الأقسام العلمية بكلية التربية (صنعاء)

**أ.د. داود عبدالملك الحدابي**
**أ. رضا محمد علي**

- توحيد المناهج وتطويرها في الجمهورية اليمنية

**د. محمد حاتم المخلافي**

- تقويم سياسات تخفيض قيمة الريال اليمني في عقد الثمانينات

**د. محمد أحمد الأفندي**

- ملخص رسالة دكتوراه (مدى فاعلية السياسة المالية والنقدية في معالجة الموازنة في اليمن)

**د. محمد الحاوري**

- موقف التشريع الضريبي اليمني من الاحتياطات الفنية في شركات التأمين

**د. محمد علي الربيدي**

- The role of the civil society in supporting reinforcing the administrative reform process

**د. محمد الحزيزي**

## العدد السابع

## يناير . يونيو 1999م

- دلالات أسلوب التقديم والتأخير في النسق القرآني

**د. حسين حامد الصالح**

- تحقيق قول النحاة (إن كاد) إثباتها نفي ونفيها إثبات

**د. عبدالملك عبدالوهاب الحسامي**

- معركة اليرموك .. قراءة لخريطة الموقع في ضوء الوثائق التاريخية

**د. عوني سلام**

- الفقر في الجمهورية اليمنية

**د. سيف العسلي**

- نحو إطار متكامل للرقابة على الشركات النفطية في ظل عقود المشاركة في الإنتاج في الجمهورية اليمنية

**د. عبدالملك إسماعيل حجر**

- إعداد وتجهيز القوائم المالية وفقا لمعايير المحاسبة الدولية ومدى استخدامها من قبل مراجعي الحسابات القانونيين بالمملكة الأردنية الهاشمية

**د. يوسف محمد جربوع**

- From markov analysis to system dynamics: exploiting the power of spreadsheet technology to solve human resource planning problems.

Dr. Ghassan Al-Utaibi

## العدد الثامن

## يوليو . ديسمبر 1999م

- دور المرأة اليمنية في التنمية الريفية

**أ.د. عبدالرحمن أحمد غانم**

- أذون الخزانة العامة كحلقة من حلقات برنامج الإصلاح الاقتصادي

**د. حسن ثابت فرحان**

- دعم استقلال وحياد مراجع الحسابات الخارجي بمعايير السلوك المهني المحلية والدولية

**د. يوسف محمد جربوع**

- التغير القيمي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز

**د. نبيل صالح سفيان**

- حكم الاستثمار في أذون الخزانة

**د. محمد شحود أحمد فرحان**

- Arab, Nigerian and Israeli women of genius: A Biographical study

Dr. Omar H. Khaleefa

## العدد التاسع

## يناير . يونيو 2000م

- أثر تضمين البعد البيئي في مناهج العلوم

**أ.د. داود عبدالملك الحدابي**
**د. إبراهيم الصانع**

- المبادئ الإدارية وجذورها في الإسلام

**د. مطهر زبارة**

- الوعي البيئي لدى طلبة المرحلة الثانوية

**د. عمر عساف**

- مدى فعالية نظام الاتصال في مكتب التربية بمحافظة صنعاء

**د. شرف إبراهيم الهادي**

- Prices, Wages, and Productivity in the general theory

**د. علي الهجري**

## العدد العاشر

## يوليو . ديسمبر 2000م

- مستوى الممارسات التعليمية الصفية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية

**أ.د. داود عبدالملك الحدابي**
**د. أحمد عبدالرحمن شمسان**
**د. فيصل صيفان علي المقطري**

- اتجاهات طلبة جامعة صنعاء نحو التعليم الجامعي المختلط

**د. بلقيس غالب الشرعي**

- مآثر الجراحين العرب في جراحة العظام والمفاصل

**د. أحمد محمد الحضراني**

- إدارة الوقت .. دراسة في كلفة الوقت الضائع وعلاقته بالمستويات الوظيفية

**د. بشير محمد عربيات**

- مستقبل الدور الاقتصادي للدولة في الجمهورية اليمنية

**د. محمد أحمد الأفندي**

- Teachers' Perspectives about Cooperative Learning Methods

**د. مهيوب علي أنعم**

# قسيمة اشتراك

# بمجلة الدراسات الاجتماعية

**الأخ/ مدير تحرير مجلة الدراسات الاجتماعية**
**جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية - صنعاء**

تحية طيبة .. وبعد:

يرجى التكرم بـ(قبول اشتراكنا/تجديد اشتراكنا) في مجلة الدراسات الاجتماعية للعام/ الأعوام ..... ونبعث إليكم شيكاً رقم ( ) بمبلغ ( ) ..... مصدقاً لأمر جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية.

وتقبلوا خالص تحياتنا،،،

اسم المشترك رباعياً: .....
العنوان: .....
الدولة: .....
المدينة: .....
ص . ب : .....
رقم الهاتف: ..... رقم الفاكس .....

التوقيع والختم

قيمة الاشتراك السنوي شاملاً أجور البريد:

داخل اليمن: للمؤسسات = 4.000 ريال للأفراد = 2.000 ريال.
خارج اليمن: للمؤسسات= خمسون دولاراً ($50) للأفراد=خمسة وعشرين دولاراً (25$)

ترسل الاشتراكات على العنوان التالي:

ص . ب: 15201 هاتف: 207026/7 فاكس: 234519/207027

فضلاً .. قص هذه القسيمة من حدود هذا الخط

25. Slavin, R. E. (1988). Cooperative learning in social studies: Balancing the social studies. In R. Stahl and R. Vansickle (eds.), Cooperative learning in the social studies classroom: An introduction to social study. National Council for the Social Studies, Bulletin (87), 21-25.

26. St. Maurice, H. (1990,Feb.) The rhetoric of reform in teacher education: report on case study of cooperative learning for mainstreaming. Paper presented at the annual meeting of the American association colleges of teacher education, Chicago. (Eric Document Reproduction Service No. ED 317 523).

27. Tyrrel, R. (1990, January). What teachers say about cooperative learning. Middle School Journal, 21, (3), 16-19.

18.Newmann, F. M. , & Thompson, J. A. (1987). Effects of cooperative learning on achievement in secondary schools: A Summary of Research. Madison, WI: National Center on Effective Schools.

19. Okebukola, P. A. (1986) The influence and preferred learning style on cooperative learning in science. Science Education, 70 (5): 509-17

20. Patton, M. Q. (1990). 2nd ed.) Qualitative evaluation and research methods. Newbury park, CA: sage Publications.

21.Philip, B. W. (1991). Classroom implementation of cooperative learning: Qualitative case studies of three early elementary teachers (Doctoral dissertation, Andrews University, 1991). Dissertation Abstracts International.No. 9206259.

22. Slavin, R. E. (1978). Student teams and achievement divisions. Journal of Research and Development in Education, 12, 39-49.

23. Slavin, R. E. (1983). Non-cognitive outcomes of cooperative learning. In L. John, & M. Wang, Teacher and student perceptions: implications for learning. Hillsddle, N. J: L. Erlbaum Associates.

24. Slavin, R. E. (1985). An introduction to cooperative learning research. In R. Slavin, et al. (eds.) Learning to cooperate , cooperating to learn, New York: Plenum Press.

10.Johnson, D.W., & Johnson. R. (1987). Learning together and alone (2nd ed,) Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

11.Johnson, D. W., &Johnson R. (1989a). Leading the cooperative school. Edina, MN: Interaction Book Company.

12.Johnson, D. W. & Johnson, R. (1989b). Toward a cooperative effort: A response to Slavin. Educational Leadership, 46 (7):80-81.

13.Johnson, D. W., & Johnson, R. (1989-1990). Social skills for successful group work. Educational leadership, 47 (4), 92-33.

14.Johnson, D.W., & Johnson, R. (1992). Approaches to implementing cooperative learning in the social studies classroom. In R. Stahl & R. Vansickle (Eds.) Cooperative learning in the social study: an introduction to social study, Bulletin 87, 44-51.

15.Johnson, D. W., Johnson, R., Holubec, J., &., Roy, p. (1988). Circles of learning: cooperative in the classroom. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

16.Johnson, D. W., Johnson, R.& R. Holubec (1993). Circles of cooperation in the classroom (fourth ed.) Alexandria, Va.: Association and Curriculum Development, Interaction Book Company.

17.Johnson, D. W., Johnson, R. & Smith, K. (1991). Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity. Association of the Higher Education. Report #4. Washington, D.C.; the George Washington University.

# References


1. Aronson, E., Blaney, N., Stephen, C., Slikes, J., & Snapp, M. (1978). The jigsaw classroom. Beverly Hills, CA: Sage.

2. Augustine, D., Gruber, K., & Hanson, L. (1989-1990). Cooperative works! Educational Leadership, 47 (4): 4.

3. Bogdan , R., & Biklen, K. (1982). Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston, Mass: Ally & Bacon.

4. Fafard, D. (1992). Learning to use cooperative learning: Beyond deadalus and icarus. Journal of Education, 174 (2): 100 - 117.

5. Fenton, C. A. (1992). Cooperative learning: A view from the inside. Contemporary Education . 63 (3): 207-209

6. Gauthier, L. R. (1989). Understanding content material (in the classroom). Reading Teacher , 43 (3): 66-67.

7. Good, L. (1989- 1990 ). Using work- groups in mathematics instruction. Educational Leadership, 47 (4): 56-62

8. Hannigan, R. (1989-1990). Cooperative learning in elementary school science. Educational Leadership , 47 (4): 25

9. Johnson, D. W., & Johnson, R. (1979). Cooperative learning: Powerful Sciencing, Science and Children, 17 (30): 26-27.

specific skills to implement these methods effectively in their classrooms. Teachers should also receive adequate support and encouragement from the principals and the administrators during the implementation process. It is vital to realize that disseminating cooperative learning methods will not be successful without taking into consideration teachers' perspectives about these methods.

Finally, This study indicates some directions for further investigation of cooperative learning methods. For example, the following three questions arise directly from this research:

1. What are the concepts in science subjects that can or cannot be taught by using cooperative learning methods?

2. What is the effect of cooperative learning on low, average, and high achievers compared to the effect of the traditional methods, on these different students' levels?

3. What are students' perspectives on cooperative learning methods?

4. Are the results of cooperative learning research, based on classrooms in the United States, applicable to classrooms in other countries where students have different cultural backgrounds?

The third dimension is related to the concerns that were expressed by both teachers during the implementation of cooperative learning. One of the concerns that has been identified was the noise level in the classroom during the cooperative lessons that may lead other teachers as well as the principal to interpret it as a loss of classroom control. Further, both teachers report that planing and teaching cooperative learning methods and the social skills consume much time. Thus, the time constraint is considered as an important factor. Finally, there are concerns related to the learning environment. For Mrs. Gould cooperative learning is considered as a suitable tool for solving some of the obstacles that she faces during lab work, such as the small size of the lab, the number of students, and the lack of equipment and materials. It was apparent that the small size of the room and the arrangement of the desks in that room do not allow students to have a complete face-to-face interaction that is one of the basic elements of cooperative learning. Similarly, Mrs. Clark reports that she always faces the problem of arranging the room for cooperative lessons because she doesn't have her own room.

The final conclusion that can be made from the results of this study is that both teachers in this study have been implementing these methods for long periods and they are satisfied with the positive result they have seen on their students. They demonstrated a positive attitude toward these methods and it seems that they are willing to learn more about them. While a great deal of attention in the literature has been paid to these methods, they still have not achieved widespread popularity in some public schools. Because of the different outcomes of these methods, they should be implemented more fully and for longer periods. Therefore, teachers should be trained and given concrete strategies and

improvements are not achieved. Although both teachers see cooperative learning as valuable methods for improving students' learning, they maintain that some conflicts are inevitable during the group work. It is interesting that facing these conflicts over and over for long period creates a need for both teachers to find solutions for these problems. As a result, both teachers develop their own strategies in dealing with inter-group conflicts that happen during group works. These strategies include:

(a) Encouraging group members to work at solving their problems;

(b) Reviewing social skills from time to time;

(c) Intervening to solve the problems; and

(d) Breaking the group up and forming a new one.

The second dimension of teachers' perspectives is related to the choice of the subject matter. It was found that both teachers encounter some difficulties during the implementation process. One of these difficulties was making a decision regarding the type of concepts that can or cannot be taught cooperatively. It was clear that Mrs. Gould specifically uses cooperative learning in conducting all the lab work, but she has not yet defined all the concepts in biology that are easy to teach cooperatively. On the other hand, Mrs. Clark reported that she is using cooperative methods whenever it fits the topic that she is teaching, but she also has not yet defined all the concepts in health science that can be taught cooperatively. This finding, however, contradicts those studies that claim that cooperative learning methods are suitable for teaching any subject area and any task at all grade levels (see Johnson, D. W., Johnson, R.& R. Holubec, 1993; Good, L., 1989- 1990; Hannigan, R., 1989-1990).

strategies for improving students' learning. However, contrary to the research findings that suggest that these methods can be applied indiscriminately, one of the teachers, Mrs. Gould had some important reservations. Whereas Mrs. Gould views cooperative learning as appropriate methods for all students she believes that some low achiever students need to work individually and need special attention directly from the teacher. She also reported that both low and high achievers usually are reluctant to work in cooperative learning groups. In spite of the reservation regarding academic work, Mrs. Gould finds that cooperative learning methods are nevertheless effective for teaching social skills to all students.

Regarding the effect of cooperative learning on students' academic achievement, it was obvious that both teachers are strongly influenced by the research findings that show that cooperative learning methods have the potential to enhance students' academic achievement compared to other traditional methods. It can be argued that while this trend towards emphasizing the promises of cooperative learning to students' achievement is legitimate, it may involve some unfavorable results. For instance, one possible risk of overemphasizing this goal is that some teachers, who for various reasons, fail to enhance their students' achievements through cooperative learning may abandon this approach as other innovations that have been abandoned after a couple of trials. Therefore, it is important to recognize that cooperative learning methods have many other valuable outcomes in addition to improving students' achievement. The implementation of social skills is at least as valuable an objective as improving student's grades. Consequently, teachers should not be discouraged from adopting cooperative learning methods in their classrooms simply because immediate academic

# Conclusions

Over the last two decades, researchers have focused on the effects of cooperative learning methods on a variety of educational outcomes. They describe in detail the benefits of their implementation on students as well as teachers. Yet, few researchers have investigated the teachers' perspectives on cooperative learning. This study examined the perspectives of two high school science teachers on cooperative learning methods and identified some of the obstacles that they face during the implementation of these methods.

What I conclude from analysis of the data concerning teachers' perspectives on cooperative learning can be summarized as follows:

First, both teachers firmly believe that students learn much better when they work in cooperative learning groups and become lifelong learners. Yet, neither of the teachers in this study precisely distinguishes between a cooperative learning group and a traditional classroom learning group.

Second, there are three dimensions of teachers' perspectives on cooperative learning that stem from data analysis. The first dimension is related to the effect of cooperative learning methods on students' learning and academic achievement. The second is related to the choice of the subject matter during the implementation process. The third dimension is related to the concerns that were expressed by both teachers during the implementation of these methods.

Regarding the effect of cooperative learning on students' learning, both teachers perceive cooperative learning as effective

seeing that what is really going on between them is, in fact, teaching and learning.
[Field notes #1, p.12]

**The above concerns encompass three important aspects: students' achievement, students' perception about cooperative learning and, noise level. The first aspect has been discussed previously. The other concern is related to how students perceive cooperative learning. Mrs. Gould was wary if her students do not realize the benefits of working together to solve the problems and to learn form each other. I think that many teachers who implement cooperative learning share Mrs. Gould's concern. But these concerns will be minimized if the cooperative lessons have been structured to include the entire essential elements that have been suggested by Johnson and Johnson (1989b) (see pp. 4, 5).**

**The next concern is related to the problem associated with the noise level that occurs in the classroom during the cooperative learning lessons. According to Mrs. Gould, the principal and some of the colleagues may interpret the noise level as a loss of control of students in the classroom. In addition, the noise level, which occur during the cooperative learning lessons, may also hinder the dissemination of this innovation specially, when introducing cooperative learning to schools that still operating under a traditional educational system where students are perceived as knowledge receivers and teachers as knowledge transmitters. Mindful of this, workshops and awareness programs can be designed to minimize these concerns. These workshops should include not only teachers who already adopt cooperative learning but also principals and their staff.**

## Concerns During the Implementation Process

**Both teachers in this study expressed some concerns regarding the implementation of cooperative learning in the classroom. In general, some of these concerns are related to students' academic achievement, noise level, and how students' perceive cooperative learning. For instance, Mrs. Gould reported the following concerns during my interview with her:**

**Interviewer: Did you have any concerns during the first trial of adopting cooperative learning methods in your classroom?**

Mrs. Gould: Yes, I had many concerns and I still have concerns. I have concerns about achievement and I am very concerned about reaching my major goal which is "having students learn as they can." I was concerned that they may not learn as much in-groups. The noise level concerned me too, not for myself but for my colleagues and my principal. I still have concerns about their seeing my classes being out of control because they are louder but by definition they have to be louder because the kids are talking to each other. I have concerns on the part of students; I am afraid that they may see cooperative learning as "cooperative cheating," where all they are doing is getting answers from each other and they are not

successful working relationship. I said to them: "regarding the people in your team you don't have to like them, they don't have to be a best friend; however, you must be able to work with them." And we talked about focusing on the task on hand. [Field notes #3, p. 15]

**The above solutions are parallel to the suggestion of some cooperative learning advocates, which include intervening to teach cooperative skills, coaching disruptive students in collaborative skills, and regrouping (Johnson and Johnson, 1987, p. 172).**

**Mrs. Clark emphasized one of the solutions that Mrs. Gould mentioned in the previous excludes encouraging the group members to work at the problems and suitable solutions:**

I try to leave them alone as much as possible, I don't step in to solve their problem. I try to give them a hint or whatever. But for the most part, I let them to try to solve the problem by themselves. I think if I solve these problems without giving them enough time to think about it, then I am not doing them very mush good. They really need to work together and to make it happen on their own and I am trying to enforce that.
[Field notes #4, p. 28]

3. **Some of students in the group seem to dominate group discussion and answering the teacher's questions.**

4. **A gender conflict appears when one male student argued with the other three female members to the extent that the found himself working alone, while the three girls appears to have no problem working together.**

**During my interviews with both teachers, I raised some questions regarding these problems that are mentioned above and I asked them to tell me their points of view about the possible options for solving conflicts among the groups. Mrs. Gould proposed very interesting and beneficial solutions. The following excerpt indicates these solutions:**

**Interviewer: When groups are having some trouble working together, what are some options for you as a teacher to try?**

Mrs. Gould: One option is to break the group up. Another option is to talk to group members separately. For example, if there is a group of four and three of them are against one. Then, I talk to the three and then talk to the one about what things might be going wrong. Another option is to review the social silk with the whole class so the group doesn't feel ignored. I talk about what they should focus on. My introduction to students at the beginning of the year was that we are going to be working to have a

**This not to say that Mrs. Gould is not aware of the importance of face-to-face communication, but to indicate that the physical environment is very vital for successful implementation of cooperative learning. As I mentioned before (see p. 21), Mrs. Gould is well aware of the necessity for face-to-face communication. But, I think that she still has a hard time putting her belief into practice due to the small size of the lab.**

**Similarly, Mrs. Clark complained that she has her own rooms and because of that she always faces the problem of arranging the room for cooperative lessons. She stated:**

> The physical structure in the building is another problem, I don't have my own rooms. So in each room which I move to each period, I have to rearrange the learning environment by putting the desk together and have everything cleared back by the time we leave.[field notes # 4, p.29]

**d) Conflicts that appear when students start to work in-groups.**

**The field notes include some memos about students' interactions during the cooperative lessons that I observed in Mrs. Gould's and Mrs. Clark's classrooms. These field notes and memos highlighted some of the conflicts that occur during the cooperative lessons. Briefly, some of these conflicts are summarized as follows:**

1. **Some of the students were competing over who was going to handle the lab materials and equipment.**

2. **Some of the group members seem hesitant to work in groups.**

> I was willing to implement this method this year and the first thing I attempted to accomplish was to teach them better social skills ... I try to get them to learn how to get along with each other ... [pause] ...
> I have to fight the unanticipated behaviors so much even if that was not part of my plan and what I intended to do. Because of that, I feel that working on social skills takes a lot of my time and energy and wastes a lot of a class time. Even though, at the beginning I don't care if I don't do any thing else as long as they come out of here with better social skills. But obviously, I can't limit my teaching only to social skills; I also have to be concerned about the science they need to learn.
> [Field notes # 3, p. 20]

**c) The physical structure of the classroom.**

**During my observation in Mrs. Gould's classroom I noticed that the room is small for the number of students. As I indicated previously (p.29), she mentioned that using cooperative learning has solved one of the problems that she is facing in the lab, since she is able to design labs for groups instead of individuals. But, from the field notes and memos, I found that the small size of the lab does not allow her to arrange students to sit face-to-face while they are working in the groups. In some cases, I noticed that in one group there were three students facing one student, which means that these three students had no chance to face each other.**

garbage immediately because they did not work as they were supposed to. Therefore, I sometimes go back and I spend part of my time to plan the lesson again and make it more suitable for covering certain topics. [Field notes#4, p.29]

**In another interview with Mrs. Clark she also indicated that planning a cooperative lesson that lasts for 42 minutes is one of her biggest problems. The following excerpt indicates this problem:**

**Interviewer:** **As you implement cooperative learning, what are the problems you have faced?**

Mrs. Clark: Uh... Humm ... Problems! I have students who have never done cooperative learning before. And gearing each lesson to the 42 minutes is another problem. The time frame is my biggest problem that I always have to face. Because if I plan to have the cooperative task it takes more than one day. I have to plan the material so carefully to cover certain facts or concepts. [Field notes # 4, p. 29]

**For Mrs. Gould, it seems that she has no complaint regarding the time for planning or teaching cooperative lessons. However, she mentioned that teaching social skills, which are necessary for effective cooperation, consumes a lot of her time and energy. She explained:**

of cooperative learning methods for teaching concepts. Thus, their ideas and perspectives are very important and well worth hearing, simply because they emerge from rich practical experiences.

In brief, the decision regarding the topic or concepts that can or cannot be taught cooperatively seems to be very hard and problematic. It is also noteworthy that research that is available has not clearly shown if all science concepts or some of them can or cannot be taught by using cooperative learning methods.

b) The time constraint for planning and teaching cooperative learning.

The major problem that Mrs. Clark faced during the implementation of cooperative learning was time. She believes that planning cooperative lessons consumes a great deal of her time. During my interview with her, she said:

> The biggest problem seems to be the time. It takes a long time to plan and do things cooperatively than just give handouts and disseminate information by lectures. [Field notes #4, p. 26&27]

Another problem that she is facing according to her is the extra time needed for re-planning those cooperative lessons that did not meet her instructional goals. She also indicated to me that she considers this problem as one of the low points for her in the implementation of cooperative learning. She stated that:

> There are always some cooperative learning lessons that you want to throw into the

> them a film which was under teacher-supervision, during which they either took notes from the filmstrip or from me. This approach was simple and time saving; but it did not have the depth for them to actually sink their teeth into it. Field notes # 3, p. 8]

**Mrs. Clark did not add any different ideas regarding the decision when to use cooperative learning. She seems to hold the same notion that some concepts are easy to teach cooperatively whereas others are difficult to teach. The following excerpt from the interview illustrates this:**

> I think I use cooperative learning when it fits materials that I am working with. Sorry, I cannot be more specific with that. But some materials are easy to teach cooperatively than others. Admittedly, the more and more I use cooperative learning the more I am turning my lessons into it. (Field notes #4, p. 26&27)

**Unfortunately, none of these teachers describe precisely what kind of concepts in biology or in health science are difficult or easy to teach cooperatively and why this is the case. Some cooperative learning advocates argue that cooperative learning methods can be used to teach any subject area and any task at all grade levels (Johnson, Johnson & Holubec, 1993). But, it is essential to hear teachers points of view regarding these issues because teachers who have used cooperative learning for a long period may have different visions on the effectiveness**

**teach certain biological concepts with cooperative learning methods rather than direct approaches. Mrs. Gould believes that some concepts must be presented by the teacher in order to give students accurate explanation. She also thinks that the direct teaching can be used to teach some biological concepts, but she doubts the effectiveness of this method in making students comprehend the meaning of these concepts. Some concepts are comprised of several elements. Hence, much information is required for understanding the meaning of such concepts. According to Mrs. Gould, such concepts could be fully comprehended if students combine their efforts in cooperative learning groups. The following excerpt illustrates these points:**

**Interviewer: Do you think that there are certain topics that are difficult to teach by using cooperative learning?**

Mrs. Gould: I don't know about topics ... [pause] ... I guess there are. For example, there are certain things that kids really need to hear an accurate explanation of the teacher first. Actually, often there are some points that I don't present with cooperative learning because it is simply easier to use the direct teaching method. Of course, I could do it with cooperative learning but it is easier and faster for me to stand up and lecture. For instance, introducing the taxonomy, why we do it, what the system is, who is important ...[pause]... I didn't do cooperative learning. What I did at the beginning was, I show

cooperative learning. There is no question about it. O.K, obviously, that is an easy decision. If I plan to do whatever lab activity is necessary, I use cooperative learning. As for other occasions, when I am teaching certain concepts, it depends on the concepts. If it is a complex concept such as teaching about photosynthesis, which is the next thing I am going to do, I may use one type of cooperative learning called "jigsaw" ... [pause] ... To best illustrate, rather than my standing in front of the class and going through all the steps of the light reaction, then all the steps of the dark reaction, and then how the leaves relate to all these processes, I would start with the jigsaw where the kids would gather this information, talk about it, and thereafter put it together in a from that is understandable. You know, it depends on the concepts. It depends on whether it fits into cooperative learning or not.

[Field notes#3. p. 7]

**Throughout the discussion, Mrs. Gould mentioned that she utilizes cooperative learning to teach all the labs because this method allows her to overcome some of the problems that were discussed previously. In addition, she believes that lab work can be easily taught cooperatively. The difficult decision however, was choosing when to**

**d. Conflicts that appear when students start to work in-groups.**

**Both teachers report some of these problems while only one of them reports the rest of these problems. Throughout the data analysis I found that in most cases both teachers state the problem but they rarely provide a solution for it. Therefore, the discussion of these problems will be accompanied by the solutions if the teachers proposed it. What follows is the discussion of these problems.**

**a) The difficulty in deciding when to use cooperative learning.**

**One of the problems that both teachers face during the implementation process is related to teacher's decision regarding when to use cooperative learning. Both teachers show different views regarding the decision when to use cooperative learning and which content can be taught cooperatively. Neither of the teachers in this study explicitly indicates that certain units, topics, or concepts in the curriculum can be taught by using cooperative learning methods. For example, Mrs. Gould considered her decision for using cooperative learning in conducting any lab work as an easy decision while using cooperative learning for teaching some biological concepts is a difficult one. The reason according to her is that, some concepts are easy to teach by using cooperative learning while other concepts are hard to teach cooperatively. The following excerpt indicates both decisions:**

**Interviewer: Gould you please tell how do you decide when to use cooperative learning?**

Mrs. Gould: Definitely. Any time I am going to do a lab, or in situations when I am asking the students to share any materials, then I use

> teaching students how to communicate with each other. It is an appropriate method that shows students a way into the interpersonal skills, the way to communicate productively with their peers which is some thing they need during their life.
> [Field notes#4, pp. 52&62]

**It seems that the question whether cooperative learning methods are appropriate for every student in the class or not, is a very sensitive one. Therefore I found it essential to include data that reflects the practical experience of both teachers. On the basis of my interviews with the two teachers, I found that Mrs. Gould is not convinced that cooperative learning methods are always appropriate for all students, whereas Mrs. Clark believes that these methods are appropriate for every student in the class. This conclusion differs somewhat from the claim of cooperative learning proponents.**

## The Problems that Appear During the Implementation of CLM and how Both Teachers Overcome such Problems

**Some of the categories that have been identified form the data analyses were related to the problems that both teachers encounter during the implementation process. These problems include:**

**a. Difficulty in deciding when to use cooperative learning;**

**b. Time constrain for planning and teaching cooperative lessons and the social skills required for effective cooperation;**

**c. Physical structure of the classrooms;**

this reason, the students quite often have
trouble working in-groups
[Field notes #3, p. 5]

**It is very interesting that Mrs. Gould believes that students who are average in their achievement have no objection to working in-groups. Therefore, she assumed that cooperative learning is appropriate for these types of students. The following excerpt from the interview reflects this point of view:**

Interviewer: **Fine. Now, what about the needs of students who are in the middle?**

Mrs. Gould: Most of them do fine. From my experience and from what I observe, kids in general like it. I discover very few who don't like the group work. Once more, I recall my first statements. Indeed, I think that cooperative learning is appropriate for each student at some point in his or her career.
[Field notes # 3, p.5]

**In contrast, Mrs. Clark views cooperative learning as an appropriate method for all students regardless of their achievement or rank in the class. However, She agrees with Mrs. Gould about the importance of cooperative learning for teaching students social skills. She commented as follows:**

Yes, it is very appropriate for all students in the class. It helps students to master the subject matter. It is a good method for

**Interviewer: Could you clarify a particular point for me. Let me state it this way: Do you mean that if you have bright students in your class these students especially do not prefer working with others in the groups?**

Mrs. Gould: To be honest with you, yes. I found that some of the bright students don't wish to work in groups because they are wary about their grades; that's one aspect. On the other hand, if they are very bright, they can work faster if they are on their own rather than if they are involved in a group.
[field notes # 3, p. 4]

**Interviewer: Essentially, this means that these bright students believe that cooperative learning groups slow them down.**

Mrs. Gould: That's right. And also I found that some students who are not very bright and who are weaker students often have trouble working in a group because they don't want anyone to know. That is, they don't want anyone to make fun of them. Although in the cooperative learning process "you don't make fun of anyone," still they don't want anyone to know how little they know. For

skills. Because we are a very independent culture, we need to accomplish more things through team effort. However, there are some students who must work independently to truly understand what they are doing in their own minds. But, Ithink the number of students who need that type of learning or who prefer the independent situation are fewer than students who do well in the cooperative learning situation.[Field notes #3pp.3,4]

**Throughout the discussion, Mrs. Gould had raised an important issue about the appropriateness of cooperative learning for different type of students. She thinks that this method may become inappropriate for those students whom she classified as "bright students" and "weak students. " The following excerpt form the interview reveals this concerns:**

**For Mrs. Clark making health-related decisions was one of her objectives for teaching health science and using cooperative learning methods can attain this objective. During the interview she said:**

> One of my motivations was trying to get people to make better health decisions. When I became a teacher one of the thing I would hope to tell my students was that they could be healthier simply by their life changes and by making a good health decision [field notes #2 p.17].

## Are Cooperative Learning Methods Appropriate for all Students in the Classroom?

**Although both teachers held some similar perspectives regarding the issues discussed previously, they showed different points of view about the appropriateness of cooperative teaching and learning for all students. Mrs. Gould for example, believes that cooperative learning is appropriate for all students especially for teaching them social skills. For academic work, she believes that some students need to work individually. Mrs. Gould talked extensively about this issue during the interviews. The following excerpt illustrate her point of view regarding this issue:**

**Interviewer: From your experience, do you think cooperative leaning is appropriate for every single student in your classroom?**

Mrs. Gould: I firmly think cooperative learning is appropriate for all students at some point in their studies. I think, it is important for student to work together to learn social

Apparently, Mrs. Gould believes in the notion that "to learn is to teach." She also thinks that students are more integrated with the material to be learned in cooperative learning groups than when compared to traditional learning. The reason according to her is that "cooperative learning activities make them more involved in the learning process as compared to other methods" [field notes #3 p.3].

Similarly, Mrs. Clark believes that in cooperative learning groups students' learning is maximized due to the involvement in the discussion with other group members. This involvement keeps students alert and prevents them from withdrawing from participation in lesson activities. During the interview Mrs. Clark remarked:

> I found that this method allows students to apply the information that they are working on rather than just simply writing it down and later on forget about it. I like it because it allows everyone to be involved in the class's discussion rather than having some students sitting in the back hiding behind their own books and falling asleep. I think it is beneficial because students seem to be productive and do better on my exams when they practice the information by using a cooperative learning technique [field notes #4, p. 25].

The above statement indicates that Mrs. Clark believes that engaging students in cooperative learning discussion would maximize the mastery and retention of the information. During our discussion, Mrs. Clark said some thing like, "I could teach health science by using a lecture and I could make a long list that contains all of the warnings such as, don't smoke; don't use drug etc. but, this type of teaching is not beneficial for kids" [field notes #5 p.18].

they are willing to learn more about it. Therefore, an intensive workshop offered by the school or the school district on cooperative learning may eliminate any misunderstanding that these teachers might have and may make them more confident in using these methods in their classrooms. Thus, they may become role models for other teachers in the school who are thinking of adopting these methods in their classrooms.

## Teachers' Perspectives about the Benefits of Cooperative Learning Methods for Students

One of the dimensions of teachers' perspectives that has been identified throughout data analysis was related to how both teachers value cooperative learning groups. They believe that students learn much better when they work in cooperative learning groups and also become lifelong learners. For instance, Mrs. Gould believes that students would learn effectively if they were put in a situation where they had to explain what they had learned to their group mates. Mrs. Gould explained this point, based on her experience on using cooperative learning, as follows:

> I think the more time they spend on the task on hand, done in teacher-type activities in which they themselves will pick up the information, make up questions, take notes, and create the diagrams or whatever, the more they learn. Of course, the person who knows the subject best is the teacher. Therefore, each member in the group naturally is required to learn the information in order to be able to explain it to other students in the group. Based on this, they are actually learning better by teaching each other when they are working on a cooperative learning activity. [Field notes #3, pp. 2 , 3].

Apparently, the above response shows that Mrs. Clark has no clear distinction between these methods. In addition, no other evidence has been found throughout the data analysis of the field notes on classroom interactions that suggest any emphasis on the five basic elements that were mentioned previously which are:

1- Positive interdependence.

2- Face-to-face promotive interaction.

3- Individual accountability.

4- Social and cooperative skills.

5- Group processing.

In this respect, one may argue that failure to clearly distinguish between cooperative learning and traditional group learning may lead to serious misconceptions. It is possible, for example, that the phrase "cooperative learning" has been used as a new label to describe the traditional practice of forcing students to work in groups or what is known as "traditional group work." In fact, many warnings have appeared in the literature concerning this issue. For instance, Johnson, Johnson, and Holubec (1993) noted that "Not all groups are cooperative groups. Placing people in the same room and calling them a cooperative group does not make them one ... groups do not become cooperative groups simply because that is what someone labels them" (p. 3:3).

In conclusion, the interview transcripts and the field notes are rich with statements that show that both teachers are very enthusiastic to implement cooperative learning methods in their classrooms and that

> I think that the major difference between traditional group learning and cooperative group learning is that you really do teach social skills in cooperative leaning and you do work on that somewhat. But in traditional group work these skills are completely ignored. [field notes #1, p. 10]

**At the beginning of the year when I started, we talked about face-to-face communication and no put-downs and some basic social skills depending on how experienced I think they were in the social skills. This dictates how much instruction I give in social skills. We can do things like the T-Charts, what is looks like, what is sounds like, what is feels like. You see, as they need to know how to work with other people, we discuss the meaning of face-to-face communication.**
**[Field notes #3, p.12]**

**The above excerpt indicates that Mrs. Gould is aware of other essential elements for effective cooperation, which are social skills, and face- to-face interaction. Nevertheless, the analysis of the field notes, which were collected from observing students' interaction in Mrs. Gould's classroom, shows no evidence of the existence of the other two essential elements during the observed group work which are: positive interdependence, and group processing.**

**On the other hand, when I asked Mrs. Clark what makes cooperative group learning different from traditional group learning, I noticed that this question puzzled her, but she replied,**

> Well, I have trouble with traditional group learning. I am not really sure what traditional group learning is.
> [Field notes # 2, p. 20]

**Relatively, both teachers have demonstrated an identical definition of cooperative learning which is somewhat close to the one proposed by the researchers of cooperative learning such as Johnson and Johnson (1975), Slavin (1978). But, unless teachers understand the differences between cooperative group learning and traditional group learning, one may expect that some misconceptions may exist. In fact, response to the second part of the above question validates such concerns. When I asked Mrs. Gould to tell me from her point of view what makes cooperative learning different from traditional group learning, she explained:**

> I am not familiar with traditional group work, but I have been told that with cooperative learning there is more assurance that each individual in the group is going to do their part of the assignment or whatever the project is and each individual is going to learn equally. With traditional group work that may or may not be the case, there are certain things that may not be built-in, where one student in a group of four may do all the work and, therefore, learn everything, and the other three students are just copying the work that one student does. [Field notes #1, P. 8]

**The above response indicates that Mrs. Gould is aware of one of the five basic elements that distinguish cooperative learning from traditional group learning which Johnson and Johnson (1988) called "individual accountability".**

**However, in answering another question about assigning students to groups, Mrs. Gould has also added two important points about the major difference between traditional group learning and cooperative group learning. The following excerpts represented her response regarding these points.**

# Results and Discussion

**Based on the analysis of the interviews and observational field notes, a number of issues emerged that are relevant to the perspectives that both teachers have about cooperative learning and teaching. These perspectives are included in the discussion. The problems that both teachers faced during the implementation process and the methods that both of them used in solving these problems are also discussed. These are illustrated through interview excerpts included in each section.**

## Teachers' Perspectives about Cooperative Learning Methods

**Both teachers in this study perceived cooperative leaning as a way of organizing classroom instruction so that students can work in small groups to learn instructional tasks that are definitely planned by the teacher. They see it as a way of transforming the leaning and teaching process from teacher-centered to student-centered. To illustrate, the following excerpts represent typical responses that show how both teachers perceived and defined cooperative learning.**

Interviewer: **In your opinion, what is cooperative learning and what makes it different from traditional group learning?**

Mrs. Gould: It is a style of learning where students work together to teach each other concepts that are set up by the teacher.
[Field notes #1, p.8]

Mrs. Clark: I see cooperative learning as a way of having students working in groups to use the information I presented before them, to discuss it, to make it part of what they are using. [Field notes #4, p.25]

First, it allows the researcher to compare observational data with interview data. Second, it allows the researcher to compare what both teachers say and do during the classroom interaction with what they say during the interviews. Third, it allows the researcher to check for consistencies in what both teachers say about cooperative learning methods over time. Fourth, it helps the researcher to compare the point of views of both teachers with views expressed by other teachers and researchers in different studies. Accordingly, triangulation enhances the validity of the data analysis and interpretation of the results (Patton, 1990). To increase validity and authenticity of interview transcripts, all interview transcripts were sent back to both teachers for further comments and reactions. These comments were treated as another source of data.

accomplish analysis later" (p. 154). Considering this remark, the first stage of data analysis was started after conducting two observations and one interview with both teachers; the analysis was completed after all the data had been gathered. The three research questions were used as a framework for analyzing the data. The field notes and interview transcripts were read several times in order to formulate all the codes and categories that are related to the research questions. Next, all categories were modified and organized throughout the analysis of the primary and secondary data to produce a final set of categories that included teachers' perspectives about cooperative learning methods. After that, these categories were critically examined and interpreted to elicit the patterns and ideas found in the perspectives of both teachers regarding cooperative leaning methods. Since the majority of the data were contained in the interview transcripts, I used a Macintosh Computer Program to produce an aggregate of the responses of both teachers in each category. This process was basically a cutting-and-pasting one. Then, a combination of single and cross-interview analyses was used to interpret the aggregated responses. Following the strategy suggested by Patton (1990), all the data have been used to provide a single case analysis for each teacher. After that, a cross-interview analysis for each question in the three sets of interviews was performed. However, field notes, observer's comments and memos simplified data analysis and interpretation.

The use of multiple sources of data collection (semi-structured interview, field notes of participant, memos, audio-tapes of interviews and classroom interactions) allows the achievement of what Patton (1990) called "a triangulation of qualitative data sources" (p. 464). Based on Patton's ideas, triangulation of data sources serves several purposes.

a) Each teacher was observed once a week for five weeks during science lessons. I observed one lesson each week for each teacher for a total of five observations in each classroom. Both teachers were implementing cooperative leaning methods in their classes for the duration of the study.

b) A set of interview questions was prepared for teachers to express their ideas and views about cooperative leaning. However, several follow-up questions were asked based on the teachers' responses. Most of the questions were developed form the classroom observation field notes and memos.

c) The interview sessions were held during school hours and took place in a sequence determined by the availability of each teacher. The average duration of the interviews was approximately 40 minutes with each teacher.

d) Each interview was tape-recorded, transcribed and used as a primary source of data regarding these teachers' perspectives about cooperative learning methods. Field notes, observer comments and audio-tapes of classroom interaction represented the secondary source of data. It is noteworthy that the researcher conducted all the interviews.

## Data Analysis Procedures

Bogdan and Biklen (1988) suggest that the analysis must start during the data collection. They state, "While we recommend holding back attempts at full-fledged, ongoing analysis, some analysis must take place during data collection. Without it, the data collection has no direction; thus the data you collect may not be substantial enough to

methods. According to her, the methods that she usually uses are based on Johnson & Johnson method (Learning Together).

Mrs. Clark is a health science teacher with a master's degree in health science and in also a registered nurse. She worked for eighteen years as a nurse in various hospital situations and after that she worked as teacher for eight years. The most influential persons in her decision to become a teacher were the patients she was taking care of during her work in the hospital. After participation in one week-long seminar course about cooperative learning, she became interested in using this method in her classroom. Like Mrs. Gould, she was also encouraged to use cooperative learning methods by the positive research findings. She has been using cooperative learning methods for five years. According to Mrs. Clark, she is not using any specific method; rather she is using some structured cooperative techniques that fit the subject matter that she is teaching. Some of these techniques were based on a model called "Informal Cooperative Learning groups" (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993, p.12).

## The Process for Conducting the Study and Data Gathering

During this study (which took place from September 12 to December 15, 1997) I observed both teachers implementing cooperative leaning lessons in their classrooms. The data were collected through classroom interactions as a participant observer and recorded in field notes and memos. In addition, three semi-structured interviews were conducted with both teaches. The steps for collecting the data included the following:

# Methodology

For this study, I used qualitative methods because my goal was to elicit teachers' perspectives about the implementation of cooperative learning methods in science classrooms. The study was conducted in two science classrooms in a central New York urban high school. The subjects for this study were two science teachers who have been implementing cooperative learning methods in their classrooms for more than six years. The first subject is Mrs. Gould and the second subject is Mrs. Clark. I first contact Mrs. Gould who has been implementing cooperative learning for more than six years. I met with her in the school and I asked her if she would be willing to participate in this study and if she would introduce me to another science teacher who is implementing cooperative learning. She agreed to participate and she also talked to Mrs. Clark and invited her to participate in this study. The research took place after all the requirements of the school district were met. Following is a brief profile of the two teachers.

Mrs. Gould is a biology teacher with 21 years of teaching experience. She has a master's degree in science education. The most influential person in her decision to become a teacher was a science teacher that she had in the ninth grade. In addition to that, she became interested in teaching by watching some of her relatives who are teachers. She had been introduced to cooperative learning through one of the courses that she took during college. In addition, she had participated in many workshops and staff development programs that are offered by the school district. Most of these workshops were on using computers in teaching science. What encouraged her to use cooperative learning were the positive results that research attributed to using these

# Purpose of the Study

The purpose of this study was to examine the teachers' perspectives about cooperative learning methods and their benefits to students. In addition, the study investigated the problems that these teachers faced in adopting cooperative learning methods in their science classrooms and how they handle these problems. More specifically, the research process was guided by the following questions:

1. What are the perspectives of the two volunteer science teachers about cooperative learning methods?

2. What are the perspectives of the two volunteer science teachers about the benefits of cooperative learning methods for students?

3. What are the problems that appear during the implementation of cooperative learning methods and how both teachers vercome such problems?

cooperation" (pp.103, 104).

These various studies point to the importance of understanding teachers' perspectives about cooperative learning methods and identifying the potential obstacles that they may face during the implementation process so practitioners and researchers can find suitable ways to solve these problems. In the long run, such solutions would encourage other teachers to implement these methods in their classrooms.

Consequently, the focus of this research is my attempt to understand what the two teachers knew about cooperative learning and teaching so that we could account for their knowledge in designing instruction.

**methods in their classrooms. These articles indicate some teachers' perspectives about cooperative learning methods. For instance, Fenton(1992), notes:**

> The satisfaction I have received through the use of cooperative learning overshadows and any doubts I ever had. Thoroughly enjoy seeing my students making wise decisions regarding their social and academic needs... When I see students start taking those first steps toward improved self-esteem, better peer relations, and greater academic understanding, I feel like jumping up and down and screaming, just as I did when my own children began to walk. (p.208-209)

**Augustin, Gruber, and Hanson (1989-1990) have used cooperative learning in their 3rd, 4th and 6th grade classrooms for many years. They reported that implementing cooperative learning has dramatically changed their perception of teaching and learning. They encourage educators to believe that there are some valuable goals for all children that can be fulfilled by using cooperative leaning. According to them, these goals include: "higher achievements, increased acceptance of differences, improved attitudes toward-school, and enhanced self-esteem" (p.7).**

**Fafard (1992) observed two teachers, Alice and Marcel, who had two yeas of experience in using cooperative learning. Fafard found that both teachers "chose to use cooperative learning based on their personal values and beliefs" (p.102). Fafard also found that these teachers had no model of how to effectively manage the ambiguities that they experienced ... both teachers also "lacked a model of how students, both individually and working in small groups, might actually demonstrate**

> For these teachers, the promise of cooperative learning to improve academic achievement, to improve social relations among students, to enhance students' self-esteem and to increase student liking for school and the subject matter were important considerations in their attempts to implement cooperative learning (p.17).

**He added that half of these teachers reported that they chose to use cooperative learning in order to make teaching more enjoyable. Moreover, these teachers have reported that the grades of their students were raised one or two letter grades, and that there were some improvements in students' self-esteem.**

**So far, the examination of teachers' perspectives on cooperative learning presented in this review has focused on articles that are very positive in focus. However, one study has reported some negative teachers' reactions.**

**Jefferies (quoted in Philip, 1991) studied the implementation of a cooperative learning method called "Jigsaw" in four high school- level classes. He found that:**

> Teachers were frustrated with things like student absences, off-task behavior, the extra time needed for planning, and the additional creativity required for presenting their material in a cooperative learning format. Teachers also saw the use of Jigsaw cooperative learning methods as taking time away from the existing curriculum and they felt some loyalty to that curriculum. (p.22)

**In addition to the studies mentioned above, there are several articles written by teachers who are implementing cooperative learning**

training they can hold different views on how cooperative learning is defined (p.211).

c) The teachers in this study perceived cooperative learning as "a way to improve social skills and peer relationships rather as a better way to learn academic materials" (p.211).

St. Maurice (1990) conducted another interesting study. In this study, which involved a survey of more than 50 teachers and administrators and interviews with ten teachers who were implementing cooperative learning methods, St. Maurice used rhetorical analysis to examine teachers' and administrators' points of view about using cooperative learning for mainstreaming. He found that "most respondents were supportive of the purposes and methods of cooperative learning for mainstreaming" (p.14). He also found that the lack of support from the administrators and colleagues might affect the implementation of cooperative learning for mainstreaming. Furthermore, some teachers reported that they faced great resistance from parents and students during the implementation process. According to St. Maurice, these teachers have demonstrated that they were willing to continue their commitment to these methods and purposes despite obstacles. Teachers often viewed themselves as a lonely practitioner in using cooperative learning for mainstreaming which added another obstacle to the implementation process of this educational innovation.

In another study, Tyrrell (1990) observed 19 Ohio teachers who were trained to use a cooperative learning method called "Student Team Learning (STL)." He surveyed these teachers to determine their points of view about the strengths and limitations of "STL", and their thought about what was necessary to keep this practice alive. He reported:

# Literature Review

Increasingly, cooperative learning has become an instructional method used by teachers at various levels, from primary school to university. Therefore, many researchers have studied the benefits of cooperative learning for students and teachers as well. Since this research attempt to explore teachers' perspective about cooperative learning, a review of some of the studies that addressed this issue is included.

## Studies that Addressed Teachers' Perspectives about Cooperative Learning

Despite the large body of research on the benefits of cooperative learning for students as well as teachers, few studies have addressed the teachers' perspectives about cooperative learning directly. In a rare case study on this topic Philip (1991) observed and interviewed three early elementary teachers about classroom implementation of cooperative learning. According to Philip, the specific purpose of the study was to find out, from the teachers' point of view, "how the three teachers implement cooperative learning methods in their classrooms and to see what happens to the cooperative learning model they were taught as it is implemented" (p.64). Philips' findings are summarized as follows:

a) Time for planning and preparing cooperative lessons is perceived as a major problem for teachers beginning the implementation process (p.207).

b) Even though teachers attend identical cooperative learning

instruction (Hannigan, 1989-1990);

e) Enhancing social skills, conflict settlement, and group cooperation (Johnson & Johnson, 1989-1990);

Cooperative learning methods applied in science classrooms offer additional advantages, as reported by many researchers (Johnson & Johnson, 1988; Okebukola, 1986). These advantages include:

a) Increasing student achievement in science;

b) Promoting critical thinking;

c) Promoting students' feeling about each other. For example, students are more positive about each other regardless of differences in ability, ethnic background, and disabilities;

d) Promoting positive self esteem among students;

e) Improving students' ability to accept other people's perspectives;

f) Developing positive attitudes toward science and the teacher.

they meet in "expert groups " with their counterparts from other groups to discuss the information. Next, the students return to their groups and teach their teammates what they have learned. The entire class may take a test for individual grades at the end (p.7).

e) Group-investigation (GI). **This method was developed by Sharan and Sharan (1976). Slavin (1985) points out that this method is considered the most complex of all the cooperative learning methods. According to Newmann et al. (1987), "students work in small groups, but each group takes on a different task or project." Students within groups take substantial responsibility for deciding what they will learn, how they will organize themselves to learn it, and how to present what they have learned to their classmates.**

## The Benefits of Cooperative Learning for Students

**Cooperative learning research has documented many desirable outcomes and benefits for the students. The benefits and improvements students achieve due to the use of cooperative learning include the following:**

a) Improving comprehension of content in reading (Gauther,1989);

b) Improving spelling competency for average, low-achieving, as well as gifted students (Augustine, 1989-1990);

c) Improving mathematics competency for students of all ability levels (Good, 1989-1990);

d) Improving learning outcomes in elementary school science

## Major Cooperative Learning Methods

**It is noteworthy that currently there are varieties of cooperative learning methods available to teachers to use in their classrooms. Each method has a somewhat different emphasis and procedure. Among the most well known and commonly used are:**

**a) Learning together (LT): This method developed by David Johnson and Roger Johnson (1975). It involves students working in small heterogeneous groups (4-5 member) on assignments to produce asingle group product.**

**b) Student teams-achievement divisions (STAD): This method developed by Robert Slavin (1978). It involves competition among teams. According to Slavin (1985), the teacher presents a lesson then divides the class into heterogeneous teams of four or five-members. The students are instructed to help each other to master a set of worksheets from the lesson. Then each student takes a quiz on the material. Students are not supposed to help each other on the quizzes. The scores that the students contribute to their teams are based on the degree of individual improvement over previous averages. Teams with high scores are recognized in a weekly class newsletter.**

**d) Jigsaw (JIG): is one of the earliest of the cooperative learning methods which was developed by Elliot Aronson and his colleagues (1978). Slavin (1985) notes:**

> In Jigsaw, each student in a five –to six-member group is given unique information on a topic that the whole group is studying. After the students have read their sections,

**is what some one labels them." Furthermore, Johnson and Johnson (1987) argue that there are a number of critical differences between traditional group and cooperative learning group which can be summarized as follows:**

a) In cooperative learning groups, the membership typically is heterogeneous, while traditional learning groups often are homogeneous in membership.

b) In cooperative learning groups, students share responsibility for each other and also share leadership, while in traditional learning groups students are seldom held responsible for each other and a leader is often appointed and put in charge of the whole group.

c) In cooperative learning groups, task and maintenance are emphasized, while in traditional learning groups only task is emphasized.

d) In cooperative learning groups, teachers always observe and intervene to give support and feedback, while in traditional learning groups, teachers ignore group functioning.

"students help, encourage, and support each other's efforts to learn" (p.7).

Students should verbally explain to each other how to solve the problems and how to understand the task being assigned.

c) Individual accountability.

This element occurs when each student in the group feels responsible for learning and mastering the assigned material (Johnson et al., 1988). Johnson (1991) argue that the smaller the size of the group, the greater the individual accountability.

d) Social and cooperative skills.

Developing social skills is considered one of the essential elements for successful implementation of cooperative learning (Johnson and Johnson, 1987). Therefore, students must be taught the social skills needed for collaboration just as purposefully and precisely as they are taught academic skills, and they must be motivated to use them.

e) Group processing.

Periodically group members should discuss how well they are achieving the goals and how well the group functioned. Feedback should be provided so that student can learn how to improve their effectiveness (Johnson et. al. 1988).

## Traditional Learning Groups Versus Cooperative Learning Groups

According to Johnson et al., 1993, "not all groups are cooperative groups ... groups do not become cooperative groups simply because that

groups and forcing them to be physically near each other is not enough for insuring genuine cooperation. Mindful of this, teachers who are willing to implement these methods in their classrooms must take into consideration that lesson plans cannot be considered cooperative lessons unless they include other essential elements. According to Johnson and Johnson (1979), "the essence of cooperative learning is where students see themselves as tied together in a 'sink or swim' together situation" (p. 26).

## Basic Elements of Cooperative Learning

Johnson & Johnson (1989b) maintain that five basic elements must be included for group learning to be truly cooperative. These elements are positive interdependence, face to face promotive interaction, individual accountability, social and cooperative skills, and group processing. Indeed, ignoring these elements makes cooperative learning groups ineffective and many serious problems may surface during the implementation process. Therefore, the researcher has considered these elements during the observations of cooperative lessons and during the data analysis. These elements are described as follows:

### a) Positive interdependence.

According to Johnson et al. (1988), the teacher should create positive interdependence among group members so that students need to be aware of the performance of all group members as well as their own.

### b) Face-to-face promotive interaction.

According to Johnson and Johnson (1991) this element exists when

each other, as well as from the teacher, to achieve common goals (Johnson & Johnson, 1988). According to Slavin (1983):

> Cooperative learning is a term that refers to a set of instructional programs in which students work in small groups to learn academic materials. The methods vary widely, but most reward students for doing well as a group with recognition, grades, or other rewards. To win the rewards, students must help their group mates learn. (p. 342)

The importance of cooperative learning methods has compelled many researchers and educators to focus on the effect of these methods on a variety of educational outcomes. Johnson and Johnson (1992) note:

> Over the past ninety years, research has focused on such diverse outcomes as achievement, higher-level reasoning, retention, achievement motivation, intrinsic motivation, transfer of learning, interpersonal attraction, social support, friendships, prejudice, valuing differences, self-esteem, social competencies, psychological health, and moral reasoning. (p. 45)

Among the criticisms of cooperative learning is the failure of some teachers to clearly distinguish between cooperative group learning and traditional group learning. For instance, Johnson and Johnson (1989a) point out that "many teachers believe that they are implementing cooperative learning when in fact they are missing its essence" (p. 4:5). In addition, Johnson and Johnson (1989a) argue that putting students into groups to share the same materials on the same table is not considered cooperative learning even if students talk to each other or answer each other's questions. This implies that assigning students into

# Introduction

The last three decades have witnessed a widespread dissatisfaction about public education in the United States and other countries around the world. During this period several educational innovations and drastic changes have been proposed. One of the changes that has occurred in the U. S. has been concerned with improving learning and teaching strategies. Among all instructional methods, increased attention has been paid to cooperative learning. Slavin (1992) states that "Cooperative learning methods are among the most extensively evaluated alternatives to traditional instruction in use in school today" (p. 22).

Several groups of researchers in the U. S. and other countries are involved in the study and implementation of cooperative learning strategies. As a result of these efforts, a large body of literature on cooperative learning techniques has developed since the early 1970s. Several handbooks and articles describing cooperative learning methods have been published. For example, more then 1600 references exclusively about cooperative learning exist in the Educational Resources Information Center (ERIC). These references cover almost all subject area such as the arts, computer science, mathematics, science, social studies, and vocational education. Some of these references describe the methods and the materials that are available to researchers and teachers who are willing to implement this instructional approach in the classroom.

While cooperative learning methods vary, all share an interest in finding an alternative to "frontal teaching" (Newmann and Thompson, 1987, p.1). Cooperative learning methods are ways to structure classroom learning so that students can work together, interact, and learn from

# Teachers' Perspectives about Cooperative Learning Methods

Dr. Mahyoub Ali Anaam
Assistant Professor of Science Curricula & Instruction,
Sana'a University

## Abstract

**This qualitative study is an investigation of teachers' perspectives on cooperative learning methods. The main purpose of this study was to examine the teachers' perspectives about cooperative learning methods and the benefits of these methods for students. In addition, the study investigated the problems that these teachers faced during the implementation of cooperative learning methods in their science classrooms and how they handle these problems.**

**Subjects for this study were two high school teachers (Mrs. Gould♣ and Mr. Clark♣) who volunteered to participate in this study. The major data-gathering techniques employed in the study were participant observation and semi-structure interviews. The result of the study suggest that both teachers strongly believe that students learn much better when they work in cooperative learning groups and become lifelong learners. Data analysis revealed three dimensions of teachers' perspectives on cooperative learning. The first dimension is related to the effect of cooperative learning methods on students, the second is related to the choice of subject matter during the implementation process, and the third dimension is related to the concerns that were expressed by both teachers during the implementation of cooperative learning methods.**

♣ The teachers' names that appear in this study are pseudonyms.

7- **Articles will be sent to three referees with strong credentials in the subject area. An assessment from the referees is expected within a two-month period.**

**Opinions expressed in this Journal are solely those of their authors and do not necessarily reflect those of the Editorial Board or the publisher**

# MANUSCRIPT PREPARATION

1- Articles should not exceed 40 pages (about 10.000 words). Manuscripts should be typed on A4 paper on one side of the paper only with generous, margins. All typing (text, references, footnotes, tables) is to be double-spaced. Contributions should follow the style of the Journal as close as possible.

2- Authors must submit two copies of the manuscript, and if possible, a copy on a 3.5 diskette.

3- Tables should be clear and typewritten on separate sheets of paer. Figures and other illustrative material must be in camera ready form. Both tables and figures should have captions, and their sources, if any, should be listed. Tables and figures should be numbered and grouped at the end of the article, and their placement in the text should be clearly indicated.

4- References to source material are to be included in the text by using the Harvard (author/date) system. Examples: (Khan, 1985), Notes and references should be listed as separate sections at the end of the article.

5- Footnotes should be marked clearly in the text at a point of punctuation and listed consecutively at the end of the article, followed by the list of references.

6- Articles should be sent directly to the Managing Editor.

# PUBLICATION PROCEDURES

1- The Journal publishes original research papers in both Arabic and English in the fields of education, management, economics, political science and other social sciences. Submission of a paper is taken to imply that it has not been previously published, or is not being considered for publication elsewhere.

2- The Journal welcomes book reviews in Arabic and English. The book to be reviewed should have been should not exceed 5 pages of A4. The full titles, author, number of pages, publisher, place and date of publication, and should be quoted. There are no footnotes, and any reference should be incorporated in the text.

3- The Journal will also publish academic discussions in of articles published in this journal or elsewhere, as well as reports of ongoing research. Reports about academic conferences and symposia in all fields of the social sciences are also welcome.

4- The Journal welcomes summaries of dissertations which have been accepted toward higher degrees in the social sciences, provided that the summary is prepared by the author himself.

5- The author is requested to submit a C.V. and brief biographical note, together with a correspondence address including a contact fax and telephone number.

*JOURNAL OF*

# SOCIAL STUDIES

# JOURNAL OF
# SOCIAL STUDIES

An Academic Biannual Journal
Published by University of Science & Technology

**EDITOR:**
PROF. DAWOOD A. AL-HIDABI

**MANAGING EDITOR:**
Dr. Ali A. ASSARURI

**ADVISORY BOARD**

PROF. ABDULAZIZ AL-MAKALEH
PROF. ABDULRAHMAN AL-SHOGA'A
PROF. ABDULWAHED AL-ZENDANI
PROF. ABDELRAHMAN ABDRABOU
PROF. HASAN AL-AHDAL
PROF. NASSER ABDULLAH AL-AWLAQI

Typing by: Abdurhman Ahmed Mashrh

Address all Correspondence to the Managing Editor,
Journal of Social Studies, University of Science and Technology
P.O.Box: (15201), Sana'a - Yemen, Tel: (207026/7), Fax: (234519/207027)