مجلة جامعة الملكة أروى

مجلة علمية محكمة، تصدرها جامعة الملكة أروى
العدد السادس مايو ٢٠١١

رئيس التحرير
أ.د. وهيبة غالب فارع

نائب رئيس التحرير
أ.د. محمد أحمد الخياط

هيئة التحرير
د. سعد إبراهيم محمد
د. هزاع الحميدي
د. فائق جمعة العبيدي

مستشارو التحرير
أ.د. محمد عبد الله الصوفي
أ.د. أحمد الكبسي
أ.د. محمد عبد الجبار سلام
أ.د. عبد الله الجنيد
أ.د. حمزة محمد شاهر
أ.د. أحمد غالب فارع
أ.د. صلاح عبد الواسع الخرباش
أ.د. قائد الشرجبي
أ.د. عزة محمد غانم
أ.د. عبد الرحمن الدبعي

الإخراج الفني
عزيز غالب إسماعيل

مجلة جامعة الملكة أروى: مجلة علمية محكمة
تهتم بتقديم الإنتاج العلمي للباحثين
باللغتين العربية والإنجليزية في مختلف المجالات العلمية

قواعد النشر:

تقوم المجلة بنشر البحوث والدراسات باللغتين العربية والإنجليزية في مختلف مجالات المعرفة، وفقاً للشروط التالية:

1. أصالة البحث أو الدراسة، واكتمال المنهجية العلمية.
2. سلامة ودقة اللغة.
3. أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق وحسن استخدام المصادر والمراجع وتثبيت هوامش البحث.
4. أن يطبع البحث على نظام IBM وبنط 14.
5. أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين العربية والإنجليزية.
6. أن لا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر في مجلة أخرى.
7. ترحب المجلة بنشر ما يصل إليها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تم مناقشتها وإجازتها في حقول العلوم الاجتماعية والإنسانية والإدارية، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.

إجراءات النشر:

1. ترسل البحوث والدراسات وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة إلى مجلة جامعة الملكة أروى.

الجمهورية اليمنية – صنعاء

جامعة الملكة أروى – الإدارة العامة- مجلة جامعة الملكة أروى

ص.ب: 11586 هاتف: 450121 – 449991 فاكس: 449992

E-mail:arwauniversity@y.net.ye

2. ترسل ثلاث نسخ من البحث على ورق A4 على أن تكون المادة المطبوعة محفوظة بقرص مرن.
3. يرفق بالبحث ملخص في حدود (100 - 1500) كلمة باللغتين العربية والإنجليزية.
4. يرفق بالبحث موجزاً للسيرة الذاتية، يظهر فيها عنوان الباحث بالتفصيل، ورقم هاتفه.
5. في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على محكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، يتم اختيارهم بسرية تامة ولا يعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته.

الموضوعات المنشورة في المجلة لا تعبر بالضرورة عن توجه المجلة بقدر ما تعبر عن وجهة نظر أصحابها.

جميع حقوق الطبع محفوظة

ولا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل من الأشكال، وبأي وسيلة الكترونية أو آلية دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير.

المحتويات

1. المعاهدات الدولية وآثارها القانونية
وفقاً لاتفاقية فيينا للمعاهدات الدولية لعام 1969

د. محمد جميل ناجي 1 - 20

2. الاحتياجات التدريبية لدى معلمي العلوم في المرحلة الاساسية في الجمهورية اليمنية

د. هزاع عبده الحميدي 21 - 52

3. الثورة الجزائرية في الشعر اليمني المعاصر

د.عبد السلام الكبسي 53 - 80

4. مدرسة الإمام شرف الدين بن شمس الدين - التصميم والنشأة
مدينة ثلاء - عمران

د.م. عبده ثابت محمد العبسي 81 - 93

5. الجريمة المستحيلة في القوانين العقابية المقارنة

د. صالح حجـــازي - د.أكرم الفايـــز 95 - 124

6. التجربة الاشتراكية في جنوب اليمن

د. ناصر محمد ناصر 125 - 165

THE LEARNERS' GRAMMAR AND THEIR SPOKEN
ENGLISH COMPETENCIES: A PILOT STUDY

Dr. Taha Ahmed Al-Fotih 1-29

الافتتاحية

لفت انتباهي شكوى أبنائي من تكرار وجبة الإفطار قبل ذهابهم إلى المدرسة، حيث يرددون كل على حدة " كل يوم هذا الأكل ". يا ترى هل هم محقين في ذلك!!

تعال نقف قليلاً عند عباراتهم البسيطة، العفوية تلك، ونرى ما إذا كانت تحمل دلالة معينة أم أنها تكرار الشكاوى الصبيانية. إن وجبة الإفطار هي أولى وجبات اليوم، وتكرارها بشكل يومي له معاني ودلالات ونتائج خاصة. فمن معانيه أن يومكم لا معنى له، وإن كل ما ستجدونه أو ستخبرونه في يومكم هذا لن يكون فيه جديد أو ليس لكم رأي فيه فتقبلوه كما هو دون تذمر، لأن تذمركم لا معنى له ولن يغير من الأمر شيء.

أما من حيث الدلالات، فإنه يدل على أن هناك يد خفية تعمل ضد السنن الكوني التي لا تقوم ولا تستقيم إلا على أساس التنوع والتعدد والاختلاف، فالكون من حولنا بنجومه وكواكبه، وبحاره، ومحياطاته، وأنهاره، أوشجاره، وثماره، وحيواناته وجماداته. أما غياب التنوع والتعدد والاختلاف فلا يجلب إلا الفساد والإفساد أو بمعنى أكثر دقة وتحديد لا يجلب إلا الموت.

أما ما ينتج عن تكرار وجبة الإفطار هو فقدان الرغبة في تناول الطعام، وإقدام المكره على تناول طعام لا يشتهيه ولا يرغب تناوله يرسل رسائل شتى للدماغ، محصلة هذه الرسائل عدم الاستفادة من المكونات الغذائية إن وجدت. فينتج عن ذلك كله فقدان الرغبة الحقيقية في الإسهام في الأنشطة اليومية، فكل شيء معروف، وكل شيء متوقع، فماذا يمكن أن يحدث!!.

ويبدو أن أطفالنا وشبابنا في الوطن العربي قد سئموا وجبة الإفطال الإجبارية، وقرروا أن يختاروها بأنفسهم، لا أن يفرضها عليهم غيرهم، وإن كان بدافع المحبة، وهم بفعلهم ذلك، يعيدون مسار التاريخ (تاريخ الوجبات الغذائية طبعاً) إلى مجرى السنن الكونية، فلا رتابة، ولا قولبة، ولا جمود، بل تنوع واختلاف دون خلاف.

وعدد مجلتنا هذا يحفل بهذا التنوع والاختلاف ففيه سياسة، وقانون، وتربية، وثقافة، وسيجد فيه القارئ عامة والباحث على وجه الخصوص ما يثري معرفته ويعزز رغبته في التغيير والانطلاق إلى آفاق علمية رحبة.

رئاسة التحرير

المعاهدات الدولية وآثارها القانونية
وفقاً لاتفاقية فيينا للمعاهدات الدولية لعام 1969

د. محمد جميل ناجي

أستاذ القانون الدولي المساعد
بكلية الحقوق - جامعة عدن

مقدمة:

في إطار العلاقات الدولية ونتيجة للحاجة الملحة التي تفرضها طبيعة هذه العلاقات، كان لابد من وسيلة تنظم مستوى تطور هذه العلاقات فيما بين الدول. لذلك ظهرت المعاهدات الدولية لتحتل مكانتها الطبيعية باعتبارها المصدر الأول والرئيس للقانون الدولي العام.

فكان لابد من وضع قواعد وأسس خاصة لتنظيم المعاهدات الدولية وجاء ذلك من خلال اتفاقية فيينا لعام 1969م (تسمى اتفاقية الاتفاقيات).

ومما يجدر ذكره، أن المعاهدات الدولية كمصدر من مصادر القانون الدولي العام نص عليه النظام الأساسي لمحكمة العدل الدولية، إذ جاء نص المادة (38) الفقرة (1) ليوضح بصورة لا تقبل الشك أهمية المعاهدات الدولية، إذ تطبق المحكمة للفصل في المنازعات التي ترفع إليها، وفقاً لأحكام القانون الدولي الآتي:

الاتفاقيات الدولية العامة والخاصة، التي تضع قواعد معترف بها صراحةً من جانب الدول المتنازعة.

وقد عرفت اتفاقية فيينا لعام 1969م المعاهدة، بأنها (اتفاق دولي يعقد بين دولتين أو أكثر ويخضع للقانون الدولي سواء تم في وثيقة واحدة أو أكثر وأياً كانت التسمية التي تطلق عليه) [1].

وهذا التعريف ينطبق على المعاهدات المبرمة بين الدول، أما المعاهدات التي تبرمها الدول مع المنظمات الدولية أو المعاهدات التي تبرمها المنظمات فيما بينها فتحكمها اتفاقية فيينا لعام 1986م الخاصة بالمعاهدات

بين الدول والمنظمات الدولية [2].

بعد إكتمال إجراءات إبرام المعاهدات الدولية كافة من الناحية الموضوعية ثم الشكلية، من المنطقي القول إن المعاهدات يجب أن تكون ملزمة لأطرافها. ومن يوجب التقيد بأحكامها كافة وتنفيذ ما جاء بها من التزامات وذلك وفقاً لمبدأ العقد شريعة المتعاقدين [3].

والقاعدة العامة أن أطراف المعاهدات الأصليين، هم المطالبون بتنفيذ ما جاء فيها من التزامات طالما أنهم المستفيدون من الحقوق التي تقررها، ومن هنا، لا يجوز لأطرافها خلال مدة نفاذها التحلل من تنفيذ ما تضمنته من أحكام واستثناء من هذه القاعدة، فإن المعاهدات الدولية تمتد آثارها إلى الدول الأخرى، والتي لم تكن طرفاً في المعاهدة وذلك بموافقتها ورضائهما وفقاً للمادة (34) من اتفاقية فيينا لعام 1969م [4].

ونظراً لأهمية المعاهدات الدولية وآثارها فإننا سنقوم بدراسة هذا الموضوع بشيء من التفصيل حيث سنتناول الموضوع كالتالي:

- المبحث الأول: أثر المعاهدات الدولية بين أطرافها.
  - أولاً: نفاذ المعاهدات الدولية.
  - ثانياً: سريان المعاهدات الدولية.
  - ثالثاً: شرط بقاء الأوضاع على حالتها.
- المبحث الثاني: أثر المعاهدات بالنسبة للغير.
  - أولاً: مبدأ الأثر النسبي للمعاهدات.
  - ثانياً: الاستثناءات التي ترد على مبدأ النسبية للمعاهدات.
    1. المعاهدات المرتبة لأوضاع مستقرة في العرف الدولي.
    2. شرط الدول الأكثر رعاية.
    3. الاشتراط لمصلحة الغير.
    4. شرط الانضمام اللاحق.

المبحث الأول
أثر المعاهدات الدولية بالنسبة لأطرافها

من البديهي القول إن المعاهدة الدولية تلزم جميع الدول التي قامت بعقدها، وذلك وفقاً لمبدأ العقد شريعة المتعاقدين (Pacta Suntervanda) وبعد استكمال جميع مراحل انعقاد المعاهدة الدولية تصبح نافذة ولها قوة إلزامية على الدول احترام أحكامها، وكقاعدة عامة، لا يجوز للدول التي ارتبطت بهذه المعاهدة أن تمتنع عن تنفيذها بحجة إن الالتزامات التي تقع على عاتقها تنطوي على أعباء ثقيلة أو مسؤوليات جسيمة، أو أنها أُجبرت رغماً عنها للقبول نتيجة لظروف خاصة. ولأن القول بخلاف ذلك سيؤدي إلى خلق فوضى وعدم استقرار في العلاقات الدولية [5].

وهذا يتطابق مع ديباجة اتفاقية فيينا لعام 1969م إذ جاء أن الدول الأطراف في هذه الاتفاقية، تلاحظ أن مبادئ حرية الإرادة وحسن النية والعقد شريعة المتعاقدين، هي مبادئ معترف بها بصورة عامة.

ويتضح جلياً من هذا النص، أن على أطراف المعاهدة احترام أحكامها وتنفيذ الالتزامات التي تقع على عاتقها، والامتناع بصورة كاملة عن القيام بأي عمل أو تصرف، يحول دون تحقيق الغرض أو الغاية من المعاهدة، كما لا يحق أن تتمسك بالقانون الداخلي، كسبب لعدم تنفيذ المعاهدة وذلك وفقاً للمادة (27) من الاتفاقية غير أن هناك إجراءات وطنية أو داخلية للتصديق على المعاهدة تختلف من دولة إلى أخرى باختلاف دساتيرها.

ففي الجمهورية اليمنية مثلاً وفقاً للدستور اليمني يعطي الحق للتصديق على المعاهدات الدولية وفقاً للمادة (92) من الدستور لمجلس النواب إلى جانب رئيس الجمهورية وفقاً للمادة (119) الفقرة (8)، وهو بذلك وضع التصديق بيد السلطة التنفيذية، وهو ما أخذت به الأغلبية الساحقة من دساتير عالم اليوم[6].

وجاءت الشريعة الإسلامية لتؤكد على أن الوفاء بالعهود قوة والنكث بها ضعف، حيث يقول الله سبحانه وتعالى في محكم كتابه «وَأَوْفُواْ بِعَهْدِ اللّهِ إِذَا عَاهَدتُمْ وَلاَ تَنقُضُواْ الأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلاً إِنَّ اللّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ» [7].

على أي حال، يمكن أن تتغير آثار المعاهدات الدولية على أساس أن كل المعاهدات الدولية ليست منصبة على موضوع واحد، لذلك تنفيذ المعاهدات الدولية بين أطرافها، يثير في العلاقات الدولية العديد من الإشكاليات القانونية، يأتي في مقدمتها الميعاد الذي يبدأ فيه سريان المعاهدة، وتحديد النطاق المكاني لتنفيذ المعاهدة الدولية.

أولاً: نفاذ المعاهدة الدولية:

إن المقصود بنفاذ المعاهدات الدولية، اللحظة التي تصبح فيها المعاهدة ملزمة، للأطراف وقابلة للتطبيق في علاقاتهم المتبادلة، ويثير تحديد هذا التاريخ مشاكل متعددة يختلف، مداها بحسب طبيعة

المعاهدة، وإن كان المنطق يحدد أن إرادة الأطراف المتعاقدة، لا تعرف أي قيود في هذا الشأن.

لذلك فإن المعاهدات الثنائية عادة ما يكون تاريخ نفاذها واحد، أي تاريخ تبادل أو إيداع وثائق التصديق، أو الإقرار الرسمي، أو القبول أو الموافقة، أو بعد فترة محددة من هذا التاريخ [8].

أما المعاهدات الجماعية فغالباً ما يبدأ نفاذها بعد إيداع أو تبادل عدد معين من التصديقات أو الإقرارات الرسمية أو قبولها من جانب بعض الأطراف.

ومن الملاحظ أن بعض المعاهدات الجماعية لا يحدد تاريخاً واحداً لنفاذ نصوصها كافة، مثل اتفاقية روما المنشئة للجماعة الاقتصادية الأوروبية، حيث نصت على فترة انتقالية من اثنى عشر عاماً تقسم على ثلاث، مراحل تنتهي عام 1970م، ويتم مع كل مرحلة نفاذ جزء من نصوص المعاهدة [9].

ومن خلال ما تقدم، ووفقاً لاتفاقية فيينا للمعاهدات الدولية 1969م، فمن المسلم به بصفة عامة أن المعاهدات الدولية، تطبق في هذا الشأن مبدأ عدم رجعية المعاهدات حيث نصت المادة (28) على الآتي: " ما لم يظهر من المعاهدة قصد مغاير أو يثبت ذلك بطرق أخرى، فإن نصوص المعاهدة لا تلزم طرفاً فيها أي تصرف أو واقعة تمت أو أي مركز إنتهى وجوده قبل تاريخ دخول المعاهدة دور النفاذ في مواجهة هذا الطرف ".

وهذا ما أكدت عليه اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان، فأعلنت عدم اختصاصها للنظر في الادعاءات المتعلقة بحقوق الإنسان، التي وقعت قبل دخول الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان حيز النفاذ في مواجهة الدول المنسوب إليها تلك الانتهاكات [10].

غير أن هناك بعض الحالات التي يمكن أن تنفذ فيها المعاهدات بصورة مؤقتة وقبل أن تتم الإجراءات اللازمة لدخولها في دور النفاذ النهائي، حيث نصت المادة (2) من اتفاقية فيينا الآتي: " تنفذ المعاهدة أو جزء منها بصفة مؤقتة، لحين دخولها دور النفاذ في الحالات الآتية :

- إذا نصت المعاهدة ذاتها على ذلك.
- إذا اتفقت الدول المتفاوضة على ذلك بطريقة أخرى.

2 - ما لم تنص المعاهدة، أو جزء منها بالنسبة للدول، إذا أبلغت هذه الدولة الدول الأخرى التي نفذت المعاهدة فيما بينها بصفة مؤقتة عن نيتها في ألا تصبح طرفاً في هذه المعاهدة.

ومن الأمثلة على نفاذ المعاهدات الدولية بصورة مؤقتة ما تقرر في الاتفاقية الدولية حول الوضع القانوني للأسماك المتنقلة من أعالي البحار، والمنطقة الاقتصادية الخالصة، التي أبرمت في أغسطس 1995م، إلى جانب بعض المعاهدات الدولية المتعلقة بالتسوية السلمية للمنازعات الدولية [11].

ولعل الغاية الأساسية من وراء النفاذ المؤقت للمعاهدة، هو إعطاء الدولة فرصة قبل أن تلتزم بشكل نهائي بالمعاهدة لترى إذا كان تنفيذ أحكام المعاهدة على النحو الذي يتم به يلائمها أم غير ذلك. والقاعدة

العامة هي عدم تطبيق المعاهدات الدولية بأثر رجعي والاستثناء هو رجعية تطبيقها.

ثانياً: السريان الإقليمي للمعاهدة:

الأصل أن المعاهدة بعدم استكمالها الشروط الموضوعية والشكلية كافة، تصبح نافذة وأحكامها ملزمة لجميع الدول الأطراف فيها.

ووفقاً لاتفاقية فيينا لعام 1969م بشأن المعاهدات الدولية فإن المعاهدة، وفقاً للمادة (29) تصبح ملزمة لكل طرف فيها بالنسبة للإقليم كافة.

ويعني ذلك، أن نطاق سريان المعاهدة الدولية وكقاعدة عامة تطبق على كافة أجزاء الإقليم الخاضعة لسيادة أي طرف من الأطراف المتعاقدة، أي أن المعاهدة تطبق على كل إقليم الدولة المتعاقدة (الإقليم البري- البحري- الجوي).

وقد جرى العُرف الدولي، أن المعاهدات تلزم الدول التي قامت بإبرامها في حدود إقليمها، ولا تمد إلى ممتلكات هذه الدول، إلا إذا ورد النص على ذلك صراحة، وتعود أهمية تحديد النطاق المكاني لنفاذ المعاهدات الدولية، خاصة للمعاهدات التي تنطوي على إنشاء أحلاف عسكرية، أو معاهدات الدفاع المشترك أو المعونة المتبادلة، للفترة التي كان فيها الاستعمار سائداً في كثير من الأقاليم إذ بدأت هذه الظاهرة القديمة تنتهي مع نيل الدول استقلالها، وانتهاء الاستعمار فيها [12].

ومن الأمثلة على نفاذ المعاهدات الدولية في النطاق الإقليمي للأطراف المتعاقدة، الوحدة التي قامت بين الجمهورية المصرية والجمهورية السورية بين عام 1958م- 1961م حيث نص دستورها المؤقت على أن تظل الاتفاقيات الدولية التي سبق أن عقدتها الدولتين نافذة في الإطار الإقليمي، والاتفاقيات التي قامت بعقدها الجمهورية العربية المتحدة كانت تطبق في الإقليم المصري والسوري ما لم يكن هناك نص، يفيد بقصر سريانها على إقليم واحد من هذين الإقليمين [13].

وتجدر الإشارة إلى أن مسألة التطبيق المكاني، لا تثور بالنسبة للمنظمات الدولية كطرف متعاقد في المعاهدة الدولية، ذلك أنها ليس لها إقليم بالمعنى المادي أو الجغرافي أو حتى القانوني للكلمة وإنما تثور المشكلة بصدد تطبيق المعاهدة على الأجهزة الرئيسة أو الثانوية أو الملحقة التي تتبعها سواء وجدت في مقرها الرئيس أو في أماكن أخرى [14].

ثالثاً: شرط بقاء الشيء على حاله:

للمعاهدات والاتفاقيات الدولية قدسية خاصة، توجب على أطرافها احترامها وتنفيذ أحكامها في حُسن نية غير أنها كغيرها من العقود التي قد يطرأ عليها سبب من أسباب الانقضاء، يؤدي إلى فقدان أحكامها وصف الإلزام، وبالتالي إنهاء الالتزام الذي قام بين أطرافها، وهو ما يسمى بـ (شرط بقاء الشيء على حاله) أو أثر تغيير الظروف في المعاهدات.

ومن الأهمية في هذا المقام الإشارة إلى الظروف أو الأسباب أو الأوضاع التي تدعو الدول في وقت معين إلى عقد معاهدات فيما بينهما لتنظيم علاقاتها المتبادلة، وقد تتحول أو تتغير أو تنتهي مع تقدم الزمن، بحيث أن المعاهدة المعينة والتي كانت تبدو وقت عقدها ضرورية ومتفقة في أحكامها مع مقتضيات الإنصاف، تصبح معاهدة لا تستجيب أحكامها لحقوق أطرافها، وواجباتهم، ومصالحهم المتبادلة، وبذلك تتحول المعاهدة مع تغيير ظروف عقدها من معاهدة نافعة إلى معاهدة ضارة، ومن عامل استقرار إلى عامل اضطراب في علاقات أطرافها، وذلك لزوال التوازن بين المصالح المتعارضة التي نجحت المعاهدة عند عقدها في التوفيق بينهما [15].

ولا صعوبة في الأمر إذا شعر جميع أطراف المعاهدة بضرورة التعديل، أو الإنهاء، وبادروا متفقين إلى إجرائه، إنما الصعوبة إذا أبدى أحد أطراف المعاهدة دون الآخرين نية إنهاء المعاهدة أو تعديلها فكيف يتم ذلك ؟ [16].

لقد أفردت اتفاقية فيينا نصاً خاصاً بالتغيير الجوهري في الظروف، هو نص المادة (62) ومن خلال ظاهر النص، يتضح أن هناك شروطاً يجب توافرها، حتى يمكن التمسك بالتغيير الجوهري في الظروف وبيان الحالات التي لا يجوز فيها التمسك بهذا السبب، وهي كالآتي:

1 - لا يجوز الاستناد إلى التغيير الجوهري غير المتوقع في الظروف التي كانت سائدة عند إبرام المعاهدة كسبب لإنهاء المعاهدة أو الإنسحاب منها إلا إذا توافر الشرطان التاليان:

1 - إذا كان وجود هذه الظروف قد كوّن أساساً هاماً لارتضاء الأطراف الالتزام بالمعاهدة.

2 - إذا ترتب على التغيير تبديل جذري في نطاق الالتزامات، التي يجب أن تنفذ مستقبلاً طبقاً للمعاهدة.

2 - لا يجوز الاستناد إلى التغيير الجوهري في الظروف كسبب لإنهاء المعاهدة، أو الإنسحاب منها في الأحوال الآتية:

1 - إذا كانت المعاهدة منشئة لحدود.

2 - إذا كان التغيير الجوهري نتيجة إخلال الطرف بالتزام طبقاً للمعاهدة، أو بأي التزام دولي لأي طرف آخر في المعاهدة.

إن فكرة وجوب تعديل، أو إنهاء المعاهدات الدولية، التي تغيرت ظروفها بصورة جوهرية، فكرة سلمية واقعية، لأنه من غير المنطقي أن تلتزم الدول في البقاء على التزاماتها تجاه المعاهدة، وهي لم تعد تلبي مصالحها الوطنية، أو القومية، ولا تتناسب أيضاً مع مقتضيات التطور السياسي والإجتماعي وهذا الوضع يأتي متمشياً مع القاعدة الفقهية، التي تقضي بأنه إذا بطل السبب بطل الأثر.

ووفقاً لذلك فإن إعطاء الدول الأطراف في المعاهدة حق في فسخ المعاهدة، أو تعديلها، بناء على الإرادة المنفردة، ودون الرجوع إلى بقية الأطراف الآخرين، فيه خطورة كبيرة، وقد تدفع الدول الأطراف إلى التحلل من التزاماتها التي تفرضها عليها المعاهدات وبالتالي يمكن أن تتخذ من مسألة تغيير الظروف سبباً، أو مبرراً للتهرب من الالتزامات الدولية، دون أن يكون هناك تغيير جوهري يستدعي هذا التصرف من قبل

الدول، وهذا بطبيعة الحال فيه مساس خطير بمبدأ قدسية المعاهدات والاتفاقيات الدولية، مما ينعكس سلباً على مجمل قواعد القانون الدولي العام.

لذلك، ونظراً لأهمية الموضوع، خرجت اتفاقية فيينا لعام 1969م بحل توافقي يرضي كل الأطراف المعارضة لإنهاء المعاهدة، أو الإنسحاب منها، وفقاً للإرادة المنفردة وذلك وفق المادة (65) من الاتفاقية.

حيث يجب على الطرف الراغب في التحلل من المعاهدة، أن يقوم بإبلاغ الأطراف الأخرى بدعواه كتابة وأن يوضح الإجراء الذي يقترح اتخاذه بالنسبة للمعاهدة وأسباب ذلك. فإذا مضت فترة لا تقل عن ثلاثة أشهر من استلام البلاغ دون أن يصدر أي اعتراض من أي طرف آخر يكون للطرف صاحب البلاغ أن يقوم بالإجراء الذي اقترحه [17].

أما إذا صدر اعتراض من قبل أحد الأطراف في المعاهدة، فعلى الأطراف اللجوء إلى الوسائل السلمية لتسوية النزاعات المنصوص عليها في ميثاق الأمم المتحدة (محكمة العدل الدولية- التحكيم- التوفيق) وذلك بناء على طلب كتابي إلى الأمين العام للأمم المتحدة [18].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن كثير من المعاهدات الدولية، تحتوي على نصوص قانونية لحل مثل هذه النزاعات، إذا وجدت فيما بين أطراف المعاهدة أنفسهم. أما إذا وجدت المعاهدة خالية من أي نصوص، فإنه يجب الالتجاء إلى الوسائل المذكورة في ميثاق الأمم المتحدة.

وقد أكدت اتفاقيات لاهاي للسلام المنعقدة في -1899 1907م، على أهمية هذه الوسائل، التي من ضمنها، المفاوضات، والوساطة والمساعي، الحميدة، والتوفيق، والتحقيق [19].

ومما يجدر الإشارة إليه، أن محكمة العدل الدولية قد أقرت في قضية عام 1973م بالتغيير الجوهري للظروف حيث أشارت إلى أن يتم وفق الرأي المستقر الذي مؤداه أن (التغيير الجوهري في الظروف، هو ذلك الذي يهدد المصالح الحيوية لأحد أطراف المعاهدة، أو يهدد وجوده، أو تطوره الحيوي) [20].

ومما سبق نستنتج أن المعاهدة الدولية إذا انعقدت انعقاد صحيح وتم تسجيلها ونشرها واستوفت أركانها الموضوعية وشروطها الشكلية كافة، فأنها تصبح نافذة في نطاق العلاقات الدولية، وتصبح أحكامها ملزمة للدول الأطراف فيها، وتسمد قوة هذه المعاهدات من مبدأ قدسية الاتفاقيات الدولية التي يجب أن تسود المجتمع الدولي.

المبحث الثاني
أثر المعاهدات بالنسبة للغير

من المبادئ العامة المسلم بها في الفقه والقضاء الدوليين، أن المعاهدات الدولية، لا تلزم إلا أطرافها، ولا يمكن أن تكون المعاهدات الدولية مصدر حق أو التزام لمن لم يشترك فيها. وقد عبرت عن هذا المبدأ محكمة العدل الدولية الدائمة بقولها " إن المعاهدة لا تعتبر قانوناً إلا بين الدول الأطراف فيها " [21].

والنتيجة المنطقية لهذا المبدأ أن الدول غير الأطراف في المعاهدة لا يجوز لها أن تطالب بتنفيذها أو أن تستند إليها للمطالبة بحق من الحقوق ونظراً لأهمية الموضوع نتناول مفهوم مبدأ الأثر النسبي للمعاهدات بشيء من التفصيل.

أولاً: مفهوم مبدأ الأثر النسبي للمعاهدات:

إن القاعدة العامة، تقضي بأن المعاهدات الدولية لا تلزم إلا أطرافها، وإن آثارها لا تمتد إلى غير أطرافها أو إلى دول لم تشترك فيها عملاً بمبدأ نسبية آثار المعاهدات.

وهذا المبدأ يعود أصله إلى القانون الروماني والذي يعني " بأن العمل المعقود بين شخصين لا يمكنه أن يضر غيرهما، ولا أن يفيده ". ولعل ذلك يعود إلى المبادئ الأساسية التي تقررها فكرة السيادة، ومبدأ استقلال الدول، واستناداً إلى فكرة الإرادة التي تقوم على رضا الدول بالموافقة على الالتزامات التي ستطبق عليها مستقبلاً [22].

ومما يجدر الإشارة إليه، أنه سبق للفقه أن عرض أساسيين نظريين لمبدأ نسبية آثار المعاهدات، فقد أشار أغلبية الفقهاء إلى أن أساس هذا المبدأ يعود لمبادئ السيادة والاستقلال والمساواة بين الدول. في حين يرى الأستاذ (جورج سل) أن المعاهدة بين أطرافها، ليست عقداً، ولكنها بمنزلة القانون المشترك الذي يطبق على الجماعة الدولية الخاصة المكونة من الدول الأطراف في المعاهدة ولا يمتد أثره إلى غيرهم خارج إطار تلك الجماعة القانونية الدولية [23].

وتجدر الإشارة إلى اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات قد وضحت بما لا يدع مجالاً للشك على هذا المبدأ إذ جاءت المادة (34) من الاتفاقية لتنص على الآتي " لا تنشئ المعاهدات التزامات أو حقوقاً للدول الغير بدون موافقتها ".

ومن خلال، ما تقدم يلاحظ أن القضاء الدولي استقر على الأخذ بهذا المبدأ، إذ إن هناك العديد من الأحكام القضائية التي أكدت عليه ومنها حكم محكمة العدل الدولية الدائمة الصادر في 26 مايو 1926م في قضية (كورزو) بين ألمانيا وبولندا بشأن المصالح العليا في سيليزيا العليا، حيث ذكرت المحكمة، أنه لا يجوز لبولندا أن تستند إلى اتفاقيات الهدنة المبرمة عام 1918م لأنها لم تكن طرفاً فيها.

وكذلك الحكم الصادر من محكمة العدل الدولية الدائمة في قضية المناطق الحرة بين

سويسرا وفرنسا عام 1932م، والذي أشار إلى أن سويسرا لا يمكن أن تعد ملزمة بمعاهدة لم تكن طرفاً فيها [24].

كذلك حكم محكمة العدل الدولية في قضية الحادث الجوي الذي وقع في 27 يوليو 1955م بين بلغاريا وإسرائيل، فقد لاحظت المحكمة أن الفقرة الخامسة من المادة (36) من نظامها الأساسي، لا يترتب عليه أي آثار قانونية نحو الدول غير الأطراف [25].

وإذا كانت القاعدة العامة أن المعاهدات لا يمكن أن تنشئ حقوقاً أو التزامات للدول الغير دون موافقتها، طبقاً لمبدأ السيادة والاستقلال والمساواة للدول، إلا أن أثر هذه المعاهدات قد يمتد إلى غير أطرافها على سبيل الاستثناء، خاصة إذا أصبحت القواعد التي تنظمها هذه المعاهدة من القواعد العرفية الدولية، فإنه في مثل هذه الحالة تصبح جميع الدول ملزمة بها، بغض النظر سواء إذا كانت أطراف في المعاهدة أم لا [26].

وخير مثال على ذلك القوانين التي تنظم حالة الحرب التي تم تبنيها من قبل اتفاقية لاهاي عام 1907م. وكذلك اتفاقيات جنيف الأربعة الصادرة في 12 أغسطس 1949م والتي أصبحت جزء لا يتجزأ من القانون الدولي العرفي، وكذلك الاتفاقيات المتعلقة بالحياد والمعاهدات المنظمة للأمن الجماعي [27].

ثانياً: الاستثناءت التي ترد على مبدأ النسبية للمعاهدات:

لدراسة الاستثناءات التي ترد على مبدأ نسبية آثار المعاهدات، فإننا سوف نتناول هذا الفرع في أربعة أجزاء هي:

1 - المعاهدات المرتبة لأوضاع مستقرة في العرف الدولي.

2 - شرط الدولة الأكثر رعاية.

3 - الاشتراط لمصلحة الغير.

4 - الانضمام اللاحق.

أ- المعاهدات المرتبة لأوضاع مستقرة في العرف الدولي:

تلتزم الدول كافة باحترام المبادئ الواردة في المعاهدات الجماعية، التي تنظم مسائل تهم المجتمع الدولي، إذا ما استقرت هذه المبادئ وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من القانون الدولي العرفي.

ومن أمثلة ذلك، معاهدة القسطنطينية سنة 1888م، التي وضعت نظاماً للملاحة في قناة السويس، وكذلك معاهدة بنما المعقودة بين بريطانيا والولايات في 1901م، وكذا معاهدة بنما بين بنما والولايات المتحدة الأمريكية في 1903م، ومعاهدة كييل في 1919م [28].

فقد أعطت هذه الاتفاقيات لجميع دول العالم، غير الأطراف في هذه الاتفاقيات حقوقاً في المرور والملاحة على قدم المساواة مع الدول الأطراف.

وإلى جانب ذلك معاهدة، مانهايم لعام 1868م ومعاهدة نهر الدانوب في 1948م، الذي أعطى حق

الملاحة النهرية للدول الغير أطراف في المعاهدة،وذلك على قدم المساواة مع الدول الأطراف[29].

وقد تم تأكيد ذلك من قبل محكمة العدل الدولية الدائمة في 21/ مارس 1921م، حيث أقرت المحكمة وفقاً للدعوى التي رفعتها كل من بريطانيا، وإيطاليا، واليابان على الحكومة الألمانية، بأن القناة لم تعد ممراً مائياً داخلياً بل أصبحت ممراً مائياً دولياً وأقرت المحكمة أن على الحكومة الألمانية دفع تعويض مستأجري الباخرة من الخسائر التي لحقت به [30].

كما يندرج ضمن المعاهدات المرتبة لأوضاع دولية مستقرة المعاهدات المتعلقة بحالات الحياد الدائم لبعض الدول مثال على ذلك معاهدة فيينا لعام 1815م، التي بموجبها وضعت سويسرا في حالة حياد دائم، وكذلك حياد بلجيكا عام 1831م، والنمسا بموجب معاهدة 1955م، والفاتيكان بموجب معاهدة اللاتران عام 1929م [31].

إن مثل هذه المعاهدات، بوصفها معاهدات لا توجد حقوقاً وواجبات مباشرة لا بين الدول التي اشتركت فيها أي الدولة صاحبة الإقليم والدول الضامنة للحياد، إنما لهذه الدول أن تفرض على الدول الأخرى احترام الوضع الذي قررته المعاهدة [32].

ويعد أيضاً من قبيل المعاهدات المرتبة لأوضاع مستقرة في العرف الدولي، المعاهدات التي تنظم الأمن الجماعي فهي تفرض التزامات على عاتق الغير، رغم أنها ليست طرفاً فيها، وهذا ما أكد عليه ميثاق الأمم المتحدة في نص المادة الثانية الفقرة (6) من الميثاق.

ولقد أكدت اتفاقية فيينا لعام 1969م بشأن المعاهدات على أنه لا يوجد نص في المواد (34-37) من المعاهدة، يحول دون تحويل معاهدة ليست طرفاً فيها إلى قاعدة ملزمة لدولة إذا أصبحت هذه قاعدة عرفية من قواعد القانون الدولي العام، ومعترف لها بهذه الصفة [33].

ويدخل أيضاً في نطاق المعاهدات التي تنظم أوضاع دولية مستقرة، المعاهدات التي تتضمن تقنيناً لقواعد دولية عامة، سبق استقرارها من قبل عن طريق العرف الدولي، أو أن تكون هذه المعاهدة صادرة عن منظمة دولية مثل الأمم المتحدة، والمعاهدات التي توقعها.

ولقد أكدت ذلك محكمة العدل الدولية، في رأيها الاستشاري الصادر في قضية التعويضات المستحقة للأمم المتحدة عن الأضرار اللاحقة بالعاملين فيها عام 1949م فقد أشارت إلى " أن خمسين دولة تمثل الغالبية العظمى لدول المجتمع الدولي، يصبح لها وفقاً للقانون الدولي الحق في إنشاء كائن يتمتع بالشخصية القانونية الدولية الموضوعية، وليست فحسب شخصية يحتج بها في مواجهة من اعترفوا لها بها " [34].

وما ينطبق على ميثاق الأمم المتحدة، ينطبق أيضاً على المعاهدات المنشئة للمنظمات المتخصصة المرتبطة بهيئة الأمم، وذلك أن هذه المعاهدات تعتبر جميعها حجة على كل ما جاء فيها من أحكام.

ونخلص مما سبق، إلى القول إن هذا النوع من المعاهدات لها قيمتها ليس بالنسبة للدول الأطراف فقط، ولكن أيضاً بالنسبة للدول الأخرى، باعتبار أنها تتفق مع حاجة الجماعة الدولية، وتنظم مصالحها.

ب- شرط الدول الأكثر رعاية :

عندما يتم إبرام معاهدة، أو اتفاق بين دولتين، يحدث أحياناً أن تتعهد كل منهما للأخرى بمقتضى نص واضح، بأن تسمح لها بالاستفادة من كل امتياز تمنحه في المستقبل لدولة أو مجموعة دول غيرهما، بالنسبة لأمر من الأمور الذي تتم التعاقد عليها بينهما ويطلق على مثل هذا النص اسم شرط الدولة الأكثر رعاية [35].

ويتم ذلك غالباً في الاتفاقيات التجارية واتفاقيات إقامة الأجانب وكذلك في معاهدات حصانات وامتيازات القناصل وأيضاً الاتفاق العام لتعريفات التجارة [36].

ويعني شرط الدولة الأكثر رعاية أنه شرط اتفاقي بمقتضاه تلتزم دولة تجاه دولة أخرى بمنح أفضل معاملة في مجال معين متفق عليه مسبقاً. ويكون ذلك بقيام الدولة المانحة بإعطاء الدولة المستفيدة، أو الأشخاص التابعين لها معاملة لا تقل من حيث أفضليتها عن تلك التي تعطيها الدولة المانحة إلى دولة ثالثة، أو أشخاص تابعين لها [37].

ولكي ينطبق شرط الدولة الأكثر رعاية، لابد أن يكون الموضوع الذي تنظمه المعاهدة الأولى المتضمنة لهذا الشرط والموضوع الذي تنظمه المعاهدة الثانية متطابقين. وقد تقرر ذلك في قرار محكمة العدل الدولية في حكمها الصادر في قضية حقوق مواطني الولايات المتحدة الأمريكية في المغرب عام 1952م، فقد أدعت الولايات المتحدة الأمريكية، أن الحقوق التي يقررها هذا الشرط هي حقوق دائمة، بغض النظر عن المعاهدة التي قررتها، وبالتالي يمكن ممارستها بعد إلغاء المعاهدة.

وقد ردت المحكمة على ذلك، بأن شرط الدولة الأكثر رعاية، لا يختلف عن أي شرط آخر منصوص عليه في أي معاهدة وبالتالي فإن المعاهدة التي تم إلغاءها، لا يمكن إثارة الحقوق التي قررتها استناداً إلى أنها كانت تتضمن الشرط المذكور [38].

وتجدر الإشارة إلى أن شرط الدولة الأكثر رعاية، التي يمكن أن تحصل عليها الدول النامية في نطاق تطبيق هذا الشرط، لا يمكن للدول المتقدمة المطالبة بمعاملة مماثلة في إطار تطبيق الشرط ذاته [39].

إن هذا الشرط، يقرر كقاعدة عامة على أساس التبادل بين دولتين متعاقدتين إلا أنه قد يحدث أحياناً أن يلتزم به طرف دون الآخر، وهذا مانصت عليه المادة (267) من معاهدة فرساي ((من التزام ألمانيا- دون مبادلة- بأن تسمح لجميع الدول المتحالفة والمتحدة بالاستفادة من كل امتياز، أو رعاية خاصة، تمنحها إلى إحدى هذه الدول، أو إلى دولة أجنبية، فيما يتعلق بشؤون الاستيراد والتصدير، ونقل البضائع عبر إقليمها)) [40].

وبالرغم من المزايا والفوائد التي يقررها هذا الشرط، من حيث إنه يؤدي إلى المساواة في المعاملة بين مختلف الدول، وإلى توحيد القواعد والنظم التي تتبادلها. فقد لوحظ أن تطبيقه لا يمتد إلى محيط العلاقات التي تستند إلى نظم، أو روابط خاصة كاتحاد أو تعاقد. فلا شأن له مثلاً، بالاتفاقيات التي تعقد بين دول أعضاء في اتحاد جمركي، فالتطبيق لنظام الاتحاد، أو بما يبرم بين الدول الأعضاء في منظمة إقليمية

كجامعة الدول العربية، أو اتحاد الدول الأمريكية، أو مجلس التعاون العربي، وذلك تمشياً مع أحكام ميثاق المنظمة، وإنما هذا الشرط، يتناول فقط الاتفاقيات التي تبرم في حدود العلاقات العادية بين عموم المجتمع الدولي [41].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات الدولي عملت على تدوين القواعد المتعلقة بهذا الشرط. وكان الأستاذ (دي ارشيحا)، قد تقدم بهذا الاقتراح إلى اللجنة في دورتها السادسة عشرة عام 1964م وفي اجتماع اللجنة السادسة عام 1967م وتم المطالبة بوجوب قيام لجنة القانون الدولي العام بمعالجة شرط الدولة الأكثر رعاية بوصفه واحداً من الوجوه العامة للقانون الدولي للمعاهدات وقد استجابت اللجنة لذلك، وعينت له مقرراً خاصاً منذ ذلك التاريخ [42].

ويرى الأستاذ الدكتور محمد سامي عبدالحميد ((إن تطبيق شرط الدولة الأكثر الأولى بالرعاية لا يعتبر انصرافاً لأحكام المعاهدة إلى الغير، الذي لم يكن طرفاً فيها، وإنما هو مجرد تطبيق منطقي لأحكام المعاهدة الأولى التي كان تطبيقها معلقاً على شرط قوامة عقد معاهدات لاحقة، تكفل للغير رعاية أفضل من الرعاية المتفق عليها في المعاهدة الأولى نفسها)) [43].

ج- الاشتراط لمصلحة الغير:

يقصد بالاشتراط لمصلحة الغير، منح دولة معينة طرفاً في المعاهدة حقوقاً تفضيلية، تتقدم على جميع الدول، التي تعقد معاهدات مع الدولة التي يقع عليها هذا الشرط. وغالباً ما يحصل هذا الشرط في المعاهدات التجارية [44].

وينشأ الاشتراط لمصلحة الغير، عندما تتفق دولتان أو أكثر على أن تمنح حقاً لدولة ثالثة، ليست طرفاً في المعاهدة. وتشترط اتفاقية فيينا للمعاهدات قبول الدولة الثالثة هذا الاشتراط [45].

والاشتراط لمصلحة الغير، نظام قانوني من أنظمة القانون الداخلي، وقد وجد هذا النظام سبيله إلى دائرة القانون الدولي عبر قانون المعاهدات.

وتجدر الإشارة إلى أن القضاء الدولي استثناءً قد أخذ هذا الاشتراط حيث، قرر ذلك في عدة أحكام كان أولها في 19 أغسطس 1929م، وكان حكمها النهائي في 7 يونيو 1932م، حول الخلاف الفرنسي السويسري في قضية المناطق الحرة في حنيكس والسافو العليا إذ أشارت المحكمة في حكمها النهائي إلى أنه ((ليس من السهل افتراض أن النصوص التي وضعت لصالح دولة من الغير تؤدي إلى نشوء حق لصالح تلك الدولة، ومع ذلك، فليس ثمة ما يحول دون انصراف إرادات الدول الأطراف ذات السيادة إلى تحقيق هذا الأثر، ومن ثم فإن مسألة وجود حق اكتسب وفقاً لمعاهدة أبرمت بين دول أخرى، يجب البث فيها في ضوء ظروف كل حالة على حدة، حيث يتعين التحقق مما إذا كانت الدولة التي اشترطت منافع لصالح دولة غير، قد قصدت إلى إنشاء حق بالمعنى القانوني لتلك الدولة وأن تلك الدولة الغير قد قبلته باعتباره كذلك)) [46].

والحقيقة أن نظرية الاشتراط لمصلحة الغير، قد بنيت في القانون الدولي على أساس هذه الفقرة من حكم المحكمة.

من جهة أخرى يرى غالبية الفقهاء أن المعاهدة قد تنتج آثاراً نافعة تستفيد منها دولة لم تشترك فيها. غير أن هذه الآثار النافعة، شأنها شأن الآثار الضارة، لا تستند إلى القانون، وخير دليل على ذلك أن الدول المستفيدة، لا تستطيع أن تطلب من الدول المتعاقدة تنفيذ المعاهدة، لكي تستفيد منها. كما أنه يجوز للدولة المتعاقدة تعديل الاتفاق، حتى ولو كان ذلك فيه حرمان للدولة المستفيدة، دون أن يكون لها الحق في الاعتراض على التعديل [47].

إن الدول التي تمارس حقاً من هذا النوع، يجب عليها أن تراعي شروط ممارسة الحق المنصوص عليها في المعاهدة، كما لا يجوز لأطراف المعاهدة إلغاء، أو تغيير حق تم النص عليه لمصلحة الغير، إذا ثبت أن أطراف المعاهدة قد اتفقوا على عدم تعديل، أو إلغاء الحق الممنوح للغير، إلا بموافقته [48].

وقد أثير موضوع الاشتراط لمصلحة الغير مرة أخرى بعد الحرب العالمية الثانية وذلك من خلال معاهدات السلام التي وقعت عام 1947م، إذ تخلصت دول المحور (ألمانيا- إيطاليا- اليابان) عن أي مطالب لها نتيجة الأعمال الحربية في مواجهة دول الأمم المتحدة، أو دول الحلفاء (الولايات المتحدة الأمريكية- بريطانيا- فرنسا) والاتحاد السوفياتي (سابقاً)، لذلك فإن بعض الدول الداخلة في عضوية الأمم المتحدة لم توقع على تلك المعاهدات، أو بعضها، بسبب عدم قيام حالة الحرب بينها وبين بعض دول المحور ومن ثم، فإن معاهدات السلام قد تضمنت اشتراطاً لمصلحة الغير، أي لصالح دول الأمم المتحدة التي لم توقع على معاهدات السلام، بألا توجه ضدها أي مطالبات من جانب الدول التي كانت من الأعداء (دول المحور) [49].

وتجدر الإشارة هنا إلى اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات لعام 1969م قد تعرضت وبشكل واضح لا يدع مجال للتأويل بهذا الأمر في نصوص المادة (36 و 37 من الاتفاقية).

وأخيراً إذا أراد أن يكتسب الغير حقاً بمقتضى معاهدة، لم يكن طرفاً فيها، فإن ذلك متيسر عن طريق فتح باب الانضمام إليها في الحدود التي تتفق عليها الدول المتعاقدة [50].

د- الانضمام اللاحق:

لا يجوز أن تفرض معاهدة، أو اتفاقية التزاماً على دولة، لم تكن طرفاً فيها. إلا إذا وافقت هذه الدولة صراحة [51].

وغالباً ما تحتوي المعاهدات العامة، خاصةً تلك التي تتناول مسائل تهم جميع الدول أو تقرر قواعد قانونية عامة نصاً يبيح للدول التي لم تساهم في إبرامها، الانضمام إليها لاحقاً.

ويطلق الفقهاء على المعاهدات أو الاتفاقيات، التي تحتوي نصاً، يبيح الانضمام إليها لاحقاً، اسم المعاهدات المفتوحة. بينما يطلقون اسم المعاهدات المغلقة على تلك التي لا تحتوي على نص يبيح الانضمام اللاحق لها.

وتجدر الإشارة إلى أن الانضمام إلى معاهدة مغلقة، لا يجوز إلا بعد الدخول في مفاوضات مع أطرافها الأصليين، وقبولهم لهذا الانضمام، أما المعاهدات المفتوحة فيحصل الانضمام إليها وفقاً لما هو منصوص عليه في المعاهدة أو الاتفاقية وتتبع عادةً الإجراءات الخاصة بالتصديق على المعاهدات نفسها، فيتم الانضمام بإشعار

رسمي أو بوثيقة رسمية ترسل إلى الدولة التي تعينها المعاهدة لذلك أو إلى الأمانة العامة لهيئة دولية معينة، وهذه الهيئة أو الدولة تتولى إبلاغ بقية الدول الأطراف في المعاهدة أو الاتفاقية.

والقاعدة العامة تقضي بأنه من حق الدول كافة الانضمام إلى المعاهدات العامة، إلا إذا نصت المعاهدة على خلاف ذلك. وبتمام إجراءات الانضمام، تصبح الدولة المنضمة ملتزمة بالآثار التي تقررها المعاهدة، أو الاتفاقية مع أنها لم تكن طرفاً فيها [52].

وأكدت اتفاقية فيينا بشكل صريح على ضرورة أن يكون قبول الدولة التي لم تكن طرفاً في المعاهدة على عاتقها التزام صريحاً وكتابياً، حيث نصت المادة (35) على أن " ينشئ التزام على الدولة الغير نتيجة نص في معاهدة، إذا قصد أطراف المعاهدة بهذا النص أن يكون وسيلة لإنشاء الالتزام وقبلت الدولة الغير صراحة هذا الالتزام كتابة " [53].

وفي هذه الحالة، لابد من اتفاق آخر بين الدول الأطراف في المعاهدة والغير لقبول تحمل هذا الالتزام كتابة [54]. وإذا قبل الغير تحمل الالتزام، فلا يجوز إلغاؤه، أو تغييره، إلا بموافقة أطراف المعاهدة والدولة التي قبلته [55].

وهنا يمكن القول إن الأساس القانوني للالتزام الواقع على عاتق الغير، لا يمكن في المعاهدة نفسها، وإنما في الاتفاق الجانبي.

ومما يجدر ذكره في هذا الصدد، أن اتفاقية فيينا لعام 1969م، بشأن المعاهدات الدولية، عالجت الانضمام إلى المعاهدة بالتعبير عن الوسائل التي يجب على الدولة القيام بها، حيث نصت المادة (15) من الاتفاقية على الآتي: " تعبر الدولة عن ارتضائها بمعاهدة بالانضمام إليها، وذلك في الحالات الآتية:

1 - إذا نصت المعاهدة على أن يكون التعبير عن ارتضاء هذه الدولة عن طريق الانضمام.

2 - إذا ثبت بطريقة أخرى، أن الدول المتفاوضة، كانت قد اتفقت على اشتراط الانضمام بالنسبة لهذه الدولة كوسيلة للتعبير عن ارتضائها الالتزام بالمعاهدة.

3 - إذا اتفق جميع الأطراف في وقت لاحق على أن يكون التعبير عن ارتضاء هذه الدولة الالتزام بالمعاهدة عن طريق الانضمام ".

وفي هذا الصدد، يجب الإشارة إلى أن الدول الأطراف في معاهدة ما، عندما يبرمون معاهدة ويجعلونها مفتوحة لانضمام الدول الغير، فإنهم لا ينوون بذلك إجبار الدول الغير على الالتزامات التي تقررها هذه المعاهدة بالقوة، وإنما النص الوارد في المعاهدة هو بالأصل اختياري للدول الأخرى فهي تعرض من خلال الانضمام على الدول الغير الاشتراك في منافع وأعباء نظام، أو مركز قانوني معين نظموه، كذلك فإن الدول الغير، التي قد ترغب وتقبل عرض الانضمام فإنها تقبل الانضمام، بإرادتها الحرة، وهو أمر يتفق مع مبدأ المساواة بين الدول ومع مبدأ السيادة.

الخاتمـة :

إن انعقاد المعاهدة انعقاداً صحيحاً، يستوجب التزام من قبل أطرافها بما تتضمنه من أحكام، وبالتالي وجوب قيامهم بتنفيذ هذه الأحكام، وفقاً لاعتبارات حُسن النية. فعلى كل دولة احترام العهود التي قطعتها وتنفيذ الالتزامات التي ارتبطت بها.

إن وصف التزام الذي يصدق على المعاهدات الدولية مستمد أصلاً من القاعدة الأساسية، التي تسود القانون الدولي، وهي القاعدة التي تقرر قدسية الاتفاقات بين الدول، وأن المتعاقد عبد تعاقده ويتفرع من هذه القاعدة إن أحكام المعاهدة، تظل نافذة وملزمة إلى أن تنقضي بأحد الأسباب، التي تنهي المعاهدة وبالتالي لا يجوز لأطرافها خلال مدة نفاذها التحلل من تنفيذ ما تضمنته من أحكام.

وقد أكدت اتفاقية فيينا لعام 1969م الأحكام المتقدمة، فنصت المادة (26) من الباب الثالث على احترام المعاهدات إذ إن " كل معاهدة نافذة، تكون ملزمة لأطرافها، وعليهم تنفيذها بحسن نية " ومن هذا النص، يتضح أنه يجب على أطراف المعاهدة احترام أحكامها، وتنفيذ ما تفرضه عليهم من التزامات. فإذا تخلف أحد الأطراف عن تنفيذ الالتزامات المقررة على عاتقه، جاز للأطراف الأخرى المطالبة بفسخ المعاهدة أو تحريك دعوى المسؤولية الدولية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعاهدة، لا تسري إلا من تاريخ التصديق عليها، ما لم يتفق الأطراف على عكس ذلك. كما تنطبق المعاهدة على أجزاء الإقليم كافة التابعة لأطرافها، إلا إذا اتضح غيرذلك من النصوص الواردة في المعاهدة. كما تلتزم السلطات العامة في كل دولة، وسائر رعاياها بتطبيق أحكامها.

إذن فالقاعدة العامة، التي نستخلصها مما ورد، هي التزام الأطراف المتعاقدة باحترام وتنفيذ الالتزامات الناشئة عن المعاهدات، التي أبرمتها، لأن العقد شريعة المتعاقدين.

ومن خلال هذا البحث، اتضح لنا أن المعاهدات الدولية، وآثارها كقاعدة عامة لا تنصرف إلى غير أطرافها فهي لا ترتب لهم حقوقاً، أو تفرض عليهم التزامات. ومن ثم لا يجوز لدولة أن تطالب بتنفيذ معاهدة لم تكن طرفاً فيها أو تستند لمثل هذه المعاهدة، للمطالبة بحق من الحقوق.

وهذا ما يسمى بمبدأ نسبية آثار المعاهدات الدولية، وهو مبدأ من المبادئ القانونية الراسخة والمتجذرة في القانون الدولي العام، وقد تأكد هذا المبدأ من خلال الممارسة الدولية، ومن خلال قرارات المحاكم الدولية [56].

ومن خلال ما تقدم يتضح لنا أيضاً أن هناك استثناء من هذا المبدأ إذ لا يمنع أحياناً أن تستفيد دولة من أحكام معاهدة، ليست طرفاً فيها، وذلك في الحالات التي يحقق فيها تنفيذ الالتزامات الواردة في المعاهدة مصلحة لها، وذلك من خلال قبولها بأحكام المعاهدة، بشكل صريح لا تدع مجالاً للشك أو التأويل.

وقد تبنت اتفاقية فيينا لعام 1969م، بشأن المعاهدات الدولية هذا المبدأ فقد نصت في المادة (34) على أن " المعاهدة لا تنشئ حقوقاً أو التزامات للدول الغير دون رضاءها ". ومن قبيل الاستثناء على مبدأ نسبية آثار المعاهدات ما يأتي:

1 - المعاهدات المرتبة لأوضاع مستقرة في العرف الدولي.

2 - شرط الدولة الأكثر رعاية.

3 - الاشتراط لمصلحة الغير.

4 - الانضمام اللاحق.

وفي هذه الحالات المذكورة أعلاه، تلزم المعاهدات الدولية على حد سواء الدول الموقعة عليها، وغير الموقعة عليها.

ومن الأمثلة على ذلك، القوانين التي تنظم حالة الحرب، والتي تم تبنيها من قبل اتفاقية لاهاي للسلام عام 1907م. وكذلك اتفاقيات جنيف الأربعة الصادرة في 12 أغسطس 1949م، والخاص بالقانون الدولي الإنساني. وكذلك الاتفاقيات الأخرى المتعلقة بالحياد والمعاهدات المنظمة للأمن الجماعي.

ولعل السبب وراء هذا الاستثناء، يعود إلى أن الدول حقيقة من حقائق المجتمع الدولي، ومن حق هذا المجتمع أن يفرض القواعد التي قبلها أغلبية وحداته على الجميع.

ومن جهة أخرى، فإن عدم التزام الدول بالمعاهدات الشارعة، قد يفضي إلى انهيار النظام الدولي كله، مما يتطلب من الدول كافة حتى ولو لم تكن طرفاً في المعاهدة أن تحترمه.

وأخيراً ومما سبق يتضح لنا أن منح حقوقاً لصالح الغير، يجب أن تتوافر فيها النية لدى أطراف المعاهدة عن طريق نصوص واضحة في المعاهدة، تمنح حقاً للغير في الانضمام إلى المعاهدة.

إلى جانب ذلك يجب أن يوافق الغير (أي الدول الغير أطراف في المعاهدة) على ذلك بشكل صريح وكتابي لا يدع مجال للتأويل.

نسأل الله تعالى أن يكون عملنا خالصاً لوجهه الكريم..

الهوامش:

1. المادة الثانية الفقرة (أ) من اتفاقية فيينا لعام 1969م للمعاهدات الدولية.
2. لمزيد من التفصيل انظر غي أونيل، قانون العلاقات الدولية، ترجمة نورالدين اللباد، مكتبة مدبولي، الطبعة الأولى، القاهرة، 1999م، ص 16.
3. المادة (26) من اتفاقية فيينا 1969م بشأن المعاهدات الدولية.
4. د. عبدالواحد محمد الفار، موجز القانون الدولي العام، جامعة أسيوط، كلية الحقوق، 1987م، ص 393.
5. د. جعفر عبدالسلام، قواعد العلاقات الدولية في القانون الدولي وفي الشريعة الإسلامية، مكتبة السلام العالمية، الطبعة الأولى، القاهرة، 1981م، ص 394.
6. الدستور الفرنسي الصادر عام 1958م، ينص على ضرورة موافقة البرلمان على بعض المعاهدات العامة، قبل تصديق رئيس الجمهورية عليها. لمزيد من التفاصيل أنظر الدكتور إبراهيم العناني، القانون الدولي العام، المطبعة التجارية الحديثة، القاهرة، 1990م، ص 358.
7. سورة النحل، الآية (91).
8. د. عبدالوهاب شمسان، القانون الدولي العام، إصدارات جامعة عدن، الطبعة الأولى، 2004م، ص 35-36.
9. د. إبراهيم محمد العناني، القانون الدولي العام، المطبعة التجارية الحديثة، القاهرة، 1990م، ص 278.
10. د. صلاح الدين عامر، مقدمة لدراسة القانون الدولي العام، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، القاهرة، 1995م، ص 306.
11. د. سهيل حسين الفتلاوي، الموجز في القانون الدولي العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، 2009م، ص 86.
12. د. أحمد زين العيدروس، مبادئ القانون الدولي العام، مطبعة الموسكي، القاهرة، 2002م، ص 80.
13. د. صلاح الدين عامر، مرجع سابق، ص 308.
14. قررت المادتان 29 من اتفاقيتي 1969م، 1986م اقتصار التطبيق المكاني للمعاهدة على الدول الأطراف فيها.
15. د. حامد سلطان، د. عائشة راتب، د. صلاح الدين عامر، القانون الدولي العام، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الرابعة، 1987م، ص 289.
16. د. علي صادق أبو هيف، القانون الدولي العام، منشأة المعارف بالإسكندرية، الطبعة الثانية عشر، 1995م، ص 486.

لقد قرر مجلس عصبة الأمم، في قرار أصدره في 17 أبريل 1935م قاعدة عدم جواز إنفراد دولة بتقرير الإنسحاب من معاهدة تغيرت ظروفها، دون الاتفاق مع بقية أطرافها، حيث نص القرار " أن الاحترام الدقيق لجميع الالتزامات المقررة في المعاهدة قاعدة أساسية للحياة الدولية وشرط أزلي لإقرار السلم ". وأن من المبادئ الأساسية في القانون الدولي، أنه لا تملك أية دولة أن تتحرر من التزاماتها في معاهدة ما، أو أن تعدل من أحكامها إلا بالاتفاق مع بقية الأطراف فيها. د. علي صادق أبو هيف، مرجع سابق، ص 486.

17. لمزيد من التفصيل راجع المادة (65) من اتفاقية فيينا لعام 1969م.

18. انظر المادة (66) من اتفاقية فيينا لعام 1969م، كذلك المادة (33) من ميثاق الأمم المتحدة.

19. انظر المادة (9) من اتفاقية لاهاي لسنة 1899م، كذلك انظر د. محمد جميل ناجي، الحدود الدولية وطرق تسوية نزاعاتها، رسالة دكتوراه، جامعة أسيوط، 2006م، ص -193 282.

20. د. محمد السعيد الدقاق، أصول القانون الدولي، دار المطبوعات الجامعية، القاهرة، 1986م، ص -160 161.

21. د. عبدالواحد الفار، مرجع سابق، ص 297.

22. د. عبدالمعز عبدالغفار نجم، مبادئ القانون الدولي العام، جامعة أسيوط،1990م، ص -189 190.

23. د. محمد علوان، القانون الدولي العام، المقدمة والمصادر، دار وائل للطباعة والنشر، 2000م، عمّان، ص 278.

24. د. عبدالمعز عبدالغفار نجم، مبادئ القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 189.

25. د. عبدالكريم علوان، الوسيط في القانون الدولي العام، الكتاب الأول، المبادئ العامة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، 1997م، ص -301 302.

26. انظر في ذلك ميثاق الأمم، المادة (2) الفقرة (6)، حيث نصت الآتي" تعمل الهيئة على أن تسير الدول غير الأعضاء فيها على هذه المبادئ بقدر ما تقتضيه ضرورة حفظ السلم والأمن الدولي".

27. د. غازي حسن صباريني، الوجيز في مبادئ القانون الدولي العام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الطبعة الأولى، 2007م، ص 63.

28. د. علي قائد أحمد الحوباني، القانون الدولي للبحار (الحفاظ على البيئة البحرية)، كلية الحقوق، جامعة عدن، 2004م، ص -136 137.

29. د. غازي حسن صباريني، الوجيز في مبادئ القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 191.

30. د. علي قائد الحوباني، القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 137.

31. د. عبدالوهاب شمسان، القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص -107 108.

32. د. علي صادق أبو هيف، القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 489.

33. لمزيد من التفصيل انظر نص المادة (38) من اتفاقية فيينا لعام 1969م.

34. د. محمد سامي عبدالحميد، أصول القانون الدولي العام، الجزء الأول، الإسكندرية، الطبعة الخامسة، 1996م، ص 266.
35. د. علي صادق أبو هيف، القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 490.
36. د. محمد علوان، القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 282 وما بعدها.
37. مشروع اتفاقية قانون المعاهدات في أثناء إعدادها من قبل لجنة القانون الدولي العام المادتان (4، 5) 1967م.
38. د. محمد السعيد الدقاق، أصول القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 134، وما بعدها.
39. د. صلاح الدين عامر، مقدمة لدراسة القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 322.
40. د. علي صادق أبو هيف، مرجع سابق، ص 490.
41. المرجع السابق، ص 491.
42. د. صلاح الدين عامر، مقدمة لدراسة القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 322.
43. د. محمد سامي عبدالحميد، أصول القانون الدولي العام، توزيع مكتبة مكاوي، بيروت، الطبعة الثالثة، ص 1976م، ص 322.
44. المادة (13) من اتفاقية الأيدي العاملة في الوطن العربي لعام 1968م، والتي منحت الفلسطينيين العاملين في الوطن العربي، الحقوق التي يتمتع بها رعايا الدول العربية الأطراف في الاتفاقية.
45. د. سهيل حسين الفتلاوي، الموجز في القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 84. كذلك المادة (36) من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات لعام 1969م.
46. د. صلاح الدين عامر، مقدمة لدراسة القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 324.
47. د. عبدالواحد محمد الفار، موجز القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 400.
48. انظر نص المادة (37) من اتفاقية فيينا لعام 1969م.
49. د. صلاح الدين عامر، مرجع سابق، ص 325.
50. أنظر نص المادة الأولى من اتفاقية القسطنطينية 1888م، الخاص بقناة السويس، التي نصت على حرية المرور في القناة في وقت السلم ووقت الحرب للسفن التجارية والحربية التابعة لجميع الدول، كذلك نص المادة (16) من المعاهدة (على تعهد الدول المتعاقدة بإخطار الدول الأخرى بأحكام هذه المعاهدة، ودعوتها للانضمام إليها).
51. المادة (35) من اتفاقية فيينا لعام 1969م، بشأن المعاهدات الدولية.
52. د. عبدالواحد محمد الفار، موجز القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 401.
53. د. صلاح الدين عامر، مقدمة لدراسة القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 328.
54. د. محمد السعيد الدقاق، أصول القانون الدولي، مرجع سابق، ص 137.
55. د. سهيل حسين الفتلاوي، الموجز في القانون الدولي العام، مرجع سابق، ص 85.

56. عبرت محكمة العدل الدولية الدائمة عن هذا المبدأ بقولها " أن المعاهدة لا تعتبر قانوناً إلا بين الدول الأطراف فيها " وذلك في القرار الصادر في 25 مايو 1926م بشأن المصالح العليا في سيليزيا العليا البولونية، والمعروفة بقضية شورزو.

لمزيد من التفصيل حول الموضوع انظر د. عبدالناصر أبو زيد، الجوانب القانونية لمشكلة الحدود البولونية الألمانية، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، 2003م، القاهرة، ص -126 129.

الاحتياجات التدريبية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية

د.هزاع عبده الحميدي
الأستاذ المشارك لمناهج العلوم وطرائق تدريسها
كلية التربية- جامعة صنعاء

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية،حيث تم الإجابة عن السؤال الأتي:

- ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ؟

وقد تكونت عينة الدراسة من(78) معلماً ومعلمةَ وموجهاً وموجهةَ اختيروا بالطريقة القصدية، وقد اعد الباحث لهذا الغرض استبيانا تكون من(130) فقرة وقعت تحت اثني عشرة مجالاً.

أظهرت النتائج أن أربعة مجالات من بين اثنا عشر مجالا حصلت على متوسط درجة احتياج كبيرة، والمجالات هي:النمو المهني، والوسائل التعليمية، والأنشطة والتجارب العملية، ومجالات أخرى. بينما بقية المجالات حصلت على درجة احتياج متوسطة، وأما بالنسبة للفقرات التي حصلت على متوسط درجة احتياجات كبيرة (345-3.77) عبارة عن(36%)من المقياس ككل، وهذه النسبة مثلت (49)فقرة من فقرات المقياس، بينما فقرات المقياس التي حصلت على متوسط بدرجة متوسطة (3.01-3.44)عبارة عن (62%)،وهذه النسبة مثلت (81)فقرة من فقرات المقياس،أما نسبة الاحتياجات الحاصلة على متوسط درجة ضعيفة فنسبتها (0.02%)تمثلت بفقرتين فقط.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

Abstract:

The aim of this study was to investigate Science teachers' training needs at Basic Education Level in the city of Sana'a، Yemen. This study attempted to answer the following question:

-What are the Basic Education science teachers' training needs in the republic of Yemen?

The sample of this study was (78) science teachers and science inspectors، and it were chosen by the intended way. The tool of this study was a questionnaire consisted of (130) items، gathers in (12) domains.

Data were analyzed by using the averages and percentages. The result showed that:

- (4) Out of (12) Domains obtained an average of big training needs. The domains are professional growth، instruction tools، activities and practical experiments، and other domains.

- (36%) of the training needs were obtained an average of big training needs (3.453.77-)، and this percentage was consisted of (49) items.

- (62%) of the training needs were obtained an average of medium training needs (3.013.44-)، and the items of this average were (81) items.

- The items that obtained an average of weak training needs (2.912.977-) were (2) items، and this represented (0.02%) of the items' scales.

The study gave some suggestions and requirements.

المقدمة :

يعتبر المعلم محور العملية التعليمية التربوية وأهم العناصر الفعالة في العملية التعليمية وعليه يتوقف نجاح العملية وهو المسئول الأول عن إعداد التلاميذ للحياة ، وبالتالي فإن هذا يحتاج إلى وجود معلم كفء يعد إعداداً جيداً يمكنه من استيعاب المتغيرات الحادثة في العملية التعليمية ويكون قادراً على تقديم مادته العلمية التي يدرسها بشكل وظيفي ليتمكن المتعلم من توظيف المعرفة المتعلمة لحل مشكلاته الحياتية.

وأما بالنسبة لنجاح تدريس العلوم فإنه أيضاً يتوقف على معلم جيد الإعداد والتكوين يكون مؤهلاً علمياً ومهنياً وثقافياً يوجه العملية التعليمية العلمية ويرشدها ويقودها بشكل صحيح في أعلى مما نملك وهو الإنسان (زيتون، عايش ، 1996، 222).

ولمعلم العلوم المتميز دور حاسم في العملية التعليمية - التعلمية بوجه عام وتحقيق أهداف تدريس العلوم بشكل خاص ، كما أن له الأثر الكبير في تربية أفكار التلاميذ وسلوكهم ووجدانهم؛ فالتلاميذ يكتسبون معارفهم من البيئة التي يعيشون فيها ويتفاعلون معها مادياً واجتماعياً ، ومن سلوك الأفراد، وبخاصة المعلمين البارزين في هذه البيئة (زيتون ، عايش ، 1996 ، 289).

ولكي يستطيع معلم العلوم القيام بمهامه على نحو جيد لابد من توافر بعض الخصائص الفردية والمهنية له ، ضمن خصائص معلم العلوم حيث أنه ينطلق من منطلقات تتفق وطبيعة العلم وطرائقه في البحث والتفكير، ويظهر اهتماماً واضحاً بالمفاهيم العلمية والمبادئ الأساسية في العلوم لأن المحتوى متغير من وقت لآخر وأنها متزايدة مع مرور الزمن ، قادر على أن يبعد طلبته عن الخرافات والسحر والشعوذة التي يحاربها الدين لأنها تتناقض مع طبيعة التفكير العلمي (نشوان ، يعقوب ، 1989 ، 320- 326).

ومرحلة التعليم الأساسي تعد من أهم وأخطر مراحل التعليم ، فهي الأساس لمراحل التعليم الأخرى ، وهي تظم أوسع قاعدة تعليمية وتعتبر إلزامية (ردمان ، علي ، 2000 ، 3) ، ومن أهدافها تثقيف المتعلم وتنويره علمياً وكذا تدعيم ثقافته العلمية.

ويؤكد كثير من التربويين أهمية التعليم الأساسي بوصفه قوة مؤثرة في إعداد الفرد وتنمية المجتمعات وتقدمها؛ ولهذه المكانة أصبحت قضية الاهتمام بالتعليم الأساسي في الدول النامية أو المتقدمة (أبو الوفاء ، جمال ، وتوفيق صلاح الدين ، 1982 ، 22) ، والتعليم الأساسي يعد خطوة أولى نحو تعليم مستمر مدى الحياة (بدر الدين ، عبد الرحمن ،والفهد ياسر ، 1988 ، 112).

إن ضرورة توافر مجموعة من الخصائص الفردية والكفايات التعليمية يستلزم تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها لإكساب هؤلاء المعلمين المهارات التعليمية المرغوبة (نشوان ، يعقوب 1989،327) ، ونظراً لأهمية تدريس مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي ، والتطور الحادث في مجال العلوم في عصرنا الحالي وجب تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها لرفع قدراتهم المهارية وكفاءاتهم التعليمية وفهم مادتهم العلمية نظرياً وعملياً لتأدية مهنة التدريس بجدارة.

إن التدريب أثناء الخدمة من الأمور الهامة في تربية المعلم، كما أنه يعمل على استمرار النمو المهني الذي

يرفع كفاءته.كما أن التدريب أثناء الخدمة لا يقل أهمية من الإعداد قبل الخدمة وذلك نظراً لما يطرأ على المقررات الدراسية من تغيير يتطلب من المعلم متابعته والتكيف معه بصفته القائم على تنفيذه (ردمان ، علي ، 2000 ، 5) .

وكلما دُرب المعلم التدريب الصحيح وأعطي معلومات ومفاهيم جديدة تفيده في مهنته ، أصبح عطاؤه متميزاً ذا نتيجة ، ومرددوه على التلاميذ حسن ، لأنه من خلال التدريب يتلقى الجديد المفيد لتطوير نفسه أولاً ، ويحسن أداؤه في مهنته ثانياً (الترتوري ، محمد ، والقضاة ، محمد ، 2006 ، 57). والتدريب أثناء الخدمة يساعد على سد الفجوة القائمة بين إعداد المعلم من جهة وبين الممارسة الميدانية من جهة أُخرى (الأغبري ، بدر ، 1989 ، 215).

والتدريب أثناء الخدمة يحتاج إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلم ، فعملية تحديد الاحتياجات التدريبية تحتل نقطة البداية لإعداد أي برنامج تدريبي ، فهو الأساس الذي ترتكز عليه بقية مراحل العملية التدريبية وبمقدار الدقة والكفاءة في تحديد الاحتياجات تكون فعالية وكفاءة البرنامج التدريبي (الخطيب ، أحمد ، والخطيب ، راوح ، 2002 ، 37-88).

ويؤكد كثير من الباحثين أن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى معرفة الاحتياجات التدريبية للمقصودين بالتدريب وحصرها وتجميعها ، وقد تفشل برامج التدريب أثناء الخدمة لأنها لا تلبي احتياجات المشاركين (أبو زيد ، أمة الكريم ، 1996 ،13).

ولأهمية التدريب فقد أجريت العديد من الدراسات منها الإقليمية كدراسات رزق ، حنان (2001) التي أجريت على عينة من معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في محافظة الدقهلية في مصر ، ودراسة الحسني ، يحيى (1999) التي أجريت بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان على عينة من المشرفين والمعلمين.

وفي اليمن الحدابي ، داوود (1994) أجرى دراسة هدفت إلى معرفة احتياجات معلم العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية ، كما أجرت أبو زيد ، أمة الكريم (1996) دراسة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

ونظراً للتسارع الحادث في التقنيات التربوية الحديثة والمستجدات الحادثة في مجال العلوم وخاصة في السنوات الأخيرة فإن هذه الدراسة تحاول التعرف على احتياجات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في اليمن.

مشكلة الدراسة :

في ضوء ما تقدم فإن الدراسة الحالية تحاول أن تجيب عن السؤال الآتي:

ما الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الآتية من خلال ما تقدمه لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي والمسئولين في التربية والتعليم، وكليات إعداد المعلمين، والباحثين وذلك من خلال الآتي:

-قد تفيد الدراسة المعلمين في حصولهم على تغذية راجعة تساعدهم على تطوير كفاءاتهم التعليمة والمهنية.

-قد تفيد القائمين على تطوير مناهج العلوم في تصميم برامج تدريبية وفقاً للاحتياجات.

-قد تفيد كليات إعداد المعلمين في مراعاة هذه الاحتياجات في برامج المعلمين قبل الخدمة.

-قد يستفيد الباحثين من الأداة المستخدمة في هذه الدراسة عند قيامهم بمثل هده الأنواع من البحوث.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية والذين يقومون بالتدريس في الميدان.

حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على التعرف على احتياجات معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة للعام الدراسي (2008-2009) من وجهة نظر معلمي العلوم ووجهة نظر الموجهين التربويين بالأمانة.

مصطلحات الدراسة :

يعرف مور(Moore،1977،145) احتياجات معلم العلوم بأنها عبارة عن شعور أو رغبة لدى معلم العلوم يرى أنها ضرورية لتحسين عملية تعليم العلوم.

يعرف الحدابي ، داوود (1994) الاحتياج التدريبي بأنه الفجوة أو التناقض التي توجد بين ما يجب عمله من قبل معلم العلوم وبين ماهو موجود في المدرسة.

الحاجة التدريبية لمعلمي العلوم تعرف بأنها: ما يحتاجه المعلم برفع مستواه حتى يستطيع القيام بعمله على أكمل وجه دون وجود فجوة أو تناقض بين ما يجب عمله وبين ماهو عليه الواقع التعليمي(أبو زيد ، أمة الكريم ،1996،5).

ويعرف الخطيب، أحمد، والخطيب، رواح(2002، 37-38) الاحتياجات التدريبية بأنها:

مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات الأفراد العاملين في المنظمة لتعديل أو تطوير سلوكهم أو استحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم والذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء وبالتالي زيادة فعاليتهم في

العمل التربوي .

ويعرف رفاع ، سعيد (1993، 56) الاحتياجات التدريبية بأنها :مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم.

ويعرف الباحث الاحتياجات التدريبية بأنها :ما يحتاجه معلم العلوم في المرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية لرفع كفاءته التعليمية والقيام بعمله كما ينبغي دون وجود تناقض بين ما يجب عمله وبين ما يواجهه في الواقع التعليمي.

التعليم الأساسي:

عرفه القانون العام للتعليم (1992) بمادته (18) على أنه تعليم عام موحد لجميع التلاميذ في الجمهورية اليمنية ومدته (9) سنوات، وهو إلزامي ويقبل التلاميذ فيه من سن السادسة.

معلم العلوم:

هو كل معلم يقوم بتدريس مادة العلوم المقررة في مرحلة التعليم الأساسي، ومدتها (9) سنوات تبدأ من الصف الأول الأساسي وحتى الصف التاسع الأساسي.

الدراسات السابقة :

دراسة الحدابي ، داوود (1994):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة احتياجات معلم العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية، وقد أجريت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الإعدادية والثانوية.

وقد استخدم الباحث مقياساً طوره. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

إن أهم الاحتياجات بالنسبة لمعلمي العلوم هي ما يتعلق بشدة انتباه التلاميذ ، ومعرفة أهداف تدريس العلوم في الصفوف والمراحل المختلفة، وإدارة الصف، وصياغة الأهداف التعليمية ، وكيفية تنظيم الوقت والاستفادة منه، وتنظيم معمل العلوم، وعمل النماذج والرسومات بدقة ،وربط العلوم بالإسلام، وتنمية أسلوب التفكير العلمي لدى التلاميذ، وربط العلوم بالتقنية الحديثة، كما أوضحت الدراسة بأنه لا يوجد فروق في الاحتياجات بناءً على متغيرات المؤهل والتخصص والجنس والخبرة لدى أفراد عينة البحث.

دراسة أبو زيد ، أمة الكريم (1996):

هدفت هده الدراسة إلى تقصي الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مدينة صنعاء في اليمن ، وقد استخدمت الباحثة استبانة تحديد الاحتياجات بالإضافة إلى المقابلة ، والملاحظة ، وقد تكونت عينة الدراسة من(300) معلم ومعلمة وموجه وموجهة.وقد استخدمت الباحثة اختبار(T)، وتحليل

التباين الأحادي(ANOVA).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

أهمية التدرب على العديد من الاحتياجات مثل:

استخدام الوسائل التعليمية، عمل التجارب العملية، وكيفية إعداد المناهج الدراسية،وكيفية تدريس الفصول ذات الأعداد الكبيرة ،وربط العلوم بحياة التلاميذ والتنوع في أساليب التدريس،واستخدام خامات البيئة، واستخدام طرائق تدريس مختلفة واستخدام أنواع التقويم ، والنمو المهني للمعلم.

كما أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المعلمين بين الجنسين، والتخصص، والخبرة، والكفاءة، ونوع الوظيفة، ومستوى التدريس.

دراسة أبو الحمائل ، أحمد (1997-1419):

هدفت هذه الدراسة التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلم نفسه من حيث:

- التعرف على الكفايات التي يحتاجها المعلمون وتتطلب إشباعا عن طريق برنامج التدريب أثناء الخدمة .
- التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلم والتي تساعد في الارتفاع بمستوى مادته وأدائه فيها.

وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة للبحث بعد أن تحقق من صدقها وثباتها .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- يرى المعلمون أن حاجاتهم التدريبية في مجال المناهج مهمة، وقد احتلت المرتبة الأولى في الأهمية.
- مجال الوسائل التعليمية المرتبة الثانية من حيث الأهمية.
- أتى المحتوى من حيث الأهمية في المرتبة الثالثة.
- أتى مجال المتعلم في المرتبة الرابعة في الأهمية.
- طرائق التدريس احتلت المرتبة الخامسة في الأهمية.
- مجال التقويم من حيث الأهمية في المرتبة السادسة.
- أهداف التعليم ومشكلاته احتلت المرتبة السابعة في الأهمية.
- الأهداف التعليمية في المرتبة الثامنة في الأهمية.
- مجال التعليم في المرتبة التاسعة في الأهمية.

أما من ناحية الفروق فإنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير العمر، ومتغير الخبرة التعليمية، ومتغير التأهيل التربوي.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي تساعد المعلمين على النمو المهني والثقافي ولجعل معلم الأحياء يواكب المتغيرات.

دراسة رزق، حنان (2001):

هدفت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية التي يحتاجها معلمو التعليم الابتدائي ، سعياً لتضمينها في البرنامج التدريبي الذي يقدم لهم ، مستخدمة المنهج الوصفي والتحليل ، وأجريت الدراسة على عينة من معلمي التعليم الابتدائي بمحافظة الدقهلية في جمهورية مصر العربية في العام الدراسي 2001 / 2002م .

وكانت الأداة عبارة عن استبيان مكون من الجوانب الآتية :

- مفهوم الاحتياجات التدريبية للمعلمين وأهمية تحديدها ، الاحتياجات التدريبية وتحديد أهداف البرنامج التدريبي ، تصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين وأساليب تحديدها.

- بعض الأدوات والطرق المستخدمة في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين: أساليب تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، تدريب المعلمين القائم على الكفايات.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الكفايات التعليمية التي يحتاج المعلمون إلى زيادة مستوى أدائهم فيها.

وأوصت الدراسة أن يكون هناك سياسة تدريب تقوم على أسس علمية سليمة وواضحة وأن تكون عملية التدريب عملية متواصلة ومستمرة.

دراسة ألحبسي، صالح (2001):

هدفت هده الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في سلطنة عمان، كما يرها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون أنفسهم، والكشف عن هذه الاحتياجات من وجهة نظرهم.

وقد تكونت عينة الدراسة من (330) معلماً و(24) مدير مدرسة و(32) مشرفاً تربوياً للعام الدراسي (2000-2001 م) في مدارس المديرية العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية شمال.

وقد تكونت الأداة من استبانة مكونة من(80) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي : التخطيط ، والوسائل والأساليب والأنشطة ، وإدارة الصف وتنظيمه ، والنمو المهني والأكاديمي وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

هناك درجة احتياج كبيرة لتدريب معلمي المدارس الثانوية ، عينة الدراسة في ضوء مجالات الدراسة.

- بالنسبة لوجهة نظر المشرفين فإن درجة الاحتياجات كانت كبيرة، وكانت بشكل تنازلي كالآتي: مجال إدارة الصف وتنظيمه، والوسائل والأساليب والأنشطة، الاتصال، والالتزام بأخلاقيات المهنة، والتخطيط، والتقويم، والنمو المهني والأكاديمي.

- بالنسبة لوجهة نظر مديري المدارس فإن درجة الاحتياجات كانت متوسطة وجاءت بشكل تنازلي كالآتي: مجال التخطيط، والتقويم، وإدارة الصف وتنظيمه، والنمو المهني والأكاديمي، والوسائل والأساليب

والأنشطة، ومهارات الاتصال، والالتزام بأخلاقيات المهنة.

- بالنسبة لوجهة نظر المعلمين فإن درجة الاحتياج التدريبي كانت متوسطة وفي المجالات الآتية: إدارة الصف وتنظيمه، والنمو المهني والأكاديمي، والوسائل والأساليب والأنشطة ومهارات الاتصال، والتقويم، والتخطيط.

- درجة الاختلاف في الاحتياجات التدريبية والتي تعزى إلى الوظيفة كانت في مجال التخطيط والوسائل والأساليب والأنشطة، والنمو المهني والأكاديمي، والالتزام بأخلاقيات المهنة، وأما باقي المجالات لم تكن دالة إحصائيا، ووجدت فروق بين مدراء المدارس والمعلمين لصالح مدراء المدارس.

- هناك نسبة توافق جيدة مابين المشرفين والمديرين والمعلمين.

أوصى الباحث بأن يتم تعميم برامج تدريبية لمعلمي المدارس الثانوية اعتمادا على الاحتياجات التي نالت درجة أولية.

دراسة نوح،طاهي ،وآخرون(Noh،T. Et al2004،.):

تم في هذه الدراسة استقصاء الاحتياجات المهنية لدى معلمي العلوم التربويين في كوريا والمتخصصين في تعليم الكيمياء (Chemical Education) ،كما تم اختبار التفضيلات المدرسية لنوعين من البرامج التدريبية أثناء الخدمة هما التدريب على الانترنت((Online training،والتدريب في الموقع(On-site training)

النتائج التي تم الحصول عليها من قبل المعلمين أثناء الخدمة قورنت أيضا مع نتائج تم الحصول عليها من قبل معلمي العلوم قبل الخدمة.

تكونت عينة الدراسة من(120)معلماً ومعلمة علوم في المرحلة الثانوية أثناء الخدمة و(67)قبل الخدمة والذين تخصصوا في تعليم الكيمياء أو في العلوم التربوية مع التركيز على الكيمياء.

أداة هذه الدراسة عبارة عن استبيان تكون من فقرات ذات علاقة باحتياجات معلمي العلوم المعدلة، بالإضافة إلى جزء من الأسئلة ذات علاقة بالمعلومات الديموغرافية ،وكذا استخدام المعلمين للإنترنت.

أظهرت النتائج أن احتياجات معلمي العلوم أثناء وقبل الخدمة كانت قوية في فقرات الاحتياجات كلها والتي تكونت من (30)فقرة في المجالات السبعة.

وبمقارنة احتياجات معلمي العلوم قبل الخدمة مع احتياجات معلمي العلوم أثناء الخدمة، فقد كانت احتياجات معلمي العلوم قبل الخدمة كبيرة وبدلالة إحصائية في العديد من الفقرات مقارنة باحتياجات المعلمين أثناء الخدمة.

وعموماً فإن معلمي العلوم في كوريا يميلون للبرامج التدريبية عن طريق استخدام الانترنت(Online) أثناء الخدمة أكثر من البرامج التدريبية في الموقع التقليدي ((On- Site ،إلا أنهم مازالوا يفضلون البرامج في الموقع (On-Site) في مجالات إقامة الدورات المختبرية (Conducting Laboratory Sessions)

، وعند توضيح المهارات اليدوية.

كما ظهر أن معلمي العلوم قبل الخدمة يفضلون البرامج التدريبية في الانترنت (Online)أكثر من تفضيلات معلمي العلوم أثناء الخدمة لهذه البرامج، و بين معلمي العلوم الغير متمرسين (Non-Veteran)أكثر من معلمي العلوم المتمرسين((Veteran.

دراسة خميسه عثمان،وآخرون(Kamisah، O. Et al2006.،):

هدفت هده الدراسة إلى معرفة وبدرجة خاصة احتياجات معلمي علوم المرحلة الثانوية في ماليزيا وفقا للجنس، وموقع المدرسة، والتخصص، وهل يوجد ارتباط بين الاحتياجات والجنس وموقع المدرسة (حضر أو مدينة) وكذا التخصص؟ ، حتى يتم وضع برامج تدريبية فعالة أثناء الخدمة.

تكونت عينة الدراسة من(1690)معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية وقد استخدمت هده الدراسة أداة عبارة عن استبيان مكون من (72)فقرة مجمعة في ثمانية مجالات، وقد وجد لها صحة وثبات مداه من(0.67-0.95).

والمجالات الثمانية هي:

المعرفة العامة بأصول التدريس،ومهارات التدريس،والمعرفة المهارية في مواد العلوم التي يدرسونها،والقدرة على الإدارة وإلقاء الدروس،وتشخيص وتقويم الطلبة والتخطيط لتدريس العلوم،والتعامل مع الوسائل التعليمية والأجهزة ،واستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات (ICT) بشكل كلي،والقدرة على التدريس وباستخدام اللغة الإنجليزية في التدريس.

وعند استخدام التحليل الوصفي للبيانات وباستخدام سلسلة تحليلات باستخدام مربع كآي ،فقد ظهر أن هناك(10)احتياجات كبيرة تتوزع على جميع المجالات الثمانية وقد ترتبت هذه الاحتياجات في المجالات الثمانية على النحو الأتي:

استخدام تقنيات المعلومات المتعددة،واستخدام اللغة الانجليزية في التدريس وتشخيص وتقويم الطلبة ،وتقويم المعرفة بطرائق التدريس ،والمهارات التدريبية للتدريس ،وكذا الإلقاء الجيد أثناء التدريس والتعامل ،واستخدام الأجهزة والوسائل التعليمية.

أما بالنسبة للارتباط بين المتغيرات فقد وجد أنه لا يوجد ارتباط بين الاحتياجات والجنس، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير التخصص، كما أنه لا يوجد ترابط ذات دلالة إحصائية بين احتياجات المعلمين وموقع المدرسة.

دراسة العيوني،صالح(2007):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أولويات الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية،ولتحقيق هذا الهدف فقد استخدمت أداة عبارة عن استبانة تكون من(62)حاجة تدريبية مصنفة في خمس مجالات،وقد

تلخصت نتائج الدراسة في الأتي:

1 -اتفاق معلمي العلوم على (10)حاجات من ضمن أولويات الحاجة التدريبية العشرين الأولى.

2 -اتفاق معلمي العلوم في ترتيب مجالات أولويات الحاجات التدريبية.

3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين استجابات المعلمين التربويين وغير التربويين في تحديد مدى الحاجة للتدريب على أولويات الحاجة التدريبية الكلية،وأربعة من مجالات أولويات الحاجات التدريبية لصالح غير التربويين.

4 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)بين استجابات معلمي العلوم الجامعيين وغير الجامعيين في تحديد الحاجات التدريبية ولصالح الجامعيين.

5 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01)بين استجابات معلمي العلوم الجامعيين التربويين،وبين الجامعيين غير التربويين في تحديد مدى الحاجة للتدريب على أولويات الحاجة التدريبية لصالح الجامعيين غير التربويين.

دراسة اوكان،بكيروجليو (Oqan-Bekiroglu،F،2007..):

هدف هذه الدراسة استقصاء احتياجات معلمي علوم تركيا أثناء الخدمة وتأثيرات متغيرات كل من المعلم، ووضع المدرسة الديموغرافي على هذه الاحتياجات، بالإضافة إلى معرفة الحواجز الرئيسية التي تمنع معلمي العلوم من حضور برامج إعادة تأهيل المعلمين أثناء الخدمة.

وقد استخدم في هذه الدراسة استبيان لجمع المعلومات،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن احتياجات معلمي تركيا تتمثل في المواد التعليمية والأجهزة المعملية،والحاسبات الآلية ((Computers والبرامج التعليمية باستخدام الحاسوب وأن البرامج التدريبية أثناء الخدمة تعمل على توظيف هذه التسهيلات التعليمية في دروسهم.

كما أظهرت هذه الدراسة أن متغيرات كل من المعلمين ووضع المدرسة لها دلالة ضعيفة في التنبؤ باحتياجات معلمي العلوم.

دراسة ليليا،حليم ،وآخرون((lilia،Halim،Et al.،Non:

هدف الدراسة الرئيسي هو معرفة احتياجات معلمي العلوم الماليزيين في المرحلة الثانوية وذلك للإبقاء وباستمرار (Keeping breast) على إطلاع بالمتطلبات الحديثة لتعليم وتعلم العلوم، وكذلك لمواجهة التحديات العالمية، وتحديداً معرفة الاحتياجات السائدة(Prevalent) لمعلمي علوم المرحلة الثانوية أثناء الخدمة وذلك من وجهة نظرهم في المجالات الآتية:

ا- إتقان محتوى العلوم

ب- علم أصول مهارات التدريس

ج- المهارات المعرفية لإدارة الصف والمختبر

د- توظيف وتكامل استخدام الحاسبات في تعليم العلوم

ه- استخدام اللغة الانجليزية في التدريس

دراسة هذه الاحتياجات ضرورية لغرضين:

أولاً: إن الدراسة الأخيرة في مجال احتياجات معلمي العلوم قد أجريت في العام 1983م.

ثانياً: في مجال البرنامج الفعال لمعلمي العلوم أثناء الخدمة ينبغي أن يركز على احتياجات المعلمين.

إن الدراسات التجريبية (Empirical) السابقة الخاصة باحتياجات معلمي العلوم أثناء الخدمة أظهرت أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين احتياجات معلمي العلوم في الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية مقارنة بالدول النامية كماليزيا ، حيث أن الاحتياجات في الدول المتقدمة تركز على تطوير المتعلم وكذا جعل المعلم نشطاً ، تطوير استراتيجيات لتحسين فهم مفاهيم العلوم،وتطوير استراتيجيات لتعزيز التفكير التحليلي ومهارات حل المشكلات.

بينما كان التركيز في الاحتياجات بالنسبة للماليزيين تركز على تطورات ذات المعلم مثل أن يصبح المعلم مفكراً عند تعليم العلوم، تحديث المعرفة الإبداعية (Innovation) في تعليم العلوم، وفهم أهداف المقررات.

بينما في الفلبين كدولة نامية فإن الدراسة أظهرت أن الاحتياجات تركز على زيادة كفاءة المعلمين في التقنيات الحديثة مثل الحاسبات وأجهزة المعمل وقد تكونت الأداة من استبانة مكونة من (72) فقرة عرضت على عينة (1650)مدرس من معلمي علوم المرحلة الثانوية في ماليزيا

تم تحكيم هده الأداة بواسطة خبراء متخصصين في مجال تدريس الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، باستخدام التحليل ألعاملي وجد أن الأداة تقسم إلى (8) مجالات مصنفة كالأتي:

1 - إدارة وتقويم درس العلوم

2 - تشخيص وتقويم المتعلمين أثناء تدريس العلوم

3 - المهارات والمعرفة العامة لتطوير الذات

4 - مهارات ومعرفة في المادة العلمية

5 - إدارة وسائل وأجهزة تعليم العلوم

6 - التخطيط لتعلم العلوم

7 - استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات (ICT) في تعليم العلوم

8 - استخدام اللغة الانجليزية في تعليم العلوم

وقد استخدمت الدراسة مقياس ليكرت الثلاثي مدرج إلى: (3) احتياج بدرجة كبيرة، (2) احتياج بدرجة متوسطة، (1) احتياج بدرجة صغيرة

وباستخدام التكرارات والنسب المئوية لمعرفة الاحتياجات الأولوية (Priority)

أظهرت النتائج أن هناك (10) احتياجات لها الأولوية لها علاقة بالآتي:

1 - استخدام الحاسوب في التعليم

2 - استخدام اللغة الانجليزية في التدريس

3 - مهارات ومعرفة عامة في تحسين وتطوير ذات معلم العلوم

حيث أن 66% من معلمي العلوم الماليزيين يفضلون استخدام التقنيات التعليمية لجعل التعليم فعال ،وأن 59% يفضلون تطوير مهاراتهم في اللغة الانجليزية لتدريس العلوم وأن 56.2% من العينة يفضلون تطوير ذاتهم في تعليم العلوم.

التعليق على الدراسات السابقة :

اتفقت بعض الدراسات في معرفة احتياجات معلمي العلوم التدريبية وفي عينة الدراسة وهي معلمو العلوم في المرحلة الثانوية كدراسة الحدابي(1994)،ودراسة اوكان، يكيروجيليو (2007)،ودراسة خميسه عثمان ،وآخرون(2006)،ودراسة ليليا حليم،وآخرون(بدون)،ودراسة الحبسي، صالح(2001)،ودراسة نوح ،طاهي ،وآخرون(2004) وقد اتفقت هذه الدراسة مع هذه الدراسات في التعرف على الاحتياجات التدريبية .بينما كانت العينة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية أو الأساسية كدراسة الحدابي، داود(1994) ،ودراسة أبو زيد،امة الكريم(1996)،ودراسة رزق،حنان(2001)،ودراسة العيوني، صالح(2007)، ودراسة الحبسي ،صالح (2001) معلمي العلوم وقد اتفقت هذه الدراسة مع هذه الدراسات في أن عينتها كانت معلمي ومعلمات العلوم واختفت عنها في أن جزء من العينة كانت موجهي وموجهات العلوم. وقد خصت دراسة أبو الحمائل،احمد(1997)معلمي الأحياء،وخصت دراسة نوح،طاهي،وآخرون(2004)معلمي الكيمياء،بينما دراسة الحبسي،صالح (2001) اهتمت بالمشرفين ومديري المدارس،واستخدمت دراسة أبو زيد،امة الكريم(1996) موجهي وموجهات العلوم أيضا.

وأما بالنسبة لأداة الدراسة فقد استخدمت جميع الدراسات الاستبيان،وأضافت دراسة أبو زيد،امة الكريم(1996) المقابلة والملاحظة ،وقد اتفقت هذه الدراسة في الاستبيان كأداة للدراسة.

أما من حيث النتائج فقد اتفقت في معظم مجالات الاحتياجات بشكل عام ،وبرزت حاجا ت استخدام تقنيات المعلومات وإدارة الصف في دراسة : الحدابي،داود(1994)؛ابوزيد،امة الكريم(1996)؛ أبو الحمائل،احمد(1997)؛نوح،طاهي،وآخرون(2004)؛ خميسه،عثمان،وآخرون(2006)؛اوكان،يكير،وجيليو (2007)؛ليليا، حليم،وآخرون(بدون) ،وقد اتفقت هذه الدراسة مع بقية الدراسات في استخدام الوسائل التعليمية والمجالات الأخرى التي تحتوي على استخدام الانترنت واستخدام الحاسوب في المحاكاة؛ إلا أنها اختلفت عنها في أنها أبرزت الاحتياج للنمو المهني والأنشطة والتجارب العملية وهي من ابرز معايير معلم العلوم الحديث كما.

أما بالنسبة للدراسات التي حاولت المقارنة لمعرفة درجة الفروق في الاحتياجات كدراسة الحدابي،داود(1994)،ودراسة أبو زيد،امة الكريم(1996)،ودراسة أبو الحمائل ،احمد(1997) فقد وجدت انه لاتوجد

فروق دالة إحصائيا. بينما أظهرت دراسة خميسه عثمان،وآخرون(2006) أن هناك فروق دالة إحصائيا في الاحتياجات وفقا لمتغير التخصص.

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم وذلك لمناسبة طبيعة الدراسة.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي وموجهي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة ومحافظة صنعاء، وعددهم(1200)معلماً ومعلمة وموجهاً وموجهة ذوي خبرات مختلفة بالتدريس.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من(78)معلما ومعلمة، وموجها وموجهة اختيروا بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تم اخذ جميع معلمي وموجهي العلوم للمرحلة الأساسية الذين اختيروا من قبل مكتب التربية والتعليم بأمانة العاصمة والذين كانوا يقومون بالتصحيح للاختبار النهائي الوزاري الخاص بالمرحلة الأساسية للعام الدراسي 2008 / 2009م.

أداة الدراسة :

للإجابة عن سؤال الدراسة قام الباحث بتطوير أداة استبانة لمعرفة الاحتياجات التدريبية ، وقد مرتصميم الأداة بالخطوات الآتية :

الاستبانة المفتوحة :

فقد وضع سؤال لبعض المعلمين والموجهين في الميدان لمعرفة أرائهم عن الاحتياجات التدريبية التي يرون أنها ضرورية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي.

الاستبانة المغلقة :

تم مراجعة الأدبيات السابقة ومراجعة إجابات المعلمين والموجهين في الاستبانة المفتوحة ،ومن ثم تم صياغة الفقرات في (12) مجالاً ،وقد احتوى كل مجال على عدد من الفقرات كل فقرة تمثل حاجة تدريبية.

وللتأكد من صدق الأداة تم عرض الاستبانة على محكمين من أساتذة كلية التربية بجامعة صنعاء وبعض من معلمي العلوم في الميدان وموجها في أمانة العاصمة صنعاء لمعرفة أرائهم في كل فقرة ، وقد أبدى المحكمون

بعض الملاحظات على الاستبانة وبالتالي تم إجراء التعديلات الضرورية بناءاً على تلك الملاحظات.

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (130) فقرة موزعة على (12) مجالا.

وللتأكد من ثبات الأداة فقد تم استخراج معامل ألفا كرونباخ وكانت النتيجة (95%)، وهو معامل ثبات عالي يؤكد صلاحية الاستبانة للاستخدام.

عرض النتائج وتفسيرها :

تم توزيع الاستبيان على عينة الدراسة المكونة من(78) معلماً ومعلمة وموجهاً وموجهة في أمانة العاصمة صنعاء وذلك على مقياس تقدير مكون من أربع نقاط هي:

الدرجة(4)لدرجة الاحتياج بدرجة كبيرة ،(3)بدرجة احتياج متوسطة،(2)لدرجة احتياج صغيرة،(1) لا تمثل حاجة،وقد اعتبرت الفقرة الحاصلة على متوسط بين(3.45- 4) فتعتبر ذات حاجة كبيرة،والفقرة التي حصلت على متوسط بين(3 - 3.44) فتعتبر ذات حاجة متوسطة،واعتبرت الفقرة التي متوسطها يتراوح بين(2 - 2.99) فتعتبر ذات حاجة صغيرة، وما دون ذلك فتعتبر الفقرة لا تمثل حاجة.

والجدول رقم(1) يوضح الفقرات ودرجات أهميتها وفقاً للمتوسط ودرجة ترتيبها في المقياس ككل وفقاً لحساب النسبة المئوية.

م	الفقرات	درجة الاحتياج					
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا احتياج	المتوسط	النسبة %
1	الاطلاع على الجديد في مجال التخصص	63	12	3	0	3.77	75.0
2	أنشطة تدفع المعلم لتقدير ذاته وحبه لمهنته	57	18	2	1	3.68	74.0
3	التعرف على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة	60	13	3	2	3.68	74.0
4	حسن اختيار وتوظيف الوسيلة العلمية	55	20	3	0	3.67	73.3
5	استخدام النماذج والعينات والمجسمات في عملية التدريس	54	21	3	0	3.65	73.0
6	اختيار أنشطة مناسبة للمتعلمين	56	17	4	1	3.64	72.8
7	القدرة على التعامل مع التلاميذ في الفصول ذات الكثافة المرتفعة	55	18	4	1	3.63	72.6
8	الأساليب التي ترغب المعلمين في مهنة التعليم	58	12	7	1	3.63	72.6
9	عرض الوسيلة في الوقت والمكان المناسبين	55	17	6	0	3.63	72.6
10	استخدام الأجهزة الفيزيائية والكيميائية والأحياء بكفاءة	54	19	4	1	3.62	72.3
11	التواصل مع البيئة المحلية	53	20	5	0	3.62	72.3
12	تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ	52	22	3	1	3.60	72.0
13	تنمية مهارات التدريس المختلفة	55	16	6	1	3.60	72.0
14	القدرة على حل المشكلات التربوية	52	21	5	0	3.60	72.0
15	إعداد المعلم القادر على التعامل مع التلاميذ في الفصول ذات الكثافة المرتفعة	59	9	7	3	3.59	71.87
16	الحصول على معلومات من الإنترنت في مجال التخصص	57	11	8	2	3.58	71.5
17	تنفيذ الأنشطة والتجارب والعمل بكفاءة	52	19	7	0	3.58	71.5
18	ربط المادة العلمية بحياة التلاميذ	53	19	3	3	3.56	71.3
19	إثارة الدافعية لدى التلاميذ	52	19	6	1	3.56	71.3
20	استخدام العروض العملية عند الضرورة	48	26	4	0	3.56	71.3
21	يستخدم وسائل بديلة من خامات البيئة المحلية والسوق المحلي	52	19	6	1	3.56	71.3
22	يختار الوسيلة المناسبة في الوقت المناسب	53	18	5	2	3.56	71.3
23	استخدام نتائج التقويم في تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة	56	11	9	2	3.55	71.1
24	النظريات التي تركز على الأنشطة والتجارب العلمية	50	21	7	0	3.55	71.1
25	يعد وسائل تعليمية مناسبة لكل درس	52	19	5	2	3.55	71.1
26	يوجه الطلبة لإعداد وسائل بديلة من البيئة المحلية	52	17	9	0	3.55	71.1
27	عرض الدرس بشكل جيد	52	19	4	3	3.54	70.8
28	مدخل نظري حول الوسائل التعليمية	50	21	6	1	3.54	70.8

29	توظيف المعلومات التي يتم الحصول عليها من الإنترنت في عمل المدرسين	54	14	7	3	3.53	70.5
30	تصميم نماذج ورسومات علمية	48	23	7	0	3.53	70.5
31	الاتصال والتواصل مع زملاء المهنة	49	22	6	1	3.53	70.5
32	التنويع في أساليب التدريس	50	20	6	2	3.51	70.3
33	يشرك الطلبة في التخطيط للأنشطة	51	17	9	1	3.51	70.3
34	يعد تجارب بديلة من خامات البيئة	51	17	9	1	3.51	70.3
35	التدريب على استخدام الوسائل السمعية والبصرية في عملية التدريس	55	12	9	0	3.51	70.3
36	توظيف المعرفة في الحياة	52	15	10	1	3.51	70.3
37	يشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة	49	20	8	1	3.50	70.0
38	التنويع في الأنشطة	48	21	9	0	3.50	70.0
39	استخدام الأنشطة اللاصفية	46	26	5	1	3.50	70.0
40	تحليل نتائج الاختبارات للاستفادة من نتائجها	49	20	7	2	3.49	69.7
41	معرفة مقاييس الذكاء	47	25	3	3	3.49	69.7
42	تحليل وتقويم الاختبارات	49	17	12	0	3.47	69.4
43	استخدام أدوات تقويم متنوعة ومناسبة	49	19	8	2	3.47	69.4
44	تفعيل الصف وإشراك التلاميذ بالعملية التعليمية	47	21	9	1	3.46	69.2
45	التعامل مع أدوات المختبر بكفاءة	49	18	9	2	3.46	69.2
46	الجمع والحفظ والتعامل مع العينات التي تجمع من بيئته المحلية	46	24	5	3	3.45	68.9
47	معرفة الصدق والثبات في الاختبارات	43	29	4	2	3.45	68.9
48	مدخل نظري حول النمو المهني مفهومه-أهميته لمعلم العلوم	48	20	7	3	3.45	68.9
49	تنمية الميول والاتجاهات العلمية للتلاميذ	45	23	9	1	3.44	68.7
50	مدخل نظري حول استخدام الحاسوب	54	11	6	7	3.44	68.7
51	خلفية نظرية عن طرائق التدريس المتنوعة	46	20	12	0	3.44	68.7
52	ضبط وإدارة وقت الحصة الدراسية (إدارة الزمن)	49	16	10	3	3.42	68.4
53	يبتكر طرائق تدريس جديدة ومناسبة	43	26	8	1	3.42	68.4
54	أرشفة المواد والتجهيزات ورقياً (بالسجلات)	50	15	9	4	3.42	68.4
55	بناء الاختبارات بأنواعها بشكل علمي	49	15	12	2	3.42	68.4
56	تقويم مهارات الطلبة في الأنشطة الأدائية	40	32	5	1	3.42	68.4
57	استخدام الأساليب العلمية في حل مشكلات التلاميذ	40	31	6	1	3.41	68.2
58	استخدام مهارات الاتصال بكفاءة	43	28	3	4	3.41	68.2
59	استخدام الحاسوب في التعلم الذاتي	51	15	5	7	3.41	68.2
60	صيانة بعض الأجهزة مثل المجهر (الميكروسكوب)	47	21	5	5	3.41	68.2
61	التفريق بين الأنشطة والتجارب العملية	38	36	2	2	3.41	68.2
62	معايير إنتاج واستخدام وتقويم الوسيلة	40	32	4	2	3.41	68.2
63	التخطيط لاستخدام وسائل بديلة في التدريس	46	19	11	2	3.40	67.9

64	استخدام البرامج التي تهم المعلم مثل الباوربوينت(Power Point)والداتاشو(Data Show)	54	9	7	8	3.40	67.9
65	معرفة عن احتياطات الأمن والسلامة	49	14	12	3	3.40	67.9
66	التخطيط للتهيئة بالتدريس	43	23	11	1	3.38	67.7
67	مراعاة الفروق بين التلاميذ	47	19	7	5	3.38	67.7
68	معرفة المقاييس الشخصية	41	28	7	2	3.38	67.7
69	التدريب على إجراء البحوث بأنواعها – نماذج منها	46	17	14	1	3.38	67.7
70	التعامل الإيجابي مع التلاميذ	43	25	6	4	3.37	67.4
71	تصنيف المواد بحسب التخصص(أحياء- فيزياء- كيمياء)	45	19	12	2	3.37	67.4
72	معرفة أنواع الاختبارات التحصيلية والعملية	45	20	10	3	3.37	67.4
73	مدخل نظري حول الإنترنت	52	12	5	9	3.37	67.4
74	عمل نماذج وتجارب ناجحة للأقران	40	29	7	2	3.37	67.4
75	تحليل المناهج	43	22	12	1	3.37	67.4
76	الاتصال والتواصل الإنساني	42	24	11	1	3.37	67.4
77	الاكتشاف – حل المشكلات- خارطة المفاهيم- الاستقصاء	43	20	14	1	3.35	66.9
78	طرائق تظهر أهمية طبيعة العلم وعملياته	42	22	13	1	3.35	66.9
79	أرشفة وحفظ المواد والأدوات والتجهيزات عملياً(بالدواليب)	48	15	9	6	3.35	66.9
80	مراعاة خصائص المتعلمين أثناء التخطيط	39	26	13	0	3.33	66.7
81	استخدام طرائق تدريس متنوعة	43	24	5	6	3.33	66.7
82	يضع له عنوان على البريد الإلكتروني	46	17	10	5	3.33	66.7
83	التخطيط لإجراء التجارب	41	23	12	2	3.32	66.4
84	مدخل نظري حول إدارة الموقف الصفي	42	23	9	4	3.32	66.4
85	استخدام الحاسوب في كتابة التقارير الخاصة بالعملية التعليمية	47	18	4	9	3.32	66.4
86	استخدام الحاسوب في إعداد الاختبارات	47	18	4	9	3.32	66.4
87	نظريات التعلم والتعليم التي تبنى عليها طرائق التدريس	40	26	9	3	3.32	66.4
88	تصنيف المواد بحسب التخصص الدقيق مثلاً بصريات- مغناطيسية- كهربية	44	19	11	4	3.32	66.4
89	إجراء عمليات مثل التشريح- التحنيط.....الخ	45	17	12	4	3.32	66.4
90	تطوير طريقة الإلقاء والمحاضرة	36	31	10	1	3.31	66.2
91	مدخل نظري حول المختبرات العملية	41	22	13	2	3.31	66.2
92	معرفة أنواع المناهج	40	24	12	2	3.31	66.2
93	التخطيط لاستخدام الوسائل المعينة للدروس التي تحتاج إلى أنشطة أو وسائل	37	28	12	1	3.29	65.9
94	استخدام الحاسوب في تحليل نتائج الامتحانات	49	11	10	8	3.29	65.9
95	بناء مقاييس وتجريبها	43	18	14	3	3.29	65.9
96	تبادل المعلومات داخلياً وخارجياً باستخدام الإنترنت	43	22	6	7	3.29	65.9
97	استخدام الحاسوب كمصدر للمعلومات	45	18	7	8	3.28	65.6
98	مميزات وعيوب بعض طرائق التدريس	37	27	13	1	3.28	65.6

99	بناء اختبارات وفقاً لجداول المواصفات	44	18	10	6	3.28	65.6
100	معالجة الإشكالات التي تحدث بين التلاميذ	39	24	12	3	3.27	65.4
101	استخدام الإنترنت في التدريس	47	14	8	9	3.27	65.4
102	مدخل نظري حول المناهج	39	24	12	3	3.27	65.4
103	كيفية التعامل مع الكتاب المدرسي ودليل المعلم وكتاب الأنشطة المدرسية	37	26	13	2	3.26	65.0
104	مدخل نظري حول القياس والتقويم والمفاهيم الأخرى ذات العلاقة	39	24	11	4	3.26	65.1
105	استخدام الأساليب الإحصائية لتحليل الاختبارات	41	22	9	6	3.26	65.1
106	معرفة تطوير المناهج	36	27	14	1	3.26	65.1
107	التعرف على الأنشطة الحرة	39	23	13	3	3.26	65.1
108	التعرف على معايير تحليل المنهج	36	26	15	1	3.24	64.9
109	التعرف على أنواع تحليل المنهج	36	26	15	1	3.24	64.9
110	التعرف على مراحل بناء المنهج	38	22	17	1	3.24	64.9
111	دراسة علم النفس(الخصائص النفسية للتلاميذ)	38	22	17	1	3.24	64.9
112	خلفية نظرية حول التخطيط	38	23	14	3	3.23	64.6
113	التعرف على الإحصاء الوصفي والاستدلالي	38	24	12	4	3.23	64.6
114	التخطيط لتنفيذ المنهج(السنوي)	35	27	14	2	3.22	64.4
115	استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة لإنجاز العمل	46	12	11	9	3.22	64.4
116	تصنيف المواد حسب نوع المادة المصنوع منها الجهاز (حديد- بلاستيك- زجاجيات)	39	23	10	6	3.22	64.4
117	التخطيط لإجراء الأنشطة الصفية واللاصفية	34	26	17	1	3.19	63.9
118	التخطيط للتدريس اليومي	36	25	13	4	3.19	63.9
119	معرفة تصميم المناهج	34	27	15	2	3.19	63.9
120	أمثلة لبعض طرائق التدريس	35	27	11	5	3.18	63.9
121	التخطيط للأنشطة والرحلات العلمية	34	24	19	1	3.17	63.3
122	تصميم استبانات وأدوات خاصة بالتقويم	34	28	11	5	3.17	63.3
123	التفريق بين الاختبارات المحكية المرجع	31	32	11	4	3.15	63.0
124	التخطيط على مستوى الوحدات	32	26	17	3	3.12	62.3
125	التخطيط لاستخدام نماذج متنوعة في عملية التخطيط	30	28	19	1	3.12	62.3
126	استخدام الجداول والرسوم البيانية لعرض نتائج الاختبارات	35	19	18	6	3.06	61.3
127	استخدام نظام المجموعة الزوجية4-6 وإدارتها	27	30	19	2	3.05	61.0
128	التخطيط للتقويم	30	22	23	3	3.01	60.3
129	يحدد عملية التخطيط سنوياً	27	23	27	1	2.97	59.5
130	استخدام الحاسوب في تجارب المحاكاة	33	18	14	13	2.91	58.2

جدول(1) يوضح متوسط ونسبة درجة ألاحتياج لكل عبارة في الاستبيان بالنظر إلى الجدول (1) يمكن تقسيم النتائج التي تم الحصول عليها إلى ثلاثة أقسام كالآتي:

أولاً: الفقرات التي حصلت على متوسط احتياج ذات أولوية كبيرة وعددها(49)فقرة تمثل نسبة (36%) من فقرات المقياس، تبدأ بالفقرة (الإطلاع على الجديد في مجال التخصص) وتنتهي بالفقرة (مدخل نظري حول النمو المهني – أهميته لمعلم العلوم، حيث يتراوح المتوسط بين (3.45 - 3.77) وبنسبة تتراوح بين(68.9-75% %)

ثانياً: الفقرات التي حصلت على نسبة أولويات بدرجة متوسطة والتي تبدأ بالفقرة رقم(50) (تنمية الميول والاتجاهات العلمية للتلاميذ والفقرة رقم(128) (التخطيط للتقويم) حيث يتراوح المتوسط بين(3.01-3.44) وبنسبة(60.3-68.7) وهذه الفقرات تمثل ما نسبته (62%) لعدد(81) فقرة من فقرات المقياس.

ثالثاً: الفقرات التي حصلت على متوسط احتياج بدرجة ضعيفة (2.91-2.97)،وهما فقرتان فقط (يجدد عملية التخطيط للتدريس سنوياً) ،و(استخدام الحاسوب في تجارب المحاكاة).

وتمثل الفقرتان(0.02%) من فقرات المقياس.

وبشكل عام فإن النتائج تظهر أن معلمي العلوم أياً كانت درجاتهم الوظيفية هم بحاجة إلى مواكبة متطلبات العصر اللازمة لهم لإغناء طلبتهم بالمادة العلمية الحديثة.

وأما بالنسبة للعبارتين اللتين أظهرتا درجة الاحتياج الضعيف فأرى أن ذلك يدل على ضعف في فهم أفراد العينة لمفهوم (التخطيط للتدريس سنوياً)وأهميته للمعلم والمتعلمين ، حيث يرون أن التخطيط للتدريس سنويا ليس بالضرورة لأنه سيكون نسخة مكررة لما كتب في السنة السابقة،مما يعني أن المعلم يكرر ما يلقنه لطلبته من معلومات ومعارف بصورة جامدة وغيرمشوقة وتخلو من خلق الدافعية للمتعلم ،لأن المعلم لم يخرج عن نمطه التقليدي في التخطيط .

وأما بالنسبة للعبارة الأخرى فتظهر أن المعلمين أفراد العينة ليس لديهم دوافع لاستخدام الحاسوب في عملية التدريس، وهذا يبين أن البرامج التعليمية في كليات التربية لم تهتم باستخدام الحاسوب أثناء الدراسة ، أو أن هناك احتمال آخر وهو أن المعلمين أفراد العينة محبطين من إتاحة الفرصة لهم لاستخدام الحاسوب في المدارس، إذ أن العديد من المدارس الحالية في المدن مازالت تفتقر إلى مثل هده الحاسبات الآلية فيها ناهيك عن حالات المدارس الريفية فإنها تفتقر إلى وجود الطاقة الكهربائية.

ولمعرفة الاحتياجات بالنسبة للمجالات الأثنى عشر في المقياس وحتى يتم تقريب أهمية الاحتياجات في المجالات، فقد حسبت المتوسطات لكل مجال والنسبة المئوية للمجال ككل والجدول رقم(2) يوضح المجالات الرئيسية للاحتياجات ومتوسط كل مجال من المجالات.

جدول(2) يبين ترتيب المجالات وفقا لدرجة الاحتياج

م	المجال	المتوسط	النسبة
1	مجال النمو المهني	3.58	71.67
2	مجال الوسائل التعليمية	3.57	71.32
3	مجال الأنشطة والتجارب العملية	3.54	70.74
4	مجالات أخرى	3.46	69.12
5	مجال إدارة الموقف الصفي	3.43	68.69
6	مجال الإنترنت	3.40	67.91
7	مجال المختبرات	3.37	67.32
8	مجال القياس والتقويم	3.35	66.92
9	مجال طرائق التدريس	3.29	65.71
10	مجال استخدام الحاسوب	3.29	65.75
11	مجال تحليل المناهج	3.27	65.32
12	مجال التخطيط	3.24	64.27

يتضح من الجدول(2) أن أول مجال من مجالات المقياس والذي يمثل الاحتياج بدرجة كبيرة هو مجال النمو المهني، حيث أن متوسط المجال(3.58)والنسبة المئوية لهذا المجال في الترتيب هي(71.67%)،وهذا يعني أن أفراد العينة يركزون على المتطلبات الحديثة كالإطلاع على الجديد في مجال التخصص،مما يؤدي بالمعلم لأن يطور ذاته وحبه لمهنته،وكذا تنمية مهارات التدريس المختلفة.

ويأتي مجال الوسائل التعليمية في المرتبة الثانية من الاحتياجات و بدرجة كبيرة ،حيث حصل على متوسط (3.57)ونسبة مئوية (71.32%).مما يدل على أن المعلمين أثناء خدمتهم يركزون على تمكنهم من استخدام الوسائل التعليمية وكيف يختارونها ويوظفونها أثناء التدريس ويعرضونها في الوقت المناسب، كما أن المعلمين لا يقفون عند استخدام الوسائل التعليمية وإنما يتعدونها إلى تصميم واستخدام وسائل بديلة من

البيئة، وكذا تشجيع المتعلمين على التصميم لهذه الوسائل البديلة بدلاً من الاعتماد على الوسائل الجاهزة

التي قد تكون متوفرة أو غير متوفرة.

أما المجال الثالث وهو من المجالات المهمة والتي تتمحور حولها الاحتياجات بدرجة كبيرة وهي ضرورية لعملية التدريس، وهذا المجال هو الأنشطة والتجارب العملية حيث حصل هدا المجال على متوسط (3.54) وبنسبة مئوية (70.74%)وهذا يؤكد على أن مادة العلوم غنية بالأنشطة الصفية واللاصفية وكلها تؤدي

إلى الدافعية لتعلم العلوم من قبل المتعلم والإثارة والتشويق من قبل معلم العلوم مما يزيد من تحصيل المتعلم والاحتفاظ بالمادة التي تعلمها.

ويأتي المجال الرابع بمتوسط (3.46)ونسبة مئوية(69.12%)وهو مجال ركز على التواصل وحل المشكلات، وتوظيف المعرفة، والقدرة على إجراء البحوث التربوية، ومعرفة الخصائص النفسية للتلاميذ وهذه الاحتياجات تمثل معايير المعلم العلوم الحديث.

وأما المجالات الأخرى فتتراوح متوسطاتها بين(3.24-3.43)وهي مجالات تدخل ضمن الاحتياجات و لكن بدرجة متوسطة ولكنها من ضمن متطلبات معايير معلم العلوم كإدارة الموقف الصفي والإنترنت، والمختبرات،والقياس،والتقويم،وطرائق التدريس،واستخدام الحاسوب،وتحليل المناهج.

وبما أن كل مجال يحتوي على عبارات متعددة فمن الأفضل عرض النتائج لكل مجال على حدة كما هو موضح في الجدول رقم(3).

جدول (3) يبين متوسط ونسبة درجة الاحتياج لكل عبارة في المجال

م	المجال / الفقرة	المتوسط	النسبة
أولاً: مجال التخطيط			
1	التخطيط لاستخدام وسائل بديلة في التدريس	3.40	67.59
2	التخطيط للتهيئة بالتدريس	3.38	67.69
3	مراعاة خصائص المتعلمين أثناء التخطيط	3.33	66.67
4	التخطيط لإجراء التجارب	3.32	66.41
5	التخطيط لاستخدام الوسائل المعينة للدروس التي تحتاج إلى أنشطة أو وسائل معينة منذ بداية السنة	3.29	65.90
6	كيفية التعامل المعلم مع الكتاب المدرسي ودليل المعلم وكتاب الأنشطة المدرسية	3.26	65.13
7	خلفية نظرية حول التخطيط	3.23	64.62
8	التخطيط لتنفيذ المنهج (السنوي)	3.22	64.39
9	التخطيط لإجراء الأنشطة الصفية واللاصفية	3.19	63.85
10	التخطيط للتدريس اليومي	3.19	63.85
11	التخطيط للأنشطة والرحلات العلمية	3.17	63.33
12	التخطيط على مستوى الوحدة	3.12	62.31
13	التخطيط لاستخدم نماذج متنوعة في عملية التخطيط	3.12	62.31
14	التخطيط للتقويم	3.01	60.26
15	يجدد عملية التخطيط سنوياً	2.87	58.84

14	التخطيط للتقويم	3.01	60.26
15	يجدد عملية التخطيط سنوياً	2.97	59.64
ثانياً: مجال إدارة الموقف الصفي			
1	القدرة على التعامل مع التلاميذ في الصفوف العالية الكثافة	3.63	72.56
2	تصحيح المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ	3.60	72.05
3	ربط المادة العلمية بحياة التلاميذ	3.56	71.28
4	إثارة الدافعية لدى التلاميذ	3.56	71.28
5	عرض الدرس بشكل جيد	3.54	70.77
6	التنويع في أساليب التدريس	3.51	70.26
7	تفعيل الصف وإشراك التلاميذ بالعملية التعليمية	3.46	69.23
8	تنمية الميول والاتجاهات العلمية للتلاميذ	3.44	68.72
9	ضبط وإدارة وقت الحصة الدراسية (إدارة الزمن)	3.42	68.46
10	استخدام مهارات الاتصال بكفاءة	3.41	68.72
11	استخدام الأساليب العلمية في حل مشكلات التلاميذ	3.41	68.72
12	مراعاة الفروق بين التلاميذ	3.38	67.69
13	التعامل الإيجابي مع التلاميذ	3.37	67.44
14	مدخل نظري حول إدارة الموقف الصفي	3.32	66.16
15	معالجة الإشكالات التي تحدث بين التلاميذ	3.27	65.39
16	استخدام نظام المجموعات الزوجية 4-6 وإدارتها	3.05	61.03
ثالثاً: مجال استخدام الحاسوب			
1	مدخل نظري حول استخدام الحاسوب	3.44	68.72
2	استخدام الحاسوب في التعلم الذاتي	3.41	68.21
3	استخدام البرامج التي تهم المعلم مثل الباوربوينت (PowerPoint) الداتا شو (Data show)	3.40	67.95
4	استخدام الحاسوب في كتابة التقارير الخاصة بالعملية التعليمية	3.32	66.16
5	استخدام الحاسوب في إعداد الاختبارات	3.32	66.16
6	استخدام الحاسوب في تحليل نتائج الامتحانات	3.29	65.90
7	استخدام الحاسوب كمصدر للمعلومات	3.28	65.64
8	استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة لأنجاز العمل	3.22	64.39
9	استخدام الحاسوب في تجارب المحاكاة	2.91	58.21
رابعاً: مجال طرائق التدريس			
1	خلفية نظرية عن طرائق التدريس المتنوعة	3.44	68.72
2	يبتكر طرائق تدريس جديدة ومناسبة	3.42	68.46
3	الاكتشاف حل المشكلات خارطة المفاهيم الاستقصاء	3.35	66.92
4	طرائق تظهر أهمية طبيعة العلم وعملياته	3.35	66.92

5	استخدام طرائق تدريس متنوعة	3.33	66.67
6	نظريات التعلم والتعليم التي تبنى عليها طرائق التدريس	3.32	66.16
7	تطوير طريقة الإلقاء والمحاضرة	3.31	66.15
8	مميزات وعيوب بعض طرائق التدريس	3.28	65.64
9	أمثلة لبعض طرائق التدريس	3.18	63.59
خامساً: مجال المختبرات			
1	تصنيف المواد بحسب التخصص (أحياء- فيزياء- كيمياء)	3.73	87.44
2	التعامل مع أدوات المختبر بكفاءة	3.46	69.23
3	الجمع والحفظ والتعامل مع العينات التي تجمع من بيئته المحلية	3.45	68.97
4	أرشفة المواد والتجهيزات ورقيا (بالسجلات)	3.42	68.46
5	صيانة بعض الأجهزة مثل المجهر (الميكروسكوب)	3.41	68.21
6	أرشفة وحفظ المواد والأدوات والتجهيزات عملياً (بالدواليب)	3.35	66.92
7	تصنيف المواد بحسب التخصص الدقيق مثلاً: بصريات- مغناطيسية- كهربية	3.32	66.16
8	إجراء عمليات مثل التشريح التحنيط ...الخ	3.32	66.16
9	معرفة عن احتياطات الأمن والسلامة	3.31	66.15
10	مدخل نظري حول المختبرات العملية	3.28	65.64
11	تصنيف المواد بحسب نوع المادة المصنوع منه الجهاز (حديد- بلاستيك- زجاجيات)	3.22	64.39
سادساً: مجال القياس والتقويم			
1	استخدام نتائج التقويم في تحديد الصعوبات التي تواجه الطلبة	3.55	71.03
2	معرفة مقاييس الذكاء	3.49	69.74
3	مدخل نظري حول القياس والتقويم والمفاهيم الأخرى ذات العلاقة	3.49	69.74
4	معرفة أنواع الاختبارات التحصيلية والعملية	3.47	69.49
5	التعرف على الإحصاء الوصفي والاستدلالي	3.47	69.49
6	معرفة الصدق والثبات في الاختبارات	3.45	68.97
7	تقويم مهارات الطلبة في الأنشطة الأدائية	3.42	68.46
8	بناء الاختبارات بأنواعها بشكل علمي	3.42	68.46
9	معرفة مقاييس الشخصية	3.38	67.69
10	بناء مقاييس وتجربتها	3.37	67.44
11	بناء اختبارات وفقاً لجدول المواصفات	3.29	65.90
12	تحليل نتائج الاختبارات للاستفادة من نتائجها	3.28	65.64
13	استخدام الجداول والرسوم البيانية لعرض نتائج الاختبارات	3.26	65.13
14	استخدام الأساليب الإحصائية لتحليل الاختبارات	3.26	65.13
15	تحليل وتقويم الاختبارات	3.23	64.62

16	تصميم استبانات وأدوات خاصة بالتقويم	3.17	63.33
17	التفريق بين الاختبارات المحكية المرجع	3.15	63.08
18	استخدام أدوات تقويم متنوعة ومناسبة	3.06	61.28
سابعاً: مجال الانترنت			
1	الحصول على معلومات من الانترنت في مجال التخصص	3.58	71.54
2	توظيف المعلومات التي يتم الحصول عليها من الانترنت في عمل المدرس	3.53	70.51
3	مدخل نظري حول الانترنت	3.37	67.44
4	يضع له عنوان على البريد الالكتروني	3.33	66.67
5	تبادل المعلومات داخليا وخارجيا باستخدام الإنترنت	3.29	65.90
6	استخدام الانترنت في التدريس	3.27	65.39
ثامناً: مجال النمو المهني			
1	الاطلاع على الجديد في مجال التخصص	3.77	75.39
2	أنشطة تدفع المعلم لتقدير ذاته وحبه لمهنته	3.68	73.59
3	الأساليب التي ترغب المعلمين في مهنة التعليم	3.63	72.56
4	تنمية مهارات التدريس المختلفة	3.60	72.05
5	مدخل نظري حول النمو المهني مفهومه-أهميته لمعلم العلوم	3.45	68.97
6	عمل نماذج وتجارب ناجحة للأقران	3.37	67.44
تاسعاً: مجال الأنشطة والتجارب العملية			
1	اختيار أنشطة مناسبة للمتعلمين	3.64	72.82
2	استخدام الأجهزة الفيزيائية والكيميائية والأحياء بكفاءة	3.62	72.31
3	تنفيذ الأنشطة والتجارب العمل بكفاءة	3.58	71.54
4	استخدام العروض العملية عند الضرورة	3.56	71.28
5	النظريات التي تركز على الأنشطة والتجارب العلمية	3.55	71.03
6	يشرك الطلبة في التخطيط للأنشطة	3.51	70.26
7	يشرك الطلبة في تنفيذ الأنشطة	3.50	70.00
8	التنويع في الأنشطة	3.50	70.00
8	استخدام الأنشطة واللاصفية	3.50	70.00
10	التفريق بين الأنشطة والتجارب العملية	3.41	68.21
عاشراً: مجال الوسائل التعليمية			
1	التعرف على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة	3.68	73.59
2	حسن اختيار وتوظيف الوسيلة العلمية	3.67	73.33
3	استخدام النماذج والعينات والمجسمات في عملية التدريس	3.65	73.08
4	عرض الوسيلة في الوقت والمكان المناسبين	3.63	72.65
5	يستخدم وسائل بديلة من خامات البيئة المحلية والسوق المحلي	3.56	71.28

6	يختار الوسيلة المناسبة في الوقت المناسب	3.56	71.28
7	يعد وسائل تعليمية مناسبة لكل درس	3.55	71.03
8	يوجه الطلبة لإعداد وسائل بديلة من البيئة المحلية	3.55	71.03
9	مدخل نظري حول الوسائل التعليمية	3.54	70.77
10	تصميم نماذج ورسومات علمية	3.53	70.51
11	التعرف على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة	3.51	70.26
12	التدريب على استخدام الوسائل السمعية والبصرية في عملية التدريس	3.51	70.26
13	معايير إنتاج – استخدام – تقويم الوسيلة	3.41	68.21
حادي عشر: مجال تحليل المناهج			
1	تحليل المناهج	3.37	67.44
2	معرفة أنواع المناهج	3.31	66.15
3	مدخل نظري حول المناهج	3.27	65.37
4	معرفة تطوير المناهج	3.26	65.13
5	التعرف على معايير تحليل المنهج	3.24	64.87
6	التعرف على مراحل بناء المنهج	3.24	64.87
7	التعرف على أنواع تحليل المنهج	3.24	64.87
8	معرفة تصميم المناهج	3.19	63.85
ثاني عشر: مجالات أخرى			
1	التواصل مع البيئة المحلية	3.62	72.31
2	القدرة على حل المشكلات التربوية	3.60	72.05
3	إعداد المعلم القادر على التعامل مع التلاميذ في الفصول ذات الكثافة المرتفعة	3.59	71.80
4	الاتصال والتواصل مع زملاء المهنة	3.53	70.51
5	توظيف المعرفة في الحياة	3.51	70.26
6	التدريب على إجراء البحوث بأنواعها – نماذج منها	3.38	67.69
7	الاتصال والتواصل الإنساني	3.37	67.44
8	التعرف على الأنشطة الحرة	3.26	65.13
9	دراسة علم النفس (الخصائص النفسية للتلاميذ)	3.24	64.87

يتضح من الجدول (3) الأتي:

أولاً: الاحتياجات التدريبية في مجال التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات والنسب المئوية

فبالنسبة لهذا المجال فإنه توجد (5) حاجات تدريبية حيث يتضح من الجدول رقم (3) أن درجة الاحتياج للعبارات المكونة له تأتي في درجة المتوسط (3.01-3.40) فيما عدا فقرة واحدة كان متوسطها (2.97) وهي

درجة تقع تحت الاحتياج الضعيف.

ثانياً: مجال إدارة الموقف الصفي

فهذا المجال يتكون من(ستة عشر)حاجة تدريبية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات والنسب المئوية وقد قسمت إلى فئتين:

- فئة ذات الاحتياجات الكبيرة حيث بلغ متوسطها(3.46-3.63) ،وهذه عددها (7) فقرات.
- فئة ذات الاحتياجات المتوسطة حيث بلغ متوسطها(3.05-3.44)، وهذه عددها (9) فقرات.

ثالثاً: مجال استخدام الحاسوب

فقد تكون المجال من(9)فقرات حيث وقع ثمان منها عند الاحتياج المتوسط(3.22-3.44) فيما عدا فقرة واحدة، وهي(استخدام الحاسوب في تجارب المحاكاة) فقد بلغ متوسطها(2.91)، وهذا المتوسط يمثل بالاحتياج الضعيف،وقد عزي هذا سابقاً إلى أن العديد من المعلمين عينة الدراسة لم يدربوا على استخدام الحاسوب ناهيك عن استخدامه في تجارب المحاكاة.

رابعاً: مجال طرائق التدريس

حيث يتكون هذا المجال من(9)احتياجات تدريبية ولكنها تقع عند درجة الاحتياج المتوسط حيث بلغ المتوسط(3.18-3.44).

خامساً: مجال المختبرات

إن هذا المجال يتكون من(11)فقرة احتياج حيث تقسم إلى فئتين:

- الفئة الأولى درجة الاحتياج بدرجة كبيرة ،حيث بلغ متوسطها بين(3.45-3.73)،وعددها ثلاث فقرات.
- الفئة الثانية درجة الاحتياج بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطها بين(3.22-3.42)،وعددها ثمان فقرات.

سادساً: مجال القياس والتقويم

حيث يتكون هذا المجال من(18)احتياج وتقع درجة الاحتياج بين فئتين:

- فئة ذات درجة الاحتياج الكبير حيث بلغ متوسطها(3.45-3.55)،وعددها(6)فقرات.
- فئة ذات درجة الاحتياج المتوسط حيث بلغ متوسطها(3.06-3.42)،وعددها (12)فقرة.

سابعاً: مجال الإنترنت:

وهذا المجال يتكون من(6)فقرات حيث وقعت في فئتين من الاحتياج:

- الفئة الأولى الاحتياج بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط(3.53-3.58)،وعدد الفقرات (2).
- الفئة الثانية فئة الاحتياج المتوسط ،حيث بلغ متوسطها (3.27-3.37)،وعددها (6) فقرات.

ثامناً: مجال النمو المهني:

فقد تكون هذا المجال من(6)فقرات تمثل درجة الاحتياج حيث وقعت(5)فقرات في الاحتياج الكبير، حيث بلغ متوسطها (3.45-3.77)،بينما فقرة واحدة منها وقعت عند درجة احتياج المتوسط ،حيث أن متوسط هذه الفقرة(3.37).

تاسعاً: مجال الأنشطة والتجارب العملية

تكون هذا المجال من(10)فقرات ،وقعت(9)منها في الاحتياج بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسطها(3.41-3.64)،ما عدا، فقرة واحدة ،وقعت تحت الاحتياج المتوسط(3.41)، وهذا يدل على أن العلوم ينبغي أن تدرس مصحوبة بالأنشطة والتجارب العملية

عاشراً: مجال الوسائل التعليمية

تكون هذا المجال من(13)احتياج منها (12)احتياج بدرجة كبيرة،حيث أن متوسطها (3.51-3.68)،بينما فقرة واحدة وقعت متوسطها(3.41)،وهذا يؤكد فاعلية استخدام الوسائل التعليمية في دفع التلاميذ إلى التعلم وهي احتياجات يحتاجها معلمو العلوم.

حادي عشر: مجال تحليل المناهج

فقد تكون هذا المجال من(8)احتياجات ولكنها وقعت جميعها في مستوى الاحتياج المتوسط(3.19-3.37)

ثاني عشر: مجالات أُخرى

هذا المجال احتوى على فقرات تمثل احتياجات برزت من واقع مناهج العلوم الحديث، وقد تكون هذا المجال من(9)فقرات احتياج،(5)منها تقع بين فئة الاحتياج الكبير(3.51-3.62)،و(4) منها تقع بين فئة درجة الاحتياج المتوسط ،حيث تراوح متوسطها بين (3.24-3.38).

التوصيات والمقترحات:

حيث أن (36%) من فقرات المقياس حصلت على نسبة احتياجات كبيرة، وحصلت (62%) من فقرات المقياس ذات الاحتياجات بدرجة متوسطة، فإن الباحث يوصي أصحاب القرار في مركز التدريب أثناء الخدمة، وكليات التربية المختصة بإعداد و تدريب معلمي العلوم بالأتي:

- القيام بتطوير برامج تدريبية أثناء الخدمة تلبي الاحتياجات بدرجة كبيرة ومتوسطة وفقا لنتائج الدراسة.
- إعادة النظر في البرامج الخاصة بإعداد المعلمين والعمل على تطويرها حتى تلبي احتياجات المعلمين في الميدان.
- التركيز في البرامج التدريبية على إبراز أهمية التخطيط للتدريس بأنواعه،وكذا استخدام الحاسوب في المحاكاة.
- القيام بدورات تدريبية يتم فيها تدريب المعلمين على استخدام الحاسوب في عملية التدريس وإصدار رخصة قيادة الحاسوب لمن يحضر هذه الدورات.

المقترحات:

- القيام بدراسات أوسع لمعرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم على مستوى الجمهورية اليمنية.
- القيام بدراسات مستمرة للاحتياجات التدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم لمعلمي العلوم لمعرفة أوجه القصور وإعداد البرامج التدريبية للتغلب عليها.

المراجع:

1 - أبو الحمائل ، أحمد عبد المجيد (1997-1419). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي المادة بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز.

2 - أبو الوفاء، جمال وتوفيق، صلاح الدين(1992).نحو فلسفة جديدة للتعليم الأساسي في مصر لمواجهة متغيرات القرن الحادي والعشرين، بحث مقدم إلى المؤتمر الرابع نحو تعليم أساسي أفضل، ج2، ص316-346.

3 - أبو زيد ، أمة الكريم طه (1996). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بأمانة العاصمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

4 - الأغبري ، بدر سعيد(2001).التعليم التقني والتدريب المهني.دار الفكر المعاصر.ط2،صنعاء ،اليمن.

5 - الترتوري ، محمد عوض والقضاة ، محمد فرحان (2006). المعلم الجديد.دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط1، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

6 - الحبسي،صالح احمد(2001).الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية كما يراها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون أنفسهم في سلطنة عمان، رسالة ماجستير، ملخصات الرسائل العلمية الماجستير والدكتوراه.

http://82.178.29.32/tosd/data.htm./files/aa//9.htm

7 -الحدابي، داوود عبد الملك (1994). الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلتين الإعدادية والثانوية في الجمهورية اليمنية"، مجلة التربية المعاصرة، القاهرة، مصر، ألعدد (31)، السنة الحادية عشر، ص129-158.

8 - الحسني، يحيى سعيد (1999). الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين كما يراها المشرفون والمعلمون بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة اليرموك ، سلطنة عمان.

9 - الخطيب، أحمد والخطيب، راوح (2002).الحقائب التدريبية.مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.

10 - العيوني ، صالح محمد (1997).أولويات الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية ، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

http://faculty.KSU.edu.sa/Aleyori/pages //publicatin.aspx

11 - بدر الدين، عبد الرحمن والفهد، ياسر (1988). مفهوم التعليم الأساسي، مجلة المعلم العربي، السنة الحادية والأربعون، ص105.

12 - ردمان ، علي احمد محسن(2000).الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

13 - رزق ، حنان عبد الحليم (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنية التي يحتاجها معلمو التعليم الابتدائي أثناء الخدمة،مجلة كلية التربية،المجلة العلمية،المجلد47،العدد1.

14 - رفاع،سعيد محمد (1993) . تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد45، السنة الثالثة عشر.

15 - زيتون، عايش محمود (1996).اساليب تدريس العلوم.ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن.

16 - نشوان، يعقوب حسين (1998).الجديد في تعليم العلوم، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

17 - وزارة التربية والتعليم، مشروع القانون العام للتربية والتعليم (1992)، مجلة الديمقراطية، العدد6، ص26-31.

18- Kamisah، Osman; Lilia، Halim; and Subahan، M. Meerah (2006). What Malaysian Science Teachers Need to Improve Their Science Instruction?

A Comparison across Eurasia Journal of Mathematics، Science and Technology

Education،v2، n2، pp.5981-. http//www.ejmste.com/

19- Lilia، Halim; Kamisah، Osman، T.; Subahan، M. Meerah (non).Trends and Issues of Research on In-Service Needs Assessment of Science Teachers: Global vs. the Malaysian Context. http://www.hbcse.tifr.res.in/episteme/episteme-1/themes/lilia_finalpaper.pdf.

20- Moore، K.D. (1977). Development and Validation of a Science Needs-Assessment Profile.JRST، v14، n2، pp.145149-.

21- Noh، Taehee; Cha، Jeogho; Karg، Sukjin; and Scharmann، Lawrence (2004). Perceived Professional Needs of Korean Science Teachers Majoring in Chemical Education and Their Preferences for Online and On-site Training، International Journal of science Education، v26، n10، pp.12691289-.ERIC، EJ682113.

22- Oqan-Bekiroglu،F. (2007). Bridging the GAP: Needs-Assessment of Science Teacher In-Service Education in Turkey and the Effects of Teacher and School Demographics، Journal of Education for teaching: International Research and Pedagogy، v33، n4، pp. 441456-. ERIC: EJ776840.

بمناسبة تلمسان عاصمة للثقافة الإسلامية 2011

لملمة خيوط الضوء بين اليمن والجزائر :

" الثورة الجزائرية في الشعر اليمني المعاصر "

د. عبد السلام الكبسي

1.نحو تواصل ثقافي

1-1. اليمن و الجزائر

نسلط الضوء من خلال هذه الورقة الثقافية المطولة موضوعة الجزائر في الشعر اليمني المعاصر مشيرين في هذا السياق إلى إن جمع القصائد الشعرية التي تناولت الجزائر كموضوع أو كإشارة وتوثيقها خشية التواري والضياع هنا ، يأتي لأول مرة إذ لم يقم في حدود علمي باحث بعد بمثل هذه المهمة التي نأمل أن تكون نواة لبحوث أكاديمية وجامعية ودراسات أدبية مع طلابنا الدارسين بالجزائر تحديداً. وموضحين مواقف الشعراء اليمنيين إزاء الثورة التحريرية ، وأنهم لم يكونوا معزولين عن قضايا الأمة العربية بالرغم من وقوعهم ضمن الهامش الثقافي كمحيط منذ بداية القرن الماضي حتى فترة مابعد الثورات اليمنية في 1948 بسقوط نظام الإمام يحى ، وفي 1962 بقيام النظام الجمهوري ، وفي 1963 على المستعمر الإنجليزي بجنوب اليمن ، علاوةً وهو الأهم ، إلى تمتين التواصل المعرفي الثقافي الشعري الإبداعي مابين المشرق العربي ومغربه من خلال الشعر بإعتباره الخيط السري الذي يجعل اللقاء ممكناً بين الأطراف لأنه يخترق بطبيعته حواجز السياسات و نظم الإيديولوجيات ، وعصبية القبائل ، وذلك عن طريق لملمة الخيوط ' خيوط الضوء ، مابين الجزائر واليمن باعتبار الماضي المشترك والحاضر الملهم للثورة الجزائرية لا بالنسبة لليمن فحسب بل العالم العربي .

لكن قبل ذلك لابد لنا من اختبار مسألة المشرق والمغرب العربيين بإيجاز

من خلال مفهوم : المركز والمحيط الثقافيين بالنسبة للإبداع ككل والشعري بالذات .

2. المشرق والمغرب العربيان

2-1.التواصل الجزائري اليمني

تلخص العبارة القرآنية التالية التي كان قد استشهد بها الصاحب بن عباد في رقعة رفعت إليه وقد أغيرفيها على كلامه : " هذه بضاعتنا ردت إلينا "(1)

نظرة المشرق العربي كمركز الى مغربه كمحيط . وتختزل فهمنا لهيمنته وادعاءه بأنه مصدر المعرفة ومركز الحقيقة ككل مركز ثقافي .

في اليمن نشكو من تجاهل المركز كما يشكو المغاربة ونكافح من أجل أن يعترف لنا المركز في القاهرة مثلاً ، بالشاعر المسرحي علي احمد باكثير كرائد من رواد الشعر الحر .التشابه بين اليمن والجزائر ثقافياً قائم في أنهما ضمن المحيط لمركز ثقافي موجود " بحرية التعبير' والصحافة والنشر والتوزيع ، وسؤال التقدم المعرفي وجوابه " بالقاهرة وبيروت وسوريا والعراق. (2)

وأنهما كمحيط يتلقيان مايصدر من المركز الثقافي على الرغم من انفتاح الجزائر على فرنسا بدليل حضور شوقي لا فيكتور هيجو ، وانتشار طه حسين لا ديكارت ،والتواصل بالسياب وأدونيس لا برامبو.

وبالقاهرة الجديدة لنجيب محفوظ لا بمدام بوفاري . ربما ، كان للإستعمار دور في ذلك نابع من عنف الصراع معه ومع لغته وثقافته ليس هنا مجاله .

ولكي يصل الإبداع الجزائري الى اليمن كان لابد له أولاً، من اختراق المركز الثقافي في القاهرة وبيروت مثلما حدث مع الشابي في تونس ، فما كان له ليصل من مكانه كمحيط ثقافي إلى محيط ثقافي آخر، مثل : اليمن ، لو أنه لم يخترق المركز كبنية ثقافية علاوةً على اختراقه للبنية الثقافية التونسية من خارجها عن طريق المركز ذاته حسب محمد بنيس في " مساءلة الحداثة ، الجزء الرابع من كتابه " الشعر العربي الحديث بنياته و إبدالاتها ،ط1 ، 1991، دارتوبقال ، الدار البيضاء ، ص: 101 .

ولعل هذا يكون واحداً من أسباب القطيعة بين الجزائر واليمن . فالهوامش على ما يبدو لا تلتقي مباشرة ، وإن كان ثمة جوار مثلما هو حاصل بيننا و السعودية إذ لم نلتق حتى وقت قريب ،ربما للسياسة دور في ذلك .

المشكلة نفسها مع تونس والمغرب وموريتانيا وليبيا .

والحقيقة أن معظم الإبداعات اليمنية ، وربما الجزائرية ، إلى وقت قريب كانت صدى لما يدور ويطرح في المركز (القاهرة و بيروت) حتى استطاع عدد من المبدعين اليمنيين أن يتجاوزوا أنفسهم بعد محاولات من التجارب المقلدة تحت واقع من التأثير والتأثر بإنجاز تجارب شعرية إبداعية مهمة ، لها وضعية مركزية ما، على قلتها .

خصوصاً وقد تعددت اليومَ المراكز ذلك لأنها خاضعة لإبدالات التاريخ ،(3) ولتوفر عوامل وجود

" المركزية " من صحافة ونشر بانفتاح العالم على العالم عبر التكنولوجيا ، ولإنصراف بعض الأموال العربية في دول الخليج والسعودية الى الثقافة في إصداراتهم باستيعاب المبدعين العرب ضمن انفتاح العالم على العالم في حركة تقنية تدور بلا توقف . عبرها سيكتشف العربيُ أخاه العربيً بدمه لا بدماء السياسة والإيديولوجيات .

وفيما يتعلق باليمن والجزائر تحديداً ، فإن التواصل الثقافي سيتم بينهما عبر لحظتين تاريخيتين عظيمتين في الزمن المعاصر، الأولى بثورة ثقافية سياسية جزائرية في اليمن كفعل مباشر من خلال السيد الفضيل الورتلاني ، والثانية بالثورة الجزائرية ضد المستعمر كفعل ملهم للشعراء اليمنيين و العرب بامتياز.

لقد استلهم الشعراء رموزها ، أمثال : أوراس ،احمد بن بيله ، وجميلة بوحيرد وغيرهم، ووصلهم نداء مئات الآلاف من الشهداء خلال الخمسينات والستينات من القرن الماضي .

2-2. مبادرات ثقافية تلاقي الأطراف

علاوةً فيما بعد ، على عدد خافت للأسف الشديد من المبادرات الثقافية المعاصرة، والتي قبل الدخول في موضوع الفضيل في 1948 ، وثورة الجزائريين ضد المستعمر نشير في مثل هذا السياق إلى

أهمية ماقام به الباحث اليمني الدكتور عبدالعزيز المقالح من محاولة أدبية في سبيل التواصل المعرفي بين اليمن والجزائر في أواخر الثمانينات بكتابه :" تلاقي الأطراف - قراءة أولى في نماذج من أدب المغرب الكبير تونس والجزائر والمغرب " الصادر في طبعته الأولى سنة 1987 عن دار التنوير ببيروت – لبنان ، ككتاب نقدي ثقافي وحيد في حينه تناول الباحث فيه شيئاً مهماً من أدب ونقد وقص ورواية وإبداعات الجزائريين بالتعريف والتقديم من خلال " أدباء بعد أقل من ربع قرن من الإستقلال يجيدون التعبير عن الجزائر بلغتها العربية وبنبضها غير المستعار، وأن يصبح لبعض هؤلاء من المكانة أضعاف ماكان لضحايا المنفى اللغوي والإغتراب اللساني، أمثال – حصراً - : الطاهر وطار في الرواية ، وعبدالملك مرتاض في النقد ، ومفدي زكريا ،ومحمد العيد ،وبورورو محمد بن يوسف ،ورمضان محمود ، ومحمود جريدي ، وصالح الخرفي ، وغيرهم من شعراء القصيدة الجديدة في الجزائر ، وذلك بهدف الكشف " عن صلة القربى بين عرب المشرق والمغرب ، والكشف عن أن الشعر هو الفن العربي الأصيل والوحيد الذي يجسد التفاعل الثقافي بين المغرب والمشرق العربيين ليس في هذا العصر وحسب وإنما في كل العصور ، فالشعر العربي منذ العصر الجاهلي كان بمثابة الحبل السري الذي يربط بين القبائل العربية المتفرقة ، سواء تلك التي سكنت الجزيرة أو لم تنزح عنها أو تلك التي عبرت شبه جزيرة سيناء إلى مصر أو إلى شمال أفريقيا قبل ظهور الإسلام وبعد ظهوره ".(4)

إعتمد الباحث عبدالعزيز المقالح في بحثه السابق على ماتوفر لديه من مصادر ومراجع ومأقلها، سنة 1987 حيث لا مجال للتواصل بسوى مصدرين أو ثلاثة ، وهي : " الجدل الثقافي بين المغرب والمشرق " لعبدالملك مرتاض ، و " شعر المقاومة الجزائرية " لصالح الخرافي ، و" مجلة الآداب " 1979 ، وجميعها صادر

عن القاهرة و بيروت .

ومن الجزائر سيبادر عبدالملك مرتاض برد تحية الباحث اليمني عبدالعزيز المقالح نفسه بتحية جزائرية أدبية عبروضعه ل" بنية الخطاب الشعري دراسة تشريحية لقصيدة أشجان يمنية " للشاعر عبدالعزيز المقالح ، عن دار الحداثة ، ط1 ، 1986 ، ككتاب يقدم نفسه للقارئ اليمني بالذات والعربي المشرقي كنقد وتنظير مغاربي جديد ، ضمن حركة نقدية مغاربية واسعة شدت انتباه المشرق إعجاباً ، وفرضت لنفسها مكانة و حضوراً كبيرين .(5)

ومع ذلك ، واليومَ ، مازال ثمة انقطاع ثقافي ، ولا أقول قطيعةٌ ، لأسباب ، مازال المثقف اليمني والجزائري لايمتلكان القرار في شطبها بتحرير لغة التواصل عبر اللقاءات المباشرة بين المثقفين . أشير هنا الى أهمية ماتقوم به الجزائر على صعيد تعليم اليمنيين في جامعاتها ، وأهمية مايقوم به الباحثون اليمنيون والجزائريون الدارسون بالجزائر سواء في ذلك الذين يعرفون بالشعر اليمني والذين يشتغلون على تجارب شعرية جزائرية بحثاً ودراسة ، والعكس

كما أشير إلى أهمية هذه التظاهرة الخاصة بتلمسان عاصمة للثقافة الإسلامية 2011 التي أتت مباشرةً بعد تظاهرة سابقة لنظيرتها " تريم حضرموت اليمن ".

وما بين تريم وتلمسان ، هناك صلة رحم وقربى ، وهناك مآذن ومساجد وزوايا تتبادل العشق في الله ، وهناك رجال وهجرات ، وفتوحات ومعارف تتثاقف دون أن تتشابه ضمن دائرة عريضة من الوقائع والأحداث ، والطموحات والصراعات ، منذ " البرانس " في الأندلس حتى " أوراس " الجزائر .

3. هجرات وشجرة أنساب قديمة

بالعودة إلى تاريخ ابن خلدون سنرى إلى أي حد كان حضور اليمن في المغرب والمغرب الأوسط(الجزائر) بالذات ، لقد " استقرت القبائل اليمنية بالذات على اعتبار أن القبائل العربية هي في الأصل من اليمن قبل الإسلام ،وعلى اعتبار ان اليمن وحدها هي التي كانت مصدراً لتلك الهجرات ، مثل " صنهاجة " ، و " كتامة " ، " وبنو حسن " من مذحج ، وغيرها " في شمال أفريقيا، واندمجت معها قبائل البرابرة التي تعربت هي أيضا حتى تداخلت أنساب القبائل العربية فيما بينها أو مع البربر. وشاركت هذه القبائل في الحروب والفتوحات والصراعات السياسية والعسكرية التي قامت في المنطقة وفي حوض المتوسط، وكان لها الأثر الحاسم في تعريب شمال أفريقيا.(6)

نشير في هذا السياق المجمل إلى روابط قديمة بين اليمن والجزائر من الممكن أن تكون مجالات مفتوحة لبحوث جامعية مستقبلية متعلقة بملوك بني نصرالأحمر في مالقة ، وسلاطينهم في تلمسان .(7)

وعلى صعيد الأعلام بعبدالرحمن ابن خلدون الحضرمي الإشبيلي الأندلسي التونسي المولد والتلمساني المُقام.(8)

وبالشاعر أبو عبد الله محمد بن عمر بن محمد بن عمر الحميري الحجري اليمني المعروف بابن

خميس التلمساني، المولود بتلمسان سنة 645هـ وقيل سنة 650هـ.(9)

وغيرهم لا مجال هنا ، للإستطراد . وهو ما يفسر شعور المثقفين من الشعراء اليمنيين وتلميحاتهم إزاء الجزائر في أنهم على وعي بأن أغلب القبائل الجزائرية ذات أصول يمنية على اعتبار ، قبل الإسلام ، " أن البربر من سكان أفريقية الشمالية لهم صلة نسب قوية بالعرب ، وإن بعض قبائلهم ومن بينها صنهاجة و كتامة ذات أصل يمني (...) على اعتبار ان اليمن وحدها هي التي كانت مصدراً لتلك الهجرات ".(10)

ذلك مايمكن أن نفهمه من الشاعر عبدالعزيز المقالح مثلاً ، في ديوانه " كتاب المدن "،ط1 ، 2007 ، دار الساقي ، بيروت ، لبنان ، ص93 ، من قصيدة " وهران " ، والذي سيعود بذاكرته قليلاً إلى الوراء ، ليستحضر وهران كقصيدة مكان ، التي كان قد زارها في السبعينات ،وقد شده أول ماشده إليها إيقاع اسمها الشبيه بالمسميات اليمنية ، مسميات الأماكن ، مثل : عمران وكحلان ، وخولان إلخ إلخ وهل كان هذا الإسم إلا مسمى يمني ، وكذلك تلمسان في وعي منه بالتاريخ ، تاريخ القبائل اليمنية التي هاجرت واستوطنت وسمت ، فهناك " قرابة روح ، جذور عاطفة ، تتلألأ عبر القرون – على حد الشاعرنفسه الذي سيعلن في القصيدة ذاتها :

" للملأ الحاضرين
وللملأ الغائبين ،
بأنه وجد امتداداً
" لأهلي ،لنفسي
وأني لأغمض عيني
وأفتحها لأرانا هنا وهناك "، كدلالة على قوة وعراقة الإرتباط كشجرة نسب واحدة مابين خولان وتلمسان.(11)

4. اللحظة الأولى

4-1.ثورة جزائرية في اليمن

4-2.الفضيل الورتلاني (1900 – 1959).

4-2-1. ثورة علماء اليمن في 1948

ساهمت الجزائر المثقفين اليمنيين الثورة في 1948 على النظام السياسي الملكي في سبيل التقدم والحداثة والتغيير من خلال السيد الفضيل الورتلاني الذي سيمتد نشاطه إلى مساندة الأحرار في اليمن، وكانت البلاد تموج بحركة معارضة قوية، ورغبة طموحة في الإصلاح والتغيير، وكان الإمام "البنا" على علم بما يجري في اليمن، ومِن تطلُّع إلى الخروج بالبلاد من عزلتها وفقرها وجهلها، فأوفد "الفضيل الورتلاني" إلى هناك.

سنة 1366 هـ/1947م نزل "الفضيل الورتلاني" اليمن ونجح في توحيد صفوف المعارضة، وإزالة

الخلاف بينهم، وبدأ في تهيئة الناس للتغيير بخطبه الحماسية التي تلهب المشاعر وتوقد الحماسة في الصدور.

وفي ربيع الآخر 1367 هـ/ فبراير 1948م نجحت المعارضة في الوصول إلى الحكم بعد إزاحة الإمام "يحيى" واتهم الورتلاني بالمشاركة في محاولة انقلابية في (اليمن) فقبض عليه هناك ثم أفرج عنه مع من شملهم العفو، فغادر الورتيلاني اليمن، وتنقل في عدة دول أوربية، ورفضت الدول العربية استقباله حتى وافقت لبنان على استقباله، شريطةَ أن يكون الأمر سرًا. وكان للفضيل الورتلاني دوره البارز في تنظيم وتنظير ثورة الأحرار في اليمن سنة 1948م مما يعرفه القاصي والداني رجالات اليمن.

يقول احمد بن محمد الشامي في كتابه " رياح التغيير في اليمن " : " وفي اعتقادي أن العالم المجاهد الجزائري السيد الفضيل الورتلاني هو الذي غير مجرى تاريخ اليمن في القرن الرابع عشر الهجري (العشرين الميلادي) ، وأنه حين وضع قدمه على أرض اليمن كأنما وضعها على " زر " دولاب تاريخها ، فدار بها دورة جديدة في اتجاه جديد ، لأن ثورة الدستور سنة 1367هجرية / 1948 هي من صنع الورتلاني . (12)

5. اللحظة الثانية

5-1. الجزائر في الشعر اليمني

5-1-2. حضور الشعر ودلالة الثورة .

الشعر هو الخيط السري الذي يجعل اللقاء ممكناً بين الأطراف لأنه يخترق بطبيعته حواجز السياسات و نظم الإيديولوجيات ، وعصبية القبائل ، وهيمنة المراكز . وهو نداء الغالبية الساحقة من الجماهير العربية المتطلعة للحرية والوحدة ضمن إطارها التاريخي الإيديولوجي الموجود فعلاً والمكون للهوية كإيقاع جمعي متعدد تنوعاً بتعدد الأزمنة والأمكنة . وقد أثبتت الأحداث وتقلبات الأيام أن الأمة العربية جسد واحد ، وأن القطرية لا تلغ الأواصر ،أواصر القرابة ، ولا تقطع الخيوط ، خيوط التواصل حتى صارت مسميات الأقطار العربية دوالاً إيقاعيةً في جسد النص الشعري بإعتباره نصاً معرفياً وركيزة تاريخية مثلما هي وشوم للقربى ضمن خارطة تتسع لناسها كلما ضاقت بالحدود المصطنعة للسياسة .

ولا يوجد قطر عربي إلا وله دلالة في نصوص وقواميس القطر الآخر ضمن متخيل ينوجد ويبحث عنه في النصوص الادبية للمبدعين لا في وثائق السياسات ومرقوماتها ذلك لأن الإبداع متعلق بالإيدلوجيا كمضمون وقد رأينا كيف صارت الأندلس لدى الشعراء رمزاً للفردوس المضاع ، وكيف اتخذت حلب لنفسها دلالة رمزية للفتح الحمداني في متن أبي الطيب المتنبي ، وكيف أن " بردى " صار لها ما صارمن الدلالة على المقاومة لدى سليمان العيسى ، وكيف أن " الجزائر " صارت دالاً إيقاعياً من دوال القصيدة العربية ككل للثورة والكفاح الإنساني المرير.

والقصيدة اليمنية ضمن حراك القصيدة العربية تتقدم بالجزائر كرمز للثورة ودلالة العبور ، عبور الإنسانية نحو الحرية عبر تاريخ من الشجاعة والفروسية والإستبسال .

وقد عملنا من اجل هذا الغرض على استقصاء الجزائر كمفردة مكانية تتكرر في الخطاب الشعري اليمني متجاوزين البعد الإحصائي المجرد " إلى ربط الظاهرة الشعرية بإنتاج الدلالة للكشف عن ماوراء السطور من عمق ودلالة على قلة من ذلك وتباعد مابين الموضوعات لإنعدام الدواوين الشعرية المطبوعة غالباً بالشكل الذي يسمح للباحث من الوصول إلى مبتغاه بسهولة و يسر ، علاوةً على ندرة البحوث المتعلقة بهذا الشأن إلى درجة الإنعدام إلىا من إشارة هنا أو إحالة إلى هناك مما يحسب لنا هنا كأول بحث يسلط الضوء على هذه العلاقة الشعرية الثقافية الإبداعية . نقول ذلك قبل الدخول في العنصر التالي من اللحظة الثانية فيما يتعلق بالثورة الجزائرية كملهم ، فكان أن وردت مع الشاعر الخمسيني احمد بن محمد الشامي ضمن هذا المعنى ، معنى الثورة والحرية حيث يقول :

" ففي حفلة تكريم الورتلاني ألقيت قصيدة طويلة ،يقول الشامي ، ضاعت بين ماضاع من أوراقي مطلعها : " أفقْ يا فؤادي وانتعش بالبشائر ، ومنها :

بني وطني هذا الفضيل أتت به
إلى سفح صنعاء معجزات المقادر
أتى لا ليحظى بالمديح وإنما
ليهدي أرباب النّهى والبصائر
ولقد رأيت الفضيل يهتز ويطرب عندما قلت :
ولو علموا ما يبتغي وهو جلّ أن
يقال ويسمى لاهتدى كل حائر
ولانتعشت بشراً مُنى كل ثائرٍ
ولارتقبت نصراً جبال الجزائر
وصافح حرٌّ في الرباط شقيقه
ببغداد أو في مصر أو في المعافر
وما بيننا من بعد أوشاج أصلنا
وإيماننا إلا اتحاد المصائر (13)

وفي قصيدة ثانية للشاعرالشامي نفسه " محمد مهدي الجواهري " بمناسبة حفلة التكريم التي أقامها النادي العربي بلندن للشاعر الجواهري سنة 1991 . ترد الجزائر قافية ومدلولاً على النحو الآتي :

قفوا اليوم يا أهل النهى والبصائر
لتكريم شيخ الرافدين الجواهري

قفوا اليوم في أعلى الممالك نحتفي
بأشجع ذي رأي وأصدق شاعر
وما كان أحرى أن نكرم مثله
بصنعاء أو بغداد أو في الجزائر

ص: 608 .

في شعرعبدالله البردوني وهو سبعيني سترد الجزائر مرة واحدة فقط من متنه الشعري الكبير وذلك في قصيدته " روح شاعر " بديوانه الأول من أرض بلقيس " ، حيث يقول :

مصر أمُّ الحجازِ واليمن السامي
وأمُّ الشآم أمُّ الجزائرْ – (14)

وأما الشاعر اليمني الكويتي احمد السقاف(1919 – 2010) ، فسترد الجزائر من خلال أوراس عبر عنوان ، هو :" قبلة إلى جبال أوراس " بما للعنوان من أهمية على اعتبارع " عتبة النص وبدايته وإشارته الأولى ، (...) التي تكشف و تؤسس " (د. حصة القنيعير، شعرية العنونة ، مجلة دراسات يمنية ، يناير 2010 ، مركز الدراسات والبحوث – اليمن ، العدد 96 ، ص: 192 – 193) لدلالة تختزل رؤية الشاعر نحو ثورتها التي أقسمت أن تهزم المستعمر أيما هزيمة . يقول الشاعر في قصيدته " قبلة إلى جبال أوراس" :

ورمى جيش فرنسا حقده
يطلب النصر ولو نصراً جبانا
فتحدته أسود أقسمت أن
تردي الباغي مدحوراً مهانا
وذلك كشاعر طغت القوميات على شعره .(15).

وعند الشاعر السبعيني عبده عثمان محمد سترد : " أوراس الجديد " من خلال خطاب رمزي يستلهم مدلولاته الثورية من " أوراس " وهو يتحدث عن الثورة اليمنية في 1962 على الحكم الإمامي المستبد ، ومابعد 1962 " من أوراس الجديدة ، من ردفان ، جبال ردفان في جنوب اليمن ضد المستعمر الإنجليزي " (16)

يقول عبده عثمان :

يا جبالاً
أطرقت فوق حقولٍ قاحلات
وبيوت مستضامةْ

حدثينا قد قتلنا آلهات الظلم أحرقنا أساطير الإمامةْ
فلماذا نترك القرصان واللص المغامرْ
يغلق البحر الذي دفع الجيل إليه (ذو نواس)
لم يعد في الأرض خيل و أناسْ
كيف لا كيف السكوتْ
ماالذي يحيا بأُوراس الجديدْ
ما الذي فيه يموتْ
يا شهيداً قبره كل البيوتْ
كنت حلماً بالمآقيْ(17)

وهي ، أي قصيدة عبده عثمان محمد من القصائد الناجحة التي استطاع الشاعر فيها أن يوظف الأسماء ودلالاتها بالجزائر ليعبر عن واقع الثورة في بلاده ، فالتشابه حد التطابق واضح بين جبال و جبال ، ثورة و ثورة ، مستعمر و مستعمر .

6. قصائد مابعد الثورة الجزائرية

تتخذ القصائد اليمنية في ما بعد الثورة طابعاً آخر ، هو طابع التقييم وإيلاء الفضل لمن ساهم في انجازها إضافة إلى النصح والإشفاق على الثورة باعتبارها مكسباً عربيا وقومياً ونموذجاً حياً مشاهداً ، مثلما هو واضح مع الشاعر السبعيني محمد سعيد جرادة عبر " أوراس النار واللظى " . ففي قصيدة " الوحدة العربية " التي نظمها بمناسبة الوحدة الإتحادية العربية ممجداً موكب الشعب والعصر القومي وقادة العرب وجمال الذي جمع الشمل الذي أوشكت عروته أن تنفصم على حد تعبيره بالقصيدة نفسها ، يقول جراده :

مصر لاتنسى أياديها التي
تهب الجزل ولا تستعظم
فجرت " أوراس" ناراً ولظى
وأناشيد رصاص تنظم (18)

و من خلال " النسر السجين احمد بن بيله " ، بما للعنوان من خاصية " الإخبار عن الموجودات و الكائنات " بما يفيده من تكثيف الدلالة وتعميق الإيحاء " (19)

فقد دافع فيها الشاعر عن احمد بن بيله الذي سيخرج من السلطة بإنقلاب أبيض في 1965 في إشارة عبر عنوان القصيدة " النسر السجين " إلى وضعه تحت الإقامة الجبرية ببلده بإعتباره زعيماً فاتحاً وقائداً ثورياً رائداً ، فقد لحقه الظلم من شعبه ، ومن رفاقه بالذات في إشاره إلى هواري بومدين كما لحق ظلم بني امية القائد الفاتح الشهير موسى بن نصير، وهو مالا يريده الشاعر لشعب أوراس ، ومن شعب اوراس في علاقته بقادته التاريخيين الفاتحين .

إن هذه القصيدة تدلل لما للشعب الجزائري وقياداته من حضور كبير لدى الشاعر المثقف اليمني الذي يتابع باهتمام بالغ التفاصيل مبدياً رأيه فيها ومشاركاً بفهمه للحدث باعتباره هماً قومياً عربياً بامتياز . يقول الشاعر منها :

أيمسي النسر مقصوص الجناح
أيغمد سيف ملحمة الكفاح
ولو قد كان ذلك من عدو
لجاء العذر من كل النواحي
ولكن من رفاق في المبادي
مشوا بالشعب في طرق الفلاح
ومن شركاء في ماضي جهاد
بنوه بالدموع وبالجراح
أقول لشعب " أوراس" المرجى
ليوم فيه تجريد الصفاح
أراك صدمت في البطل المفدى
وفي العلم المقام على الرماح
فثورات الشعوب لها حدود
وليس الجد فيها كالمزاح
وبعض الإنقلابات انتكاس
إذا فجأت بلاسبق اقتراح
ألا لا تبخسوا الأبطال قدراً
فهم رواد قافلة الصلاح
لقد جهلت " أمية " قدر " موسى "
وصيت الفتح يدوي في البطاح
أقامته على حمراء قيظ
ولم يشفع له شرف الكفاح
خذوا من سالف التاريخ درساً --- فكم ضحك بفيه وكم نواح (20)

مع عبدالعزيز المقالح – شاعر سبعيني هو الآخر - في ديوانه " مأرب يتكلم الصادر في1971 ،سترد الجزائر عبر أوراس للتدليل على مدى ما للثورة الجزائرية من حضور ملحاح إلى حد اختزال الجزائر في أوراس للدلالة على الثورة . يقول من قصيدته " الشمس تسقط في المغرب " وقد أهداها إلى المحمدي بن فرج بتاريخ 1971 في محنته الأليمة :

" بكت سهول فاسْ
وأجهش الأُوراسْ
والجامع الكبير في دمشق غاضبٌ حزينْ".(21)

2.6. قصيدة المكان

مع الشاعر المقالح نفسه ، تتوسع الإشارة بأوراس إلى ذاكرة ، إلى قصيدة مكان باعتبار المكان " جزء من التجربة الحياتية سلباً أو إيجاباً ، والشاعر يقرأ أسرار الأمكنة ، وخفاياها ويقرأ جغرافيتها وتاريخها الماضي والحاضر والمستقبل . لابد للمكان أن ينصهر ويذوب في دم النص ، وبذلك يتحول المكان إلى خلق جديد يحمل صفات جديدة . كشفاً عن رؤى الشعراء الإبداعية ، وعن وعيهم الذاتي والتاريخي والإنساني " (22)

من خلال وهران في ديوانه " كتاب المدن " بما لذلك من معنى الإرتباط في الدم والتاريخ المشترك بدءاً بالإسم " وهران " الذي سينشد فاتحاً ذاكرة من عاطفة الأهل عبر قرابة قديمة كاسم يمني له إيقاع أماكن يمنية بعينها ، وهي " عمران " ، و " و " كحلان " ، وغيرهما " . يقول الشاعر المقالح ، منها :

وهران
ساعة استقبلتني
وأرخت على مسمعي
من نثار التراحيب
ما قدرت
شدني الإسم ،
وهران
أيقظني من سبات قديم
أعاد لذاكرتي
ضوء ماض بعيد
بعيد
قناديل عاطفة
ووشائج حب
تذكرت عمران
كحلان
بعدان من بلدي
وتذكرت تطوان
و القيروان

وأمسكت من شغف تلمسانَ
اكتشفت ملامح قربي
(...) بين كحلان
في المشرق العربي ،
ووهران في المغرب العربي
قرابة روح،
جذور وعاطفة،
تتلألأ عبر القرون
(...)ومن لكنة تتردد في الكلمات
ومن صيحات الرعاة
إذا حان وقت المغيب
وعند انبثاق الصباحْ
إنه دمنا ظل يصرخ منذ ألوف السنين
ووهران شاهدة
مثلها تلغزان
القرى ،
حول هذي وتلك
تحاكي قرانا وأزياءنا ،
ترتدي لون ضحكتنا
نبض أشجاننا
وحكاياتنا
وهنا سوف أعلن ، للملأ الحاضرين
وللملأ الغائبين ،
بأني وجدت امتداداً
لأهلي ،لنفسي
وأني لأغمض عيني
وأفتحها لأرانا هنا وهناك .(23)

المعنى نفسه بما له من دلالات وحمولات سيستمر وذلك من خلال الشعراء، منهم : محمد الشريف (شاعر سبعيني) الذي تحمل ذاكرته أبداً عن الجزائر أنها " الثورة في وجه الطغاة أو ما عبر عنه بالظلام والسفاك ، وأنها حلم العروبة ، وأنها وأنه قد وجد بعضه فتربها تربه وفي دمها نفسي في إشارة واضحة لعلاقة

النسب والرحم والقربى القديمة وذلك كأهم ماجاء فيها . تقول مطالعها :

جزائر المجد من صنعاء جئناكِ
نقود أشواق شعب نحو لقياكِ
جئناكِ والقلب أشواقٌ مجنحةٌ
تهفو وهزةُ إعجاب لرؤياكِ
أنت الصبابة لا يروى لها ظمأٌ
إلا برشفة نور من محياكِ (24)

ينسحب الكلام نفسه على فيصل البريهي، كشاعر تسعيني، الذي يتوافق مع جميع الشعراء اليمنيين من خلال قصيدته المناسبية " صنعاء في الجزائر " في الرؤية إلى الجزائر كوطن الثورات وأنه قد جاء من صنعاء إلى ربط الإخوة والأواصر ، وهي قصيدة كان الشاعر قد نظمها بمناسبة الجزائر عاصمة للثقافة العربية في 2007 . منها ، نقرأ الآتي :

شذى صنعاء يعبق في الجزائرْ
عبيراً في القلوب وفي الخواطرْ
وأنساماً منرجسةً تجلّت
صفاءً في الوجوه وفي السرائرْ
هنا شعب التوحد والتآخي
يعانق موطن المليون ثائرْ (25)

وكذلك لاتختلف الجزائر كمعان ودلالات عند الشاعر عبد الحفيظ النهاري كوطن الثورة بما عبر عنه في قصيدته المخطوطة : " وجه الجزائر " بماورد فيها من التراكيب اللغوية المجازية الشعرية المنبنية من المضاف والمضاف إليه إيغالاً في الدلالة ، أمثال : " وطن الجهاد " ، و " حصن القتال " ، و " ثكنة المليون جرح " ، فمن مجدها قدح اليقين فصيدة الحلم المباح إلخ إلخ . يقول منها :

وافيت من شفة الجراح
ومطيتي لهب الكفاح
أرنو غلى وطن الجهاد
وأصطفي ذات الجراح
وقصيدتي ملتاعة
والشوق في صدري جناحي
وهران يا حصن القتال
ويا مجربة السلاح

من ثكنة المليون جرح
جئت أزحف كالرياح (26)

7. النشيد الوطني الجزائري

7-1. التأثير والإلهام

على صعيد آخر ، فإن الشعراء اليمنيين كانوا قد اطلعوا على أدبيات الثورة الجزائرية وما نتج عنها من فنون وآداب وأنها قد ألهمت الكثير من الثوار في العالم لما فيها من بسالة وتضحيات وأن الشعراء اليمنيين قد استلهموا الكثير من رسائلها . يؤكد ذلك تأثر الشاعر السبعيني عبدالله عبدالوهاب نعمان (الفضول بكلمات الشاعر الجزائري مفدي زكريا داخل سجن بربروس في عهد الاستعمار الفرنسي 1956 والتي صارت فيما بعد نشيداً وطنياً رسمياً للجزائر ، وكان نعمان يردد حسب شهادة نجله : " كان يردد النشيد الوطني الجزائري الذي حفظه أيام الثورة :

قسما بالنازلات الماحقات
و الدماء الزاكيات الطاهرات
و البنود اللامعات الخافقات
في الجبال الشامخات الشاهقات
نحن ثرنا فحياة أو ممات
و عقدنا العزم أن تحيا الجزائر
فاشهدوا... فاشهدوا... فاشهدوا... " (27)

وعلى منواله وزنا وروحاً وقافية كتب النشيد الوطني اليمني :

رددي أيتها الدنيا نشيدي
رديه وأعيدي وأعيدي
واذكري فرحتي كل شهيد
وامنحيه حللاً من ضوء عيدي
كم شهيد من ثرى قبر يطل
ليرى ماقد سقى بالدم غرسه
ويرى جيلاً رشيداً لا يضل
للفداء الضخم قد هيأ نفسه
ويرى الهامات منا كيف تعلو
في ضحى اليوم الذي أطلع شمسه
يا بلادي ، يا بلادي ، يا بلادي (28)

ومن الممكن في هذا السياق أن يكون الشاعر محمد سعيد جراده هو أيضاً، قد تأثر بالنشيد الجزائري ليكتب على منواله نشيد الجمهورية العربية اليمنية :

وطني لا حت بآفاقك
أضواء الصباح
ومضى منهزماً ليل
المآسي والنواح
ودوت صيحة أبطالك --- في ساح الكفاح
تحرق الظلم وتلقيه --- رماداً في الرياح
سوف نبني الوطنا --- وسنحيي اليمنا
هذه الأرض لنا
..... إلخ إلخ (29).

8. دور الأغنية في دعم الثورة الجزائرية

من البدهي أن الشعر يحرك الناس ، الملايين من الناس في عالمنا العربي بالذات قديمه وحديثه باعتباره ركيزة تاريخية ، ورساله تجاه المجتمعات ذلك ماتقوله الأحداث الصغيرة والكبيرة ، القديمة والمعاصرة التي شكلت فيما بعد المنعطفات والتحولات للشعوب نحو الحرية والتقدم والنماء و " إذا كانت الأغنية قبل أن تكون كذلك عبارة عن نص شعري طال هذا النص أو قصر إذ لا عبرة هنا للطول والقصر مادام النص يفي بالغرض ويشبع الحاجة ويعبر عن المطلوب لاكتمال المعنى فيه والمبنى معاً وتزاوجها كلحن بالنص الشعري سواء كانت الآلة الموسيقية مصاحبة له ، أو لم تكن مصاحبة كما هو حال الإنشاد أو النشيد ، وبذلك تتلخص فكرة الأغنية أو الأنشودة في كل الثقافات الإنسانية "(30) ، فلقد عطفاً على ماسبق ،كان للأغنية الوطنية دور ومازال في إذكاء روح العامة نظراً لإنتشارها بالسرعة المطلوبة بين الملايين وكانت تقوم مقام المنشورات . بها تصل رسالة الثوار والثورات فيسهل على الجميع حفظها وترديدها حتى صار لكل ثورة ولكل بلد أغانيه الخاصة وكان للشعراء اليمنيين مساهماتهم في التعبير عن لا الثورات في بلدانهم فحسب وإنما في كل البلاد العربية ضد الحكم الاستبدادي أو الإستعماري في الآن نفسه ، وكان للشعور القومي العروبي دوره في تآلف الشعراء والتحامهم على تباعد الأمكنة فالهدف واحد هو الحرية . ولم تكن الجزائر بمنأى عن اهتمامات الشاعر اليمني وعن برنامجه في الكفاح العربي نحو التحرر .

الشاعرلطفي جعفر أمان واحد ممن كتب أغنيات كثيرة للثورات ، لعل " يا بلادي " أهمها لإتساع خطابها بشمولها أغلب المناطق العربية بالقدس وبغداد وليبيا وأوراس حيث يقول :

يابلادي يانداءً هادراً يعصف بي

يابلادي ياثرى جدي وإبني وأبي
ياكنوزاً لاتساويها كنوزالذهب
أقفزي من قمة الطود لأعلى الشهب
يابلادي كلما أبصرت شمسان الأبي
شاهقاً في كبرياء حرةً لم تغلب
صحت: ياللمجد في أسمى معالي الرتب
يالصنعاء انتفاضات صدى في يثرب
يالبغداد التي تهفولنجوى حلب
يا لأوراس لظى في ليبيا والمغرب
يا لأرض القدس يحمي قدسهاألف نبي
يالنهرالنيل يروي كل قلب عربي
فاملئي كأسك من فيض دمائي واشربي
يابلادي.. يا بلادي يابلاد العرب (31)

وبالنسبة للجزائر ، لأوراس الجزائر المسلحة بالذات ، التي ألهبت شعورالجماهيرالعربية،وكان فنانواليمن في الشطرالجنوبي آنذاك قدبلغت بهم ذروة الحس الوطني والقومي إلى حدلايقاس وجمعت التبرعات في كل البلادالعربية للمجاهدين في الجزائروسخرالفنانون في لحج أدبهم وفنهم في الحفلات التي كان ريعها لصالح جبهة التحريرالجزائرية،ففي عام 1957 أ سس الشاعرناالكبيرعبدالله هادي سبيت ندوة الجنوب الموسيقية من مجموعة كبيرة من الفنانين والعازفين والمغنيين والتي بدأت باحياء تلك الحفلات،وكان فضل أول من لبى دعوة الأستاذ سبيت لانضمامه إلى الندوة حيث شارك في حفلات الجزائرالتبرعية التي شهدتها مدينة لحج وعدن ودارسعد كعازف على الكمان الذي كان من أبرع العازفين عليه،وتلك الحفلات التي شهدت عدداًمن الأناشيدالوطنية منها:

" أشرقي ياشمس من أرض العروبة
إنها أرض الجلال " ،
و" ياشاكي السلاح ... شوف الفجر لاح " ،
و " ألا ليت لي موته على أرض الجزائر " لعبدالله هادي سبيت
و " لله درك ياالجزائرألف در " لعلي عوض مغلس
و" أخي في الجزائر ياعربي
تحدى فرنسا ولا تهب " لصالح نصيب .

وعدد من الأغاني العاطفية: " سألت العين " ،و " ياباهي الجبين " ، و " ياربيب الحب "، و " ليه

ياهذاالجميل " ،و " زمان والله زمان " ، وغيرها ".

بما يشهد للفنانين من الشعراء اليمنيين أيضاً، مساهمتهم التاريخية الرائدة في دعم الثورة الجزائرية لا على صعيد الغناء والطرب فحسب وغنما " في تخصيص ريع الحفلات لصالح جبهة التحرير الجزائرية .(32)

خاتمة :

لقد تركت الثورة الجزائرية لدى الشعراء اليمنيين صدى خالداً ، وساهمت الجزائر من خلال رواد جزائريين في صنع تحولات تاريخية باليمن على صعيد الثقافة والثورة ، علاوةً على تأثيرها كثورة ملهمة في الفن على وجه الغناء بالذات .

والتواصل بين البلدين قديم ، ذلك ما تبوح به عيون وقلوب اليمنيين لاعتبار متعلق بالشعور، بشعور اليمنيين بواحدية الوطنين ولاعتبار ثوري مصدره الإعجاب بأوراس الثورات من على أوراس على الإستعمار ، علاوة على تلمسان العلم والتصوف والشعر لأكثر من ألف عام .

هامـــش :

1. أبوالعلاء المعري ، معجز احمد ، الموسوعة الألكترونية الشعرية ، ص:1013 .
2. انظر محمد بنيس ، الشعر العربي الحديث بنياته و إبدالاتها (مساءلة الحداثة) الجزء الرابع ، دار توبقال ، الدار البيضاء ، ط1 ، ص : 87 .
3. انظر المرجع نفسه السابق، ص: 87 – 88 .
4. عبدالعزيز المقالح ، تلاقي الأطراف - قراءة أولى في نماذج من أدب المغرب الكبير تونس والجزائر والمغرب " الصادر في طبعته الأولى سنة 1987 عن دار التنوير ببيروت – لبنان ، ص: 103 .
5. انظرعبدالملك مرتاض ، بنية الخطاب الشعري دراسة تشريحية لقصيدة أشجان يمنية " للشاعر عبدالعزيز المقالح ، عن دار الحداثة ، ط1 ، 1986.
6. انظر : محمد عبدالغني سعودي ، سلسلة عالم المعرفة رقم 34 – اكتوبر 1980 ، ص: 58 .
7. انظر " نفحة الريحانة " للمحبي .
8. انظر محمد عبدالقادر بامطرف ، الجامع ، ط2 ، 2004 ، وزارة الثقافة صنعاء ، اليمن .
9. أنظر: عبد الوهاب بن منصور، المنتخب النفيس في شعر ابن خميس، الرباط: مطبعة ابن خلدون، 1365.
10. محمد عبدالغني سعودي ، سلسلة عالم المعرفة رقم 34 – اكتوبر 1980 ، ص: 58 .
11. عبدالعزيز المقالح في ديوانه " كتاب المدن "،ط1 ، 2007 ، دار الساقي ، بيروت ، لبنان ، ص93 .
12. انظر احمد بن محمد الشامي ، رياح التغيير في اليمن،ط1 ، 1984 ، صنعاء ، ص: 194.
13. المرجع نفسه السابق ،ص: 207 – 208 .
14. عبدالله البردوني ،الأعمال الشعرية الكاملة ، ط1 ، 2004 .
15. http://www.dammon.net/index.php?action=showDetails&id=1513
16. انظر عبدالعزيز المقالح ، الأبعاد الموضوعية والفنية لحركة الشعر المعاصر ، ط3 ، 1984 ، دار العودة ، بيروت ، لبنان، ص: 411 .
17. هلال ناجي ، شعراء اليمن المعاصرون ، ط1، 1966 ، ص 299 .
18. محمد سعيد جراده ، المجموعة الشعرية الكاملة ،ط1 ، 2004 ،وزارة الثقافة ، ص: 305 .
19. حصة القنيعير، شعرية العنونة ، مجلة دراسات يمنية ، يناير 2010، العدد 96، مركز الدراسات اليمني، ص: 207 .
20. محمد سعيد جراده ، المجموعة الشعرية الكاملة ،ط1 ، 2004 ، عن وزارة الثقافة ، ص: 362 .

12. عبدالعزيز المقالح ، الأعمال الشعرية الكاملة ،ط1 ، دار العودة ، بيروت ، لبنان ، ص 249 .
22. ابراهيم غر ، ذاكرة المكان وتجلياتها في الشعر الفلسطيني المعاصر ، مجلة عالم المعرفة ، العدد 4 ، المجلد 35 ، ابريل – يونيو 2007 . ص: 65 .
23. عبدالعزيز المقالح ، كتاب المدن ، ط1 ، 2007 ، دار الساقي ، بيروت ، لبنان ، ص93 .
24. محمد الشرفي ، الأعمال الشعرية الكاملة ، ط1 ، 2004 ،وزارة الثقافة ، صنعاء، ص: 141 .
25. فيصل البريهي ، مخطوطة ، كان الشاعر قد ألقاها بالجزائر بمناسبة الجزائر عاصمة للثقافة العربي 2007 .
26. عبدالحفيظ النهاري ، مخطوطة ، كان الشاعر قد ألقاها بالجزائر ..
27. http://www.el-mouradia.dz/arabe/symbole/hymne/texte.htm
28. الأعمال الشعرية الكاملة ، 2004، الهيئة العامة للكتاب، صنعاء ، ص: 353 ، و ((http://www.alfudhool.com/wt.asp
29. الأعمال الكاملة ، ط1، 2004 ، وزارة الثقافة ، ص: 353 .
30. عبدالسلام الكبسي ، مجلة دمون ، العدد الثامن صيف – خريف 2008 ، ص: 4 .
31. المجموعة الشعرية الكاملة ،ط1، 2004 ، وزارة الثقافة ، ص: 105 – 106 .
32. انظر عبد القادر قائد ، رموزالغناءاللحجي واليافعي ، صحيفة 26 سبتمبر ،الأحد 04 مارس - آذار 2007.
http://ns4.26sep.net/newsweekarticle.php?lng=arabic&sid=46957

ملحق
قصائـــد شعريـــة

1. محمد سعيد جرادة
النسر السجين « احمد بن بيله»

أيمسي النسر مقصوص الجناح
أيغمد سيف ملحمة الكفاح
أيسكت صوت تاريخ تغنت
نشيدَ عُلاهُ ألسنة السلاحِ
أيحتضن الجزائر جنح ليلَ
وقد لاحت تباشير الصباح
أتحرن بابن بللا وهو ليث
ثعالب لا تكف عن الضباح
تبعدهُ وتعلن في غموض
بأن الجرم جل عن السماح
وتحسب أن قولاً في بيانٍ
سيحجب كل خزي وافتضاح
ولو قد كان ذلك من عدو
لجاء العذر من كل النواحي
ولكن من رفاق في المبادي
مشوا بالشعب في طرق الفلاح
ومن شركاء في ماضي جهاد
بنوه بالدموع وبالجراح
أقول لشعب " أوراس" المرجى
ليوم فيه تجريد الصفاح
ليوم للعروبة فيه نصر

على أعداء نهضتها الوقاح
أراك صدمت في البطل المفدى
وفي العلم المقام على الرماح
وفي المثل المجسد للأماني
وفي رمز الفتوة والطماح
أفي لحظات تاريخ عصيب
تطالعه النواظر في ارتياح
تهيأت الشعوب به لتحمي
حمى حق الشعوب المستباح
وأوقفت الوفود على انتظار
ليوم مشرق اللمحات ضاح
ترين على الفضاء الصحو سحب
كلبد الليث ضافية الوشاح
وتنطلق الشرارة في هشيم
ونار الخلف رعناء الجماح
من المتآمرون على ابن بيللا
ومن قذفوه بالتهم القباح
ذووا علم به أم أهل جهل
ذوو قرب إليه أم انتزاح
هواة الحكم أم حساد فضل
كلا الصنفين أكذب من سجاح
وهل وجدوا لدى الشعب احتفاء
وهل سمعوا له نغم ارتياح
أيوصم بالخيانة من تولى
قيادة قومه يوم التلاح
ومن دفع العداة بيوم نحس
إلى درك الحتوف بلا براح
ومن قاد السفينة في عباب
عتي الموج صخاب الرياح
أقول لشعب " أوراس " المرجى

تيقظ في غدوك والرواح
وحاذر أن ترى كل انتفاض
طريقاً للوصول إلى النجاح
فثورات الشعوب لها حدود
وليس الجد فيها كالمزاح
وبعض الإنقلابات انتكاس
إذا فجأت بلاسبق اقتراح
ألا لا تبخسوا الأبطال قدراً
فهم رواد قافلة الصلاح
وهم سرج الهداية حين تخفى
وتنبهة المسالك والمناحي
لقد جهلت " أمية " قدر " موسى "
وصيت الفتح يدوي في البطاح
أقامته على حمراء قيظ
ولم يشفع له شرف الكفاح
خذوا من سالف التاريخ درساً
فكم ضحك بفيه وكم نواح

(المجموعة الشعرية الكاملة ،ط1 ، 2004 ، عن وزارة الثقافة ، ص: 362). وهي من القصائد التي نظمها في الخمسينات والستينات حسب مقدمة د. احمد الهمداني لديوانه المعنون ب" قصائد لم تنشر" ص: 271 .و لم تنشر إلا في 2004).

2. الشاعر محمد الشريف
«حيةٌ وإعجابٌ»

جزائر المجد من صنعاء جئناكِ
نقود أشواق شعب نحو لقياكِ
جئناكِ والقلب أشواقٌ مجنحةٌ
تهفو و هزةُ إعجاب لرؤياك
أنت الصبابة لا يروى لها ظمأٌ

إلا برشفة نور من محياكِ
أنت الصباح فيا ظلماء فانقشعي
و ياريـاحُ الدُّجى عودي لمثواكِ
هنا (الجزائرُ) تحيا في مرابضها
كالأسد في وجه ظلام و سفّاكِ
قد جئتها وطيوف الحزن تخنقني
فيما على العربِ من شكوى ومن شاكِ
وعدتُ منها بلا شكوى تؤرقني
وليس عندي همومُ الموجعِ الباكي
حلم العروبة نبضٌ في مفاصلها
إياك أن تيأسي يانفسُ إياكِ
أحسستُ في تربها تربي وفي دمها
نفسي وعطر ربيعي عطرها الزاكي
(جزائري) كم رفضت الحبَّ في بلدي
لكنني اليوم كم أهوى وأهواكِ
عرفت فيكِ أبي النائي وصحتُ هنا
أمي تلملمني في دفء مغناكِ
هذا الشباب وجدناهُ بروعته
بيني ويحرس ما تبنيه كفاكِ
أعطى الأمانة حقاً كان ينقصها
لأنه منكِ بعضٌ من عطاياكِ
(الجزائر، يوليو 1970).

(محمد الشرفي، الأعمال الشعرية الكاملة، المجلد 1 ، ط1 ، 2005 ، صنعاء، ص 141).

3.الشاعر عبد العزيز المقالح

وهـــــران

ساعة استقبلتني
وأرخت على مسمعي
من نثار التراحيب
ما قدرت

شدني الإسم ،وهران
أيقظني من سبات قديم
أعاد لذاكرتي
ضوء ماض بعيد
بعيد
قناديل عاطفة
ووشائج حب
تذكرت عمران
كحلان
بعدان من بلدي
وتذكرت تطوان
و القيروان
وأمسكت من شغف تلمسانَ
اكتشفت ملامح قربي
من الإسم ، من مشية السيدات
ومن لون أثوابهن
من الكحل فوق الجفون
وحنا اليدين .
بين كحلان في المشرق العربي ،
ووهران في المغرب العربي
قرابة روح،
جذور وعاطفة،
تتلألأ عبر القرون وتمتد عبر الزمان
دعوني من دهشتي بالأسامي
ومن دهشة في المباني
ومن دهشة من ثياب النساء
ومن لكنة تتردد في الكلمات
ومن صيحات الرعاة
إذا حان وقت المغيب
وعند انبثاق الصباحْ

إنه دمنا ظل يصرخ منذ ألوف السنين
ووهران شاهدة
مثلها تلغزان
القرى ،
حول هذي وتلك
تحاكي قرانا وأزياءنا ،
ترتدي لون ضحكتنا
نبض أشجاننا وحكاياتنا
وهنا سوف أعلن ، للملأ الحاضرين
وللملأ الغائبين ،
بأني وجدت امتداداً
لأهلي ،لنفسي
وأني لأغمض عيني
وأفتحها لأرانا هنا وهناك .

(عبدالعزيز المقالح في ديوانه " كتاب المدن "،ط1 ، 2007 ، دار الساقي ، بيروت ، لبنان ، ص93 .).

4. فيصل البريهي
صنعاء في الجزائـــر

شذى صنعاء يعبق في الجزائرْ
عبيراً في القلوب وفي الخواطرْ
وأنساماً منرجسةً تجلّت -- صفاءً في الوجوه وفي السرائرْ
هنا شعب التوحد والتآخي-- يعانق موطن المليون ثائرْ
أيا شعب الجزائر إن صنعا -- بما تحويه من صدق المشاعرْ
أتت تسعى مجنحة الأماني
إلى ربط الأخوة والأواصرْ
وما صنعاء إلا نبض قلب
حوى حب الأوائل والأواخرْ
نما بذر الثقافة في حشاها

فأعشب في النفوس وفي الضمائرْ
ومن صنعاء جئت إليك أشدو
بمهجة عاشق وبقلب شاعرْ
كأنا والجمال يفيض سحراً
بها مابين مسحور و ساحرْ
أراني اليوم صرت جزائرياً
إذا صح المجاز ولست زائرْ

مخطوطة - (الجزائر – 1/ 2 / 2007)

5. عبدالحفيظ النهاري
وجـه الجزائـــر

وافيت من شفة الجراح
ومطيتي لهب الكفاح
أرنو غلى وطن الجهاد
وأصطفي ذات الجراح
وقصيدتي ملتاعة
والشوق في صدري جناحي
وهران يا حصن القتال
ويا مجربة السلاح
من ثكنة المليون جرح
جئت أزحف كالرياح
امشي على غصص الجبال
وأرتجي وعد الصباح
لا الفجر وافى بالندى
زهواً ولا لون الأقاح
ما سر أشواقي وماذا
في العيون من البواح
أرأيت إذ كنا على

وعد يقلب بالرماح
ويصوغ من عزماتنا
نهج الفضيلة والفلاح
ووعودنا محمرة الأرجاء
صادقة النفاح
نمضي على أحتافنا
بالمستحيل وبالمتاح
والله في وجداننا
حق وأنفسنا أضاحي
وجه الجزائر في دمي
لغة وفاتحة انديا ح
من مجدها قدح اليقين
قصيدة الحلم المباح
ما أخصب الأمس الذي
وافى بكل دم قُراح
وأعاد للشعب السليب
قرار جزأرة النواحي
خضنا معاركنا الكرام
على الظلام بكل ساح
نستأصل المستعمرين
ونستبد بكل لاحي
تموز ما خطب الذين تنكروا للإنفتاح
ومداهم مغروسة الأنصال في وجه الصباح
يمضونها في من تزمل باليقين وبالنجاح
يمضونها في الطفل
والشيخ الكبير وفي الملاح
نكثوا بتشرين العظيم وأسلموه إلى النواح
ماخطب من صلبوا على
أبوابه لغة السماح
وتذرعوا بالكاذبات

وزيفوا نهج الصحاح
وتجاوزت أفعالهم
حد المحرم والمباح
يتقربون إلى الضلال
ويذبحون له الأضاحي
يتفرنسون بغدرهم
ويقتلون بلا جناح
ولحاهم لا يرتجى
من طولها كبح الجماح
يئدون كل قصيدة
ويعولون على النباح
عبسوا بكل مدائن الأ
حرار في صلف صراح
ما للجهاد صنيعة
فيهم ولا مجد الرواح
يتهافتون على الدنايا
كالذباب على الجراح
لا يفقهون حديث من
صلى ولا سبل الفلاح
لا القدس في دمهم لها
سكن ولا حرم الضواحي
يتنطعون بقولهم
ويسابقون إلى الرباح
والله والإسلام في
تنظيمهم محض اقتراح

مخطوطة - (ألقاها الشاعر في الجزائر، في : 30 / 10 / 2000).

مدرسة الإمام شرف الدين بن شمس الدين - التصميم والنشأة
مدينة ثلاء – عمران

(القرن التاسع الهجري- الخامس عشر الميلادي)

د.م /عبده ثابت محمد العبسي

تمهيد:

تتناول هذه الدراسة لعمل من أعمال الموروث الثقافي لاهميته، وهو عبارة عن دراسة ميدانية لمبنى مدرسة الإمام شرف الدين في مدينة ثلاء، وقد تم تكليفنا بهذا العمل من قبل الصندوق الاجتماعي للتنمية – فرع عمران. وكان الهدف الرئيسي هو توثيقها ورفعها هندسياً، بغرض إعداد الدراسة التحليلية اللازمة لعملية الحفاظ والتدخل في ترميمها وتأهيلها لاحقاً، وقد شملت الدراسة إضافة الي التوثيق والرفع الهندسي، الدراسة المعمارية التاريخية لنشأة هذه المدرسة والبيئية الاجتماعية المحيطة بها والتي ساعدت على نشأتها وبتلك الكيفية.

وقد ساعدنا في هذه الدراسة كل من الاخ المهندس على الكمالي نائب مدير فرع الصندوق الاجتماعي في محافظة عمران والاخ المهندس عبد الله الحضرمي كبير استشاري الصندوق الاجتماعي لأعمال الحفاظ والترميم للماني التاريخية بالكثير من المعلومات والاستشارات الفنية المتعلقة بالحفاظ والترميم فشكراً لهما.

المقدمة :

مدرسة الإمام شرف الدين في مدينة ثلاء تعتبر احدي أربع مدارس بناها شرف الدين في كل من صنعاء وذمار وشبام كوكبان، ويُعتقد إكتمال بناءها بوضعها الحالي في عهد الامام شرف الدين (877-965هجرية) ، اي في النصف الأول من القرن العاشر الهجري السادس عشر الميلاد، حيث تذكر بعض المصادر التاريخية وكما هو معروف عند أهل المنطقة انه بعلمه وبخبرته المعمارية هو الذي عمل على تخطيطها وتنفيذها بوضعها الراهن،. والمحتمل انه تم توسيعها وبناءها على مقر معلامة قديمة لتعليم القرآن والعلوم الدينية، وهو ما تؤكده المصادر التاريخية والتي تشير إلي إن الشريفة دهماء جدة الامام شرف الدين والتي ماتت في ثلاء سنة 837هـ اي قبل ميلاد شرف الدين بأكثر من 40 سنة، وكانت تدرس طلاب العلم في ثلاء، وقبرها مازال قائما إلي يومنا هذا في المدرسة، وبالتحديد داخل الغرفة التي عليها القبة، وهو ما يؤكد إلي إن هناك كانت توجد نواة للمدرسة، تمثل بمبنى القبة، والي احتمال ان غرفة القبة تزامن بناءها مع البركة والمواضئ وبعض النُزل، قبل توسيعها واكتمال تخطيطها بوضعها الراهن،لان تخطيطها الهندسي المحكم يشير الي تزامن بناءها في فترة واحدة، وهو ما يحتاج الي بحث واستقصاء.

والمدرسة بخصوصيتها وبتصميمها المعماري والحضري المتكامل المميز والفريد وقيمتها الأثرية والثقافية، تحمل مدلولات كثيرة دينية ودنيوية، ومن خلالها يمكن لدارسي التاريخ والعمارة وخاصة المتخصصين منهم استنتاج الكثير من القيم الاجتماعية والتاريخية والأسس والمعايير المعمارية المعاصرة لتلك الفترة لنفس المنطقة،وهنا تكمن أهمية الحفاظ والمحافظة عليها وإعادة ترميمها،وتوظيفها.

نشأت وتأسيس المدرسة :

بالعودة إلي المعلومات المتواضعة والمتوفرة حتى ألان لا يوجد تاريخ محدد ودقيق يشير بالضبط وبالسنة الي التاريخ الفعلي لنشأت المدرسة، إلا انه توجد تواريخ مهمة لحقبات تاريخية ولإفراد ذات علاقة بها تزامنت حياتهم بتاريخ إنشاء المدرسة وهي تواريخ تمتد لأكثر من قرن ونصف (820 – 980هـ) الموافق تقريباً (1420 – 1570م).

وبرغم ارتباط المدرسة باسم الإمام شرف الدين (877-965/6/9هجرية)- (1473 – 1568 ميلادية)، الا ان قبر الشريفة دهما داخل الغرفة التي عليها القبة والملتصقة بالجنوب الغربي للصالة الرئيسية للمسجد (أي جدت الإمام شرف الدين وأخت جدة الإمام المهدي احمد بن يحي المرتضي)، وهي عالمة جليلة ومشهود لها بالعلم وبأنها درست الطلبة بمدينة ثلاء حتى ماتت كما تشير اليه الكتب التاريخية[1]، حيث توفيت في 11/837هـ (أي قبل ميلاد الإمام شرف الدين(877هـ) بأربعين سنة تقريبا) وهو ما يطرح بعض الاستفسارات ويرجح الا ان البدايات الأولي لتأسيس المدرسة كان خلال

حياتها وربما قبل ذلك، أي قبل ميلاد الإمام شرف الدين (بكثير) التي تنسب اليه المدرسة ،وان كانت بشكلها الأولي كمقر متواضع لتعليم القران والعلوم الشرعية في تلك الفترة، وكما كان سائداً في كل المناطق اليمنية، ومن ثم عمل الإمام شرف الدين على توسيعها وبناء أو إضافة بعض عناصرها لتكتمل بشكلها الحالي.

المحيط الاجتماعي والعلمي المتزامن مع مرحلة إنشاء المدرسة.

لمحدودية الهدف التوثيقي والرفع الهندسي من هذه الدراسة نكتفي هنا الإشارة باختصار إلي حياة أهم الشخصيات والتواريخ التي ارتبطت حياتهم بتاريخ إنشاء مدرسة الإمام شرف الدين، ليمكن من خلاله استنتاج المحيط الاجتماعي لتلك المرحلة.

- الإمام شرف الدين بن شمس الدين بن الإمام المهدي بن احمد بن يحي المرتضى – والتي تنسب المدرسة أليه ، وهو عالم دين، (ولد) في 15 رمضان 877 هـ في حصن حضور وتعلم وقراء على يد جماعة من العلماء، ورحل الي صنعاء 883هـ ، وفي اخر أيامه فقد بصره وتوفي في جماد الآخر 965هـ، ودفن في حصن الظفير – حجة، وقد عاصر محمد بن إبراهيم الوزير[2].
- الإمام المهدي احمد بن يحي المرتضي (مصنف كتاب شرح الإزهار) : وهو جد الإمام شرف الدين ولدى في رجب 775هـ في مدينة ذمار.
- الشريفة دهماء بنت يحي المرتضى: وهي أخت الإمام المهدي احمد بن يحي المرتضى (أي جدة الإمام شرف الدين، أخت جِده) وهي عالمة جليلة وقد درست طلاب العلم وتوفيت في غُرة ذي القعدة 837هـ وقبرت في مدينة ثلاء داخل المدرسة وبالتحديد في داخل غرفة القبة الرئيسية الملتصقة بالمسجد جنوباً (اي قبل ميلاد الإمام شرف الدين بـ 40 سنة تقريباً)[1].

وهو ما يطرح بعض الاستفسارات ايضا هل مبنى القبة بني قبل ولادة الامام شرف الدين ومن ثم عند مماتها قبرت فيها وهو المرجح، ام ان شرف الدين بنى قبه على قبرها، عند بناء المدرسة وهو احتمال ضعيف، ثم ان العلاقة الوظيفية القوية بين كل من البركة والمواضي المغلقة وبين غرفة القبة،ثم العلاقة ما بينهم وبين النزل الجنوبية، تطرح اكثر من استفسار. خاصة وان هناك فترت انقطاع تتعلق بالمدرسة ونشأتها تحتاج الي تعليل خلال حياتها وقبل ذلك، ومابين مماتها والحياة العلمية والعملية للإمام شرف الدين).

- المطهر بن الامام شرف الدين: وهو احد أبناء شرف الدين (ولد) ليلة الاثنين 9 رجب 908هـ وتوفي في ثلاء ليلة الأحد 3 رجب 980هـ وقبر في الغرفة الجنوبية الشرقية الملتصقة بغرفة القبة أي جنوب الصالة الرئيسية للمسجد، وقبره مميز بصندوق خشبي نحتت عليه آيات من القرآن – وهو لم يكن عالما بل قائدا عسكرياً[3].
- عبد الله بن الإمام شرف الدين : وهو احد أبناء شرف الدين ومات بثلاء وقبره داخل المدرسة في الجزء المكشوف بالجهة الجنوبية من البركة وقبره عادي وغير مميز ومثبته عليه حجر

رخام مكتوب عليها كتابات ومنها((حرر بتاريخ ربيع الأول سنة ثلاثة وسبعين وتسعمائة سنة)) أي ربيع الاول 973هجرية[4].

كما توجد قبور داخل المدرسة بجانب المسجد وملتصقة به في الناحية الجنوبية من المدخل الرئيسي الغربي للمسجد.

ومن استعراض تواريخ المرحلة الزمنية الرئيسية لذوي العلاقة بتأسيس المدرسة والتواريخ المهمة لحياة الأشخاص الذين قبروا فيها والمعلومات المتوفرة عنهم، يتضح المحيط الاجتماعي العام لنشات المدرسة والذي ارتبط بالعلم الديني وتعليمة وتعلمة.

ومن التحليل السابق يمكن استنتاج التالي:

لقد تم انشاء مكونات وعناصر المدرسة المختلفة بشكل تراكمي وان رافقتها بعض التوسعات والتجديدات سواءً كانت الفعاليات الرئيسية الكبيرة كصالة المسجد الراهن والنزل والبركة والبوابات ..الخ. أو التصميم والمنحوتات والزخارف الداخلية والمتمثلة بالزخارف داخل القبة وبالغرفة التي فيها قبر المطهر وكذلك المسجد، كل ذلك تم بشكل ارتقائي وخلال فترات زمنية متباعدة نسبياً تمتد لأكثر من قرن ونصف ((820 980-هـ الموافق تقريبا 1420 – 1560 م)) أي خلال الفترة 820هـ (1420ميلادية تقريبا) وهو الزمن الذي دَرّست فيه الشريفة دهماء بنت يحي المرتضى، (أي قبل ولأدت الإمام شرف الدين حفيد أخوها الإمام المهدي احمد بن يحي المرتضى)، وحتى 980هـ الموافق 1560م تقريبا أي موت المطهر بن شرف الدين ،والذي قبر داخل المدرسة ومُيز قبره سواء بالصندوق الخشبي المحدد للقبر والمنحوت عليه آيات قرآنية او النحت بالايآت القرانية على جدران غرفة قبره وما يحيطهما من زخارف.

كما يمكن تقسيم هذه المرحلة الزمنية الي مراحل بحسب أهميتها، في حالة الدراسة التاريخية والأثرية المتعمقة.

أما ارتباط اسم المدرسة باسم الإمام شرف الدين ، فمن ما تقدم ذكره لا يُنفي ذلك بل يتضح من خلاله ان الاحتمال الأكبر لذلك هو انه لعالم دين عمل على نشر العلم والمعرفة الدينية وعلى تشر وتوسيع المدارس وبناءها، وفي هذه المدرسة كانت توجد نواة مدرسة تقليدية لأسلافه في المكان نفسه، وهو ما يتضح ويعتقد بمبنى القبة الراهنة وبعض العناصر الضرورية المرتبطة بها، مثل البركة لأهمية المياه وبعض النزل والمتخذات للإقامة المستمرة لطلاب العلم، وهو احتمال كبير ومرجح، ثم ان هو وبظروف الزمن المحيط به وكرجل دين وكمعماري له حدس ومعرفة مكتسبة وفطرية بالتصميم والتخطيط عمل على تخطيطها وتوسيعها وبناءها (أو أعاد تأهيل او بنا ء بعض ما كان موجودا) وأضاف إليها كثيرمن العناصر الرئيسية المكونة لها من صالة المسجد الحالية والصرح، والصرحة الصغيرة المسقوفة، والبوابات الشمالية والغربية والنزل المتصلة بها ..الخ.

ثم ربط بين تلك العناصر بحوائط خارجية ساندة مرتفعة شمالاً وحوائط ساندة غرباً وجنوباً، وليتوصل من خلال ذلك إلي تصميم وتخطيط حضري مميز ومتكامل له خصوصيته ومغلق للداخل (انظر الرسومات)، كما عمل على ربط تصميم المدرسة بداخل وخارج المدينة.

كل ذلك بعد ان كانت في عهد جدته دهماء وجده الامام احمد بن يحي المرتضي.عبارة عن مدرسة تقليدية عادية، مثل غيرها من المدارس المنتشرة في مختلف مناطق اليمن.

كما يعتقد إن الإمام شرف الدين هو من أعطى المدرسة بتخطيطها و بحجمها الكبير والمميز صفة الديمومة والاستمرارية، وأيضا أسس غيرها من المدارس والمساجد في مناطق أخرى متباعدة. من ذمار الي حجة.

التكوين العام للمدرسة والعناصر التي تتضمها :

تتضمن المدرسة عدة عناصر وظيفية مختلفة وبمجموعها تحقق المتطلبات الأساسية لاستقرار طلاب العلم لتلك المرحلة – مسجد – سكن – تعليم – مياه- نشاطات ..الخ.الشكل(1) وبربط العلاقة الوظيفية بين تلك العناصر تصميما وتخطيطاً يكون نجاح تصميمها. وهو ما تميز به تصميم الموقع العام للمدرسة ، كتصميم حضري مترابط ومتجانس ومتكامل كوحدة واحدة لا تنفصل، ربطت عناصرها فيما بينها بشكل قوي يصعب تفكيك أو تحريك أي عنصر منها، مما يرجح ان تصميمها كان من قبل شخص واحد.والعناصر الرئيسية المكونة للمدرسة هي:

1 - مبنى المسجد ويتضمن :
- الصالة الرئيسية للصلاة.
- غرفة ملحقة جنوب غرب المسجد وعليها القبة الرئيسية وفيها قبر الشريفة دهماء.
- غرفة أخرى ملحقة ملتصقة بها شرقا وفيها قبر المطهر بن شرف الدين.
- فراغ مسقوف متصل بصرح الجامع (شمال شرق الصرح) وفيه محراب صغير وتتم فيه الصلاة عندما تكون صالة الصلاة الرئيسية مغلقة.
- صرح المسجد المكشوف.

2 - المواضي المغلقة المسقوفة المتصلة بالبركة من جهة والمسجد من جهة أخرى.
3 - البركة والصرحه المحيطة بها.
4 - النزل الجنوبية وغرف النوبة.
5 - البوابة الشمالية والنزل المتصلة بها.
6 - البوابة الغربية والصالات والنزل المتصلة بها.
7 - الحوائط الخارجية المرتفعة شمالاً والحوائط الساندة غرباً وجنوباً والتي تربط بين العناصر

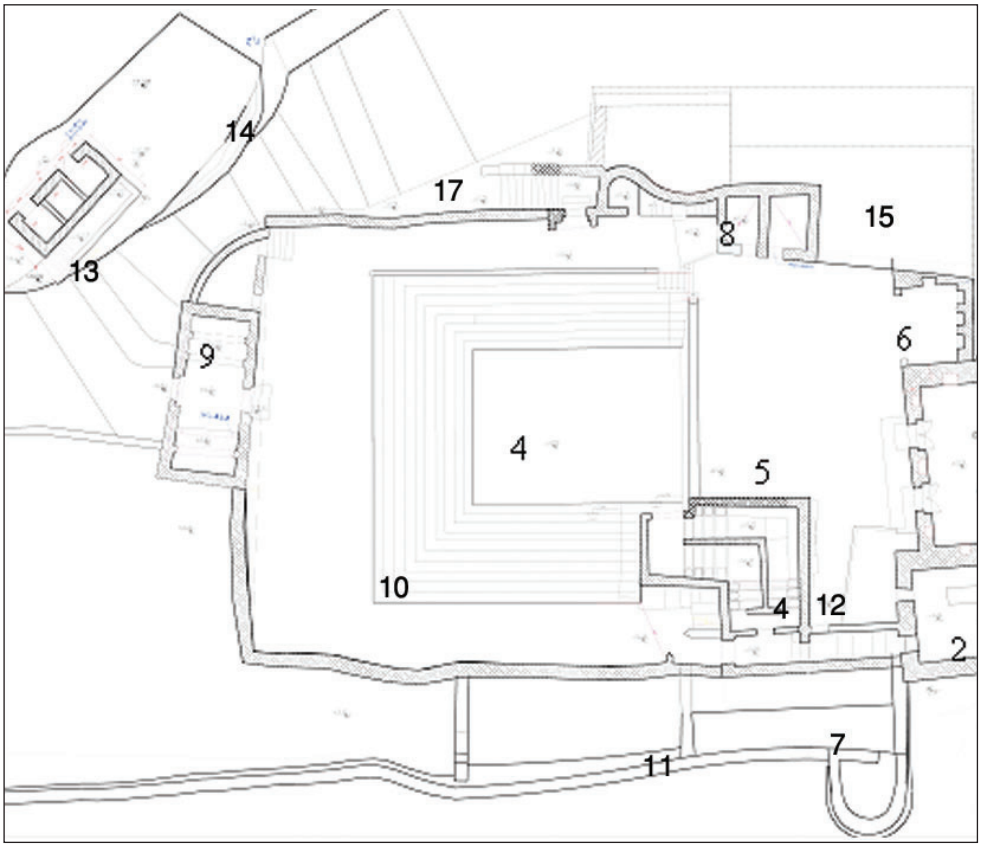
الداخلة المختلفة للمدرسة.

8 - الحمامات الجافة الخارجية المستقلة شمال غرب البوابة الغربية.

كما توجد عناصر معمارية وزخرفيه أخرى شكل (1).

1 - قاعة الصلاة الرئيسية. 2 - عرفة القبة (قبر دهماء). 3 - قبر المطهر. 4 - المواضي المغلقة والبركة. 5 - الصرحة. 6 - الصرح المغطى. 7 - النزل الجنوبية.
8 - البوابة والنزل الشمالية. 9 - البوابة والنزل الغربية. 10 - صرح البركة.
11 - قبر عبد الله شرف الدين. 12 - قبور. 13 - موقع الحمامات الجافة. 14 - ارض بيضاء.
15 - مباني سكنية وقف. 16 - النوبة وسور المدرسة (المدينة). 17 - الطريق العام.

شكل (1) المسقط الأفقي للمدرسة



مختصر تحليلي للعلاقة الوظيفية بين مختلف عناصر المدرسة

هنا سوف يتم التطرق باختصار لتحليل العلاقة الوظيفية داخل المدرسة من زاويتين.

أ- : التحليل الشامل للعلاقة الوظيفية بين مختلف عناصر الرئيسية للمدرسة

ب- : التحليل الجزئي لبعض العناصر الذي يستنتج منه احتمال تسلسل بناءها زمنياً وبشكل تراكمي وفقا لضرورتها الوظيفية.

أ- : التحليل الشامل للعلاقة الوظيفية بين مختلف عناصر المدرسة بوضعه الراهن، وكما توضحه المخططات التصميمية للوضع الراهن من سلاسة الحركة وسهولة الانتقال بين الفعاليات المختلفة للمدرسة والذي يُؤكد من خلال بوابتيه.

1) البوابة الشمالية وتعتبر المدخل الرئيسي للمسجد والمدرسة وهي تقريبا في منتصف الجزء الشمالي لأرضية المدرسة، ومن خلالها يتم الدخول الي صرح المسجد والبركة لغسل الأرجل ومن ثم الاتجاه شرقا الي صرح الجامع ومكان الصلاة، او يتم الذهاب الي المواضي المغلقة ومنها الي المسجد، أما في حالة الاتجاه غربا فيتم الوصول إلي البوابة الغربية والنزل المجاورة لها، أو يتم الالتفاف حول البركة والدخول الي المواضي المغلقة او الطلوع الي النزل الجنوبية.

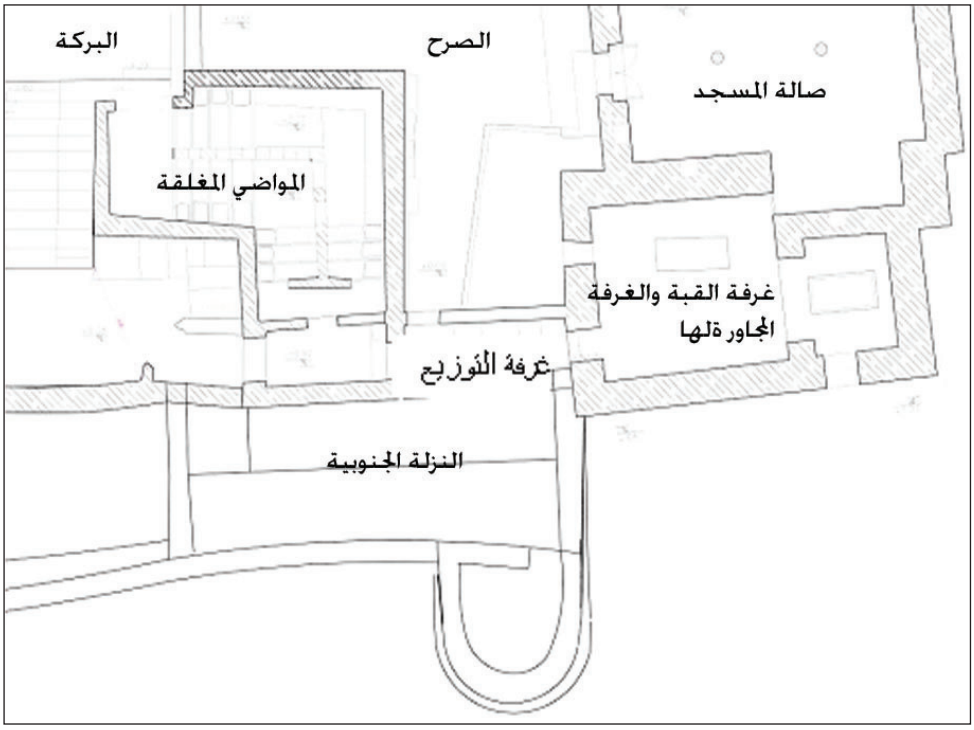
2) البوابة الغربية وهي بوابة ثانوية بالنسبة للمسجد، الا إنها تعتبر رئيسية لبعض الوظائف مثل استخدام الصالات المرتبطة بها بجانب صالة الدخول الرئيسية لنشاطات تعليمية وتدريسية وجلوس واستقبال..الخ. كما إنها تستخدم لتجهيز الموتى ونقلهم للمسجد للصلاة عليهم ومن ثم من خلالها ينقلوا الي المقبرة الواقعة غربها، كما انه من خلال البوابة الغربية ممكن الوصول لكل النزل دون المرور بصرح المسجد بسهولة ويسر، وأيضا يمكن الوصول الي البركة والي المواضي المغلقة من مدخله الغربي ومن ثم الي صرح المسجد.

كما ان موقع المتخذات وبناءها كان محدد مسبقاً لمبنى القبة والذي كان يعتبر كمسجد ومكان للعلم قبل التوسعات ويؤكد ذلك الشكل العام للبناء وخاصة العنصر الزخرفي والمتمثل بالحزام في نهائة حوائطه والذي تتشابه مع الحزام في غرفة القبة، وهذا يدلل على ان الفكرة العامة لموقع المدرسة وعلاقتها الوظيفية حُددت مسبقاً.

ب- التحليل الجزئي لبعض العناصر: وهو ما قد يشير الي قوة ربط العلاقة بين بعض العناصر، ويقود نظرياً الي التأكيد على أولوية بناء أو نشأت وظيفة قبل أخرى، او قد يقود الي قوة وضرورة ارتباط وجود وظيفة بوجود الوظيفة الأخرى، وإلي تأكيد احتمال تسلسل بناءها وفقا لمراحل زمنية، والنمو التدريجي لاحتياجات وظيفية جديدة مرتبطة بظروف تلك المراحل. بحيث يصعب فصل أيهما بني قبل الأخر.

وبإتباع هذا الافتراض النظري المستنتج من واقع المدرسة يمكن تحليل (كنموذج) مبنى الغرفة التي عليه القبة (قبر الشريفة دهماء) والغرفة المتصلة بها (قبر المطهر)مع الفعاليات المجاورة لهما، فهاتين الغرفتين بنيتا معاً ولهما علاقة قوية جداً بالمواضي المغلقة والبركة بحيث يصعب فصل أي منهما بَني قبل الأخرى.

وبالنظر إلي تصميمها وفتح أبوابها عند البناء(والتي الغيت لاحقاً) يؤكد ما ذهبت اليه الدراسة. فلغرفة القبة باب غربي (مغلق بالأحجار إنما أثره مازال قائماً) يودي مباشرة الي البركة من خلال صالة توزيع منحدرة عليها درج ولها بابان احداهما يودي للصرح والأخر يودي إلي المواضي المغلقة المرتبطة بالبركة وبعلاقة قوية تشير الي احتمال تنفيذهما معا كنظام متكامل. وهذه صالة التوزيع المودية الي المواضي والبركة، وغرفة القبة مرتبطة بدورها بقوة وبإحكام بالنزل الجنوبية أيضا بحيث يصعب فصلها عنها تصميما باستثناء اختلاف نظام بناءها، وشكل أحجارها، والتى بدورها أيضا(أي النزل) مرتبطة بالنوبة على السور الخارجي للمدرسة والذي هو سور المدينة شكل (2).



كما ان غرفة القبة لها باب بعقد عرضه 2.26متر يربطها بالغرفة المتصلة بها شرقاً (الذي فيه

قبر المطهر) وهذه الغرفة لها باب صغير بعقد جنوبا (الغي لاحقاً) يودي الي خارج سور المدرسة والذي هو مرتبط بسور المدينة.

وما يؤكد ما ذهبت اليه الدراسة من ان هاتين الغرفتين بنيتا معاً، لان وحدت وتجانس بناء غرفة القبة والغرفة المجاورة لها من حيث انتظام المداميك واستعمال مواد البناء وخاصة الأحجار ذات الحجم الكبير والذي يختلف عن المداميك والأحجار الذي بنيا بها حوائط المسجد القائم حاليا. كما ان الفواصل بين مبنى غرفة القبة والغرفة المجاوره لها من جهة وما بين حوائط المسجد من جهة أخرى واضحة للعيان من ما يؤكد أيضا سبق بناء القبة عن المسجد. اما اختلاف نظام البناء بين غرفة القبة والمواضي المغلقة والنزل الجنوبية فذلك متطلب وظيفي بالدرجة الأولى.

الا انه رغم توقعات تباعد بناء عناصر المدرسة زمنياً ألا إن ذلك لا يؤثر على الوحدة التصميمية المتكاملة لكل عناصر المدرسة والتي قد تكون من فكر شخص واحد.

وفي حالة الافتراض بأولوية بناء غرفة القبة او البركة والمواضي، فالمرجح ان البركة والمواضي بنيت قبل مبنى القبة لأهمية المياه للاستقرار واستمرارية الحياة، وكما عرف عنه اليمنيين قديما بعمل السدود والبرك للاحتفاظ بماء المطر. ثم اتى لاحقا مبنى القبة والغرفة الملحقة بها والتي استعملت للصلاة وللتعليم' تلى ذلك بناء المسجد، ثم جاءت العناصر الأخرى معا او بالتتابع).

مواد البناء المستعملة والنظام الانشائي المتبع في المدرسة.

اولا:. المواد التي استعملت في بناء العناصر المختلفة المكونة للمدرسة هي الأحجار – الطين – القضاض – النور والأخشاب.

1) الأحجار وقسمت الي نوعين أساسيين .

النوع الأول: أحجار لإغراض البناء وتقسم الي التالي:

- أحجار كبيرة جداً استعملت في بناء الأجزاء السفلي من الحوائط الساندة والحوائط الخارجية.
- أحجار كبيرة منتظمة واستخدمت في بناء حوائط غرفة القبة والغرفة المجاورة لها وبمداميك شبه منتظمة أو مستوية.
- أحجار كبيرة اقل انتظاما واستخدمت في أماكن مختلفة من مباني المدرسة.
- أحجار منتظمة متوسطة الارتفاع وطويلة واستخدمت في بناء حوائط المسجد وبمداميك شبه مستوية وبنا جيد.
- كما استخدمت في بناء حوائط بعض مباني مكونات المدرسة وبجودة متباينة.

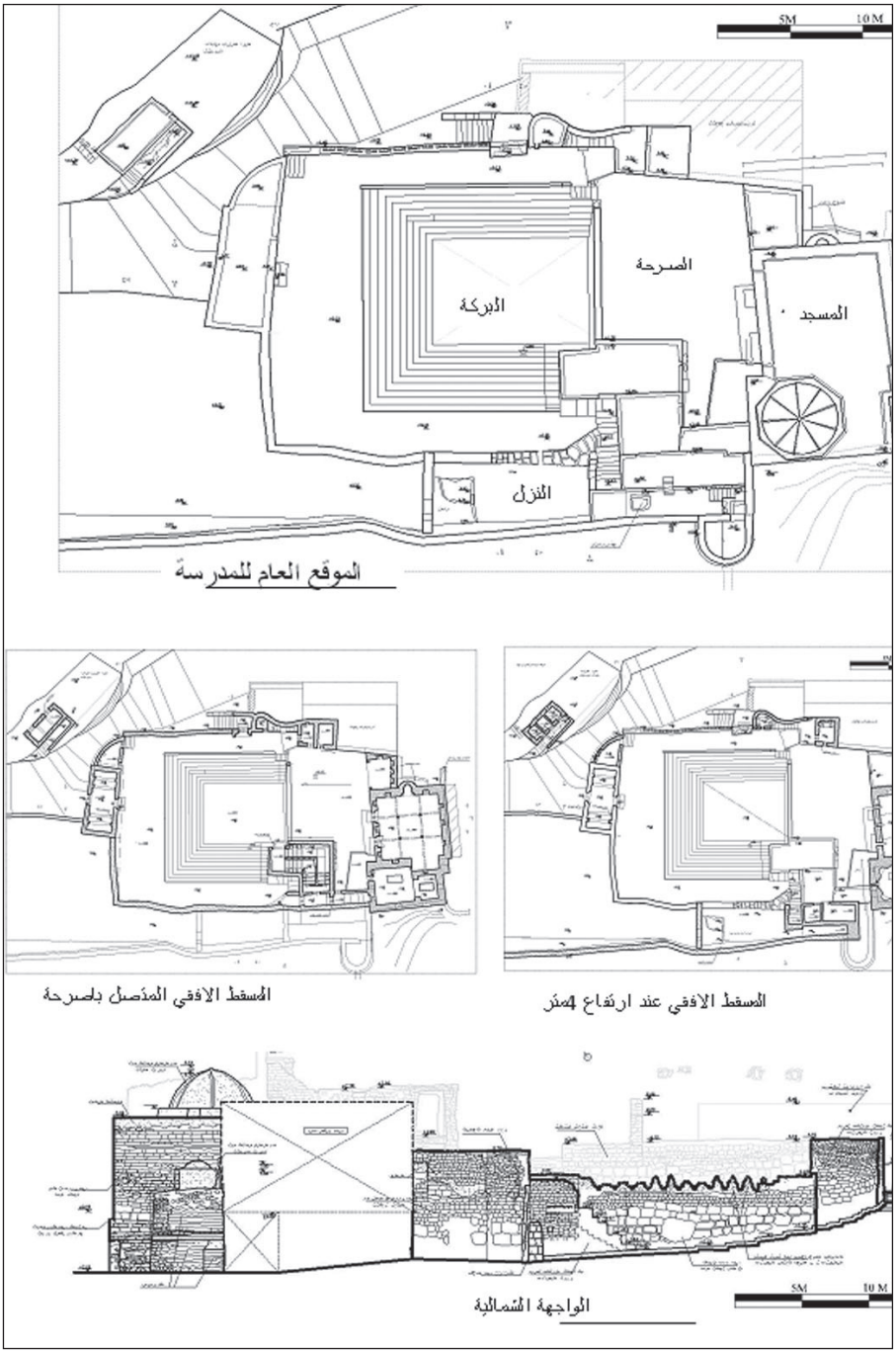
في حالات أخرى دمجت كل أنواع الأحجار في بناء بعض الحوائط.

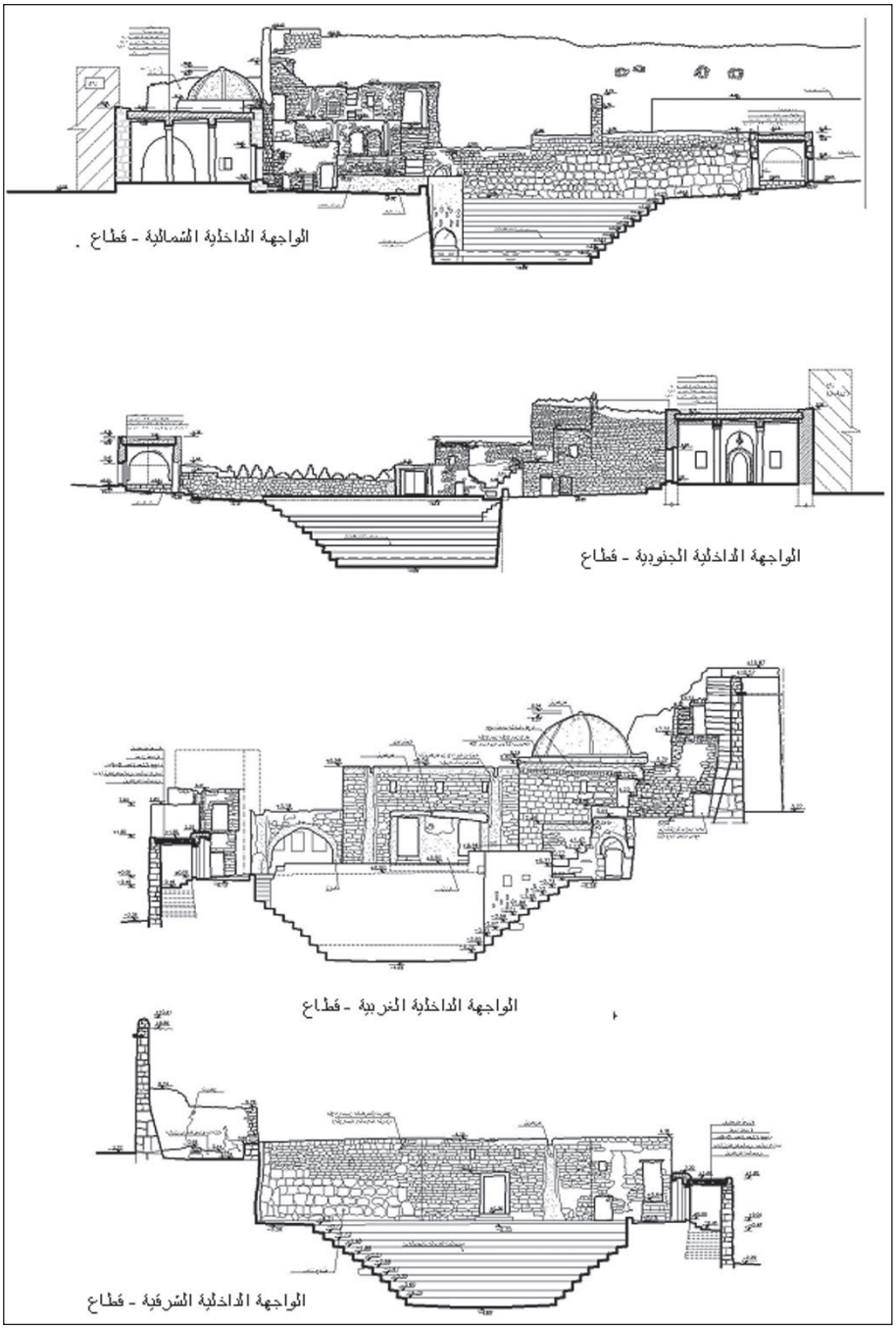
النوع الثاني: أحجار صلل وهي أحجار ذات طول وعرض مناسبين وقليلة الارتفاع واستخدمت لإغراض التسقيف فوق الأخشاب البلدي ، وهي ميزة تحلت بها كل تسقيفات المباني المختلفة المكونة للمدرسة بما فيها سقف المسجد.

2) ياجور محلي: وقد استخدم بشكل محدود في بناء القبة
3) الطين : واستخدمت كمونه لتلاصق أحجار البناء في بعض الحوائط وخاصة الأساسية منها، كما استعملت لإغراض التسقيف فوق أحجار الصلل، وأيضا استخدمت لتسوية وتلبيس بعض الحوائط الداخلية.
4) القضاض: استخدمت على الأسطح فوق طبقة الطين كطبقة عازلة للإمطار والعوامل الجوية ، كما استخدمت كمونه لتلحيم الأحجار في بعض حوائط الواجهات، وأيضا استخدمت لتلحيم نهايات بعض المباني، وكسواقي محددة على جدران الحوائط الخارجية متصلة بفتحات (بمسارب) تصريف مياه الأمطار من السطوح وتوجيه مسارها الي البركة، كما استخدمت لتلبيس بعض الجدران. وزخرفتها.
5) الأخشاب: استعملت كجسور لتسقيف المباني لتحمل الأحجار الصلل والطين والقضاض، كما استخدمت للأبواب وبعض النوافذ.
6) ألنوره : واستعملت لدهان الجدران والسطوح الداخلية.

ثانيا :النظام الهيكلي الإنشائي:

- التسقيف: الحوائط جميعها حاملة
- القباب: استعملت لتغطية احدي الفراغات
- العقود الداخلية : وقد استخدمت كجسور رئيسية تستند عليها الأخشاب في حالة المجازات الكبيرة او تستند عليها الصلل (الأحجار) في حالة المجازات الصغيرة
- الأخشاب (المزدوجة او الثلاثية): استعملت (احيانا) كجسور رئيسية تستند عليها الأخشاب كجسور ثانوية ثم تستند عليها الصلل (الأحجار) ، كما استعملت أيضا كجسور رئيسية تستند عليها مباشرة الصلل (الأحجار). وفي كل الاحوال يلي الصلل (الحجر) طبقة من الطين ثم طبقة من القضاض.


5M
10M
البركة
الصرحة
المسجد
المنزل
الموقع العام للمدرسة
المسقط الافقي المتصل بالصرحة
المسقط الافقي عند ارتفاع 4متر
5M
10 M
الواجهة الشمالية



الواجهة الداخلية الشمالية - قطاع .

الواجهة الداخلية الجنوبية - قطاع

الواجهة الداخلية الغربية - قطاع

الواجهة الداخلية الشرقية - قطاع

الهومش:

[1] **- القاضي محمد إسماعيل الاكوع – مدينة ثلاء هجر العلم ومعاقله في اليمن ص**248

[2] **-المرجع السابق ص** 287

[3] **- المرجع السابق**

[4] **- تقريبا واخذ التاريخ من كتابة على حجر رخامي على قبره**

الجريمة المستحيلة
في القوانين العقابية المقارنة

د. علي جبار صالح
أستاذ مشارك

الملخص

الجريمة المستحيلة هي شروع في ارتكاب فعل يستحيل على الفاعل تحقيق نتيجته، وقد اختلف فقهاء القانون في تحديدها، فمنهم من عدها جريمة خائبة كونها لم تتحقق لظروف خارجة عن إرادة الفاعل ولولاها لحقق الفاعل غرضه الإجرامي، وبذلك فهو يستحق العقاب وفقاً لجسامة جريمته، وهؤلاء أصحاب (النظرية الشخصية).

أما عندما تكون النتيجة الجرمية غير ممكنة التحقق على الرغم من إمكانية حصولها فشرط تنفيذها محقق لغاية جرمية، فمن غير الجائز المعاقبة عليه، وهؤلاء يمثلون الرأي الثاني المدعاة (النظرية المادية).

وعلى رغم الخلاف المبين في أعلاه إلا أن الفقهاء جميعاً فرقوا بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية، وميزوا بين الاستحالة القانونية والاستحالة المادية من جهة أخرى.

ويتضح من ذلك أن تعدد صور الاستحالة وتداخلها يؤدي إلى انعدام اتفاق جامع مانع يُبين الحلول المناسبة للجريمة، ويترك أمر مواجهتها للفقه والقضاء.

ومن أجل التوضيح بينا الجريمة المستحيلة بمقدمة، ومبحث تمهيدي وثلاثة مباحث وعلى النحو الآتي:

في المقدمة: ركزنا على مشكلة البحث وأهميته مستندين على منهج علمي قانوني وبهيكلية بحثية وفق هذا المنهج.

في المبحث التمهيدي: بينا مفهوم الجريمة المستحيلة وما يفرقها عن الجريمة الخائبة.

وفي المبحث الأول: تناولنا الاتجاهات الفقهية المختلفة التي بحثت هذه الجريمة مستندين على أهم الحجج القانونية المعروفة.

وفي المبحث الثاني: تطرقنا إلى مواقف التشريعات الأجنبية والعربية المقارنة.

وفي المبحث الثالث: ناقشنا اجتهاد القضاء وأحكامه في هذه الجريمة وبأسلوب عقابي مقارن. وأخيراً وفي الخاتمة حاولنا أن نبين الاستنتاجات التي نعتقد بأهميتها وذكرنا التوصيات التي نجدها ملائمة كخلاصة لبحثنا.

ومن الله التوفيق

Abstract

The impossible crime can be defined as starting to commit an action whose result cannot be attained by the perpetrator and which jurisprudents differed over determining its nature. Some jurisprudents such a crime as a failed crime because its results were not achieved for force majeure circumstances without which the perpetrator could have realized his (her) criminal intention. Therefore، the perpetrator deserves the punishment which is commensurate with the gravity of the relevant. Crime. Those are advocates of the (Personal Theory).

But when the criminal result is impossible to attain despite the possibility of obtaining this result as an indispensable prerequisite for implementation to realize its criminal intention، it will be impermissible to inflict punishment in this regard. Those are advocates of the second opinion (Material Theory).

Despite the above-mentioned difference، all jurisprudents differentiated between the absolute impossibility and comparative impossibility، and distinguished between the legal impossibility، on the one hand، and material impossibility، on the other hand.

Apparently the multiple and overlapping forms of impossibility will lead to failure to reach a unanimous and full agreement which provides appropriate solutions to crimes and leaves them to addressed by jurisprudence and the judiciary.

For the purposes of clarification، we have discussed the impossible crime through an introduction، preliminary topic and three other topics as follows:

In the introduction، we concentrated on the research problem and its importance on the basis of a scientific and legal methodology with a research structure which is consistent with this methodology.

In the preliminary topic، we explained the concept of the impossible crime and how it is different from the failed crime.

In the first topic، we discussed the different trends of jurisprudence

which tackled this crime on the basis of the major well-known legal proofs.

In the second topic، we highlighted the stances of comparative foreign and Arab Legislations.

In the third topic، we discussed the judiciary's opinions and judgments related to this crime using a comparative and punitive approach.

In the conclusion، we attempted to present the conclusions which، we believe، are important and made the recommendations which، we find، are appropriate as a summary of our research.

God is the purveyor of success.

This research (The Power of Penal Judge in Interpretation of Penal provisions in Jordanian Penal law)addresses one of the most essential subjects of law in General and Penal law in specific ; that is because The explanation is a need for right articles and defective ones ، Because it aims to right applying and understanding and On the other hand Explanation is very momentous means with out limitations because it could be leads to put the articles out of .action or applying articles in wrong cases

In this research we made it clear that Interpretation Must be done in very restricted range and aims to search about the legislator intention when Articles were issued، . Researchers mentioned some provisions of Jordanian Penal law which have some defectives comparing with Syrian Penal law provisions

Finally Researchers recommended ، Interpretation must be very restricted and leads to find the legislator intention when articles were issued ، permissibility of syllogism in exemption and the need of modifying articles .(8) and (292) in Jordanian penal law

Key words: Interpretation، syllogism، legitimate Principle ،defective articles

المقدمة :

إن النظام الجزائي العالمي الدولي، يصنف الجرائم إلى نوعين: الأول جرائم ذات طابع وطني، والثاني جرائم ذات طابع دولي، وأن قسماً منها، وتحديداً ذات الطابع الدولي، لا تنص على وجود الاستحالة فبمجرد محاولة ارتكاب الجريمة يعد جرماً يعاقب عليه القانون، مثلما ورد في اتفاقية مكافحة جريمة الإبادة البشرية لعام 1948م التي أشارت في فقرتها الرابعة بمعاقبة محاولة ارتكاب هذه الجريمة بغض النظر عن نتائج النية أي القصد الجرمي للفاعل، وبالتالي تخصص هذا البحث في الجريمة ذات الطابع الوطني البحت، والذي ليس له امتداد دولي في الجزاء الدولي وهو سيكون مدار اهتمام بحث آخر إن شاء الله.

وقد ورد في القاموس القانوني الثلاثي في تحديده لتعريف الجريمة المستحيلة ما يأتي: (التي لا يمكن تحقيقها مهما بذل الفاعل في سبيل تحقيقها من جهد)[1].

فالجريمة المستحيلة إذاً هي التي يستنفذ فيها الجاني كل نشاطه الإجرامي سعياً لبلوغ النتيجة التي يعاقب عليها القانون، ومع ذلك لا تتحقق لاستحالة وقوعها في الظروف التي باشر فيها الجاني نشاطه الإجرامي.

وبذلك اختلف فقهاء القانون في تحديد ماهية الجريمة المستحيلة، فمنهم من عدَّ فاعلها يستحق العقاب، ومنهم من قرر من غير الجائز المعاقبة عليها، ولكل من هؤلاء حججهم في ذلك إلا أنهم جميعاً فرقوا بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية من جهة، و بين الاستحالة القانونية والاستحالة المادية من جهة أخرى.

ونتيجة لتعدد صور الاستحالة، واختلاف آراء الفقهاء فيها، جعل التعرض لهذه الجريمة محل جدل واجتهاد بين المشرعين وأحكام القضاء.

أولاً: مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في بيان ماهية الجريمة المستحيلة وطبيعتها وتحديد مسؤوليتها في القوانين العقابية المقارنة مع تحديد فاعلية النصوص القانونية المتعلقة بتنظيم وشرح المصطلحات الواردة في البحث.

وكما هو معروف فهناك خلاف فقهي حول معاقبة أو عدم معاقبة الجريمة المستحيلة كل على نتيجتها الجرمية أو من استحالتها النسبية أو المطلقة أو المادية أو القانونية. رغم أن لكل من هذه التسميات والتوصيفات للجريمة دورا يتحكم في نتيجتها الجرمية وفي نية الفاعل في تنفيذها وعلى غراره يحدد نوع العقوبة لها، مستهدياً بذلك على ما استقر عليه آراء المشرعين وأحكام المحاكم.

ثانياً: أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث من خلال الآتي:

1. لأننا نهتم بدرجة كبيرة بموضوع الجريمة المستحيلة والجريمة الخائبة ونعتقد بأنها من الموضوعات الهامة نظراً لما تسببه نتائجها من عقوبات تترتب عليها لدى بعض المشرعين ، والبعض الآخر غير معاقب عليها، وهنا تكمن الأهمية للكثيرين في التمييز والتفريق في هذه الجريمة والحكم على نتائجها ونية الفاعل عند ارتكابها، مما يعد هذا البحث إثراءاً فكرياً للباحث من الناحيتين العلمية والعملية.
2. بالنسبة للعلم: نعتقد بأن موضوع الجريمة المستحيلة لم يلقَ في المكتبة العربية اهتماماً كبيراً من الدراسات النظرية والعلمية، على الرغم من الاختلاف الظاهر لدى المشرعين واتجاهاتهم حول المعاقبة أو عدم المعاقبة على هذه الجريمة.

وقد يكون هذا البحث إحدى المجهودات المبذولة من أجل سد هذه الفجوة، ويبدو أن موضوع الجريمة المستحيلة هو أحد الموضوعات الهامة من خلال ما يثيره الفقهاء من اختلاف في نتيجتها الجرمية وتميزها عن الجرائم الخائبة أو الظنية الأخرى.

وأود أن أشير هنا الى أننا لا يمكن الاعتماد بدرجة كبيرة على نتائج الدراسة والأبحاث الأجنبية في هذا الصدد وتطبيقها على واقعنا العربي بسبب الاختلافات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي تعكس بصماتها على سلوك مجتمعاتها.

ولذلك فإن هذا الموضوع يعد مثار جدل بين فقهاء القانون، مما يقتضي مني البحث في تفاصيله ومعرفته ودراسته دراسة مستفيضة لتعم الفائدة من بحثه.

ثالثاً: منهج البحث:

يلعب منهج البحث العلمي دوراً هاماً كونه الأداة التي سأستخدمها في بحثي للوصول على النتيجة السليمة والدقيقة، ولذلك فإني سأعتمد على المنهج التحليلي الوصفي المقارن للنصوص القانونية، ووصفها بصيغتها القانونية وبأسلوب مقارن بين التشريعات.

وباستخدامي لهذه المناهج البحثية بشكل صحيح سيؤمن لي تحديد معالم الطريق الذي سأسير به في البحث وبأسلوب علمي وقانوني.

رابعاً: خطة البحث:

تضمن البحث ملخصا للبحث باللغة العربية والإنكليزية، ومبحث تمهيدي، وثلاثة مباحث وخاتمة وعلى النحو الآتي:

المقدمة: وفيها استعرضت تمهيدا للبحث ثم بينت فيها مشكلة البحث وأهميته والمنهج المتبع فيه وأهم الدراسات السابقة التي تناولته، فضلا عن الموضوعات التي ستكون مدار للبحث فيها.

المبحث التمهيدي: بينا فيه مفهوم الجريمة والجريمة المستحيلة وأهم ما يفرقها عن الجريمة الخائبة.

المبحث الأول: تناولنا فيه الاتجاهات الفقهية المختلفة التي بحثت هذه الجريمة مستندين بذلك على أهم الحجج القانونية المعروفة.

المبحث الثاني: تطرقنا فيه مواقف التشريعات الأجنبية والعربية المقارنة في هذه الجريمة.

المبحث الثالث: ناقشنا اجتهاد القضاء من خلال أحكام المحاكم الأجنبية والعربية للجريمة المستحيلة في القوانين المقارنة.

وفي الخاتمة: حاولنا أن نبين الاستنتاجات التي نعتقد بأهميتها، وذكرنا التوصيات التي نجدها مناسبة لتكون خلاصة لبحثنا هذا، نتمنى من الله القدير أن يجنبنا هذه الجرائم ويحمينا من الأشرار والمجرمين إنه سميع مجيب.

المبحث التمهيدي
مفهوم الجريمة المستحيلة وفرقها عن الجريمة الخالية

إن الفقيه الألماني فوبرباخ هو أول من أثار مشكلة الجريمة المستحيلة في العام 1808[2]، وذهب إلى أن الجريمة تعد مستحيلة إذا لم يحقق الجاني أية نتيجة بسبب عدم توافر محل الجريمة، أو بسبب عدم فعالية الوسائل التي التجأ إليها الجاني.

يعد الشروع بصفة عامة إمكان إتمام الجريمة لولا تدخل طرف عارض طرأ بعد البدء في تنفيذها فأدى إلى وقف سلوك الجاني أو خيبة أثره.

الجريمة المستحيلة إذن هي التي يستنفذ فيها الجاني كل نشاطه الإجرامي سعياً لبلوغ النتيجة التي يعاقب عليها القانون، ومع ذلك لا تتحقق النتيجة لاستحالة وقوعها في الظروف التي باشر فيها الجاني نشاطه الإجرامي.

المطلب الأول
ماهية الجريمة المستحيلة

للوقوف على حقيقة الجريمة المستحيلة يقتضي الأمر يقتضي في البدء أن نعرف ماهية الجريمة ومدلولها الجنائي، ثم نتطرق في المطلب الثاني إلى الجريمة المستحيلة وبفروعها وعلى النحو الآتي:

الفرع الأول
تعريف الجريمة

تعددت التعريفات الفقهية للجريمة، وقد اقتصر البعض في تعريفها على الأثر المترتب عليها، ومنهم الفقيه الفرنسي جارو حيث عرفها بأنها: (كل فعل أو امتناع عن فعل يفرض له القانون عقاباً)[3]، واتجه البعض الآخر، ومنهم الدكتور محمود نجيب حسني إلى تعريفها بأنها: (فعل غير مشروع صادر عن إرادة جنائية يقرر لها القانون عقوبة أو تدبيراً احترازياً)[4]، وهناك من يعرفها ومنهم د. علي عبدا لقادر القهوجي، بأنها: (سلوك إرادي يحظره القانون ويقرر لفاعله جزاءاً جنائياً)[5].

وبذلك فإن تعريف الجريمة وباختصار شديد يقوم على العناصر الآتية وهي إتيان نشاط ما، وتفترض أن يكون النشاط مركبا، كما يفترض صدور النشاط غير المشروع عن إرادة آثمة، وأن يقرر القانون لها جزاء جنائياً.

الفرع الثاني
تعريف الجريمة المستحيلة

الجريمة المستحيلة (هي التي يستحيل وقوعها وتحققها مهما بذل الجاني من جهد في سبيل إتمامه)[6].

وتعرف أيضاً بأنها: (شروع في ارتكاب فعل يستحيل على الفاعل تحقيق نتيجته)[7]، وقد يحدث أحياناً أن يقوم منذ اللحظة التي بدءا فيها الجاني سلوكه سبب يجهله وينفي إمكان تحقق النتيجة الإجرامية، ويطلق الفقه على هذه الحالة تعبير الجريمة المستحيلة[8].

ومن الأمثلة على الجريمة المستحيلة، كأن يضغط الشخص زناد مسدسه لقتل غريمه وإذا به يفاجأ بأن المسدس هو علبة أطفال، أو مسدس صوت فقط، أو أنه يطلق النار فعلاً على عدوه فيتضح أنه فارق الحياة قبل إطلاق الرصاص عليه، أو كمن يضع يده في جيب شخص ليأخذ ما فيه ويكون الجيب خالياً، أو يضع مادة غير سامة في طعام شخص بقصد قتله، والاستحالة في الجريمة قد تكون من حيث الوسيلة، فقد ترجع إلى وسيلة لتنفيذ الجريمة كمحاولة القتل ببندقية غير صالحة لإطلاق المقذوف، أو استعمال مادة غير سامة، أو سامة ولكن بكمية لا تكفي لإحداث الوفاة.

وقد تكون الاستحالة من حيث محل الجريمة، وهي بالنسبة لجريمة قتل الإنسان الحي عندما يكون غير موجود في مكانه المعتاد لحظة إطلاق النار عليه.

المطلب الثاني
الفرق بين الجريمة المستحيلة والجريمة الخائبة

تعد الجريمة المستحيلة صورة خاصة للجريمة الخائبة أو الشروع الخائب، ففي كل منهما يستنفذ الجاني السلوك الإجرامي اللازم لتحقيق النتيجة الإجرامية، ومع ذلك لا تتحقق تلك النتيجة لسبب خارج عن إرادته.

إن الخلاف بينهما هو أن النتيجة الإجرامية الخائبة كان من الممكن تحقيقها لولا تدخل السبب الخارجي، بينما النتيجة الإجرامية في الجريمة المستحيلة كان من المستحيل تحقيقها منذ بداية اتخاذ السلوك الإجرامي[9].

ومن أجل الدقة في تشخيص الفرق بين الجريمة المستحيلة والجريمة الخائبة علينا تبيان عدم تحقيق النتيجة في الجريمة المستحيلة هي ليست عارضة، إنما تكون قائمة وقت مباشرة الجاني لنشاطه الإجرامي، وأن الوضع فيها لم يكن ليتغير لو قام به أي شخص آخر يوجد في مثل ظروف الجاني، فمثلاً كما أسلفنا إذا كان المعتدى عليه ميتاً قبل إطلاق الرصاص عليه، فهي كذلك أيا كانت الظروف التي أطلق فيها عليه الرصاص.

فالاستحالة في هذا المثال قائمة منذ لحظة مباشرة الجاني لنشاطه الإجرامي، ومن يستخدم سلاحاً غير صالح بطبيعته للاستعمال، كما أسلفنا آنفاً، فعدم الصلاحية قائمة منذ لحظة البدء في التنفيذ[10].

أما في الجريمة الخائبة، فإن عدم تحقق النتيجة إنما تعرض لمرتكبها، وبعد البدء في التنفيذ، والعامل الأجنبي حال دون تحقيقها النتيجة بخصوص الجاني ذاته، فلو بذل الجاني مزيداً من الدقة والحيطة لتحققت النتيجة، ولو نفذت الجريمة بمعرفة شخص آخر أكثر دراية لكانت نتيجتها قد تحققت بالفعل.

وبذلك يكمن الفارق بين الجريمة المستحيلة والجريمة الخائبة، في أن النتيجة الإجرامية الخائبة كان من الممكن تحققها لولا تدخل السبب الأجنبي، بينما النتيجة الإجرامية في الجريمة المستحيلة كان من المستحيل تحقيقها منذ بداية اتخاذ السلوك الإجرامي، فالخيبة مختلة عند بدء الجاني في الجريمة الخائبة، ولكنها محققة عند بدء في الجريمة المستحيلة.

وتقاس خيبة الأمل غالبا النتيجة في كلا الجريمتين تقاس بعنصر الزمن، إن الجريمة المستحيلة تكون استحالة تحقيق النتيجة سابقة على البدء في التنفيذ، أو على الأقل معاصرة للحظة التنفيذ، كما لو ترك المجني عليه مكانه عند ضغط الجاني على زناد مسدسه وإطلاق الرصاص.

وفي الجريمة الخائبة نجد أن استحالة التنفيذ تطرأ بعد البدء في التنفيذ، كمن يطلق الرصاص على غريمه ولكن يخيب في إصابته لعدم الدقة في التصويب[11].

أما بالنسبة إلى الجريمة المستحيلة والجريمة الظنية، فهما يشتركان في أن الفعل ذاته إلى عدم وجود المحل التي ترد عليه الجريمة أو إلى عدم صلاحية الوسيلة، بشرط توافر المظهر الخارجي لعدم المشروعية أي مخالفة قانون العقوبات[12].

هذا بخلاف الجريمة الظنية فإنها لا توجد إلا في مخيلة الجاني واعتقاده القانوني الخاطئ ولا يوجد لها مظهر خارجي لعدم المشروعية، مثال ذلك من يهتك عرض فتاة يزيد عمرها عن ثمانية عشر عاماً برضائها معتقداً أن فعله يعاقب عليه القانون.

المبحث الأول
الاتجاهات الفقهية المختلفة حول الجريمة المستحيلة

اختلف فقهاء القانون في تحديد ماهية الجريمة المستحيلة، فمنهم من عدها جريمة خائبة، لم تتحقق نتيجتها لظروف خارجة عن إرادة الفاعل، ولولا هذه الظروف لنال بغيته وحقق غرضه الإجرامي، فهو إذاً يستحق العقاب، وهؤلاء أصحاب (النظرية الشخصية).

ومنهم من قال بأن الجريمة المستحيلة تختلف عن الشروع، لأن نتيجتها غير ممكنة التحقيق، وإمكانية الحصول على نتيجة الجريمة شرط لابد منه ليكون البدء في التنفيذ معتبراً، ولذلك فمن غير الجائز المعاقبة عليه، وهؤلاء أصحاب (النظرية المادية)[13].

وعلينا أن نشير إلى أن أغلب الفقهاء الذين أخذوا بنظرية الجريمة المستحيلة، فرقوا بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية، والاستحالة القانونية والاستحالة المادية من جهة أخرى.

وسأبين ما تقدم بالتفصيل وعلى النحو الآتي:

الاتجاه الأول: العقاب على الجريمة المستحيلة بكافة صورها:

يرى أنصار المدرسة الوضعية والتي تعني بالمذهب الشخصي إلى وجوب العقاب على الجريمة المستحيلة، أي كانت صورتها، بحجة مؤداها أن الشروع لا يتوقف وقوعه على البدء في تنفيذ فعل يدخل في تكوين الركن المادي للجريمة. إنما يكفي أن يأتي الفاعل من الأعمال ما يقطع بنيته الإجرامية لارتكاب الجريمة، ولو كانت هذه الأعمال سابقة على بدء الركن المادي.

ويكفي أن تكون الوسيلة صالحة في نظر الجاني لتحقيق النتيجة وبذلك فلا أهمية للاستحالة ونوعها ومداها.

ولا يرى أنصار هذا الاتجاه حالات تخرج من دائرة العقاب، إلا من حيث أن الوسيلة التي التجأ إليها الجاني تدل على سذاجته[14].

إن الفقه الحديث نبذ نظرية الجريمة المستحيلة، حتى أصبح وجودها مشكوكاً فيه، وكان للعلماء الألمان تأثير كبير في ذلك، خاصة الأبحاث التي نشرها فون بيري (Von Bury) زعزعت تلك النظرية من أساسها، وكما أسلفنا بمقتضى هذه النظرية الحديثة يعد كل شروع يظهر بعمل خارجي من أعمال البدء في التنفيذ يجب أن يعاقب عليه سواء أكان من الممكن تحققه أم لا.

إن أنصار هذا الاتجاه يستندون في تأييده هذه النظرية على سببين هما[15]:

السبب الأول: إن قانون الشروع يعتد بالفاعل أكثر مما يعتد بالفعل، كونه لا يشترط لإتمام الجريمة سوى البدء في تنفيذ فعل أوقف أو خاب أثره دون أن يهتم بالنتيجة.

والسبب الثاني: إن القانون يساوي بين الجريمة الموقوفة والجريمة الخائبة، على الرغم من أن الجريمة الخائبة هي في الواقع جريمة مستحيلة.

ولو بحثنا عن سبب إخفاق الفاعل في عمله لوجدنا أنه يرجع في أغلب الأحيان إلى خطأ، أو عدم خبرة تمنع تحقق النتيجة.

وبذلك يلخص جارسون هذه النظرية بقوله[16]: (إن الشروع المعاقب عليه يتحقق كلما أظهر الفاعل نيته في ارتكاب جناية أو جنحة بأفعال قريبة منها مع كل الظروف المكونة لها، ولا أهمية لفقدان ظرف من هذه الظروف حتى وإن كان هذا على غير علم من الفاعل، فإن خطأه أو جهله يعد من الظروف الخارجة عن إرادته).

فمثلاً من يطلق الرصاصة على شخص يقصد قتله، ثم يتبين بعد ذلك أنه كان قد حاول من قبل، يعاقب على الشروع في جريمة القتل لأن فعله (إطلاق الرصاص) كشف بصورة قاطعة عن نيته الإجرامية وخطورته، مما يستوجب عقابه على الشروع في هذا الغرض[17].

ولكن هذا الرأي يغالي فيعاقب على مجرد النية، ويتجاهل أن الشروع جريمة ويتطلب كغيره من الجرائم ركناً مادياً محدداً، ولهذا ظهرت آراء فقهية تفرق بين حالات الاستحالة[18].

الاتجاه الثاني: نظرية عدم العقاب على الجريمة المستحيلة:

قال بهذا الرأي الفقهاء الألمان ومنهم الفقيه فوبرباخ متأثرين بالمذهب المادي في الشروع، ويستندون في هذا الاتجاه على حجتين رئيسيتين: أولهما: عدم العقاب على الجريمة المستحيلة لأن الشروع المعاقب عليه يفترض البدء في التنفيذ، وإن كانت الجريمة المستحيلة يستحيل تنفيذها، فكيف يتصور أن يبدأ الإنسان في تنفيذ المستحيل[19].

وانضم إلى هذا الرأي بعض من الفقهاء الفرنسيين بناء على أن المادة الثانية من قانون العقوبات الفرنسي التي تشترط توافر البدء في التنفيذ الفعلي، وهو ما لا يتوافر في الجريمة المستحيلة، لأنه لا يمكن البدء في تنفيذ فعل مستحيل[20].

والثاني: إن ما يأتيه الجاني من أفعال في حالة الجريمة المستحيلة وإن كانت تكشف في خطورتها فإنها تنطوي في ذاتها على خطورة اجتماعية، فلا يصح أن تكون محلاً للعقاب[21]، وكذلك أن القانون حينما يريد معاقبة الجرم المستحيل فإنه ينص على ذلك صراحة[22].

وما يلاحظ على هذا الاتجاه، أن المستحيل في هذه الجريمة هو عنصر واحد فقط وهو النتيجة المادية وليس جميع عناصرها الأخرى، ولما كان الشروع المعاقب عليه يفترض غلق هذه النتيجة، فإن التعويل على استحالة إحداث النتيجة رغم ضرورة تخلفها من أجل وقوع الشروع، لا يصلح في ذاته سنداً قانونياً للقول بعدم العقاب على الشروع[23].

الاتجاه الثالث: نظرية التفرقة بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية:

ذهب بعض الفقهاء الألمان في القرن التاسع عشر إلى التمييز بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية.

فتكون الاستحالة مطلقة، حينما يكون موضوع الفعل، أو طبيعة الوسيلة المستعملة، غير قابلين في جميع الظروف لإحداث النتيجة الإجرامية[24].

والأمثلة على الاستحالة المطلقة من حيث الموضوع، أن يطلق الفاعل النار على شخص ميت، والمثال على الاستحالة المطلقة من حيث الوسيلة، محاولة إطلاق النار على شخص من بندقية خالية من المقذوف.

أما في الاستحالة النسبية، فتكون عندما يوجد محل الجريمة، ولكن ظروف الزمان أو المكان، من حيث الموضوع أو الوسيلة، هي التي تلعب دوراً أساسياً في عدم تحقيقها، ولولا هذه الظروف لأصبح تنفيذ الجريمة ممكناً[25].

مثال على هذه الاستحالة، من حيث الموضوع، أن يطلق الفاعل النار على شخص بحسب أنه موجود في مكان معين، فيتبين أنه غادر المكان.

ومثال الاستحالة النسبية من حيث الوسيلة، أن يلقي الفاعل قنبلة على جمع من الناس، فلا تنفجر لعدم معرفته طريقة استعمالها.

وأغلب الفقهاء الذي فرقوا بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية، بينوا عدم معاقبة الفاعل إذا كانت جريمته مستحيلة استحالة مطلقة، ومعاقبته إذا كانت جريمته مستحيلة استحالة نسبية.

وكذلك اعتنق قانون العقوبات الإيطالي هذه النظرية وأشار إليها في المادة (49) منه حيث نص على عدم العقاب على الاستحالة المطلقة بسبب انعدام صلاحية النشاط لإحداث النتيجة أو بسبب انعدام الموضوع الذي يستهدفه الناشط[26].

وبالنظر للنقد الذي وجه إلى هذا الرأي من حيث أنه يقود إلى عدم المعاقبة في كل حالة تبدو فيها الجريمة العمدية مستحيلة التنفيذ، مع أن المصلحة تقتضي المعاقبة لسبب ما تنطوي عليه الأفعال المرتكبة من خطورة جدية على حقوق الأفراد والمجتمع[27].

وحاول أنصار هذه النظرية بتفادي النقد وفرقوا بين نوعين، ففي الاستحالة النسبية يكون المجني عليه معرضاً لخطر جدي لا تقيه منه إلا المصادفة وفي الاستحالة المطلقة فلا خطر مهما كانت الظروف والملابسات[28].

ويؤخذ على هذا الرأي أنه غير منطقي، لأن الاستحالة نوع واحد لا يقبل التدرج، والجريمة إما أن تكون ممكنة[29] أو مستحيلة، ولا وسط بين الأمرين، ولهذا أظهر رأي آخر لا يأخذ بفكرة الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية، وإنما يفرق بين الاستحالة المادية والاستحالة القانونية، وكما سنراه في الاتجاه الرابع لاحقاً.

الاتجاه الرابع: نظرية التمييز بين الاستحالة القانونية والاستحالة المادية:

يفرق هذا الاتجاه بين نوعين من الاستحالة، فالاستحالة القانونية وهي المانعة من العقاب، والاستحالة المادية وهذه لا تمنع من العقاب[30].

فتكون الاستحالة قانونية إذا انعدم في الجريمة أحد أركانها التي نص عليها القانون، كركن ملكية

الغير للشيء المسروق في جريمة السرقة، وركن الحياة في جريمة القتل.

فمثلاً من يطلق مقذوفاً على شخص ميت لا يعد قاتلاً، ففي هذه الحالة كما يرى أنصار هذا الاتجاه، لا يجوز العقاب على هذه الاستحالة لعدم إمكان قيام الجريمة[31].

وتكون الاستحالة مادية إذا كان تحقق النتيجة ممكناً من الناحية القانونية لتوافر العناصر المكونة للجريمة، وفي عدم تحققها يرجع إلى ظروف مادية عارضة لا دخل لإرادة الجاني فيها، مثال من يطلق عيارا ناريا على المكان الذي تعود أن ينام فيه بقصد قتله ولكن تصادف عدم وجوده به في ذلك الوقت.

ففي معظم هذه الحالات يرى أصحاب هذا الاتجاه أن النتيجة الإجرامية تتحقق من الناحية القانونية لولا الظرف المادي العرضي الذي حال دون ذلك.

فالجريمة استحال وقوعها مادياً وليس قانونياً، وبالتالي لا تمنع هذه الاستحالة المادية من عقاب الجاني باعتباره شارعاً، ودون تفرقة بين ما إذا كانت الاستحالة مطلقة أو نسبية.

والملاحظ على التفرقة بين الاستحالة القانونية والاستحالة المادية، أنها منطقية كما أن لها سند في القانون[32].

ويقول بعض الفقهاء بالمعاقبة إذا كانت الاستحالة مادية، وبعدم المعاقبة إذا كانت الاستحالة قانونية ومنهم الدكتور علي راشد في نظرية الشروع ونظرية الجريمة المستحيلة حيث علق: (إن كل نظرية الشروع، ونظرية الجريمة المستحيلة المحلق بها، لا مكان لها في حساب التفكير العلمي أي (علم الإجرام)، الذي يكتفي من (الواقعة الإجرامية) المادية بمجرد ثبوتها في حق شخص منهم بعينه، لينطلق بعد هذا في البحث العلمي عن دوافع هذا الشخص إلى ذلك السلوك الإجرامي، تمهيداً لمعاملته جنائياً، بما يلائم أغراض الدفاع الاجتماعي، ولا يعنيه في هذا البحث مقدار الضرر الذي نشأ عن السلوك المذكور ذلك لأن نصيب المجرم من الخطورة الإجرامية التي تقاس بها المعاملة لا يختلف بداهة تبعاً لما إذا كانت الواقعة المادية الإجرامية قد تمت أو موقفه عند مرحلة الشروع، أو إذا كانت مستحيلة الوقوع على أية صورة، وفي جميع الأحوال تسير الواقعة المادية أو المستحيلة الوصول على النتيجة الإجرامية، إلى إنسان ذي نزعة إجرامية أو على درجة من الخطورة لا يكشف عنها إلا فحصه علمياً من الباحثين في العلوم الإنتروبولوجية والاجتماعية)[33].

ومن هنا يتضح لنا مدى التقارب بين هذين النوعين من الاستحالة، وكذلك ما بين الاستحالة المطلقة والنسبية، فأغلب حالات الاستحالة القانونية تشكل حالات الاستحالة المطلقة، وأغلب حالات الاستحالة المادية تفرض قبيل الاستحالة النسبية[34].

والخلاصة في ما تقدم أن الاستحالة القانونية هي التي ترجع إلى عدم توافر عنصر من عناصر الجريمة، وهذه الاستحالة لا يعاقب عليها القانون، أما الاستحالة المادية فتتوفر في الوسيلة والمحل للجريمة، وهذه الاستحالة لا تحول دون العقاب على الشروع. وبدورنا نميل إلى هذا الاتجاه الرابع كونه منطقياً ويتفق أكثر مع القانون من حيث أنه يعاقب على الاستحالة المادية ويرفع العقاب عن الاستحالة القانونية، وبذلك حماية للحقوق والمصالح الفردية والاجتماعية بشكل عام.

المبحث الثاني
موقف التشريعات المقارنة من الجريمة المستحيلة

يبدو أن تعدد صور الاستحالة وتداخلها يحول دون وضع نص جامع يواجه الحلول المناسبة للجريمة، وسيترك أمر مواجهتها لاجتهاد القضاء والفقه.

وفي مبحثنا هذا سنوضح ذلك جلياً وبمطلبين الأول يتناول موقف التشريعات الأجنبية من الجريمة المستحيلة، والمطلب الثاني يتضمن موقف التشريعات العربية من هذه الجريمة وعلى النحو الآتي:

المطلب الأول
الجريمة المستحيلة في التشريعات الأجنبية

لا تسير التشريعات الأجنبية على وتيرة واحدة في شأن الجرائم المستحيلة، فكثير منها أغفل النص تاركاً للقضاء مهمة البحث فيما إذا كانت أركان الشروع تتوفر في هذه الحالة، ولكن عددا كبيرا منها رأى ضرورة النص عليها للخلاف الذي يدور حولها.

فالمشرع الفرنسي قرر في المادة (317) وبعد تعديلها في 29 يونيه 1939 المساواة في العقاب على جميع صور الاستحالة المطلقة بخصوص جريمة الإجهاض، فيعاقب الجاني الذي يقصد إجهاض امرأة سواء كانت حاملاً أو يظن أنها حامل، وهو ما كان يجري عليه اجتهاد محكمة النقض الفرنسية قبل تعديل سنة 1939م.

كما نصت المادة (108) من مشروع قانون العقوبات الفرنسي للعام 1934 على أن الشروع يعاقب عليه ولو كانت النتيجة التي يسعى إليها الجاني غير ممكن تحقيها لظرف يجهله، ويكاد يسير اتجاه الفقه الفرنسي إلى هذا الرأي، فلا يفرق القضاء الفرنسي في العقاب على الشروع في الإجهاض بين ما إذا كانت الاستحالة مطلقة أو نسبية[35].

ومن التشريعات الأجنبية المقارنة التي واجهت الجريمة المستحيلة، قانون العقوبات السويسري حيث تعاقب المادة (23/1) منه على الجريمة المستحيلة باعتبارها شروعاً وفي أغلب صورها، مع الترخيص للقاضي بالنزول إلى الحد الأدنى للعقوبة، ثم تجيز الفقرة الثانية من المادة (23) أيضاً للقاضي إعفاء المتهم من العقوبة إذا كان عمله بسبب فقدان الذكاء[36].

ونصت على المعاقبة على الجريمة المستحيلة في المادة (44) من قانون العقوبات الأرجنتيني لسنة 1931م، بحيث يعاقب على الجريمة المستحيلة بنصف العقوبة المقررة للجريمة التامة، ولكن في الوقت ذاته يجيز المشرع للقاضي أن يصرف النظر عن العقوبة الكلية أو يخففها، بحسب الخطورة التي تظهرها الأفعال[37].

فالقانون النرويجي يعاقب على الشروع بشرط وجود جسم الجريمة وبدون اعتداد بالمانع الذي يحول دون التنفيذ كذلك[38].

وفي القانون الإسباني الجديد نص بهذا المعنى أيضاً.

أما القانون الإيطالي الصادر في سنة 1930 منع الاستحالة من العقاب سواء أكانت راجعة الى عدم وجود جسم الجريمة أو إلى عدم صلاحية الوسائل كما جاء في المادة (49) منه. وكذلك في القانون النمساوي الذي عد الاستحالة مانعاً من العقاب[39].

المطلب الثاني
موقف التشريعات العربية من الجريمة المستحيلة

سأبين في هذا المطلب بعض مواقف التشريعات العربية التي خصت هذه الجريمة وعلى النحو الآتي:

الفرع الأول
موقف المشرع العراقي من الجريمة المستحيلة

نص قانون العقوبات العراقي على عقاب الجريمة المستحيلة في المادة (30) منه قائلاً: (... ويعتبر شروعاً في ارتكاب الجريمة كل فعل صدر بقصد ارتكاب جناية أو جنحة مستحيلة التنفيذ إما لسبب يتعلق بموضوع الجريمة أو بالوسيلة التي استعملت في ارتكابها ما لم يكن اعتقاد الفاعل صلاحية عمله لإحداث النتيجة مبنياً على وهم أو جهل مطبق.).

ومن دراسة هذا النص يظهر لنا أن قانون العقوبات العراقي قد تبنى في العقاب على الجريمة المستحيلة بالمذهب القائل بالعقاب على الجريمة المستحيلة بصورة مطلقة، عدا بعض الحالات بعقاب الشروع، وهذا هو الرأي الذي ينسجم مع ما تبناه أصحاب المذهب الشخصي[40].

والحق في ذلك أن هذا الاتجاه يضمن حماية مصالح المجتمع العليا في الأمن والسكينة والحرية والنظام بعقابه على جميع صور الجريمة المستحيلة بعقوبة الشروع عدا الجريمة الوهمية.

حيث يراد بالجريمة الوهمية التي لا وجود لها إلا في ذهن الجاني وتصوره ومخيلته خطأ، كحالة الأعمى التي يغتصب امرأة ظناً منه أنها أجنبية، فإذا هي زوجته، أو حالة من يحاول قتل آخر بالسحر والقراءة الغيبية، أو حالة من يسرق مالاً، ويظهر فيما بعد أنه مملوكاً له.

فالجريمة المستحيلة ليست شروعاً كما عبر عنها القانون العراقي، وإنما هي جريمة مستقلة لذاتها أي جريمة خاصة، والسبب في ذلك أن ارتكاب الجريمة المستحيلة محكمة بالاستحالة التامة، أي أنها لا يمكن أن ترتكب مهما بذل الفاعل من مجهود، أما الشروع فهو محكوم بالإمكان أي إمكان التحقيق لولا تدخل أسباب خارجة عن إرادة الفاعل حالت دون تحقق النتيجة[41].

الفرع الثاني
الجريمة المستحيلة وقانون العقوبات الأردني

نصت المادة (68) من قانون العقوبات الأردني على الشروع بأنه (البدء في تنفيذ فعل من الأفعال الظاهرة المؤدية إلى ارتكاب جناية أو جنحة).

بمعنى أن هذه الأفعال المحرمة هي الأفعال التي تؤدي بطبيعتها ووضوحها إلى تحقيق النتيجة الإجرامية، إذا لم تتدخل عوامل تحول دون تحقيقها، وهذا ما أكدته المادة (68) من نفس القانون بقولها: (إنه إذا لم يتمكن الفاعل من إتمام الأفعال اللازمة لحصول تلك الجناية أو الجنحة).

كذلك ينطبق القول على ما نصت عليه المادة (70) من قانون العقوبات الأردني عندما أشارت إلى أن الشروع يشترط وجود سلوك مادي ظاهر وواضح بطبيعته لإحداث النتيجة الجرمية، ووجود حق يحميه القانون مهدد بخطر الاعتداء فإن انعدام الخطر أو الضرر في سلوك الجاني فلا مسوغ بقيام الشروع أو إنزال العقاب بالفاعل لأن النتيجة الإجرامية للجريمة غير ممكنة الوقوع[42].

ومن خلال نصوص في قانون العقوبات الأردني نجده قد تبنى الاتجاه الرابع الذي يميز بين الاستحالة القانونية، فلم يعاقب عليها وبين الاستحالة المادية، إن القول بعقاب أفعال مشروعة في ذاتها علاوة على إغفال الركن القانوني للجريمة، فلا جريمة ولا عقوبة إلا بنص، ولا عقاب إلا على الأفعال المجرمة قانوناً.

أما بالنسبة للاستحالة المادية فقد عاقب المشرع الأردني عليها لأنها تنشأ عن ظروف مادية جعلت النتيجة غير ممكنة التحقيق في وقتها[43].

وبذلك يتفق المشرع الأردني مع المشرع المصري في التفرقة بين الاستحالة المادية والاستحالة المطلقة وكما سيظهر لاحقاً.

الفرع الثالث
قانون العقوبات المصري والجريمة المستحيلة

تعرض مشروع قانون العقوبات المصري لسنة 1964 للجريمة المستحيلة ليقرر العقاب عليها، وساوى بينها وبين الشروع[44].

فقد نصت المادة (42) من المشروع الذي جاء فيه: (إذا استحال تحقيق الجريمة التي قصد الفاعل ارتكابها لقصور الوسيلة أو التخلف الموضوع وجب تطبيق أحكام الشروع).

وفي ذلك يقول الدكتور محمود محمود مصطفى في نظرية الجريمة المستحيلة ما نصه: (والذي يبدو لنا أن كل تفرقة بين أنواع الاستحالة هي تفرقة تحكيمية، فالاستحالة لا تقبل التدرج، والجريمة إما أن تكون ممكنة أو مستحيلة، وفي جميع الحالات النسبية أو المادية يكون تحقيق الجريمة مستحيلاً، ولا فارق في

الدلالة على نية الفاعل وخطرها على المجتمع بين محاولة سرقة مال موجوداً أو غير موجود، ومن جهة أخرى فإن نص المادة (45) من قانون العقوبات المصري تميل إلى جميع حالات الاستحالة، فليست هذه إلا صورة من جريمة خائبة استحال منها تحقق النتيجة لسبب خارج عن إرادة الفاعل، والقانون لا ينظر في الشروع من الناحية المادية أو الناحية القانونية إلا بمنظار الجاني نفسه، فمتى أتى الجاني أفعالاً هي في نظره مؤدية إلى النتيجة المعاقب عليها فإنه يعاقب على الشروع، بصرف النظر عما إذا كان تحقق هذه النتيجة ممكناً حيث الناحية الواقعية أو الناحية القانونية، وهذا النظر يستفاد من عبارة (بقصد ارتكاب جناية أو جنحة) الواردة في النص.

فالمشرع المصري يكتفي بهذا القصد، أي باتجاه إرادة الجاني نحو ارتكاب الجريمة، ولا يستلزم أن تكون الظروف مهيأة لتحققها، أو أن تكون أركانها القانونية حاضرة)[45]. وبذلك جاء القانونان الفرنسي والمصري خاليين من نص على الجريمة المستحيلة، ففسر الفقه والقضاء إرادة المشرع هذه، في كلا البلدين، وذلك بعدم الأخذ بنظرية الجريمة المستحيلة، وبتطبيق قواعد الشروع في جميع الحالات، دون تفريق بينما إذا كانت النتيجة ممكنة أو مستحيلة.

وأخذ كذلك بهذا الرأي أيضاً القانون الألماني والسويسري[46].

الفرع الرابع
موقف المشرع اللبناني من الجريمة المستحيلة

يعد قانون العقوبات اللبناني من التشريعات العربية التي انفردت في التعرض للجريمة المستحيلة في بعض صورها في نص المادة (203) منه حيث قالت: (يعاقب على المحاولة وإن لم يكن بالإمكان بلوغ الهدف بسبب ظرف مادي يجهله الفاعل، على أن الفاعل لا يعاقب من ارتكاب فعلاً وظن خطأ أنه يكون جريمة).

يتبين من هذا النص أن المشرع اللبناني أخذ بفكرة العقاب على الجريمة المستحيلة في حالة الاستحالة المادية فقط دون القانونية، كونه بذلك يعد الاستحالة المادية داخلة ضمن الشروع وفي صور الجريمة الخائبة، لأنه جعل توقيع العقاب قاصراً على حالة عدم بلوغ الهدف (النتيجة الإجرامية)، وبسبب ظرف مادي يجهله الفاعل، أي يعتقد بتوافره، ومفهوم المخالفة لذلك عدم العقاب في حالة الاستحالة القانونية[47].

لقد أورد المشرع اللبناني استثناء على المعاقبة في حالة الاستحالة المادية، وذلك فيما لو ارتكب الجاني فعله بوصفه شروعاً، رغم أن الاستحالة في هذا الجانب مادية لا قانونية، وعليه فإن عدم المعاقبة في الحالة السابقة يرجع إلى أن فعل الجاني والوسائل التي يلجأ إليها تدل على سذاجته وعدم خبرته، مما يفيد عدم تحقيق أي خطر على المصالح القانونية التي يحميها المشرع الجنائي ومن ثم لا يتوافر بالتالي المبرر للعقاب على الشروع تبعاً من ذلك.

ويتضح مما تقدم أن المشرع اللبناني لا يوقع عقوبة على الجريمة المستحيلة في حالة الاستحالة

القانونية، وهذا ما قصده المشرع حينما نص على عدم معاقبة من ارتكب فعلاً وظن خطأ أنه يكون جريمة، أي من يصدر عنه نشاط يعتقد خطأ أنه يكون جريمة مع أن المشرع لم يعاقب عليه أصلاً أو لم تتوافر أركان الجريمة وعناصرها[48].

الفرع الخامس
رفض نظرية الجريمة المستحيلة وموقف القانون السوري منها

نصت المادة (202) من قانون العقوبات السوري على ما يأتي: (1. يعاقب على الشروع وإن لم يكن في الإمكان بلوغ الهدف بسبب ظرف مادي يجهله الفاعل. 2. على أن الفاعل لا يعاقب في هذه الحالة إذا أتى فعله من غير فهم. 3. وكذلك لا يعاقب من ارتكب فعلاً وظن خطأ أنه يكون جريمة).

يستخلص من هذا النص أن المشرع السوري رفض الأخذ بنظرية الجريمة المستحيلة وعد كل فعل يبدأ الفعل بتنفيذه ولا يحقق نتيجة هو شروع، سواء كانت النتيجة مستحيلة أو ممكنة الوقوع، أو إذا قام شخص بفعل ليس بالإمكان بلوغ هدفه عن سذاجة وغير فهم فلا عقاب عليه، وإذا ارتكب شخص فعلاً لا يعاقب عليه القانون وظن أنه يكون جريمة، فلا شروع ولا عقاب، وهذا ما يطلق عليه الفقهاء (الجريمة الوهمية) والتي سبق أن بيناها آنفاً.

ومما تقدم لان المشرع السوري يبدو أنه تبنى أحدث النظريات وهي (النظرية الشخصية) الذي نبذت الجريمة المستحيلة، ولم يستثنِ إلا الأشخاص الذين يقدمون على فعلهم نتيجة سذاجة أو غفلة، وهذه الأفعال غير معاقب عليها أساساً، فلم يكن من الضروري أن ينص المشرع السوري على إخراجها من نظرية الشروع[49].

المبحث الثالث
اجتهاد القضاء بشأن الجريمة المستحيلة في القوانين المقارنة

يتعين علينا أن نبين موقف القضاء المتمثل في أحكام محاكم التمييز ومحاكم النقض، التي صدر بعضها من القضاء الأجنبي والمحاكم العربية من الجريمة المستحيلة وبمطلبين: الأول يتضمن أحكام القضاء الأجنبي في الجريمة المستحيلة، وفي المطلب الثاني نتناول أحكام القضاء العربي التي أصدرتها المحاكم وكالآتي:

المطلب الأول
موقف القضاء الأجنبي وأحكامه من الجريمة المستحيلة

سنبين في هذا المطلب بعض من أحكام القضاء الصادرة من المحاكم الأجنبية والتي تيسرت لنا من المحاكم الفرنسية والألمانية بصدد الجريمة المستحيلة:

الفرع الأول
موقف القضاء الفرنسي من الجريمة المستحيلة

اعتنق القضاء الفرنسي في بادئ الأمر نظرية عدم العقاب على جميع صور الاستحالة، فمثلاً قضى بعدم توافر الشروع في واقعة إطلاق عيارا ناريا على غرفة خالية لقتل شخص كان في ذلك الوقف متغيباً عنها.

وبعد ذلك ميزت محكمة النقض الفرنسية بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية، فقضت بالعقاب على الشروع في حالة الاستحالة النسبية فمثلاً، على من يطلق عيارا ناريا على غرفة لم يوجد فيها المراد قتله وقت إطلاق الرصاص[50].

فقضت اثنتان من محاكم الاستئناف بأنه لا عقاب على هذا الشروع بناء على الجريمة المستحيلة، ولكن محكمة النقض والإبرام نقضت أحد الحكمين وذكرت: (أن غياب المجني عليه عن غرفة وقت إطلاق الناس عليه كان لسبب عارض، وأنه لذلك لم تكن هناك استحالة مطلقة تمنع من إتمام الجريمة، وأنه إذا كان المجني عليه لم تحصل إصابته فما ذلك إلا لسبب غيرعادي ليس للمتهم أن يستفيد منه وأنه لذلك يكون الشروع فقد تحقق قانوناً)[51].

وقد فسر الشراح الفرنسيون هذا الحكم بأن محكمة النقض قد هجرت النظرية القديمة المتطرفة وأخذت بالتفرقة بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية.

واستمر الحال حتى أصدرت حكماً في 9 نوفمبر سنة 1928 يعاقب على حالة عدتها محكمة الموضع

نوعاً من الاستحالة المطلقة، وهي الشروع في إسقاط حبلى بمواد لا تحدث الإجهاض مثل حقنها بماء الكولونيا المخلوط بالماء العادي[52].

إلا أن محكمة النقض الفرنسية اتجهت إلى عدم العقاب على الاستحالة القانونية فقالت بعدم توافر جريمة الشروع في قتل طفل إذا كان قد ولد ميتاً، وكذلك عدم العقاب على جريمة الامتناع عن تقديم المساعدة إذا كان الشخص المراد مساعدته قد توفي من قبل.

بعدها جاء تعديل سنة 1939 مؤيداً فيه المشرع الفرنسي اجتهاد القضاء في هذا الشأن، وبذلك فلا يفرق القضاء الفرنسي في العقاب على الشروع في الإجهاض وبين إذا كانت الاستحالة مطلقة أو نسبية[53].

الفرع الثاني
قضاء المحاكم الألمانية في الجريمة المستحيلة

منذ عام 1880 جرى قضاء إمكان العقاب على كل شروع في جريمة مستحيلة حتى في حالة الاستحالة المطلقة بسبب عدم وجود جسم الجريمة مع النص في مادة الشروع في قانون العقوبات الألماني لا يختلف عن نص (2) من قانون العقوبات الفرنسي والمادة (45) من قانون العقوبات المصري.

فقد قضت المحكمة العليا الألمانية بتاريخ 24 مايو سنة 1880 وهو يعد أول حكم قرر هذا المبدأ، بأن محاولة قتل طفل ولد ميتاً على اعتقاد أنه كان حياً يعد شروعاً في جناية قتل الأطفال.

وتأيد هذا القضاء بعد ذلك بأحكام أخرى منها حكم في 30 مارس 1883 خاص بالشروع في إسقاط امرأة لم تكن حبلى، وصدر في المعنى نفسه حكم بتاريخ أول يونيه سنة 1883، وفي فبراير سنة 1887 أيضاً.

نستخلص من ذلك أن القضاء الألماني أخذ (بالمذهب الشخصي) وكما بينا ذلك آنفاً[54].

المطلب الثاني
أحكام المحاكم العربية في الجريمة المستحيلة

أولاً: اتجه القضاء المصري إلى التفرقة بين الاستحالتين المطلقة والنسبية[55]:

ففي بادئ الأمر ذهبت محكمة النقض المصرية إلى اعتناق نظرية العقاب على جميع صور الاستحالة، فقضت بتوافر الشروع في القتل بالسم سواء كانت المادة المستعملة غير ضارة أو غير كافية[56]، وأنه إذا كانت البندقية في غفلة من الجاني غير صالحة لإخراج المقذوف فإن الشروع في القتل يكون متوافرا[57].

ولكن محكمة النقض المصرية اضطرد قضاؤها بعد ذلك إلى اعتناق مذهب التفرقة بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية، بل أحكامها من نطاق الاستحالة النسبية لإخضاع الكثير من صورها للعقاب،

فمثلاً قضت بتوافر الشروع من النصب على بوليس سري يعلم بخداع المتهم ويريد استدراجه بناء على أن الاستحالة لا يمكن التمسك بها إلا في حالة وجود مانع مادي مطلق لا في وجود نسبي، إذ يجوز أن يخدع غير المجني عليه بالنصب[58].

كما وقضت محكمة النقض المصرية بأنه: (إذا كان المتهم قد انتوى قتل المجني عليه واستعمل لذلك الغرض بندقية ثبتت صلاحيتها، إلا أن المقذوف لم ينطلق لفساد كبسولته، وقد ضبطت معه طلقة أخرى سليمة ولكن الفرصة لم تتح له لاستعمالها، فإن قول الحكم باستحالة الجريمة استحالة مطلقة استناداً إلى فساد كبسولة الطلقة التي استعملها المتهم، هو قول لا تتفق وصحيح القانون)[59].

ثانياً: موقف محكمة التمييز الأردنية:

يبدو أن محكمة التمييز الأردنية العليا اتجهت حديثاً إلى الأخذ بمذهب التفرقة بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية، وترجح العقاب على الثانية دون الأولى، وقضت: (إن الجرمية المستحيلة تقوم في الحالات التي يستحيل فيها تحقيق النتيجة الجرمية أو لعدم كفاءة الفعل القصدي المرتكب، أو لعدم وجود الموضوع المادي لها. ولا يتوافر ذلك في عدم وجود مال في المحل الذي اقتحمه المتهمون إذ أن فعلهم يشكل الشروع في جرم السرقة طبقاً لنص المادة (70) من قانون العقوبات)[60].

وفي حكم آخر قضت محكمة التمييز الأردنية: (إن استعمال المتهم المسدس القاتل بطبيعته ومحاولة إطلاق النار من قرب المجني عليه لأكثر من مرة، ولولا أسباب لا دخل لإرادته فيها، وهي عدم استجابة المسدس، وعدم إخراج الطلقة وبسبب طبخ طرف الطلقة، لتمت الجريمة بتوفر نية القتل لدى المتهم، ولا يرد الدفع باستحالة حدوث القتل لعدم صلاحية العتاد)[61].

يتضح مما تقدم أن بحث الجريمة المستحيلة وموضعها من نظرية الشروع تتطلب الاعتراف بالاستحالة بأنها من صور الشروع المعاقب عليه قانوناً في ضوء تقدير السلوك المرتكب وظروف إثباته، فطالما شكل بدءا بالتنفيذ وتعرض المصلحة المحمية للخطر، وبغض النظر عن وجه الاستحالة سواء متعلقة بالمحل أو الوسيلة، فإنه يعد شروعاً طالما كان السلوك وفق المجرى العادي للأمور، وظروف إتيانه محتمل معه كتحقق الضرر، وما يؤيده ذلك أن غياب العنصر الذي تقوم عليه الجريمة قانوناً، ينفي تحقق العدوان في الجريمة، مما يسوغ بعدم العقاب، أما غياب الظرف المادي اللازم لتحقق الجريمة فانه لا ينفي أن العدوان موجود لأن الخطر قائم[62].

ثالثاً: موقف القضاء العراقي:

تكلم المشرع العراقي عن صورة ثالثة للشروع إلى جانب الصورتين السابقتين وهي صورة الجريمة المستحيلة في المادة (30) في جملتها الثالثة المشار لها آنفاً.

وعد الجريمة المستحيلة صورة من صور الجريمة الخائبة، ولكنها تختلف عنها من حيث أن النتيجة

منها لا يمكن تحققها مهما بذل الفاعل في سبيلها من نشاط، أما لسبب يتعلق بموضوع الجريمة أو لسبب يتعلق بالوسيلة التي استعملت في ارتكاب الفعل، على حين أن الجريمة الخائبة كان من الممكن أن تتحقق نتيجتها المقصودة لولا سبب عرضي يجهله الجاني أدى تدخله إلى خيبة أثر الفعل، هذا وتكون الاستحالة في كل من الحالتين أما مطلقة[63]، وأما نسبية[64].

رابعاً: موقف محكمة النقض السورية:

إن المشرع السوري تبنى أحدث النظريات، وأكثرها انسجاماً مع الواقع القانوني، وهي النظرية الشخصية، التي نبذت نظرية الجريمة المستحيلة[65].

وذلك لأن المعتبر في أمور الجريمة هي الأفعال التي تكشف عن نية الفاعل وخطورته، بصرف النظر عن نتيجتها، وعما إذا كانت النتيجة ممكنة التحقيق أو غير ممكنة، واستثنى في ذلك السذج والغافلين عن فهم الأمور، بمعنى الأشخاص الذي لا يرتكبون في الأصل فعلاً محرماً يعاقب عليه القانون[66].

نستخلص من بحثنا هذا الآتي:

أولاً: إن جريمة الشروع شأنها الجرائم الأخرى في أن تستوفي عناصرها القانونية، وتعرض الجرائم الخطرة بعد توافر فعل يهدد المصلحة المحمية اجتماعياً وإنسانياً.

وبعد دراستنا للاتجاهات الفقهية وآراء المشرعين في قوانين العقوبات المذكورة آنفاً نميل إلى التمييز بين الاستحالة القانونية والاستحالة المادية.

ففي الاستحالة القانونية وعند عدم توافر الشروع فإن ذلك يؤدي إلى إهدار عنصر قانوني في الجريمة غير النتيجة المادية بها.

أما في الاستحالة المادية فنحن نميل إلى عدم العقاب في جميع صورها في استعمال الوسيلة، لكون ينبغي علينا التأكد من خطرا استعمال هذه الوسيلة على المجني عليه، وفي حالة عدم صلاحية الوسيلة فإنها لا تؤدي إلى نتيجة يحاسب عليها القانون ولا تشكل خطر على المجني عليه.

ثانياً: يتبين من كل ما تقدم أن المشرع الأردني يتفق مع المشرع المصري والقضاء المصري والعراقي في التفرقة بين الاستحالة المادية والمطلقة[67]، ومع القانون اللبناني والسوري مع خلاف في أن المشرع اللبناني أورد استثناءً خاصاً بالاستحالة المادية في المادة المرقمة (203) من قانون العقوبات اللبناني، حيث قرر بموجبها عدم العقاب إذا ارتكب الجاني فعله عن غير فهم (لعدم تحقق أي خطر على المصالح القانونية التي يحميها القانون)[68].

أما المشرع السوري فقد نهج منهاج المشرع اللبناني نفسه في عدم العقاب على الاستحالة القانونية والعقاب على الاستحالة المادية كما جاء في المادة (202) من قانون العقوبات السوري، الذي تمت الإشارة إليه آنفاً.

مما يوضح لنا أن هناك تقارب لآراء المشرعين حول الجريمة المستحيلة من بعض القوانين العقابية وخاصة السورية واللبنانية مع الاستثناءات المذكورة آنفاً، وكذلك هناك وجهات نظر تكاد تكون متشابهة مما صدر من أحكام للقضاء الأردني والمصري والعراقي في حكمها وتوصيفها لهذه الجريمة.

الخاتمة

وكما بينا في بحثنا آنفاً أن الجريمة هي شروع في ارتكاب فعل يستحيل على الفاعل تحقيق نتيجته، كمن يضع يده في جيب شخصاً ليأخذ ما فيه ويتضح أن الجيب خالي.

والاستحالة في الجريمة قد تكون من حيث الوسيلة أو من حيث محل الجريمة، ولكل منها توصيف وآثار قد تترتب عليها عقوبة وتعد صورة من صور الجريمة الخائبة، إلا أن وجه الخلاف بينها وبين الجريمة الخائبة هو أن النتيجة الإجرامية الخائبة كان من الممكن تحقيقها لولا تدخل السبب الخارجي، بينما النتيجة الإجرامية في الجريمة المستحيلة كان من المستحيل تحقيقها منذ بداية اتخاذ السلوك الإجرامي لها.

وأود أن أختم قولي أن بعض القوانين العقابية تعاقب على الجريمة المستحيلة والبعض الآخر تمنع العقاب بشأنها، إلا أن الفقهاء أغلبهم أخذوا بها وفرقوا بين الاستحالة المطلقة والاستحالة النسبية، وميزوا بين الاستحالة القانونية والاستحالة المادية، ولكل من هؤلاء الفقهاء رأي وحجة قانونية استند عليها، فما تعين في القضاء متمثل في محاكم التمييز والنقض أن يحكم في ضوء ما يستند إليه المشرع في بلده.

أولاً: الاستنتاجات:

بعد دراستنا لهذه الجريمة نود أن نبين ما نعتقده مهماً وعلى النحو الآتي:

1. إن الجريمة المستحيلة بوصفها جريمة من جرائم الشروع فهي إذن من الجرائم الخطرة، وتكمن خطورتها في الفاعل الذي يرتكب فعلا ينطوي على خطر معين، فلا تكفي النية السيئة ولا الإرادة الإجرامية ولا الحالة الخطرة للمتهم، إنما لابد من توافر فعل يهدد المصلحة المحمية بضرر مستقبلاً.
2. بما أن الجريمة المستحيلة هي جريمة شروع وشأنها بذلك شأن غيرها من الجرائم يجب أن تستوفي الادانة القانونية عدا النتيجة المادية، وبهذا فإن كل إخلال بأي عنصر آخر لا يتوافر فيه الشروع.
3. في موضوع الاستحالة القانونية يتبين لنا أنها تتسع إلى عدم توافر أحد العناصر القانونية للجريمة والتي يندرج تحتها عدم توافر الخطر في الركن المادي كونها تلجأ إلى وسيلة غير صالحة لإحداث نتيجة مادية ووفقاً لمجريات الأحداث مما يحول ذلك دون توافر النتيجة القانونية في الشروع والذي بحد ذاته لا يشكل أي خطورة، على الرغم من أننا نميل إلى التمييز بين الاستحالة القانونية والاستحالة المادية.
4. أما في موضوع الاستحالة المادية فإننا نرى أنه ليس من الضروري العقاب على جميع صور هذه الاستحالة وكما يرى أنصارها، وخاصة عند استعمال الوسيلة، بل علينا التأكد من استعمالها الذي قد يسبب خطراً، مما يقتضي صلاحيتها لإحداث النتيجة، وبذلك تدخل النية والصلاحية

للوسيلة في عد هذه الفعلة مجرمة.

5. إن البدء بالتنفيذ، وتعريض المصلحة المحمية قانوناً للخطر ومهما تكن أوجه الاستحالة المتعلقة بالمحل أو الوسيلة، فإنه في تقديري يعد شروعاً طالما كان السلوك المتخذ وظروف إتيانه محتملة مع تحقق الضرر.

ثانياً: التوصيات:

بعد ما تقدم من استنتاجات نود أن نبين أن ما نجده ملائماً من توصيات وكالآتي:

1. طالما أن الجريمة المستحيلة مثار خلاف فقهي بين المشرعين فنحن نرى أن من الأفضل أن تشير النصوص القانونية بشكل صريح عن حججه الحقيقية والوضعية التي يستند عليها المشرعون في عد الشروع في الجريمة معاقباً عليها أم غير معاقب، وليس الاكتفاء بالإشارات لأن بعض النصوص تتحمل عدة تفسيرات.
2. أعتقد أن لكل من هذه الآراء وحججها القانونية التي يعتقدون بها لها ما يؤكد مصداقيتها، ولكن في بعض الأحوال لا يمكن عد كل صور الشروع وبالمطلق يحاسب عليه القانون، بل يقتضي التعامل مع كل صورة لواقعتها وعلى غرار آثارها نضع العقوبة المناسبة لها.
3. وكما بينا فاننا نميل إلى التفريق بين الاستحالة المادية والاستحالة القانونية ونتمنى أن يؤخذ ذلك في أحكام القضاء كونه يعد اتفاقاً بين المشرعين على الرغم من اختلافهم في العقاب وعدم العقاب.
4. أتمنى صادقاً أن تكون مقاربة حقيقة بين مشرعينا العرب بعد أن تيسر لهم اللقاءات والندوات لتوحيد نصوص تشريعية ليس في هذه الجريمة فحسب بل لحسم النزاع في كثير من الجرائم التي تحتمل التفسير بين تشريع وآخر لاسيما ونحن في ظل العولمة وعالم الإنترنت.

وأخيراً في ختام بحثي أتمنى أن أكون قد لامست تلابيب الحقيقة في هذه الجريمة المستحيلة وماهيتها في القوانين العقابية المقارنة.

ومن الله التوفيق

المصادر والمراجع

أولاً: باللغة العربية:

1. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات – القسم العام، ج1، القاهرة، 1981م.
2. السعيد مصطفى السعيد، الأحكام العامة في قانون العقوبات، القاهرة، 1952م.
3. جلال ثروت، قانون العقوبات – القسم العام، الدار الجامعية، بيروت.
4. جندي عبدالملك، الموسوعة الجنائية، ج4، مطبعة الاعتماد، مصر، 1941م.
5. رؤوف عبيد، مبادئ القسم العام في التشريع العقابي المصر، ط3، مطبعة نهضة مصر بالفجالة، 1965م.
6. سمير الشناوي، الشروع في الجريمة، دار النهضة العربية، 1971م.
7. ضاري خليل محمود، البسيط في شرح قانون العقوبات – القسم العام، الناشر صاج صادق جعفر، ط1، بغداد، 2002م.
8. علي عبدالقادر القهوجي، قانون العقوبات – القسم العام، كلية الحقوق بجامعتي الإسكندرية وبيروت العربية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت.
9. علي راشد، القانون الجنائي، المدخل وأصول النظرية العامة، ط2، دار النهضة العربية، 1974م.
10. علي حسين الخلف وسلطان عبدالقادر الشاوي، المبادئ العامة في قانون العقوبات، طبع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 1982م.
11. عبود السراج، قانون العقوبات – القسم العام، ط5، منشورات جامعة دمشق، 1992م.
12. عبدالوهاب حومد، شرح قانون الجزاء الكويتي – القسم العام، جامعة الكويت، 1975م.
13. عدنان الخطيب، الوجيز في شرح المبادئ العامة في قانون العقوبات، دمشق، 1956م.
14. كامل السعيد، الأحكام العامة للجريمة في قانون العقوبات الأردني، مكتبة دار الثقافة والنشر والتوزيع، عمان، 1981م.
15. محمد صبحي نجم، قانون العقوبات – القسم العام، النظرية العامة للجريمة، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2000م.
16. محمد الفاضل، المبادئ العامة في التشريع الجزائي، مطبعة الدوادي، دمشق، 1977م.
17. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات اللبناني – القسم العام، بيروت.
18. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات اللبناني – القسم العام، ط5، القاهرة، 1982م.
19. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات – القسم العام، ط10، القاهرة، 1983م.

(Footnotes).

الهوامش:

(1) المحامي موريس نخلة وآخرون، القاموس القانوني الثلاثي، منشورات دار الحلبي الحقوقية، ط2، بيروت، 2002من ص628.

(2) أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات - القسم العام، ج1، القاهرة، 1981م، ص451.

(3) Garraud (R)، Taite thoriqueet partieque de droit pen، 1 Francais، 1913، No 98، P203. نقلاً عن د. نظام توفيق المجالي، شرح قانون العقوبات – القسم العام، دراسة تحليلية في النظرية العامة للجريمة والمسؤولية الجزائية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2004م، ص36.

(4) د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات – القسم العام، ط5، القاهرة، 1982م، ص47.

(5) د. علي عبدالقادر القهوجي، قانون العقوبات – القسم العام، كلية الحقوق بجامعتي الإسكندرية وبيروت العربية، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1988م، ص30.

(6) د. ضاري خليل محمود، البسيط في شرح قانون العقوبات – القسم العام، الناشر صباح صادق جعفر، بغداد، ط1، 2002م، ص90.

(7) د. عبود السراج، قانون العقوبات – القسم العام، ط5، منشورات جامعة دمشق، 1992م، ص211.

(8) د. محمد صبحي نجم، قانون العقوبات – القسم العام، النظرية العامة للجريمة، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2000م، ص238.

(9) د. علي عبدالقادر القهوجي، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص206.

(10) Rassat (M. Laure) Droit penail، 1988، No 245، P 354. نقلاً عن الدكتور نظام توفيق المجالي، شرح قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص264.

(11) د. نظام توفيق المجالي، شرح قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص264.

(12) د. أحمد فتحي السرور، الوسيط في قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص452.

(13) د. عبود السراج، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص211.

(14) د. نظام توفيق المجالي، شرح قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص266.

(15) القاضي جندي عبدالملك، الموسوعة الجنائية، ج4، مطبعة الاعتماد، مصر، 1941م، ص440.

(16) جارسون، مادة (2) و (3) فقرة (115)، نقلاً عن جندي عبدالملك، المرجع نفسه، ص441.

(17) Marc ancel، la defense socile nouvelle، paris، 1966، P 127. نقلاً عن د. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص453.

(18) د. علي عبدالقادر القهوجي، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص208.

(19) د. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص452.

(20) د. علي عبدالقادر القهوجي، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص207.

(21) عبدالوهاب حومد، شرح قانون الجزاء الكويتي – القسم العام، جامعة الكويت، 1975م، ص168.

(22) د. محمد صبحي نجم، قانون العقوبات – القسم العام، النظرية العامة للجريمة، مرجع سابق، ص239.

(23) د. أحمد فتحي سرور، المرجع نفسه، ص453.

(24) د. محمود نجيب حسني، شرح قانون العقوبات اللبناني – القسم العام، بيروت، ص355.

(25) د. عبود السراج، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص212.

(26) د. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص454.

(27) د. السعيد مصطفى السعيد، الأحكام العامة في قانون العقوبات، القاهرة، 1952م، ص248.

(28) المرجع نفسه، ص248.

(29) د. علي عبدالقادر القهوجي، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص209.

(30) انحاز الفقيه جارو إلى هذا الرأي وقال أن الاستحالة القانونية هي التي لا يوجد فيها الركن الأساسي للجريمة كعدم الحمل في الإجهاض، والاستحالة المادية هي التي تتحقق فيها الجريمة بسبب الوسائل المستعملة، مثل عدم كفاية كمية السم للقتل. د. محمد زكي أبو عامر، شرح قانون العقوبات اللبناني - القسم العام، بيروت، 1981م، ص144.

(31) د. علي راشد، القانون الجنائي، المدخل وأصول النظرية العامة، ط2، دار النهضة العربية، 1974م، ص313؛ د. سمير الشناوي، الشروع في الجريمة، دار النهضة العربية، 1971م، ص413.

(32) د. علي عبدالقادر القهوجي، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص210.

(33) د. علي راشد، القانون الجنائي، مرجع سابق، ص324.

(34) د. عبود السراج، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص213.

(35) د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات – القسم العام، ط10، القاهرة، 1983م، ص329.

(36) د. عدنان الخطيب، الوجيز في شرح المبادئ العامة في قانون العقوبات، دمشق، 1956م، ص454.

(37) د. نظام توفيق المجالي، شرح قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص273.

(38) جندي عبدالملك، الموسوعة الجنائية، مرجع سابق، ص451.

(39) المرجع نفسه، ص451.

(40) د. علي حسين الخلف وسلطان عبدالقادر الشاوي، المبادئ العامة في قانون العقوبات، طبع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، 1982، ص179.

(41) د. ضاري خليل محمود، الشروع في الجريمة، دار الشؤون الثقافية العامة، الموسوعة الصغيرة، بغداد، 2001م، ص117.

(42) د. كامل السعيد، الأحكام العامة للجريمة في قانون العقوبات الأردني، دار الثقافة والنشر والتوزيع، عمان، 1981م، ص210.

(43) د. محمد صبحي نجم، قانون العقوبات – القسم العام، النظرية العامة للجريمة، مرجع سابق، ص244.

(44) د. سمير الشناوي، الشروع في الجريمة، مرجع سابق، ص423.

(45) د. محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص321.

(46) د. عبود السراج، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص215.

(47) د. علي عبدالقادر القهوجي، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص210.

(48) تقابلها في قانون العقوبات السوري المادة (202 فقرات 1 ، 2 ، 3) منه.

(49) د. عبود السراج، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص215.

(50) Merle at vitu، supra، P 366 نقلاً عن د. أحمد فتحي سرور، الوسيط في قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص457.

(51) نقض فرنسي في 12 إبريل سنة 1877 دالوز 1878 – 1 – 33) نقلاً عن جندي عبدالملك، الموسوعة الجنائية، ج4، مرجع سابق، ص443.

(52) Cass، crim، nov، 1928. Dalloza، 1929، 1970; cass، crim 12 mai 1934، sire، 1935 .1. 3. 319.

(53) نصت المادة (108) من مشروع قانون العقوبات الفرنسي 1934 على أن الشروع يعاقب عليه ولو كانت النتيجة التي يسعى إليها الجاني غير ممكن تحقيقها لظرف يجهله، ويكاد يسير اتجاه الفقه الفرنسي إلى هذا الرأي. نقلاً عن محمود محمود مصطفى، شرح قانون العقوبات، مرجع سابق، ص329.

(54) جندي عبدالملك، الموسوعة الجنائية، ج4، مرجع سابق، ص445.

(55) د. رؤوف عبيد، مبادئ القسم العام من التشريع العقابي المصري، ط3، مطبعة نهضة مصر بالفجالة، 1965، ص308.

(56) نقض في 13 ديسمبر سنة 1913، المجموعة الرسمية، رقم 58، ص15.

(57) نقض في 16 مايو سنة 1932، المحاماة، ص13، رقم 10، ص13.

(58) نقض في 13 يناير سنة 1969، مجموعة الأحكام، س20، رقم 14، ص69. (حث اشترطت محكمة النقض لكي لا تكون الجريمة مستحيلة إلا يثبت أن رجل البوليس السري كانت لديه معلومات خاصة على نشاط الجاني المرتب، وأنه استعان بهذه المعلومات لكي يقبض عليه مما يعتبر مؤثراً في تقدير معيار الاحتيال).

(59) نقض في أول يناير 1962، مجموعة أحكام النقض، س13، ص10.

(60) تمييز جزاء رقم 93/277، مجلة نقابة المحامين، س43، العدد 9، 10 في 1995، ص2693. وتتخلص وقائع القضية: (أن المتهمين (م و ص) دخلاً إلى داخل المحل المجني عليه وقام (م) بوضع السكين على عنق المشتكي (ج) بينما كان (ص) مشهر المسدس بيده ويقف خلف الأول (م) ولكن لم يتمكن المتهمون

من إتمام السرقة التي اعتزموا ارتكابها بسبب لا دخل لإرادتهم به، وهو عدم عثورهم على نقود بداخل الدرج وبسبب مرور شخص أمام المحل استنجد به المجني عليه والطلب بإبلاغ الشرطة، مما دعا المتهمين إلى الفرار من مكان الحادث).

(61) تمييز جزاء رقم 320/95، مجلة نقابة المحامين، ص44، العدد1، 2، 3 في العام 1996، ص370.

(62) د. جلال ثروت، قانون العقوبات – القسم العام، الدار الجامعية، بيروت، ص292.

(63) تكون الاستحالة المتعلقة بالموضوع مطلقة عند عدم وجود الموضوع، فمثلاً محاولة إجهاض امرأة ثم يتضح أنها ليس بذات المحل.

(64) أما الاستحالة المتعلقة بالوسيلة فتكون مطلقة كما لو أراد الفاعل أن يقتل وكان السلاح الذي يستعمله مفرغاً من المقذوف دون علمه، ومحاولة القتل بمادة غير سامة، وتكون نسبية كما لو استعمل الجاني مسدساً صالحاً للاستعمال إلا أن الطلقة لم تنفجر. قرار رقم 1329 في 24/6/1973، النشرة القضائية، العدد الثاني، السنة الرابعة، ص424.

(65) قرار محكمة النقض السورية، جنا 1193، ق38، ت 10/1/1981، مجموعة، ف 3369، ص272. نقلاً عن د. عبود السراج، قانون العقوبات – القسم العام، مرجع سابق، ص215.

(66) قرار محكمة النقض السورية، جنا 715 ق 670، ت 11/10/1965، مجموعة، ف1583، ص1604.

(67) نقض مصري في 23/5/1932، مجموعة القواعد القانونية، ج2، رقم354، ص569.

(68) الدكتور علي عبدالقادر القهوجي، قانون العقوبات اللبناني – القسم العام، مرجع سابق، ص215.

التجربة الاشتراكية في جنوب اليمن

1967 - 1990

دراسة تقييمية

د. ناصر محمد ناصر

مقدمة:

يختلف التطور السياسي للدول النامية عن الدول المتقدمة، فالدول المتقدمة كبريطانيا مثلاً تطورت تطوراً موضوعياً، حيث سبقت حاجات المجتمع الرغبة في التغيير، ومن ثم أتى التغيير جزئياً وتدريجياً، وبهدف تلبية حاجات المجتمع. بينما الدول النامية وجنوب اليمن واحدة منها، أخذ التطور فيها شكل النموذج المسبق، حيث قامت النخب السياسية فيها بأخذ نماذج جاهزة، مجربة أو غير مجربة في مجتمعات أخرى، وقامت بإسقاطها على واقع اجتماعي مغاير، بهدف إحداث تغيير شامل وجذري، تعيد بموجبه إعادة صياغة البنى الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والمؤسسات السياسية، والدفع بها في مسار يتناقض تناقضاً حاداً وصارخاً مع تاريخ، ومسيرة، وثقافة تلك المجتمعات، دون أن تفكر في النتائج والتداعيات التي يمكن أن تنجم عن عملية إغراق نموذج جاهز في واقع اجتماعي مغاير، يشكل وجوده انعطافة حادة في حياة، وتطور، ومسيرة مجتمع قد لا تجد الكثير من مكوناته أن بوسعها استيعاب هذا النموذج أو تقبله أو السير في ركابه. ومن هذا المنطلق فإن الباحث سيناقش في صفحات هذا البحث التجربة من محاور ثلاثة هي المقومات الذاتية التجربة بهدف الوقوف على وجود أو عدم وجود تلك المقومات، ومدى كفايتها وصلابتها كمقومات للتجربة في حالة وجودها. وكيفية بناء وتأسيس التجربة، وكيفية تطورت التجربة، والعقبات والمآزق التي وقفت في طريق تطورها، والتي أودت بها في نهاية المطاف.

مشكلة الدراسة :

بما أن جوهر المشكلة يتحدد بكيفية التفاعل بين النموذج الجاهز المسقط، وبين الواقع الاجتماعي المغاير، فإن الأسئلة التي يمكن أن يثيرها ذلك التفاعل هي: ما هي المقومات الذاتية والموضوعية لقيام التجربة؟ وكيف تم بناء التجربة؟ وما هي العقبات والصعوبات التي اعترضت مسار وعملية بنائها؟ وما هي الأخطاء التي ارتكبت أثناء عملية البناء وكيف تم التعامل معها؟ وكيف تفاعلت التجربة مع محيطها الإقليمي والدولي المغاير والمختلف؟ وكيف أثر ذلك المحيط على أداء وتطور التجربة؟ وما مدى مساهمته في تراجعها وانهيارها في نهاية المطاف؟.

فرضية الدراسة :

يفترض الباحث أن مجمل الأسباب الداخلية الناجمة عن عملية المزج والتركيب بين النموذج الجاهز والواقع الاجتماعي المغاير كان لها الغلبة في تعثر وتراجع وإخفاق التجربة.

منهج الدراسة :

يرى الباحث أن المنهج المناسب لدراسة النظم السياسية في الدول النامية هو منهج الجماعة، نظراً لضعف وعدم فعالية الدساتير والقوانين المقيدة للقرار السياسي، ولحضور المكونات الاجتماعية التقليدية كالقبيلة، والعشيرة، والأسرة الممتدة، والمذهب، والطائفة، والمنطقة، كقوى موجهة ومسيطرة على كيان الدولة الوليدة، التي لا زالت مؤسساتها في وضع جنيني تعاني فيه من الضعف والقصور، ولا تقوى على إخضاع مكونات المجتمع التقليدية النافذة لحكم القانون والدستور، حيث تصبح مؤسسة الدولة في هذه الدول أشبه بحلبة صراع بين القوى والمكونات الاجتماعية، وتتحدد السياسات والقرارات بنتائج ذلك الصراع، أكثر مما تتحدد بالمعايير والاعتبارات القانونية والدستورية. ويرى الباحث أن هذا المنهج أكثر ملائمة لواقع المجتمع اليمني، الذي تبرز فيه المكونات الاجتماعية القبلية والمناطقية بشكل لا لبس فيه. وصحيح أن هذا المنهج لا يعد نظرية لها طابع الشمول بحيث يصلح أداةً ناجعة لدراسة كل النظم السياسية، إلا أنه قد أبرز وبشكل واضح دور الجماعات المرجعية في علمية صناعة القرار السياسي، مما يجعل منه وسيلة يمكن توظيفها في الوقوف على طبيعة وحجم ووزن الدور السياسي للقوى الفعلة في التجربة كالقوى القبلية والعشائرية، والمؤسسات النقابية والحزبية.

وبقي أن أشير إلى أن كثيراً من المصادر التي اعتمد عليها الباحث والتي استقى منها الباحث الوقائع التاريخية، مشحونة بالمضامين الأيدلوجية، الأمر الذي شكل على الباحث عبئاً إضافياً تمثل في كيفية التعامل مع تلك المصادر، التي غلب عليها الطابع الوصفي، فكان منهج الباحث في التعامل معها يقوم على التالي:

1 - تفريغ تلك الوقائع من حمولاتها الأيدلوجية التي تعكس طبيعة وثقافة المرحلة، التي جرى فيها الصراع.

2 - مقارنة الوقائع التاريخية في مصادر متعددة، بهدف استبعاد المختلق والوقوف على صحة الثابت منها.
3 - محاولة الوقوف على الأساس المشترك الذي يجمع بين تلك الوقائع، وفي حالة عدم قدرة الباحث على الوقوف على ذلك الأساس في بعض الجزئيات أبقى النقاش حولها مفتوحاً ولم يجزم فيها برأي.

أهداف الدراسة :

تعتبر هذه الدراسة هي الأولى، على حد علم الباحث، التي تبحث في كيفية التفاعل بين النموذج الجاهز الذي تم إقحامه والبيئة المحيطة به، وصحيح أن التجربة باتت في ذمة التاريخ، ولكن يبقى الدروس التي يمكن أن تستقى منها، وهذا لن يأتي إلا عبر دراستها. ومن ثم فإن الدراسة تهدف إلى معرفة أين أخطأنا؟ ولماذا؟ وكيف يمكن تجنب مثل هذه الأخطاء في تجارب مستقبلية؟ سيما ونحن نطالب اليوم بصياغة نظام ديمقراطي ناجز على أنقاض النظام القائم، فهل هذا ممكن أم أننا سنجرب عملية مزج وتركيب أخرى، ربما لا تكون نتائجها وعواقبها طبقاً لما نتصوره ونسعى إليه، وإذا كان الاحتمال الثاني وارداً، فما هي البدائل والخيارات المطروحة أمامنا؟ وهل تدرجية التطور السياسي أكثر نجاعة وملائمة من تطبيق النماذج الجاهزة؟ إن التاريخ ليس محايداً ولا غائباً عن صناعة المستقبل، بل هو حاضر وفاعل عبر استخلاصنا واستيعابنا لدروسه وأخطائه، وقدرتنا على تجنب تكرارها والوقوع فيها مرة أخرى، فالمستقبل ليس شيئاً غائباً سيحضر وإنما هو ما نصنعه اليوم بوعينا بماضينا وبأيدينا.

خطة الدراسة :

تتكون هذه الدراسة من مقدمة منهجية، وخاتمة، وثلاثة أجزاء هي:
أولاً: المقومات الذاتية والصراع حول تأسيس التجربة.
ثانياً: الشروع في تأسيس وبناء التجربة.
ثالثاً: صراع القوى ونهاية التجربة.

أولاً: المقومات الذاتية والصراع حول تأسيس التجربة

يحاول الباحث في هذا الجزء الإجابة على سؤالين هما: هل المقومات الذاتية والموضوعية التي ينبغي أن تقوم عليها التجربة كانت متوفرة؟ وهل كان يجري الخلاف والصراع بين الفرقاء حول مدى وجود وتوفر هذه المقومات؟ ولكن قبل البدء في الإجابة على هذين السؤالين لا بد من إعطاء التعرض بإيجاز لمنشأ وميلاد وبروز القوى المتصارعة.

بدأت بريطانيا تتطلع إلى احتلال مرفأ عدن منذ نهاية القرن السابع عشر على خلفية الصراع والتنافس الاستعماري بينها وبين فرنسا، فعندما احتل نابليون بونابرت مصر عام 1798م، خشيت بريطانيا أن يقطع الفرنسيون عليها الطريق إلى الشرق فقامت باحتلال جزيرة بريم على مدخل باب المندب، عام 1799م[1]، إلا إن بريطانيا ما لبثت أن انسحبت من جزيرة بريم عقب انسحاب الفرنسيين من مصر[2]، ولكن ما أن بدأ محمد علي باشا والي مصر في التوسع في شبه الجزيرة العربية في ثلاثينيات القرن التاسع عشر حتى تجددت مخاوف بريطانيا، فقامت باحتلال مدينة عدن في 19 يناير 1939م، بعد مواجهة مع قوات محسن العبدلي سلطان لحج، قتل فيها 139 يمنياً، واعترف العبدلي بعدها بسيطرة الانجليز على عدن، وعقد معهم معاهدة حمايةً[3]، وكانت عدن وقتها عبارة عن قرية تابعة لسلطان لحج يتراوح سكانها بين 500 و 600 نسمة، منهم 250 يهودياً و50 تاجراً هندياً[4]. ومع مرور الوقت قامت بريطانيا بتوسيع نفوذها حتى شمل أراضي جنوب اليمن كاملة، عبر سلسلة من معاهدات الحماية مع سلاطين وأمراء ومشايخ تلك البلاد التي كانت تتوزع بين 23 كياناً، وصل عددها إلى 90 معاهدة[5]، وكانت معاهدات الحماية تقوم على إلزام الموقعين عليها بحفظ الأمن وعدم توقيع أي اتفاقيات مع دول أجنبية دون موافقة بريطانيا، مقابل أن تقوم بريطانيا بحماية الموقعين عليها من منافسيهم، ومنحهم مرتبات سنوية. واستمر الوضع على هذا الحال إلى نهاية الحرب العالمية الثانية[6]، عندما بدأت الحركة الوطنية تنظم نفسها في كيانات حزبية، وكان أبرز هذه الكيانات رابطة أبنا الجنوب اليمني التي تأسست عام 1950م على يد كل من قحطان الشعبي، وعبد الله باذيب، ومحمد علي الجفري[7]، إلا أن سيطرة الأخير عليها والدفع بها في مسار محافظ معارض لمبدأ الكفاح المسلح ضد الاستعمار، ومعارض لمبدأ الوحدة مع الشمال، أدى إلى تراجع شعبيتها، ومن ثم انسحاب أهم مؤسسيها منها، وعلى رأسهم قحطان الشعبي، وعبد الله باذيب، لأمر الذي أدى إلى تراجع دورها وتأثيرها. والجبهة القومية التي تأسست عام 1963م في صنعاء على يد قيادات أمثال قحطان الشعبي، وناصر السقاف، وعبد الله المجعلي، بدفع من السلال والقيادة المصرية، بهدف زعزعة مركز بريطانيا في الجنوب التي كانت تمد الفرق الملكية بالمال والسلاح. وجبهة التحرير التي تشكلت عام 1966م في مدينة تعز بدفع من حكومة الشمال والقيادة المصرية ولنفس الأسباب، إلا أن دور جبهة التحرير ما لبث أن تراجع بسبب موقفها السلبي من مبدأ الكفاح المسلح، و تلكؤها في مبدأ الوحدة التي رأت أنها مسألة ينبغي أن يسبقها حق تقرير المصير للجنوب. وفي داخل الجبهة القومية نفسها كان هناك تياران، الأول سمي بقيادة الخارج، ويتكون من قحطان الشعبي، وفيصل عبد اللطيف

الشعبي، وعلي السلامي، وطه مقبل وسالم زين، وكان يتنقل بين صنعاء والقاهرة، وكان أكثر برجماتية. وقد تمكن من بناء شبكة علاقات في المحيط العربي، وتمكن من توظيف الدعم المصري العسكري والمادي والإعلامي، لإبقاء عجلة الكفاح المسلح في الداخل قائمة ومستمرة، وقيادات الداخل ومن أبرزها سالم ربيع علي، وعلي صالح عباد، وعلي سالم البيض، وعبد الفتاح إسماعيل، وعلي ناصر محمد، والتي كانت تقود العمل العسكري والنقابي في الداخل.

وعندما انسحبت بريطانيا من الجنوب في 30 نوفمبر 1967م، تمكنت الجبهة القومية من السيطرة على الوضع عقب مناوشات مع جبهة التحرير، بعد انحياز الجيش الاتحادي إليها، وكلفت قحطان الشعبي[8] برئاسة الجمهورية لمدة سنتين[9]، كما كلفته بتشكيل حكومة، فشكل حكومة برئاسته أبرز أقطابها: علي سالم البيض وزراً للدفاع، وسيف الضالعي وزيراً للخارجية، ومحمد علي هيثم وزيراً للداخلية، وعبد الفتاح إسماعيل وزيراً للثقافة وشؤون الوحدة، وفيصل الشعبي وزيراً للاقتصاد، ومحمود عشيش وزيراً للمالية[10]. واتخذت هذه الحكومة سلسلة من القرارات أهمها: إلغاء سلطة السلاطين، وتقسيم البلاد إلى ست محافظات، وإقرار مبدأ حكم الجبهة القومية كحزب وحيد في البلاد[11]. وهناك جملة أسباب جعلت اليسار الذي قاد حركة الكفاح المسلح في الداخل، والمسيطر على تشكيلات الجيش الشعبي يدفع بالشعبي إلى الواجهة ويمنحه رئاسة الدولة والحكومة معاً، منها: أنه كان شخصية معروفة، وكان له اتصالات عربية ودولية واسعة، وأن قادة الجيش الاتحادي كانوا يتوجسون من وصول اليسار السلطة، وكانوا مستعدين للتعاون ولعمل مع شخصية معتدلة مثل الشعبي، وأن الجبة القومية بكل أطيافها كانت حريصة على توسيع قاعدتها الاجتماعية حتى يستقر لها الحكم، ورغبتها في سحب البساط من تحت أقدام جبهة التحرير وعدم إعطائها الفرصة لاستقطاب عناصر مناوئة لليسار في الجيش والبوليس، ورغبتها في طمأنة المحيط الإقليمي والدولي في مرحلة تثبيت الحكم[12].

-1 المقومات الذاتية لبناء التجربة: واجهت حكومة الشعبي فور استلامها مقاليد السلطة مشاكل غاية في الصعوبة، فعلى الصعيد الاقتصادي تبين أن الدولة الوليدة لا تستطيع سوى تأمين ثلث احتياجات سكانها من الغذاء والسلع، وأن الصناعة لا تساهم سوى بـ 5٪ من الناتج القومي الإجمالي، وأن الزراعة التي يعمل أكثر من 50٪ من السكان لا تساهم سوى بـ 5٪ من الناتج القومي الإجمالي، وأن دخل الفرد السنوي لا يتجاوز 120 دولاراً للفرد[13]، وأن إغلاق قناة السويس قد كبد خزينة الدولة 10 مليون جنيه استرليني[14]، وأن عجز موازنة الدولة وصل إلى 24.1مليون دينار أي ما يعادل 73٪، حيث كانت الإيرادات 8.9 مليون دينار والمصروفات 33 مليون دينار[15]، منها 14 مليون للجيش، و5 مليون للبوليس[16]، 85٪ منها عبارة عن أجور ومرتبات[17]، وأن المساعدات التي وعدت بها بريطانيا والبالغة 12 مليون جنيه إسترليني والمشروطة بعدم ملاحقة أنصار الاستعمار، وعدم المساس بوضع الأجانب، والتي كانت تشكل 20٪ من الدخل القومي، و75٪ من موازنة الدولة[18]، لم يكن من الممكن الحصول عليها بسبب ضغط اليسار على الحكومة لمصادرة أملاك

السلاطين السابقين وأصحاب رؤوس الأموال الأجانب. ولم تجرؤ الحكومة على أخذ مساعدات مشروطة من الغرب خوفاً على شعبيتها، لأنها تبنت خطاباً معادياً للغرب إبان مرحلة النضال ضد الاستعمار. وفكرت الحكومة في زيادة الضرائب التي كانت تشكل 10٪ من الإيرادات[19] إلا أنه تبين لها أن حجم الوعاء الضريبي محدود ولا يمكن أن تتجاوز عائداته أكثر من 4،8 مليون دينار، فأصبحت الحومة في نهاية المطاف عاجزة عن دفع مرتبات الموظفين، الأمر الذي أدى إلى خيبة أمل كبيرة في أوساط الجماهير الذين كانوا يعلقون على الاستقلال آمالاً كبيرةً في تغيير أوضاعهم ورفع مستوى معيشتهم[20].

وعلى صعيد البنية الاجتماعية كانت الطبقة التي تمتلك رؤوس الأموال ولها قدرة على تحريك الوضع الاقتصادي، تتمثل في وكلاء الشركات الأجنبية الذين كونوا وضعهم الاقتصادي ومركزهم الاجتماعي من علاقتهم المباشرة بالشركات الأجنبية، وكان كثير من هؤلاء ينحدرون من أسر هندية وباكستانية[21]، ورغم أن وجودهم في البلاد قد امتد لأجيال وفقد الكثير منهم صلته ببلده الأم، إلا أنهم أصبحوا محل تهديد من قبل اليسار من ناحيتين، الأولى كونهم كانوا على صلة وتعاون بالاستعمار، وكونوا ثرواتهم بالتعاون معه، والثانية كونهم طبقاً للأدبيات الماركسية وسيلة من وسائل الرأسمالية العالمية التي تربط اقتصاديات الدول النامية بعجلة الاقتصاد الرأسمالي. وفي السلاطين وأغنياء الفلاحين الذين يمتلكون الأراضي الواسعة والمعدات الحديثة، ورؤوس الأموال[22]، وكانوا يصنفون من قبل اليسار على أنهم إقطاعيين يستغلون جهود الفلاحين، وبما أن كلا الشريحتين باتت أملاكها مهددة بالمصادرة، فقد خرج الكثير من أقطاب هاتين الشريحتين إلى كل من السعودية وشمال اليمن. وعليه فإن رأس الهرم الاجتماعي قد تم قطعه بخروج القوى المحركة للاقتصاد، قبل أن تبدأ الإجراءات الاشتراكية في التجسد على أرض الواقع، وأصبح رأس الهرم الاجتماعي الجديد يتمثل في الطبقة الوسطى التي قوامها الموظفين والحرفيين وتجار التجزئة، وهذه الفئات إما أنها مرتبطة في معيشتها بجهاز الدولة، أو أنها تعمل على هامش اقتصاد تغيب فيه الصناعات الكبيرة، ورؤوس الأموال المحركة. وكانت نظرة اليسار إلى هذه الطبقة نظرة سلبية حيث صنفها إلى جانب الطبقة الإقطاعية والكمرادورية، ووصفها بأنها طبقة مشتتة بين البعث، والقومية العربية، والناصرية، وأنها غير مؤهلة لقيادة العمل الوطني[23]، الذي رأى أنه ينبغي أن يكون حكراً على الطبقة العاملة التي قد تضطر مرحلياً إلى التعامل والتحالف مع بعض القوى القومية[24].

وعلى صعيد استقرار الحكم وجد النظام نفسه يعاني من مصاعب لا تقل خطراً عن الصعوبات الاقتصادية، فالجبهة القومية التي استلمت مقاليد الحكم كانت تتكون من مجاميع قومية، تطالب بالوحدة اليمنية والوحدة العربية الشاملة على النمط الناصري، وتعتبر الصراع الطبقي عامل هدم وتجزئة لكيان الأمة التي عليها أن تتضامن في مواجهة أعدائها، وهما قوى الاستعمار والصهيونية. ومجاميع بعثية كانت تتفق على مبدأ الوحدة ولكن ليس على النمط الناصري، وإنما طبقاً لفلسفة البعث. وعناصر ماركسية كانت تعتبر القومية بشقيها الناصري والبعثي حركة عنصرية ذات منشأ برجوازي صغير، وترى أن الحل في النظرية الماركسية ببعدها الأممي. وكان الجناح المحافظ بقيادة الشعبي الذي يتصدر الحكم، وأبرز أقطابه عبد الطيف الشعبي، ومحمد

أحمد البيشي، وأحمد صالح الشاعر، وعبد القادر أمين، وعبد الملك إسماعيل، والشيخ جعبل الشعوي[25]، لا يملك سلطة فعلية، فالقوات المسلحة ليست في قبضته، والجيش أساساً كان مبنياً على أساس قبلي، ويتشكل أساساً من أبناء العوالق، الذين يمسكون وحدهم بـ 57٪ من المواقع القيادية في الجيش، يليهم أبناء دثينة، ويسيطرون على 21٪، وأبناء العواذل، ويسيطرون على 21٪ من تلك المواقع[26]. وكان هناك تحسس من قبل أبناء دثينة من سيطرة العوالق على معظم المواقع القيادية في الجيش. والمليشيات المسلحة التي لا تقل عن حجم الجيش، كانت تتشكل أساساً من عناصر معدمة من أبناء الضالع وردفان، وكانت تطمح إلى تحقيق مستوى معيشي مقبول عبر الالتحاق بالمؤسسة العسكرية، وكانت في قبضة الجناح اليساري المطالب باتخاذ إجراءات ثورية تدفع بالبلاد في طريق الاشتراكية، وهو ما ووجه برفض شديد من قبل الجيش الذي تسيطر عليه قوى محافظة. ورابطة أبناء اليمن تعمل ضد النظام من السعودية، وجبهة التحرير تقاوم النظام من الشمال[27]، الذي سقط في يد اليمين الجمهوري عقب الإطاحة بالسلال.

-2 الصراع حول تأسيس التجربة: في ظل هذا الوضع طرح اليسار برنامجاً يطالب الشعبي بتأميم الشركات الأجنبية والمحلية الكبيرة. وتحديد الملكية الزراعية بخمسة أفدنة في الأراضي المروية وعشرة أفدنة في الأراضي المطرية، وتوزيع الأراضي المصادرة وبدون تعويض. وإغلاق ميناء عدن الحر، وفرض رسوم جمركية. وحل مؤسسة الدولة القديمة، بما فيها جهازي الجيش والبوليس، بوصفهما إرث استعماري ينبغي التخلص منه، وإنشاء دولة جديدة من كوادر الجبهة القومية، وجيش جديد قوامه الجيش الشعبي، وجيش التحرير، والتنظيمات الفدائية، والمليشيات الشعبية، وكانت هذه هي المكونات التي قامت بالكفاح المسلح إبان حكم الاستعمار، وتخفيض مرتبات موظفي الدولة من مدنيين وعسكريين، ووضع حد أعلى للأجور لا يتجاوز أربعة أضعاف الحد الأدنى[28]. واعتماد مبدأ تصدير الثورة، تحت دعاوى أن المهمة الثورية للجبهة القومية لمتنته بتوليها السلطة، ولن تكتمل قبل وصول مبادئها إلى دول الجوار[29]. في حين كان قادة الجيش يرفضون مسألة التأميم والمصادرات، ويرون أن المؤسسة العسكرية هي الضمانة الأخيرة للحيلولة دون سقوط الدولة في يد الشيوعية، ويرفضون المساس بقوام وتشكيلة وهيئة المؤسسة العسكرية، أو بمرتبات أفرادها، ويطالبون بقطع الدعم عن التشكيلات العسكرية التي نشأت إبان مقاومة الاستعمار والبالغ ما بين عشرة إلى خمسة عشر ديناراً في الشهر للفرد الواحد، وحل هذه الميلشيات بحجة انتفاء الحاجة إليها عقب تحقيق الاستقلال[30].

وأمام هذه الضغوط قام الشعبي بمصادرة أراضي السلاطين والأمراء، وممتلكات الأجانب الهاربين. وخفض إيجارات المساكن بنسبة 40٪، وخفض المرتبات بنسبة 6٪ لمن يتقاضون من -25 49 ديناراً شهرياً، و40٪ لمن يتقاضون -50 75 ديناراً، و60٪ لمن يتقاضون أكثر من 200 دينار، ووضع حد أعلى للراتب لا يزيد عن 166 ديناراً[31]. وبرر هذا بأن سلطات الاستعمار قد زادت المرتبات بما لا يتناسب مع الوضع المالي للبلاد قبل رحيلها حتى تضع الدولة في حالة ارتهان لها عقب الاستقلال. وكان يأمل بهذه الإجراءات، التي تحملها الجيش والطبقة الموسرة على مضض، أن ترضي بعض أجنحة اليسار، الذين كانوا يطالبون أن تتم الإجراءات

الاشتراكية بطريقة مدروسة وعبر القنوات الرسمية، وأن تضعهم في مواجهة مع الجناح المتطرف، الذي كان يقوده علي صالح عباد والذي كان يطالب بحمل السلاح ضد حكومة الشعبي، لإسقاطها أو إرغامها على تنفيذ مطالب اليسار[32]. والمحصلة أن هذه الإجراءات لم ترض اليسار، وأخذ يصعد من مطالبه، فوصل الشعبي إلى طريق مسدود، وأمام هذا الانسداد طالب اليسار بعقد المؤتمر العام الرابع للجبهة القومية، وطرح كل قضايا الخلاف عليه للفصل فيها.

كان الشعبي يسعى إلى تفادي انعقاد المؤتمر لعلمه أن الإجراءات الثورية التي يطرحها اليسار هي التي لها تأييد غالب في أوساط الفئات المعدمة من أعضاء الجبهة ومن الجمهور بشكل عام، بصرف النظر عن واقعيتها أو نتائجها البعيدة، إلا أنه لم يفلح فلجأ إلى تجميد عضوية بعض العناصر الأكثر تطرفاً في صفوف اليسار أمثال علي صالح عباد، وسلطان أحمد عمر، وعبد الله الخامري[33]، بهدف الحيلولة بينهم وبين حضور المؤتمر. كما حاول تغيير قواعد التمثيل في المؤتمر بتقليص حصص المحافظات التي يتنفذ فيها اليسار مثل عدن وحضرموت التي خصص للأولى 25 مقعداً والثانية 13 مقعداً، ورفع حصص المحافظات التي يغلب عليها الاتجاه المحافظ مثل أبين ولحج، حيث خصص للأولى 54 مقعداً والثانية 32 مقعداً، ورفع تمثيل المؤسسة العسكرية من مقعدين إلى 8 مقاعد. وكان يأمل من هذه الإجراءات أن يحصد أغلبية المقاعد في المؤتمر البالغ عددها 167 مقعداً. إلا أن اليسار رفض هذه الإجراءات وقام بتشكيل لجنة تحضيرية للمؤتمر من جانب واحد ومن أكثر عناصره نقداً لقحطان الشعبي، وهم علي صالح عباد، وسلطان أحمد عمر، وعبد الله الأشطل، وعبد الله الخامري[34].

انعقد المؤتمر وأقر كل مطالب اليسار، بما فيها التأميم والمصادرات، وحل مؤسسة الدولة بما فيها مؤسستي الجيش والبوليس، وانتخب قيادة عامة جديدة غلبت عليها عناصر اليسار، وكان من أبرزها عبد الفتاح إسماعيل، وعلي ناصر محمد، وعلي أحمد ناصر عنتر، وعبد الله الخامري، وصالح مصلح قاسم، ومحمد صالح مطيع، وعلي سالم البيض، وسالم ربيع علي، ومحمد سعيد عبد الله، وعلي صالح عباد[35]. وأخذ اليسار يطالب الشعبي بالإسراع في تنفيذ قرارات المؤتمر، مما دفع بقادة الجيش وكبار موظفي الدولة إلى الضغط على الشعبي بعدم الاستجابة لمطالب اليسار، خصوصاً بعد أن صدرت أحكام مشددة ضد أعضاء المجلس الأعلى للإتحاد، ووزراء الحكومة الاتحادية وسائر رجال النظام السابق، والتي وصل بعضها إلى السجن لخمسة عشر عاماً، وقابل قائد الجيش حسين عثمان عشال الشعبي وأبلغه توجس وقلق ضباط وقادة الجيش، إلا أن الشعبي أكد له قدرته على إقناع قادة اليسار بالتراجع عن مواقفهم.

رد اليسار على تلكؤ قحطان الشعبي بعدم تنفيذ قرارات المؤتمر، بتنظيم مظاهرة حاشدة في مدينة عدن في 20 مارس 1968م، طالبت بسرعة تنفيذ قرارات المؤتمر الرابع، ولمس الشعبي أن الجيش والبوليس لم يكنا على موقف موحد، فالقادة وكبار ضباط الجيش والبوليس لهمم موقف ضد اليسار، إلا أن قواعد وصغار ضباط كانوا أقرب إلى اليسار، وبالتالي لم يتخذ موقفاً ضد المتظاهرين، إلا أن قادة الجيش والبوليس بادروا للتصدي للحشود، وتمكنوا من تفريق المظاهرات، وقاموا باعتقال أبرز قادة الجناح اليساري، ومنهم علي سالم

البيض، وسلطان أحمد عمر، وسالم ربيع علي، وعبد الله الأشطل، وعلي صالح عباد، وعلي عنتر، ومحمد صالح مطيع، وصالح مصلح قاسم، وبلغ مجمل من أعتقلهم الجيش والبوليس 160 شخصاً، كما قامت فرق الجيش باحتلال الإذاعة، ومحاصرة مقر رئاسة الجمهورية، وطالبت الشعبي بتشكيل حكومة أخرى تنقذ البلاد من خطر الشيوعية[36].

نصح الشعبي قادة الجيش بالتمهل، إلا أن الثقة بين الشعبي وقادة الجيش لم تكن قائمة، فالشعبي كان يريد أن يستخدم الجيش كأداة ضد اليسار لتثبيت سلطته، لا أن ينقلب الجيش على النظام، لأن سلطته في هذه الحالة ستصبح مهددة من قبل الجيش. وفي ظل هذا الوضع الدقيق عمت المظاهرات البلاد، تطالب بإطلاق سراح المعتقلين، وتمكن ستة عشر شخصاً من أبرز قادة اليسار من الفرار من المعتقلات، فيهم علي سالم البيض، وعلي عنتر، وانحازت بعض فرق الجيش إلى اليسار، ومنها الفرقة 6، والفرقة 20، والفرقة 14، والفرقة 30، وتجمع الفارون في محافظتي لحج وأبين وقاموا بتطويق بعض المعسكرات، واحتجاز بعض الضباط وتجريدهم من سلاحهم[37] عندها أدرك قادة الجيش أن البلاد أصبحت على شفى حرب أهلية، وتقدم الشعبي بمبادرة وعد فيها قادة الجيش بعدم محاسبة أياً من قيادات الجيش، وطالبهم بالانسحاب من الإذاعة، ووعد اليسار بأن يطلق كافة المعتقلين وأن يحاسب قادة الجيش الذين أصدروا أوامر الاعتقال، واضطر الشعبي إلى تسريح 150 ضابطاً لكن دون أن يمس قادة الجيش وكبار ضباطه، الذين قاموا بتحريك الأحداث[38]، وأعلن أن ما حدث هو خطأ قام به بعض المتهورين في الجيش الذين استفزتهم سياسات اليسار المتطرف[39]. أدرك الشعبي أنه يستحيل عليه الجمع بين نقيضين وهما إرضاء قادة الجيش المناوئين لليسار، وتنفيذ مطالب اليسار الثورية دون استفزاز قادة الجيش، فوقف موقفاً وسطاً عله يرضي طرفي المعادلة شديدة التجاذب، حيث أصدر قانون الإصلاح الزراعي في 25 مارس 68م، الذي نص على أن تصادر فوراً وبدون تعويض أراضي ومنشئات وآلات جميع سلاطين ومشايخ وأمراء العهد القديم، وجميع أملاك عائلاتهم، وكل من طرد بحكم ارتباطه بالعهد الاستعماري، وأن تصادر جميع أملاك الأوقاف باستثناء الأوقاف الخاصة بالعائلات الفقيرة، شريطة ألا تتجاوز الحد الأعلى للملكية الذي حدده القانون، وأن تصادر جميع الأراضي غير المثبتة بوثائق، والأراضي المملوكة والمهجورة التي لم تفلح خلال ستة أشهر، وتصبح جميع الأراضي البور ملكاً للدولة، وأن توزع الأراضي على أسر من قتلوا في الحرب، والفلاحين المعدمين، والفلاحين الذين يملكون أقل من الحد الأدنى[40]، إلا أن القانون جعل الحد الأعلى للملكية 25 فداناً في الأراضي المروية، و50 فداناً في الأراضي المطرية، ونص على أن تدفع الدولة تعوضاً عن بعض الأراضي المصادرة بأقساط على مدى 25 عاماً، وأن يدفع المستفيدون ثمن الأرض للدولة على مدى 25 عاماً، مضافاً إليها فائدة سنوية مقدارها 1.5%[41].

انتقد اليسار هذا القانون وقالوا بأنه رفع الحد العلى للملكية، وحمل المستفيد ثمن الأرض المصادرة، وبالمقابل لم تنفذ حكومة الشعبي من القانون سوى الجزء المتعلق بالسلاطين السابقين، وكبار رجال الدولة في عهد الاستعمار وكان معظمهم قد أصبح خارج البلاد، وأوكلت بقية بنود القانون إلى بيروقراطية الدولة التي كان بعض القائمين عليها إما متضررين من المصادرات، أو معارضين لها، الأمر الذي أدى إلى تفاقم العلاقة مع

اليسار. وأثناء الاحتفال بعيد العمال في الأول من مايو 68م، حدثت اشتباكات بين بعض ضباط البوليس وبين جنود من الجيش متعاطفين مع اليسار، قتل على إثرها ضابط وجنديين من البوليس، فقام رجال من البوليس بالاستيلاء على مستودع للأسلحة وقاموا بتوزيع السلاح على طلاب المدارس، وقام محافظ حضرموت فيصل العطاس من جانب واحد بمنع العمل المأجور، وتأميم بعض المؤسسات، ومصادرة بعض الأراضي وتسليمها لبعض الفلاحين تحت شعار الأرض لمن يزرعها، وأنشأ كتيبتين مسلحتين[42]. ووقفت حكومة الشعبي موقف المتفرج من هذه الأحداث، فبدت ضعيفة وعاجزة. مما أغرى اليسار بالتحرك ضدها، فقام بعض قادته ومنهم علي عنتر، وعلي صالح عباد، وصالح مصلح قاسم، وسالم ربيع علي، وعبد الله الأشطل، بجمع فصائل الحرس الشعبي ومجاميع قبلية مسلحة في 14 مايو 68م في جعار وزنجبار وبعض المناطق الجبلية في محافظة لحج القريبة من شمال اليمن، وأعلنوا أن سيناضلون ضد حكومة الشعبي المستندة إلى الجيش والبوليس بكل الوسائل الممكنة بما فيها الكفاح المسلح[43]. واتفقوا مع بعض فرق الجيش على عدم تنفيذ الأوامر في حالة توجيهها ضدهم. إلا أن الشعبي الذي كان يخشى من تململ بعض فرق الجيش، تمكن من تحريك فرق الجيش وسحق التمرد، ففر قادته إلى الجبال، ومنهم من واصل الفرار إلى شمال اليمن[44]. الأمر الذي أدى إلى تليين مواقف اليسار، فتقدم عبد الفتاح إسماعيل وتفاوض مع قحطان الشعبي على ضرورة وضع برنامج إصلاحي متفق عليه، ووافق الشعبي على الموضوع من حيث المبدأ، وفوض فيصل عبد اللطيف الشعبي للتفاوض مع عبد الفتاح إسماعيل على تفاصيل هذا البرنامج، واتفق الطرفان على إقرار حكومة الشعبي بمبدأ القيادة الجماعية، مقابل إقرار اليسار بأن الجيش والأمن مؤسستين وطنيتين، وإنشاء قطاع عام تديره الدولة، وإجراء إصلاح زراعي تدريجي، وإعداد مشروع دستور يتم الاستفتاء عليه، والعمل على توحيد شطري اليمن[45]. وقامت الحكومة بإعداد مشروع دستور، إلا أن هذا المشروع أعطى رئيس الجمهورية حق تعيين وإقالة الوزراء وقادة الجيش وكبار موظفي الدولة، فرفضه كل من اليسار وقادة الجيش على حد سواء[46]، فاليسار لم يكن ليقبل المشاركة في حكومة وزرائها موظفين لدى الشعبي يعين من يريد منهم ويقيلهم متى يريد، وقادة الجيش كانوا يخشون من أن يستخدمهم الشعبي كأداة لضرب اليسار وتثبيت سلطته ومن ثم التخلي عنهم. أصر الشعبي على موقفه وقام بإقالة وزير الداخلية محمد علي هيثم، فرفض اليسار قرار الإقالة وطالبوا بضرورة بحث الأمر في القيادة العامة للجبهة ولجنتها التنفيذية، واتهموا الشعبي بأنه يسعى إلى إلغاء مبدأ القيادة الجماعية، وتأسيس نظام دكتاتوري يكون له وحده فيه الكلمة الفاصلة، فرد الشعبي بتقديم استقالته، وكان يتوقع أن استقالته سترفض من قبل الجيش، إلا أن توقعاته خابت عندما اجتمعت القيادة العامة للجبهة القومية، ومال بعض قادة الجيش ومنهم وزير الدفاع محمد صالح العولقي إلى اليسار فقبلت الاستقالة[47]، وفي 22 يونيو 68م، بادر اليسار إلى السيطرة على الإذاعة، وإذاعة قرار استقالة الشعبي. وعقب إذاعة البيان قامت بعض فرق الجيش الموالية للشعبي بمحاولة الاستيلاء على العاصمة، إلا أن بقية فرق الجيش الأخرى لم تتجاوب معها فمنيت محاولتها بالفشل، وفي اليوم التالي تم اعتقال قحطان الشعبي، ورئيس وزرائه فيصل الشعبي، وأعدم فيصل، بينما وضع قحطان تحت الإقامة الجبرية إلى أن توفي عام 1981م[48]. وعقب اعتقال

الشعبي قام كبار ضباط الجيش ومعظمهم من العوالق بالفرار إلى العوالق ودثينة للاحتماء بقبائلهم ومنها واصلوا فرارهم إلى شمال اليمن والسعودية[49].

وعليه يمكن استنتاج واستخلاص مما سبق الآتي:

-1 ضعف وعدم توفر الحد الأدنى من المقومات الاقتصادية لبناء أي تجربة بصرف النظر عن صيغة التجربة نفسها سواءً كانت تجربة اشتراكية أو رأسمالية.

-2 ضعف وعدم ملائمة الأساس الاجتماعي لبناء تجربة اشتراكية، حيث لا يوجد فرز طبقي واضح ولا توجد طبقة عاملة من حيث الأساس.

-4 انعدام وجود ثقافة اشتراكية أو حتى ثقافة علمية خارج إطار النخب المثقفة، فالمجتمع اليمني هو أساساً مجتمع خاضع لثقافة الموروث الديني، الذي يجعل منه بيئة ملائمة لقوى اليمين الديني المحافظ.

-5 عدم التفات أطراف الصراع إلى عدم ملائمة البيئة الإقليمية المحيطة ومدى تأثيرها مستقبلاً على مسار وتطور تجربة مختلفة ومتعارضة مع محيطها الذي لا بد أن يكون رافضاً ومقاوماً لها.

-6 انهماك أطراف الصراع حول مسألة توزيع الثروة، في حين أن المسألة الأساسية هي مسألة خلق وإيجاد الثروة، وهي مسألة كانت مغيبة ولم يلتفت إليها أحد.

لقد عجزت النخبة السياسية عن صياغة معادلة سياسية واجتماعية تستوعب كل فعاليات القوى السياسية والاجتماعية على صعيد الداخل، ومعطيات الواقع الإقليمي والدولي في الخارج، إذ أن عملية التنمية في دولة ذات موارد ضئيلة، لا تمتلك المقومات الذاتية لبناء دولة مستقرة تسير بثبات في طريق التنمية، تستدعي مراعاة كل معطيات الواقع، وهذا كان بعيداً عن تصورات أطراف الصراع في تلك المرحلة. والمحصلة من هذا كله أن التجربة المزمع إنشاؤها لا تملك أسس ومقومات قيامها.

ثانياً: الشروع في تأسيس وبناء التجربة

في هذا الجزء سيحاول الباحث الإجابة على سؤالين هما: كيف تم بناء وتشييد التجربة؟ وهل كانت هناك آلية لمراجعة وتصحيح الأخطاء؟ عقب الإطاحة بالشعبي تم تشكيل مجلس رئاسة، برئاسة سالم ربيع علي[50]،وعضوية كل من عبد الفتاح إسماعيل، وعلي عنتر، ومحمد علي هيثم، ومحمد صالح العولقي[51] وتشكيل مكتب تنفيذي للجبهة القومية، من خمسة أعضاء، هم عبد الفتاح إسماعيل، وسالم ربيع علي، وعلي عنتر، ومحمد صالح العولقي، ومحمود عشيش، وتعيين عبد الفتاح إسماعيل أميناً عاماً للجبهة القومية، وتشكيل حكومة برئاسة محمد علي هيثم، إلا أنه في الثلاثين من نوفمبر 68م، تم تقليص مجلس الرئاسة إلى ثلاثة أشخاص، باستبعاد كل من علي عنتر ومحمد صالح العولقي، وأسندت رئاسة الحكومة إلى علي ناصر محمد[52]. وكان مطلوباً من سالم ربيع علي أن يخضع لمبدأ القيادة الجماعية، وأن ينفذ قرارات المؤتمر الرابع للجبهة القومية، وهو ما شرع في فعله فقد دشن عهده بتصفية أنصار الشعبي، فقام بفصل 21 من قيادة الجبهة من أنصار الشعبي، واستبدل كامل قوام الضباط في الجيش، حيث أقصى جميع القيادات الكبيرة والوسطى بحجة ارتباطها بالاستعمار، وبالتالي فرغ المؤسسة العسكرية والأمنية من أفضل كوادرها وخبراتها، وضم جميع مقاتلي الميليشيات الذين لم يعرف أحد منهم أكاديمية عسكرية إلى قوام الجيش، وضيق الفوارق بين الرتب العسكرية فأصبحت أعلى رتبة هي رتبة مقدم وهي رتبة قائد الجيش علي عنتر[53]، وكون فرق جديدة من عناصر تفتقر إلى التدريب والانضباط، حيث أنشأ تشكيلين مسلحين جديدين هما الميليشيا الشعبية والقوات الشعبية[54]، وعين مرشدين أيدلوجيين لتثقيف أفراد الجيش بالثقافة الاشتراكية[55]، وبالتالي أصبح الجيش مسيساً مهمته حماية العقيدة السياسية بدلاً من حماية حدود الدولة، وأعاد تشكيل جهاز الشرطة بنفس الطريقة حيث سرح معظم قياداته القديمة، وجعل أعلى رتبة فيه بدرجة نقيب، ودمج فيه الميليشيا الشعبية، التي أصبحت تشكل غالب قوامه[56]. وأزاح كل قمم الهرم البيروقراطي، وأسند معظم مواقعها القيادية لعناصر جديدة، وباتت السلطة الفعلية فيد الحزب، الذي لا يخضع لأي جهة رقابية، وكانت سلطة مجلس الشعب شكلية إذ كان يقر كل ما يحال إليه من قيادة الحزب، كون معظم أعضائه هم أساساً قيادات حزبية[57]. ثم شرع في تنفيذ قرارات المؤتمر الرابع، فنفذ قانون الإصلاح الزراعي، بواقع حد أعلى للملكية لا يتجاوز 20 فداناً في الأراضي المروية، و40 فداناً في الأراضي المطرية، وقام بتوزيع الأراضي المصادرة على المنتفعين بواقع خمسة أفدنة في الأراضي المروية، وعشرة أفدنة في الأراضي المطرية[58]، وبلغ حجم الأراضي المصادرة 36.9 ألف فدان، وزعت على 3.97 ألف مستفيد[59]، وأوكل تنفيذ القانون إلى لجنة الإصلاح الزراعي، وربطها مباشرة بالحزب، ونص على أنها لا تخضع في أدائها للنظم والقوانين التي تخضع لها المصالح الحكومية، وأعطاها حق إحالة من يعمل على تعطيل القانون إلى محكمة الشعب العلياء[60]. وشرع في بناء التعاونيات والجمعيات الزراعية، فتم تأسيس 18 جمعية يعمل بها 8 ألف عامل برأسمال 477 ألف

دينار[61]، وأجرى تأميمات واسعة طالت الشركات التجارية وشركات التأمين، والبنوك، ووكالات تسويق المنتجات النفطية، وشركات خدمة السفن البحرية، والفنادق والمساكن، فتفرقت رؤوس أموال الحضارم بين شمال اليمن ودول الخليج[62]. ثم التفت إلى مؤسسات المجتمع المدني كالنقابات والاتحادات ومنها الاتحاد العام لعمال اليمن، واتحاد الشبيبة، واتحاد نساء اليمن، واتحادات الحقوقيين، والصحفيين، والمهندسين والأطباء، والمحامين، وأخضعها لسيطرة الحزب، فأصبح الحزب هو الذي يمولها ويديرها ويرسم سياستها[63]، وبالتالي انتقل الصراع داخل الحزب إلى صفوفها، إذ كان يسطر عليها الفريق الذي يتمكن من السيطرة على قيادة الحزب. وألزمت الدولة نفسها بتشغيل جميع أفراد المجتمع وتعليم أبنائهم، وتوفير الغذاء والسكن لهم، وتطبيبهم مجانا، وهو وضع لا تسمح به إمكانيات الدول الغنية فضلاً عن الفقيرة، مما أدى إلى إغراق الدولة في الديون، حيث وصلت ديونها إلى 150٪ من حجم ناتجها القومي، ووصلت خدمة الدين الأجنبي إلى 42،3٪ من حجم الصادرات السلعية، مما اضطر الدولة إلى إعادة جدولة ديونها الأمر الذي أدى إلى زيادة حجم فوائد الديون[64]. وقد نجم عن سياسة التوظيف والاستيعاب تضخم الجهاز الإداري للدولة وتدني الإنتاجية وتعطل حركة التنمية. وأدى تأميم المساكن إلى توفير سكن رخيص وشبه مجاني لمنسوبي الحزب والدولة من الفقراء والمعدمين، ولكنه بالمقابل قضى على الاستثمار في قطاع الإنشاءات، فتوقفت حركة البناء، مما أدى في النهاية إلى خلق أزمة سكن حادة، كما أن المباني المؤممة أخذت في التآكل سريعاً لعدم الاهتمام بها من قبل ساكنيها، وتراكمت الطلبات على السكن لدى الدولة حتى وصلت إلى أرقام قياسية، لم تستطع الدولة تلبيتها فأحجم الشباب عن الزواج، وبدأ الكثير منهم يتطلع إلى الهجرة[65].

بعد إعادة هيكلة جهاز الدولة، وتنفيذ برنامج اليسار طبقاً لما قرره المؤتمر الرابع للجبهة القومية الذي أطاح بالشعبي، شرع اليسار في بناء الاقتصاد، فوضع خطة ثلاثية للأعوام 71-73م حدد هدفها ببناء القاعدة الإنتاجية، في قطاعي الصناعة والزراعة، ففي قطاع الصناعة تضمنت الخطة بناء مصانع للأحذية ودباغة الجلود، والمنتجات البلاستيكية ومنتجات الكبريت والتبغ، وصناعة الغزل والنسيج[66]، والزيوت النباتية، وتعليب الطماطم، وتعليب الأسماك، ومعمل للمعلبات[67]. وفي قطاع الزراعة حددت الأراضي المزروعة بـ220 ألف فدان والأراضي القابلة للزراعة 480 ألف فدان[68]، واستهدفت الخطة استصلاح 18.6 ألف فدان، وإدخال الآلات الزراعية بنسبة 10٪، وزيادة مساهمة القطاع العام بنسبة 10٪[69]، ورصد لهذه الخطة 40،3 مليون دينار تساهم القروض والمساعدات الأجنبية من الاتحاد السوفيتي وألمانيا الشرقية ورومانيا، بنسبة 15 مليون دينار، أي ما يعادل 40٪، ويساهم القطاع الخاص بنسبة 5٪[70]، خصص منها للصناعة 34،3٪، وخصص منها للزراعة، 26،1٪، ووزع الباقي على بقية القطاعات[71]، إلا أن هذه الخطة واجهت مصاعب جمة منها: أن الالتزامات الأجنبية لم تأت كاملة، وأن القطاع الخاص لم يساهم سوى بنسبة 10٪ مما كان مقرراً له، وأن هناك مبالغة في حجم مصادر التمويل الذاتية، بالإضافة ضعف البنية التحتية، وعدم توفر الموارد الطبيعية، وصغر حجم السوق، وعدم إدراك أن هناك تجارب مماثلة لبلدان اشتراكية أكثر تقدماً وصلت محاولات التصنيع والتنمية فيها إلى طريق مسدود[72]، وبالتالي لم تحقق هذه الخطة

سوى 6،9% من أهدافها حيث أصحبت الصناعة عبئاً على موازنة الدولة، وعانت الزراعة من صعوبات ناجمة عن تفتيت وتجزئة الملكية، وضعف الانتاج وعجز التسويق، وتردي انتاجية العمل، وهجرة اليد العاملة إلى الخارج، ومقاومة الفلاحين بتجميع أراضيهم في تعاونيات، وشح التمويل، وضعف استخدام الآلة، وصعوبة تصنيع السلع الزراعية، وعجز في الكهرباء، وقلة السدود، وقلة مراكز الأبحاث، وصعوبة استقرارا البدو الرحل بهدف مزاولتهم الزراعة[73]، زد على هذا عجز وسلبية الكفاءات الفنية والإدارية، عقب تخفيض المرتبات، ووجود عناصر داخل بيروقراطية الدولة معادية للتوجه الاشتراكي، وعدم وجود تعداد سكاني تبنى عليه حسابات حقيقية بدلاً من مجرد تخمينات[74]. وبالتالي أصبحت معظم الصناعات الناشئة عبئاً على موازنة الدولة، إذ يتطلب استمرارها حصولها على الدعم الحكومي، فكان استمرار هذا التوجه يعبر عن إخلاص للمبادئ الأيدلوجية أكثر من كونه مشروع عملي قابل للاستمرار والحياة. ومن أجل إنقاذ الخطة تقدم النظام إلى جامعة الدول العربية يطلب دعم مالي، ولكن طلبه رفض باعتبار أن جنوب اليمن ليس من دول المواجهة، رغم أن عائدات ميناء عدن انخفضت عقب إغلاق قناة السويس من 10 مليون جنيه استرليني، إلى مليون جنيه سنوياً[75].

أدى أخفاق تقدم التجربة في ميدان التنمية إلى بروز خلافات فقد اتهم سالم ربيع علي من قبل عبد الفتاح إسماعيل بالفردية والإشراف المباشر على جميع مؤسسات الدولة، والتدخل في قراراتها، واتخاذ قرارات اقتصادية بمعزل عن الحكومة وقيادة الجبهة، ودعم مؤسسات تدين له بالولاء، وعرقلة إنشاء حزب طليعي بحجة أن الطبقة العاملة في جنوب اليمن ما زالت ضعيفة العدد ومتدنية الوعي، وأن إنشاء حزب شيوعي قد يؤدي إلى تأليب دول الجوار على التجربة، ورفض تمثيل اليمن في تكتل جبهة الصمود والتصدي[76]. واتهم بأنه ماوي حيث منح حق التنقيب عن النفط للصين الشعبية، ورفض منح الاتحاد السوفيتي قواعد عسكرية في الجزر اليمنية في البحر العربي، وكانت العلاقة حينها بين الصين والاتحاد السوفيتي صعبة وحساسة، وكانت بينه وبين عبد الله باذيب الأمين العام لحزب الاتحاد الشعبي جفوة فاتهم بأنه مناوئ للشيوعية[77]. وكان يساند عبد الفتاح كل من عبد الله باذيب، وأنيس حسن يحي، وعبد الله الخامري، وعلي ناصر محمد، وعلي عنتر ومحمد سعيد عبد الله[78]. وانقسمت قيادة الجبهة على خلفية هذه التطورات إلى جناحين، الأول بقيادة سالم ربيع علي، و الثاني بقيادة عبد الفتاح إسماعيل، وأحيلت هذه الخلافات إلى المؤتمر العام الخامس للجبهة القومية، الذي عقد في 2 مارس 1972م، إلا أن نتيجة الاقتراع أسفرت عن تثبيت سالم ربيع علي في رئاسة الدولة وعبد الفتاح إسماعيل في الأمانة العامة للجبهة وعلي ناصر محمد في رئاسة الوزراء[79]، فشرع بعدها عبد الفتاح في إجراء اتصالات مع قادة اتحاد الشعب الديمقراطي ، بقيادة عبد الله باذيب، وحزب الطليعة الشعبية بقيادة أنيس حسن يحي بهدف دمجهما مع الجبهة القومية في تنظيم سياسي واحد، وبرر مساعيه بأن نجاح التجربة في الجنوب مرهون بقيام حزب اشتراكي يقود البلاد على أسس مبادئ الاشتراكية العلمية، وتمكن عبد الفتاح من عقد المؤتمر التوحيدي لفصائل اليسار الثلاث في 11 أكتوبر 1975م [80]، إلا أن سالم ربيع علي عارض هذا التوجه تحت غطاء أن بعض هذه الأحزاب لها امتداد شمالي، والواقع أنه كان

يخشى أن يتكتل اليسار، وفي ذلك ما يقوي جناح عبد الفتاح ويضعف من سلطته، وربما يؤدي نجاح هذه الخطوة إلى حدوث تصفيات لبقية أعضاء الجبهة[81]. وبدأ التنافس والصراع بين الطرفين، على كسب الأحزاب السياسية، والمنظمات الجماهيرية، واتحادات الطلبة والشبيبة، والنساء، وتمكن ربيع من كسب ولاء فريق من الجيش، بينما اعتمد عبد الفتاح على دعم الميليشيات الشعبية[82]، التي أطاحت بالشعبي. وأراد ربيع أن يقوي تحالفاته فانفتح على الشمال، والتقى في قعطبة مع الرئيس إبراهيم الحمدي، وقررا إنشاء مجلس رئاسة مشترك، يتكون من رئيسي الدولتين ورئيسي الأركان في الشطرين، وممثلي الوزارات، على أن يجتمع المجلس كل ستة أشهر لتقييم التقدم في مجال التعاون، ومساعي الوحدة، وأداء لجانها المشتركة[83]. وكان هذا يتعارض مع رؤية مناوئيه إذ كانوا يرون في الشمال مجتمعاً قبلياً يجب أولاً ضرب القبيلة فيه وجعله أكثر تجانساً مع الجنوب قبل ضم الشطرين في دولة واحدة[84]، ولكن الحمدي ما لبث أن اغتيل وبالتالي جمد مشروع ربيع الوحدوي، وتدهورت علاقة الشطرين، إلا أن الاتصالات ظلت بين الغشمي وربيع قائمة. ويبدو أن خصوم سالمين أرادوا التخلص من كل من ربيع والغشمي معاً، فقاموا باستبدال مبعوث سالمين إلى الغشمي ويدعى سالم الأعور بآخر يدعى مهدي أحمد صالح حمدي، ويلقب بمهدي تفاريش[85]، كان مصاباً بالسرطان ووافق على أداء المهمة، فقتل الغشمي بحقيبة ملغومة، واتهم ربيع من قبل خصومه بأنه وراء العملية، فاجتمعت اللجنة المركزية في 26 يونيو 1978م، وقررت إقالته وتم إعدامه في نفس اليوم[86]، بعد حكم دام لمدة 9 سنوات، وهي أطول مدة يقضيها رئيس في السلطة في جنوب اليمن، وأدت هذه التطورات إلى دفع حكومة شمال اليمن إلى إثارة القضية في جامعة الدول العربية، التي بدورها قامت باتخاذ قرار تجميد العلاقات السياسية وقطع المعونات الاقتصادية مع جنوب اليمن في 2 يوليو 1978م[87]، فزادت من عزلة النظام في الجنوب.

عقب سقوط سالمين أصبح عبد الفتاح إسماعيل رئيساً لمجلس الرئاسة وأميناً عاماً للحزب الاشتراكي اليمني[88]، وتحول التنظيم السياسي للجبهة القومية إلى الحزب الاشتراكي اليمني، الذي عقد مؤتمره الأول في الفترة -11 13أكتوبر 1978م، وانتخب لجنة مركزية جديدة تكونت من 51 عضواً، وانتخب مكتب سياسي مكون 9 أعضاء هم عبد الفتاح إسماعيل، وعلي ناصر محمد، وعلي عبد الرزاق باذيب، وأنيس حسن يحي، ومحمد صالح مطيع، وسالم صالح محمد، وعبد العزيز عبد الولي، وعلي سالم البيض، ومحمد سعيد عبدالله[89]. وبعد انتخاب عبد الفتاح بدأ الجدال حول أسباب تعثر التجربة، حيث أرجعها البعض ومنهم عبد الفتاح إلى عدم استيعاب النظرية الاشتراكية، ومن ثم عمد إلى إنشاء المدارس الاشتراكية كالمدرسة العليا للاشتراكية التابعة للجنة المركزية، ومدرسة الكوادر الشبابية لتثقيف منظمات الشباب، ومدرسة الكوادر النقابية لتوعية العمال بمبادئ الاشتراكية، وتم إدخال مواد الاشتراكية كمقررات في دور المعلمين والمعلمات، واستحدثت دائرة سياسية في وزارة التربية والتعليم، لتتولى مهمة التثقيف الأيدلوجي، واستحدثت وظيفة النائب السياسي في كل المدارس والمعاهد والكليات وأسندت إليه مهمة التوعية والتثقيف الأيدلوجي[90]. وأرجعها البعض إلى ضعف الجهاز الإداري للدولة الذي لم يتمكن من إنجاز البرامج الموكولة إليه، بينما أرجعها البعض الآخر ومنهم محمد صالح مطيع إلى الانغلاق على دول المحيط الإقليمي، ودعا إلى

الانفتاح على دول الخليج بهدف الحصول على الدعم، وهو ما رفضه عبد الفتاح معتبراً موقف مطيع دعوة للاستجداء من السعودية ودول الخليج[91]. في حين أن هناك معطيات موضوعية لم يلتفت إليها أحد، فعدد السكان كان في حدود 1،25مليون نسمة، نسبة الشيوخ والأطفال منهم تتجاوز 70 ٪، وقطاع المرأة في المجتمع والذي يشكل نحو ٪50 يعد قطاعاً غير منتج في الغالب، بحكم الأمية وثقافة المجتمع الرافضة لعمل المرأة، فكم عسى أن تكون القوة المنتجة في ظل وضع كهذا. بالإضافة إلى أن حركة التصنيع مركزة كلها في عدن التي يسكنها نحو ٪26 من إجمالي السكان، والتي يوجد بها أهم الصناعات مثل مصافي عدن، ومصنع البيرة، ومصنع ردفان للسجاير، والتي تضم نحو 15 ألف عامل ويشكل أهم تجمع للطبقة العاملة [92]. وأن نسبة المساحة الصالحة للزراعة لا تشكل سوى ٪02 وأن المساحة المزروعة فعلاً لا تتجاوز ٪05 من المساحة الصالحة للزراعة، وأن عائدات قطاع الزراعة الذي يعمل به أكثر من ٪50 من السكان لا تتجاوز عائدات ٪05 من الناتج القومي الإجمالي، وأن البنية التحية بما فيها الطرق رديئة للغاية، وأن الوضع الاجتماعي والثقافي في البلاد دون المستوى، فحسب إحصائيات عام 1970م، كان في طول البلاد وعرضها 340 خريجاً جامعياً، وستة أشخاص حاصلين على الماجستير، وخمسة آخرين حاصلين الدكتوراه [93]. وأن نسبة الأمية في عموم البلاد تصل ٪97[94]، وأن ٪14،8 من منسوبي الحزب من العمال، و9،6 من الفلاحين، و٪55 من الجنود والموظفين، و20،6 من المثقفين، وأن مستوى التعليم في أوساط الحزب كان متردياً، حيث أن ٪65 من منسوبي الحزب أميين ومعظمهم من الجود والمستخدمين، والفلاحين، و٪30 من متوسطي الثقافة الذين لم يحصلو على تعليم جامعي، و٪05 ممن حصلو على تعليم جامعي [95]، فهذا الواقع هو ما يمكن أن يفسر أسباب عدم تقدم التجربة، وما يمكن أن يشكل ميدان عمل كبير يدفع قيادة الحزب والدولة إلى الاشتغال عليه، بدلاً من البحث عن حلول في الأطر النظرية، والملاحظ هنا أنه لم يلتفت إلى هذا الواقع أحد . بل إن النظام وفي ظل هذا الواقع ما لبث أن تورط في حرب مع الشمال عام 79م، انتهت بعقد اتفاقية الكويت التي انتهت بتشكيل لجان مشتركة لبحث مسألة تسريع الوحدة[96]، مما ألّب علي عنتر وصالح مصلح ضد عبد الفتاح حيث اتهماه بالتراخي في الحرب وعدم استمرارها حتى إسقاط النظام في الشمال، وتحقيق الوحدة، كما اتهماه بعدم تقديم الدعم الكافي لثوار ظفار. وكان رأي عبد الفتاح أن هناك مجمل ظروف إقليمية ودولية ستحول الحرب مع الشمال إلى حرب استنزاف ترهق أبناء الشطرين ولن يكون هناك حسم. وتزايدت الانتقادات لعبد الفتاح فأصبحت حياته مهددة بالخطر، وتعرض لعدة محاولات اغتيال الأولى في نيسان أبريل عام80م، عندما سافر إلى مؤتمر القمة العربي في طرابلس الغرب، وكان يفترض أن يسافر معه وزير الخارجية محمد صالح مطيع، إلا أنه تخلف في اللحظات الأخيرة دون إبداء أسباب، الأمر الذي أثار شكوك الرجل، وعند محاولة الطائرة التي تقله الهبوط في مطار طرابلس لم تتمكن عجلاتها من النزول، وبعد أن استعدت سلطات المطار لانزال الطائرة بدون عجلات تمكن طاقم الطائرة من إصلاح الخلل عقب عدة محاولات، وهبطت الطائرة بسلام[97]. والثانية عند عودته إلى مطار عدن، حيث كان عدد من قيادات الحزب يعدون العدة لاقتياده إلى سجن المنصورة وتصفيته هناك، إلا أن علي ناصر محمد وعلي عبد الله باذيب أحبطا هذه المحاولة عندما ذهبا لاستقباله في

المطار. وفي الطريق إلى قصر الرئاسة خرجت شاحنة اعترضت طريقه وكان بمعية علي ناصر محمد وعلي عبد الله باذيب، فكانت المحاولة الثالثة. ووضع علي ناصر وعلي عبد الله باذيب الرجل في صورة الموقف، وطلبا منه عدم استخدام الميليشيات الشعبية والزج بها في مواجهة خصومه، لأن ذلك قد يدخل البلاد في حرب أهلية طاحنة، ونصحاه بمغادرة البلاد إلى أن يتغير الموقف[98]، وبما أن الرجل ينحدر من أصول شمالية ولم يكن مسنوداً ببعد قبلي شأن علي عنتر، فقد فضل الانسحاب وغادر إلى موسكو في 20 أبريل 1980م[99].

والملاحظ مما سبق أن عدم التقدم في سير التجربة لم يدفع أطراف الحكم إلى البحث ومعالجة الأسباب التي أدت إلى ذلك الإخفاق، بل إن أحداً منهم لم يطرح مسألة فتح تحقيق أو تشكيل لجنة لبحث كيفية معالجة أسباب الإخفاق، وإنما جعلوا من الإخفاق وسيلة لتصيد الأخطاء وتبادل الاتهامات، وقام البعض كعبد الفتاح إسماعيل وبصفة ارتجالية بمعالجة أسباب الإخفاق بالإمعان في السير في طريق إنشاء المدارس الاشتراكية، وتعميم الثقافة الاشتراكية على عموم منسوبي الحزب ومدارس الدولة، دون أن يتقصى أسباب الإخفاق. وتفسيري لهذا السلوك يرجع إلى مستوى تعليم وأهلية قيادة الحزب والدولة وقتها، فقد كان جلهم من أنصاف المتعلمين، وجميعهم تقريباً كانوا شباباً يفتقرون إلى الخبرة والتجربة في ميدان الحكم والإدارة. بالإضافة أن إلمامهم بقدر ما من الثقافة الماركسية، وقناعتهم بأن تعاليمها تمثل الحل العلمي الناجز جعلهم يتوهمون بأنهم يمتلكون الحقيقة. أما تفسيري للعنف الذي ساد التجربة وهذه وجهة نظر، فأرى أنه يرجع لثلاثة أسباب متضافرين، أولها هو الأيدلوجية الماركسية التي تعتبر السلطة أداة في يد الطبقة العاملة التي تحكم باسم دكتاتورية البروليتاريا، والتي تعتبر الحزب مكون طليعي مهمته الدفع بالجماهير قسراً في طريق التطور الاشتراكي، والتي تصف العنف بالعنف الثوري، والتي ترى فيه أداةً ووسيلة ضرورية لإحداث التصفيات التي ترى أنها تحمي التجربة من الانحراف والانزلاق بعيداً عن المسار الذي رسمته لها النظرية الماركسية، فأصبح أي نقد للتجربة أو لبعض رموزها، مهما كانت ضآلته، يُفسر على أنه انحراف. وثانيها هو الأطماع والطموحات الشخصية في السلطة. وثالثها هو الموروث الثقافي المحلي القائم على رفض واستبعاد الآخر وعدم القبول بوجوده. فتواشج هذه الأسباب الثلاثة هو الذي ولّد ظاهرة العنف التي كانت أبرز ملامح التجربة، والتي ميزتها عن التجارب الاشتراكية الأخرى، والتي لم تخل هي الأخرى من عنف، لكنه لم يصل إلى حد الاقتتال الشامل كما حدث في جنوب اليمن.

ثالثاً: صراع القوى ونهاية التجربة

عقب الإطاحة بعبد الفتاح عقد الحزب مؤتمره الاستثنائي في أكتوبر 1980م، حضره 440 مندوباً، منهم 190 معينين من قبل المكتب السياسي، وسط مخاوف من أن يسود المؤتمر جدل حول أسباب إبعاد عبد الفتاح[100]، وعزى المؤتمر أسباب الفشل الاقتصادي إلى سياسات سلم ربيع علي، وعدم أهلية الجهاز الإداري للدولة. وانتخب لجنة مركزية مكونة من 47 عضواً، وقرر إبعاد كل من عبد الفتاح إسماعيل، ومحمد صالح مطيع، ومحمود عبد الله عشيش من عضوية اللجنة المركزية، وشكل مكتب سياسي جديد، من 14عضواً أبرزهم علي ناصر محمد، وعلي عنتر، وأبو بكر باذيب، وصالح منصر السيلي[101]. وأسندت إلى علي ناصر محمد[102] الرئاسات الثلاث، وهي رئاسة الحزب، ورئاسة الدولة، ورئاسة الحكومة، وأصبح علي عنتر نائباً لرئيس الجمهورية، وصالح مصلح قاسم المجذوب، المقرب من علي عنتر وزيراً للدفاع[103]. وكان علي ناصر يعد شخصية مقبولة من قبل جميع فرقاء الصراع، وكان هناك اعتقاد بأنه لا يشكل خطراً على أحد، ومن المعروف أن علي ناصر لم يخسر موقعاً كسبه قط، فقد كان يراهن على التيار الصاعد، ويختار اللحظة المناسبة ليخرج مع الخارجين، فقد أقنع عبد الفتاح بأنه سيحكم بأفكاره إلى أن تحين لحظة عودته، وأعتقد علي عنتر بأن علي ناصر سيكون مجرد واجهة يحكم من خلفها. ويبدو أن علي ناصر إلى جانب رغبته في احتكار السلطة، قد وصل إلى قناعة مبكرة بضرورة إحداث تغيير جذري في توجه البلاد، والسؤال هو كيف حاول إحداث هذا التغيير؟ وما هي العوائق التي اعترضت طريقه؟ وكيف حاول التغلب عليها وتجاوزها؟ وكيف ولماذا أخفق في نهاية المطاف؟ هذه الأسئلة هي ما سيحاول الباحث الإجابة عليها في الصفحات التالية.

أدرك علي ناصر أن علي عنتر[104] يمسك بأوراق مهمة في رئاسة الدولة، ووزارة الدفاع، وقبائل لحج، فلم يستطع استبعاده، وشرع في استهداف وإقصاء المنافسين من تيار عبد الفتاح، فنفى محمد سعيد عب الله إلى أثيوبيا ثم عينه تحت ضغوط سفيراً في بلغاريا[105]، ووضع علي صالح عباد في السجن، وحدد إقامة محمود عشيش، وأبعد عبد الله الخامري[106]، وقرب منه محمد علي أحمد محافظ أبين، وأحمد مساعد حسين، وأوكل إلى الأول ملاحقة أنصار عبد الفتاح، فصفى الكثير منهم[107]، وحرك الاتحاد النسائي ضد علي سالم البيض، بسبب خرقه للقانون بالزواج من ثانية، فتمكن من إبعاده عن عضوية المكتب السياسي[108]، وتوفي عبد العزيز عبد لوالي مسموماً في برلين، ووجد حسن قماطة قائد اليليشيات الشعبية مشنوقاً في زنزانته بسجن الفتح[109]. ثم التفت إلى مركز القوة الأكبر داخل المؤسسة العسكرية وهو علي عنتر فقام في 1981م وإبان وجود علي عنتر في زيارة إلى الهند بتنفيذ حكم الإعدام في محمد صالح مطيع وكان من أبرز حلفاء علي عنتر، مما دفع على عنتر إلى قطع زيارته والعودة إلى عدن، ثم تمكن بعدها مباشرة من تجريد علي عنتر من وزارة الدفاع وتعيينه نائباً لرئيس الوزراء ووزيراً للحكم المحلي، إلا أن علي عنتر اشترط أن تسند وزارة الدفاع لصديقه وحليفه وابن منطقته صالح مصلح قاسم[110]، ونظراً لاستمرار تذمر جناح علي عنتر عمد في سبتمبر

عام 82م، إلى إجراء تعديل وزاري بهدف استرضاء البعض منهم فعين سالم صالح محمد وزيراً للخارجية. وكان علي ناصر يدرك أن رموز اليسار لا تحظى بشعبية بسبب الضائقة الاقتصادية، والصراعات الفئوية، فرأى أن بإمكانه أن يرفع من مستوى شعبيته بتحسين مستوى الوضع المعيشي، ووجد ضالته في الانفتاح على الخارج، فانفتح على الشمال، فقام بتأسيس شركات خاصة مشتركة مع الشمال، تكون أساساً للتعاون الاقتصادي، وأخذ في التنسيق مع الشمال في مجال السياسة الخارجية، وقام بإنجاز مشروع دستور دولة الوحدة، حيث أقرته اللجنة الدستورية اليمنية المشتركة في 31 ديسمبر 1981م[111]، إلا أن ثمن هذا كان رفع الدعم والغطاء السياسي عن الجبهة الوطنية المناوئة للنظام في الشمال، مما مكن صنعاء من تصفيتها عام 1982م الأمر الذي أثار حنق صالح مصلح قاسم ضد علي ناصر كونه كان المسئول عن ملف الجبهة الوطنية. ثم انفتح على سلطنة عمان بإقناع عناصر جبهة تحرير ظفار بالتخلي عن الثورة والعودة إلى عمان، على أن يضمن لهم عدم المساس بأي منهم في حالة عودتهم إلى بلادهم، وتمكن من إغلاق هذا الملف مع عمان عبر اتفاقية موقعة بين الطرفين عام 1982م[112]، وحصل مقابل ذلك على دعم مادي وتسهيل تحويلات المغتربين من بعض دول الخليج، وبالذات دولة الكويت التي رأت ضرورة تشجيع هذا التوجه. إلا أن ثمن ذلك كان استعداء أنصار محمد سعيد عبد الله الذي كان مسئولاً عن ملف جبهة تحرير ظفار. وتمكن من تحسين علاقته مع العراق، وكانت العلاقات بين الطرفين متأزمة إثر اغتيال المخابرات العراقية المعارض العراقي توفيق شكري في جنوب اليمن عام 1979م، كما انفتح على بقية الفصائل الفلسطينية ومنها منظمة التحرير الفلسطينية، وكانت علاقة الجنوب قبل ذلك محصورة بالجبهتين الديمقراطية والشعبية وحاول التقرب إلى المعسكر الغربي فقام بزيارة إلى جيبوتي التي تستضيف قاعدة فرنسية، والتقى بالجالية اليمنية وحث رجال لأعمال اليمنيين على الاستثمار في الداخل[113]. أدت سياسة علي ناصر إلى تأليب خصومه في الداخل ضده الذين رأوا أن التقرب من المعسكر الغربي وحلفائه في المنطقة قد يشكل خطراً على التجربة. ونبهه الاتحاد السوفيتي إلى ضرورة إيقاف سياسته الخارجية عند الحدود التي وصلت إليها. وفي الوقت نفسه لم ترض هذه السياسة لا دول المحيط الإقليمي ولا دول المعسكر الغربي، فالسعودية ومعظم دول الخليج رأت فيه اشتراكي يسعى إلى تحسين شروط حكمه بانفتاح محدود يعود عليه بمردود اقتصادي، ودول المحيط العربي رأت فيه رجلاً معتدلاً، لكنه لا يحمل مشروعاً للتغيير، ولا يقوى على فعل ذلك. وفرنسا التي حاول الدخول من بوابتها ودول المعسكر الغربي لم تجد فيما أقدم عليه الرجل ما يبرر تغيير سياستها نحوه. لذا ظل الرجل يراوح مكانه فتقدمه سيقلب عليه الداخل والسوفيت، وتراجعه سيحسب عليه على أنه فشل يستدعي محاسبته من قبل خصومه.

أدى وصول الرجل إلى طريق مسدود إلى بدء تحرك خصومه ضده، حيث أخذ كل من علي عنتر وعلي سالم البيض وعلي هادي شايع، بالاتصال بعبد الفتاح إسماعيل ابتداءً من سبتمبر 1983م باعتباره شخصية كارزمية تحظى بحضور قوى في أوساط الحزب، تستطيع إدارة الصراع مع علي ناصر، ومقارعته من موقع أفضل. وأخذ ينتقد على ناصر علناً، وسجلوا عليه ملاحظات عدة، منها رفض قواعد الحزب لمجمل سياسته الداخلية

والخارجية، وتكريسه للقيادة الفردية على حساب القيادة الجماعية، وإفساده لقواعد الحزب بالإنفاق على أنصاره من المال العام، والإضرار بالاقتصاد الوطني، بالإنفاق على مظاهر احتفالية ومشاريع غير إنتاجية، وتهميش القيادات التاريخية للحزب، وإحلالها بقيادات تابعة له بهدف إضعاف الحزب، والترويج على أن سياسة التعايش السلمي مع دول الجوار تعد إنجاز شخصياً له، وأخذ يطالب بضرورة تصحيح مسار الثورة، والعودة إلى الالتزام بسياسة الحزب[114]. وأدرك خصوم علي ناصر أن مسألة إقصائه أو حتى الحد من صلاحيات تبدوا مهمة غاية في الصعوبة، فالرجل يمسك بزمام مواقع مهمة في الجيش والميليشيا الشعبية، وله عمق قبلي في محافظة أبين، فأخذوا يضغطون عليه بضرورة عودة الشخصيات المبعدة، وعى رأسهم عبد الفتاح إسماعيل، وإطلاق سراح المعتقلين، وكانت هذه المطالب تحظى بتأييد شعبي، اضطر معها علي ناصر إلى مفاوضة عبد الفتاح على العودة وعرض عليه عضوية المكتب السياسي، شريطة ألا ينظم إلى التكتل المعارض له، إلا أن عبد الفتاح وافق على العودة غير المشروطة وبدون أي مناصب[115]. وبمجرد عودته في 7 أكتوبر 1984م أصبح بيته مزاراً لقيادات وكوادر الحزب، وأخذ يدير نشاطاً تعبوياً هدفه تقليص صلاحيات علي ناصر. وبعد عودته أخذ فريق علي عنتر وأبرز أعضائه علي سالم البيض، وعلي شايع هادي، وسالم صالح محمد، وجار الله عمر، وصالح منصر السييلي، وصالح مصلح يطرح مطالب محددة، أهمها أن يتولى علي عنتر رئاسة الدولة، ومحمود عشيش رئاسة الحكومة، وعبد الفتاح مسؤولية الشؤون التنظيمية والأيدلوجية في الحزب، ومحمد سعيد عبد الله وزارة الأمن، مقابل احتفاظ علي ناصر بالأمانة العامة للحزب[116]. إلا أن علي ناصر رفض أن يتخلى عن رئاسة الدولة، كما رفض تعيين عبد الفتاح في إدارة الشؤون التنظيمية، خشية أن يجد نفسه محاصراً بين مطرقة علي عنتر وسندان عبد الفتاح، كما رفض أن تسند رئاسة الحكومة إلى محمود عشيش، وبعد مساومات تمكن فريق علي عنتر في 14 فبراير 1985م من انتزاع بعض التنازلات من علي ناصر بعد أن توصل الطرفان إلى تسوية تم بموجبها انتزاع رئاسة الوزراء من علي ناصر وتسليمها لحيدر العطاس، وتعيين عبد الفتاح سكرتيراً للجنة المركزية لشؤون الإدارة، وتعيين صالح منصر السييلي سكرتيراً للجنة المركزية، وعلي شايع هادي وعلي سالم البيض في عضوية المكتب السياسي، [117]، وانتزاع حقيبتي الإسكان وشؤون الوحدة، وإسنادهما إلى كل من محمد سعيد عبدالله، ومحمود عشيش، على التوالي[118]، لم ترض هذا التنازلات فريق علي عنتر، وكان مصمماً على ضرورة انتزاع رئاسة الدولة من علي ناصر، واعتبر علي ناصر تنازله عن رئاسة الدولة مسألة مصيرية بالنسبة له، كونه يدرك أن مسألة إقصائه تبدأ بمسألة إضعافه، وأن مسألة إقصائه لا تعني أقل من الحكم عليه بالإعدام.

أمام هذا الانسداد قرر الطرفان إحالة الخلاف إلى المؤتمر الثالث للحزب، ومن ثم تحول الخلاف إلى كيفية اختيار المندوبين، وعلى أي أسس سيتم هذا الاختيار، وبالتالي انتقل الخلاف من إطار النخبة إلى أطر الحزب والدولة بما فيها الجيش، فانقسمت المؤسسة العسكرية والأمنية بين المتصارعين[119]. وشعر الطرفان بخطورة الموقف، فاتفقا، بعد وساطة جورج حبش الأمين العام للجبهة الشعبية لتحرير فلسطين، ونايف حواتمة الأمين

العام للجبهة الديمقراطية لتحرير فلسطين، على تصعيد قوائم موحدة ومتوازنة[120]، ووقعوا على اتفاق تكون غالبية أعضاء المكتب السياسي لصالح فريق علي عنتر، شريطة أن يتم توسيع المكتب السياسي بحيث يستوعب أنصار علي عنتر مع بقاء كل أنصار علي ناصر، وأن تكون غالبية اللجنة المركزية لصلح علي ناصر، شريطة توسيعها بحث تستوعب من يريد ضمهم علي ناصر دون الاستغناء عن أي من أنصار علي عنتر[121]، وتجريم كل من يلجأ إلى السلاح، وعقد المؤتمر في 11- 13 أكتوبر 1985م، حضره 426 مندوباً، يمثلون المحافظات الست، بالإضافة إلى ممثلين عن القوات المسلحة ومنظمات الحزب في الخارج. وأسفر المؤتمر عن انتخاب علي ناصر بالإجماع أميناً عاماً للحزب، وانتخاب لجنة مركزية مكونة من 77 عضواً، وعقب انتهاء المؤتمر اجتمعت اللجنة المركزية وانتخبت أعضاء المكتب السياسي وهم علي ناصر محمد، وأبو بكر باذيب، وعبد الغني عبد القادر، وأنيس حسن يحي، وعلي عبد الرزاق باذيب، وأحمد مساعد حسين، وعبد العزيز الدالي، من فريق علي ناصر. وعبد الفتاح إسماعيل، وعلي عنتر، وصالح منصرر السييلي، وصالح مصلح قاسم، وسالم صالح محمد، وعلي سالم البيض، من فريق علي عنتر[122]. فأصبح ثمانية من أعضاء المكتب السياسي في معسكر علي عنتر، وسبعة في معسكر علي ناصر. ولم يشكل المؤتمر بالطريقة التي عقد بها حلاً فاصلاً، وكلما فعله أنه رحل الخلاف إلى ما مرحلة قادمة. إلا أن حصول فريق علي عنتر على أغلبية أعضاء المكتب السياسي حجم علي ناصر كثيراً حيث أن المكتب السياسي هو الموقع الذي تتخذ فيه القرارات الحاسمة، وبالتالي فإن علي ناصر فقد السيطرة على هذا الموقع ولم يعد بإمكانه كأمين عام للحزب سوى التحكم بجدول أعمال المكتب السياسي، وتأجيل اجتماعاته.

أصبح هدف المعارضة بعد المؤتمر انتزاع ما يمكن انتزاعه من علي ناصر، وأصبح هدف علي ناصر المحافظة على مركزه، وعدم تقديم أية تنازلات، وكان علي ناصر يراهن على عامل الزمن، ويترقب إمكانية ظهور تطورات جديدة قد تكون في صالحه، فقام بجولة في المحافظات لشرح نتائج أعمال المؤتمر الثالث للحزب، ولكن علي عنتر كان يتعقبه ويطرح بأن لديه خطة لتصفية رموز الثورة بدءاً بعد الفتاح إسماعيل، وتركيز صلاحيات الهيئات والمؤسسات في شخصه، وأنه يتهرب من تنفيذ قرارات المؤتمر[123]. وبعد جولة استغرقت شهر نوفمبر بالكامل في الحافظات، قام علي ناصر بجولة خارجية شملت موسكو، وبلغاريا، وأثيوبيا، وصنعاء[124]، ويبدو أنه لمس أن هناك تغيرات وشيكة في وضع الاتحاد السوفيتي سوف يكون لها تداعيات وانعكاسات على دول المعسكر الشرقي، فكان من مصلحته التريث وكسب المزيد من الوقت. إلا أن خصومه شددوا عليه الخناق بضرورة انعقاد المكتب السياسي، فاضطر علي ناصر للرضوخ وحدد موعد 9 يناير 86م، لاجتماع المكتب السياسي، ولكنه أعد جدول أعمال استبعد منه أهم القضايا المختلف عليها. وطرح فريق علي عنتر ضرورة تولي عبد الفتاح إسماعيل مسؤولية الشؤون التنظيمية والأيدلوجية في الحزب، وتولي صالح مصلح مسؤولية العلاقات الخارجية، غير أن علي ناصر رفض ذلك رفضاً مطلقاً لإدراكه لأنه سيكون محاصراً في قيادة الحزب بين عبد الفتاح إسماعيل وصالح مصلح، وعندما تمسك خصومه بموقفهم طلب تأجيل ذلك إلى الاجتماع القادم[125]، وطرح في الاجتماع ضرورة إيفاد كلاً من حيدر العطاس رئيس الوزراء، وعبد العزيز الدالي وزير الخارجية إلى الصين، وتحديد

موعد 13 يناير 86م ليكون موعد الاجتماع القادم، الذي ستطرح فيه القضايا المختلف عليها للنقاش، وكان يريد من هذا الإيفاد، ومن تحديد موعد الاجتماع القادم في ظرف غياب العطاس والدالي، فتح ثغرة تمكنه التأجيل مرة أخرى إلى أن يكتمل قوام المكتب السياسي، بحجة أن هناك قرارات حاسمة ومصيرية تستدعي وجود الجميع، وكان يتوقع معارضة علي عنتر لهذا التأجيل، إلا أن علي عنتر وافق على ذلك ولم يعترض عليه مما أثار دهشة علي ناصر، ويبدوا أنه فهم من ذلك أن خصومه قد توصلوا إلى نتيجة مؤداها أن الخلاف لن يحل عن طريق المكتب السياسي، وأن الأداة العسكرية ستكون هي الفيصل في حل الخلاف المستعصي على الحل بالوسائل السياسية. وكان الطرفان قد استغلا حادثة هجوم بعض الفصائل الفلسطينية علي مطاري روما وفينا في 27 ديسمبر، لرفع مستوى جاهزية قواتهما، بحجة أن إسرائيل ستقدم على توجيه ضربة للمعسكرات الفلسطينية في جنوب اليمن على غرار ما فعلته في ضرب مقر منظمة التحري في تونس[126]. وتركزت قوات الطرفين في مدينة عدن وفي محيطها، حيث كانت قوات علي ناصر يحيط بها من أبين من الشرق، ومن الجنوب من البحر، وكانت قوات علي عنتر ورفاقه تحيط بها من الشمال. وكان الفرز المناطقي قد أصبح هو الغالب على خارطة التحالفات، فأنصار علي ناصر معظمهم من محور أبين - شبوة، وأبرز مجموعة أبين هم: أحمد مساعد حسين قائد البحرية، وسليمان غيث رئيس غرفة عمليات علي ناصر، والخضر الدنبوع قائد لواء الفضلي، وصالح الزعيري، قائد الفرقة الأولى لأمن الدولة، وعبد الله منصور، قائد لواء الوحدة، وفيصل رجب قائد قائد لواء 14، ومحمد علي أحمد محافظ أبين، ومحمد سليمان ناصر، وزير الزراعة، وعبد ربه منصور هادي نائب رئيس الأركان لشؤون الإمداد، وحسين عرب قائد لواء سابق، ومحمد البطاني وزير التأمينات. ومجموعة شبوة وهم: أحمد مساعد حسين وزير أمن الدولة، وسالم علي قطين قائد لواء الشلال، وكلاهما من العوالق العلياء، شبوة. ومجموعة صغيرة من عدن، أمثال عبد الله أحمد غانم، وزير الدولة، وعلي باذيب، وأبو بكر باذيب، وأنيس حسن يحي، منظروا الجماعة[127]. وأنصار علي عنتر ومعظمهم من محور لحج - حضرموت، وأبرز مجموعة لحج علي عنتر نائب الرئيس، وسالم صالح محمد، عضو المكتب السياسي، وصالح مصلح قاسم المجذوب، وزير الدفاع، وعلي هادي شائع، عضو المكتب السياسي ورئيس لجنة الرقابة الحزبية، وسعيد صالح سالم. ومجموعة حضرموت، وأبرز أقطابها، علي سالم البيض، عضو المكتب السياسي، وحيدر أبو بكر العطاس، رئيس الوزراء، وصالح منصر السييلي، عضو المكتب السياسي، وصالح أبو بكر بن حسينون، وزير المواصلات. بالإضافة إلى مجموعة شمالية أبرز أقطابها، عبد الفتاح إسماعيل، سكرتير العلاقات العامة بالحزب، ومحمد سعيد عبد الله، وزير الإسكان، ومحمود عشيش، وزير شؤون الوحدة[128].

بعد أن وصل الاستنفار إلى مرحلة حرجة تدخل جورج حاوي الأمين العام للحزب الشيوعي اللبناني، وطلب تأجيل اجتماع المكتب السياسي، ووافق كل من علي ناصر محمد، وعبد الفتاح إسماعيل، وصالح مصلح، إلا أن علي عنتر رفض مسألة التأجيل، ونصح جورج حاوي بأن يهتم بالشأن اللبناني، وهدد بقتل علي ناصر إن لم يرضخ لقرار المكتب السياسي، فما كان من جورج حاوي إلا أن نقل تهديدات علي عنتر لعلي ناصر فزاد من مضيه وإصراره على الحسم. وقبيل اجتماع المكتب بأيام سرب أنصار علي ناصر إلى المعارضة أن علي ناصر سيقدم

على مفاجئة عند اجتماع المكتب السياسي، يستجيب فيها لمطالب معارضيه[129]، ربما بهدف طمأنتهم وضمان حضورهم جميعاً، وفي يوم 13 يناير، وصل كل من علي عنتر، وعلي سالم البيض، وعبد الفتاح إسماعيل، وصالح مصلح، وعلي شايع هادي إلى قاعة اجتماع المكتب السياسي[130]، ولاحظوا وجود سيارة علي ناصر في فناء المبنى فاستنتجوا أن الرجل يتشاور مع أنصاره في مكتبه، قبيل الاجتماع المرتقب، وسألوا سكريرة علي ناصر عنه فقالت إنه في اجتماع مع بعض رفاقه وأنه سيدخل قاعة الاجتماع في الوقت المحدد[131]، ثم دخل إلى قاعة الاجتماع حارسان الأول يدعى حسان مثنى ويحمل أوراق وملفات علي ناصر، والثاني يدعى علي محمد، فقام الأول بوضع الأوراق والملفات، في المكان المحدد لجلوس علي ناصر، ثم استدار وأطلق زخات من سلاحه الآلي على علي عنتر فارداه قتيلاً على الفور، ورد صالح مصلح بطلقة من مسدسه فسقط الحارس صريعاً، وتوارى الجميع تحت الطاولة. فقام الحارس الثاني وأطلق زخات من الرصاص على من تحت الطاولة الذين تظاهروا بالموت، وفور سماع إطلاق النار أُمطرت قاعة الإجتماع بوابل من الرصاص من المباني المجاورة[132]، وفي الثالثة والنصف عصراً أصدر علي ناصر بياناً بثته الإذاعة، أعلن فيه إعدام عبد الفتاح، وعلي عنتر، وعلي سالم البيض، وصالح مصلح، بعد محاكمة خاصة في المكتب السياسي، بسبب تآمرهم علي قتل الأمين العام، وسمع البيض وفتاح نبأ إعدامهما، وكانا يجريان اتصالات بالقادة العسكريين من الدور الأرضي لمبنى المكتب السياسي[133]. وكان علي ناصر ومعاونيه يديرون المعركة من محافظة أبين، وكان قد تم التعميم على كافة قيادات الحزب والدولة من قبل علي ناصر بضرورة حضور محاضرة صباح يوم 13 يناير بمناسبة ما كان يسمى بيوم العمل السياسي الموحد، وخلال هذه الاجتماعات تم اعتقال القيادات العسكرية والمدنية من أنصار الفريق المناوئ، إلا أن كلاً من قاسم يحى قاسم قائد المحور الغربي، وسعيد صالح سالم، ومحمد هيثم قاسم وعمر بارشيد وغيرهم من العسكريين نجوا من عملية الاعتقال فاتجهوا إلى وحداتهم وقاموا باستنفارها[134]. وقام رئيس الأركان الموالي لعلي ناصر عبد الله علي عليوة صبيحة يوم 13 يناير باستدعاء قادة الأسلحة إلى مقر وزارة الدفاع، بدعوى مناقشة إمكانية قيام إسرائيل بضربة محتملة لمعسكرات الفلسطينيين في عدن، وحضر هذا الاجتماع هيثم قاسم طاهر قائد سلاح الدروع، إلا أنه تبنه في الوقت المناسب وفر من مبنى الوزارة[135]. أما علي ناصر محمد فيقول بأنه تم إطلاق النار على سيارته فور وصوله إلى بوابة مبنى المكتب السياسي، فقتل ابنه على الفور فأخذ جثة ابنه وفر مع حراسته[136]. وهي رواية غير متماسكة بدليل أن أياً من أنصاره لم يحضر اجتماع المكتب السياسي، وأن البيان الإذاعي الذي أذاعه بإعدام أربعة من أعضاء المكتب السياسي بعد محاكمة قصيرة لم يكن يتفق مع واقع الأحداث. واستمرت المعارك عشرة أيام، سقط خلالها 58 عضو لجنة مركزية، وأربعة من أعضاء المكتب السياسي من أصل 14[137]، وهرب ستة آخرون منهم علي ناصر إلى شمال اليمن، وفر ما بقي من سلاح البحرية إلى أثيوبيا، وقتل آلاف الضباط والجنود، ووصلت الخسائر إلى مليارات الدولارات. وحذرت موسكو الولايات المتحدة من التدخل في الشأن الداخلي لجنوب اليمن، وقابل سفيرها في صنعاء الرئيس الشمالي، وقال إن موسكو فوجئت بما حدث في الجنوب، شأنها شأن صنعاء، وحذر صالح من التدخل في الشؤون الداخلية للجنوب، فقام صالح بإرسال نائب رئيس الوزراء الدكتور محمد سعيد

العطار إلى موسكو لمتابعة تطور الموقف السوفيتي[138]، وبعد أن حسم الموقف وهروب علي ناصر مع رفاقه إلى صنعاء، أيدت موسكو الفريق المنتصر.

وفي 24 يناير اجتمعت اللجنة المركزية بما تبقى من أعضائها وأصدرت قراراً بفصل علي ناصر محمد وجميع معاونيه وتجريدهم من كافة مناصبهم، وفوضت المكتب السياسي بالعمل على إعادة بناء الحزب والدولة[139]. وفي مطلع فبراير انتخب مجلس الشعب الأعلى حيدر العطاس رئساً جديداً للبلاد، وتم تشكيل حكومة برئاسة ياسين سعيد نعمان مكونة من 18 وزيراً أبرزهم صالح عبيد أحمد وزيراً للدفاع، وصالح منصر السييلي وزيراً للداخلية، وسعيد صالح سالم، وزيراً لأمن الدولة[140]، وعبد العزيز الدالي وزيراً للخارجية، ومحمد سعيد مهدي وزيراً للمالية، الدكتور محمد أحمد جرهم وزيراً للإعلام والثقافة[141]. وأسندت الأمانة العامة للحزب لعلي سالم البيض[142]، ورغبة في تقليص صلاحيات هذا المنصب الخطير تم استحداث منصب مساعد الأمين العام، أسند إلى سالم صالح محمد. وتم تشكيل مكتب سياسي من أبرز أعضائه، بالإضافة إلى علي سالم البيض، وسالم صالح محمد، ياسين سعيد نعمان، وسعيد صالح، وفضل محسن عبد الله، وصالح عبيد أحمد، ومحمد حيدرة مسدوس[143]. وأعيد تشكيل الجيش باستبعاد محافظتي أبين وشبوة من قوام قياداته فأصبحت محافظة لحج بشقيها ردفان والضالع تمسك بزمام المؤسسة العسكرية[144].

أسفرت أحداث 13 يناير عن هروب ما يقارب خمسة عشر ألفاً من أعضاء الحزب، البالغ عددهم 34.3 ألف عضو، إلى الشمال، وأصبح بضع مئات آخرين ملاحقين[145]، فأصبح في الشمال جيشاً من المنفيين باتوا مادة لنشاط قيادات الجبهة القومية وجبهة التحرير، أمثال عبد القوي مكاوي، وعبد الله الأصنج، بالإضافة إلى سلاطين الجنوب السابقين[146]. وأدت أحداث 13 يناير إلى حالة من اليأس والإحباط في أوساط المجتمع بعد نضال مرير ضد الاستعمار، وحديث طويل عن التطلعات الأممية[147]. وبالتالي تغيير أولويات الجنوب من التطلعات الثورية إلى إعادة إعمار ما دمرته الحرب، كما أدت الأحداث إلى ارتفاع نفوذ الشمال الذي بدا أكثر استقراراً، ويتمتع بعلاقات مفتوحة على المحيطين الإقليمي والدولي، وإلى إضعاف المعارضة اليسارية في الشمال، التي غيبت عنها الأحداث إمكانية الدعم المادي والمعنوي، وألحقت بأطروحاتها النظرية ضرراً كبيراً، إلا أنها عززت موقع التيار الشمالي في الجنوب المطالب بالوحدة، خصوصاً بعد أن تحول عبد الفتاح إلى رمز وحدوي كبير.

وفي ظل الوضع السابق بدا أن تركيبة النظام الجديدة تعاني من شقوق وتصدعات، فمركز القوة في النظام السياسي أصبح في قبضة قبائل لحج، وأصبح البيض على رأس مجموعة حضرمية، تتكون من حيدر العطاس، وصالح أبو بكر بن حسينون، وصالح منصر السييلي، تتصدر واجهة النظام السياسي، وتحظى بنفوذ إلا أنه لا يوازي نفوذ من يمسك بمصدر القوة في النظام وهو الجيش. ووجد البيض نفسه في وضع غاية في الصعوبة، علي الصعيد الداخلي، والصعيدين الإقليمي والدولي، فالجيش يحتاج إلى إعادة بناء، والاقتصاد مدمر، والجبهة الداخلية ممزقة. وفي ظل هذا كله تريد قيادة الحزب الجديدة أن تبرهن للشعب أنها أجدر من قيادة علي ناصر، وإمكانيات البلاد ومواردها محدودة، ولا تمكنها من أن تحرز تقدماً ملموساً على صعيد

الوضع المعيشي، والحصول على دعم خارجي يتطلب علاقات مفتوحة مع دول الجوار الغنية. فتم إصدار قانون الاستثمار[148]، في محاولة لجذب الاستثمار الأجنبي، إلا أن النتيجة كانت مخيبة للآمال وعليه فقد قام حيدر العطاس بجولتين في دول الخليج عام 1987م، أكد فيها أن سياسة الانفتاح والتعاون مع دول الجوار هي سياسة الحزب، وأن علي ناصر كان ينسبها لنفسه، وقام البيض بجولة عربية شملت كلاً من سوريا، وليبيا، والجزائر لشرح سياسة بلاده، كما قام في عام 88م بزيارة إلى موسكو التقى خلالها بميخائيل جورباتشوف، الذي أكد له أن على كل نظام اشتراكي الاعتماد على نفسه، وأن السوفيت لا يمانعون من انفتاح جنوب اليمن على دول الجوار، ولا من التوحد مع الشمال، وأرسل أبو بكر صالح بن حسينون إلى فرنسا بهدف بحث إمكانية قيام الشركات الفرنسية بإجراء مسوحات لاستكشاف النفط في أراضي محافظة شبوة المحاددة لمحافظة مأرب في الشمال[149]، مما وتر الوضع مع الشمال التي حشدت قواتها في المنطقة وردت الجنوب بالمثل، إذ كانت حقول جنة في محور مأرب شبوة محل خلاف قبل أن يتم الاتفاق على إنشاء المنطقة المشتركة بمساحة 2200كم^2 عام 1988م[150]، وفي كل الأحوال لم يكن هناك مردود اقتصادي لهذه التحركات. وكانت زيارة البيض إلى موسكو محبطة، فالنظام لا يستطيع الحصول على بديل للدعم السوفيتي، إلا بالانفتاح على دول الخليج، وهذا يستدعي إجراء تغيير جذري في ميداني السياسة الداخلية والخارجية، وهو أمر غاية في الصعوبة، ولا بد أن يواجه باعتراضات كثيرة، فهو محتاج إلى رأي عام مختلف تماماً، وإلى فريق حاكم آخر لا يدين بالأيدلوجية الماركسية. كما أن الانفتاح على الشمال ووجه بعقبة من قبل النظام في الشمال الذي طالب بضرورة الحوار والتصالح واستيعاب المجاميع المهجرة إلى الشمال، وهو مطلب يستحيل القبول به بعد تلك الأحداث الجسام، التي حملت القيادة الجديدة علي ناصر وأنصاره مسؤوليتها. وفي ظل هذا الأفق المسدود، بدأت بعض المشاكل في أوساط الفريق الحاكم تظهر على السطح، فمساعد الأمين العام سالم صالح محمد بدأ يطرح أن منصب مساعد الأمين العام الذي استحدث عقب أحداث 13 يناير بهدف الحد من صلاحيات ونفوذ الأمين العام هو منصب صوري ولم تسند إليه أي صلاحيات، وأخذ يطالب بتثبيت وضعه كنائب للأمين العام. وأخذ سعيد صالح يطالب بتعيينه في منصب رئاسة الدولة بدلاً من العطاس، ولم يكن البيض يرغب في الاستجابة لمطلب سعيد صالح، إذ كان هو نفسه يطالب بالجمع بين الأمانة العامة للحزب ورئاسة الدولة[151]. وبدأ النظام الذي يعاني من أزمة طاحنة وعزلة خانقة ويشهد تداعي الأحزاب والأنظمة الاشتراكية في المعسكر الشرقي، يخشي من أن يصل إلى نفس المصير، ورأى أن الحل الذي يحول دون الوصول إلى هذه النهاية يمكن في الوحدة، فأمعنوا السير في طريقها.

وخلاصة هذا الجزء أن علي ناصر محمد قد تشكلت لدية قناعة بعدم جدوى التجربة، فحاول وربما بدافع رغبته في الانفراد بالسلطة تجاوزها، إلا أنه جوبه بعقبات داخلية تمثلت في قوة الفريق المناوئ الممسك بزمام أهم مفاصل المؤسسة العسكرية، والمدعوم بقبائل لحج المتماسكة والقوية. وعقبات خارجية تمثلت في معرضة وتحذير الاتحاد السوفيتي بعدم تجاوز حدود معينة، وبعدم اقتناع دول المحيط الإقليمي ودول المعسكر الغربي بقدرة الرجل على إحداث التغيير والنقلة المطلوبة. فوقع الرجل بين سقفين وحدين

متعارضين، بحيث لم يعد بإمكانه لا التقدم إلى الأمام ولا الرجوع إلى الخلف. فقرر أن يخرج من هذا المأزق الحرج بعملية قيصرية، يصفي من خلالها خصومه وينفرد بالسلطة، ومن ثم يحدث التغيير المطلوب. إلا أنه أساء تقدير قوة خصومه، ومناوئيه فكانت الكارثة التي أطاحت به والتي أجبرت خلفائه على ضرورة مواصلة السير في نفس المسار الذي اختطه لهم، وهو ضرورة تجاوز التجربة. وبما أن خلفائه قد استصعبوا إحداث مثل هذه النقلة في إطار التجربة الشطرية، إلا أنهم وجدوا المخرج في الهروب إلى الوحدة، التي من شأنها أن تحمل دولة الوحدة ميراث وتركة الأخطاء والكوارث السابقة، وتحقق لهم إنجازاً غير مسبوق، وتجنبهم دفع ثمن الأخطاء السابقة. ولولا المطامع الشخصية، وشبح الخوف من الآخر لدفعت بهم التطورات في المعسكر الشرقي إلى النتيجة نفسها وهي ضرورة إحداث التغيير، دون اضطرارهم إلى السقوط في تلك الأحداث الدموية والمدمرة التي ذهبت بالجميع.

خاتمـــة

وبناءً على ما سبق وتأسيساً عليه يتضح أن فرضية البحث صحيحة، فقد بدأت النخبة السياسية في تأسيس التجربة دون أن تتوفر لها أياً من مقوماتها الموضوعية، فلم يكن هناك أساس اقتصادي يمكن البناء عليه، ولم يكن هناك طبقة عاملة في المجتمع، يرتكز عليها النظام الذي قام أساساً للتعبير عن مصالحها، ولا توجد ثقافة اشتراكية تمثل بيئة داخلية ملائمة للتجربة، ولا بيئة إقليمية تشكل محيط مناسب وغير عدائي للتجربة. ولم تفكر النخبة السياسية أو تدرك من حيث الأساس أن مجمل هذه العوائق يمكن أن تشكل عقبات أمام بناء وتطور التجربة، بل شرعت في عملية البناء بدوافع أيدلوجية محضة، ودون الالتفات إلى معطيات الواقع الموضوعي. وكان الهم الأساسي للنخبة السياسية هو مسألة توزيع ما هو موجود من ثروة ومقدرات البلاد الشحيحة، دون أن تفكر في مسألة خلق الثروة التي لا تقل أهمية عن مسألة توزيع الثروة، والتي كان ينبغي أن تسبق أو على الأقل أن تترافق مع عملية التوزيع. فبناء الهرم الاجتماعي على قاعدة التوزيع العادل والمدروس للثروة لا ينبغي أن يغفل مسألة خلق وتنمية الثروة نفسها التي تشكل الأساس والقاعدة التي يرتكز ويقوم عليها النظام، والتي بدونها لا يمكن أن يكون هناك جدوى من عملية توزيع تقوم على قاعدة شحيحة لا يمكن أن توزع سوى الفقر والحرمان. والمحصلة هنا ان النخبة السياسية قد عجزت عن صياغة معادلة متوازنة تتمكن بموجبها من تعزيز وتقوية وترسيخ القاعدة الاقتصادية للتجربة، كما فشلت في المحافظة على سلامة الكيان الاجتماعي وقواه المنتجة عبر تأميمات غير مدروسة، لم تضع في حساباتها النتائج والتداعيات التي يمكن ان تترتب عليها.

كما أن بروز مؤشرات التراجع والإخفاق مع التقدم في سير التجربة لم يدفع النخبة السياسية إلى التنبه إلى ضرورة القيام بمعالجات فورية لتلك الأسباب فور وقوعها وقبل أن تتفاقم وتخرج عن نطاق السيطرة، وإنما استثمر أقطابها تلك الأخطاء لمواجهة بعضهم البعض في معركة الصراع على السلطة، دون الإدراك أن الانهماك في الصراع وترك الأخطاء تتفاقم قد يطيح بالتجربة وبمن يقف على رأسها دون استثناء. ويبدو أن الأيدلوجية الماركسية كما فهمها واستوعبها أقطاب التجربة ورؤوسها بالإضافة الثقافة المحلية القائمة على مبدأ الإلغاء والتهميش للآخر والمختلف كان لها دورها السلبي هنا، بالإضافة إلى المطامع الشخصية في السلطة التي عززت منحى العنف، وأعطته مشروعية باعتباره وسيلة لحماية التجربة من الانحراف، الأمر الذي أدخل النخبة السياسية في دورة عنف مستمرة لا تكاد إحدى حلقاتها تنتهي إلا وتبدأ الأخرى.

وعندما وصل علي ناصر محمد على قناعة في مطلع الثمانينيات بعدم جدوى التجربة، لم يتمكن من طرح مجمل الإخفاقات التي واجهة التجربة على أطراف النخبة السياسية وأقطابها في قيادة الحزب والدولة، ويطالبهم بضرورة اجتراح الحلول، أو مواجهة مخاطر السير نحو طريق مسدود، وإنما حاول، ربما بدافع من طموحاته الشخصية للانفراد بالسلطة، أن يختط لنفسه طريقاً منفرداً يتم بموجبه استثمار تلك الأخطاء مع ما يتاح له من معطيات الداخل ومعطيات المحيط الإقليمي والدولي، لإلغاء بقية أطراف النخبة السياسية

المعارضة لتوجهه، وإحداث التغيير المطلوب من طرف واحد. وعندما تبين له أن ميزان القوى على صعيد الداخل لا تمكنه من الذهاب إلى نهاية الطريق الذي أراده، وأن معطيات الواقع الدولي والإقليمي إما أنها قد وضعت له خطوطاً حمراء ليس له أن يتجاوزها، أو أنها لم تر فيه ذلك القائد القادر على إحداث التغيير المطلوب، قرر الإقدام على مغامرة غير محسوبة وغير مأمونة العواقب بالتخلص من كل مناوئيه، فوجه بذلك طعنة قاتلة للتجربة لم تتمكن بعدها من استعادة مكانتها، وأصبح هم من خلفوه هو محاولة إنقاذ ما يمكن إنقاذه بعد الخراب والدمار الذي سببته تلك الأحداث، وعندما وجدوا معطيات الداخل لا تساعدهم على البقاء، وأن الواقع الدولي يشهد تساقط الأصدقاء والحلفاء المتمثلين في الأنظمة الاشتراكية الواحد تلو الآخر، وأن الإصرار على استمرار تجربة منفردة ومعزولة في وسط محيط عدائي هي عملية خاسرة، وان الدولة على وشك مواجهة حالة إفلاس اقتصادي، وأن عملية التصحيح الذاتي وإحداث نقلة كبيرة بعيدة عن النظام الاشتراكي هي فوق طاقة النظام وخارج إطار وعي قيادته، وأن ظهور تشققات وتصدعات في قيادة الحزب والدولة قد يدفع بهم إلى جولة صراع جديدة، وألا مخرج من ذلك كله إلا الاندفاع نحو الوحدة التي يمكن أن تحقق لقيادة الحزب انجازاً غير مسبوق، وتجنبها مواجهة مصير مجهول. فكانت الوحدة التي وضعت نهاية إيجابية لتلك التجربة.

إن فشل عملية زرع النموذج الاشتراكي في جنوب اليمن، يضع علامة استفهام حول إمكانية زرع نظام ديمقراطي ناجز في اليمن، بواقعها الاجتماعي الراهن، سيما وأن النموذج الديمقراطي الناجز لا توجد له تطبيقات ناجحة حتى اليوم في أي من دول المحيط التي تشابه واقع المجتمع اليمني في بناه الاجتماعية والثقافية، صحيح أن التجربة الديمقراطية تجتاح العالم المعاصر وإن بخطى بطيئة، فقد بدأ ت كنموذج في بريطانيا وتطورت هناك على مدار قرنين من الزمان، ثم انتقلت إلى فرنسا وشمال أمريكا، ثم وجدت لها مكاناً بعد الحرب العالمية الثانية في كل من ألمانيا وإيطاليا واليابان والهند، وأصبح لها اليوم وجود شبه ناجز في كل من تركيا وبعض دول أمريكا اللاتينية، إلا أن من الملاحظ أن هذه المجتمعات التي حلت فيها الديمقراطية في فترات زمنية متفاوتة، سبقها كونها قد قطعت شوطاً في مضمار التصنيع والتنمية، وأصبح في كل منها طبقة وسطى عريضة أصبحت تشكل أساساً متيناً لبناء أنظمة سياسية مستقرة، وهذا ما لم يتوفر بعد في المجتمع اليمني، الذي ما زال أسير بنيته الاقتصادية المتأخرة، وأسير بنيته الاجتماعية بتقسيماتها القبلية والمذهبية والمناطقية، أي أن اليمن لا تزال تعيش في مرحلة ما قبل الدولة، التي تتنفذ فيها الأبنية الاجتماعية لمجتمع ما قبل الدولة، كالأسرة، والقبيلة، والعشيرة، والطائفة، والمذهب، والمنطقة. ومن الملاحظ أن هناك دولاً كثيرة في المنطقة سبقت اليمن في ميدان الانفتاح على العالم، كمصر التي عرفت أول برلمان في عام 1799م، إبان احتلال نابليون بونابرت لها لا تزال تعاني من وضع وواقع بنيتها الاجتماعية التقليدية، ولاندري مدى قدرة النظام الجديد فيها على التحول الى ديمقراطية ناجزة. أما دول شبة الجزيرة العربية والأقرب في واقعها الاجتماعي والثقافي إلى اليمن فلا تزال مسألة التغيير فيها غير مطروحة من قبل أغلبية شعوب تلك الدول.

إلا أن ذلك لا يعني أنه ليس بوسع اليمن أن تسير ولو خطوات في مضمار الإصلاح المفضي إلى التطور

الديمقراطي التدريجي. واعتقد أن اليمن في واقعها الراهن تقع بين سقفين وحدين متعارضين، فبقاء النظام الراهن المرتكز على البنية الاجتماعية التقليدية المتمثلة في الأسرة، والعشيرة، والقبيلة، لم يعد ممكناً ووجود نظام ديمقراطي ناجز يصطدم بواقع اجتماعي وسياسي قوامه المشاريع الصغير المتمثلة في المذهبية، والمناطقية، التي تظهر اليوم في أكثر من زاوية من زوايا اليمن. وأعتقد أن المخرج الأمثل لواقع اليمن في ظل المعطيات الراهنة، وهذه وجهة نظر لا أقطع بصحتها، يتمثل في إيجاد تسوية يتم بموجبها التوافق بين كل من السلطة والمعارضة على الفصل بين رئاسة الدولة ورئاسة الحزب الحاكم، وإجراء انتخابات حرة تسند بموجبها السلطة إلى الحزب الفائز في الانتخابات، الذي ستوكل إليه مسؤولية إدارة الدولة، مقابل تحييد المؤسسة العسكرية وكف يدها عن التدخل في شؤون الحكومة، على أن تلتزم الحكومة بعدم المساس بموازنة المؤسسة العسكرية، ويمكن أن يترافق مع هذا إقرار مبدأ الحكم المحلي كامل الصلاحيات، أو النظام الفيدرالي، إذا كان ذلك سيحد من النزعة الانفصالية في المناطق الجنوبية، فمن شأن هذه التسوية أن تحافظ على وحدة وكيان الدولة القائم، وأن تدفع باليمن خطوات إلى الأمام في ميدان التحديث والديمقراطية، وأن تحول بين اليمن وبين الانزلاق إلى ميدان وفضاء المشاريع الصغيرة، كالمذهبية، والمناطقية، وتحول بين اليمن وبين السقوط في يد القوى التي ترى في الديمقراطية مجرد وسيلة وسلماً مناسباً للوصول إلى سدة السلطة والاستئثار بها بدعاوي دينية، على أن أي توجه جدي نحو الديمقراطية لا يمكن أن يبدأ قبل فك الارتباط بين مؤسسة الدولة والمؤسسة العسكرية فيها على وجه التحديد والقوى التقليدية المتمثلة في الأسرة، والعشيرة، والقبيلة، وهذا أمر وإن بدا وشيكاً على صعيد قمة السلطة إلا أن قاعدة الهرم الاجتماعي لما يقارب من نصف قرن من الزمان ما تزال تحكمه القوى القبلية والعشائرية، بدليل عودتها مرة أخرى بعد طردها إلى قمة النظام تحت غطاء جمهوري، وبدليل قيادتها لأكثر القوة فعالية في معارضة النظام القائم، كما هو حال المذهبية. وما أراه أن اليمن في واقعها الراهن قد أصبحت تتمحور بين قطبين كبيرين، متعارضين هما قوى التحديث التي تطالب بضرورة الانتقال إلى نظام ديمقراطي ناجز، والتي لا تدرك أن الأهداف والمشاريع الطموحة تصبح باهتة عندما يتم إغراقها في واقع اجتماعي متأخر ومغاير، فهذه القوى وعلى رأسها المثقفين لا يدركون أن عليهم انتزاع المجال الثقافي من القوى المحافظة قبل الوصول إلى مرحلة النظام الديمقراطي الناجز، حتى لا يجد هذا النظام المزمع إحلاله في بيئة طاردة ومعادية وبالتالي يجد نفسه في مأزق لا يقوى على تجاوزه. والقوى المحافظة التي تطالب بضرورة العودة إلى إطار وكنف الموروث التقليدي، المنتج للأتباع، والتي لا ترى أن من مصلحتها إجراء تحديث مولد لنخب حديثة منافسة تنازعها هيمنتها على المجالين السياسي والثقافي. والتحدي الحقيقي يتمثل في كيفية إيجاد صيغة لنظام يستوعب هذين القطبين المتنافرين، وبدون هذه الصيغة فإن بقاء الدولة اليمنية ومستقبل تطورها يصبح محل شك كبير، فالتغيير لا يعني بالضرورة حلول الديمقراطية.

المصـــادر

أولاً- الوثائق:

1 - اتفاق الكويت حول وقف إطلاق النار بين شطري اليمن، 6 مارس 1979م في عبد الرحمن يوسف حارب، من وثائق الوحدة اليمنية، ط1، دار الثقافة للنشر والترجمة والتوزيع، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 1990م.

2 - الاتفاق المشترك بين شطري اليمن بخصوص المنطقة المشتركة، الموقع في 17 أبريل 1988م، في خالد محمد القاسمي، اتفاق صنعاء، مسار جديد في طريق الوحدة اليمنية، ط1، دار الثقافة العربية، الشارقة الإمارات العربية المتحدة، 1990م.

3 - برنامج التنظيم السياسي للجبهة القومية لمرحلة الثورة الوطنية الديمقراطية، المقدم إلى المؤتمر العام الخامس للجبهة القومية، في كتاب الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، ط1، الجبهة القومية، دار ابن خلدون، بيروت، 1972م.

4 - البيان المشترك عن القمة اليمنية في الكويت، المنعقدة في 30مارس 1979م في سعيد الجناحي، الحركة الوطنية اليمنية من الثورة إلى الوحدة، ط1، مركز الدراسات والنشر، صنعاء، 1992م.

5 - التقرير السياسي للقيادة العامة إلى المؤتمر العام الخامس للجبهة القومية، المقدم من قبل عبد الفتاح إسماعيل، في كتاب الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، ط1، الجبهة القومية، دار ابن خلدون، بيروت، 1972م.

6- دستور جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية، الصادر في 17 نوفمبر، 1970م، في كتاب الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، ط1، الجبهة القومية، دار ابن خلدون، بيروت، 1972م.

7 - رابطة أبناء الجنوب، الجنوب العربي في الأمم المتحدة، مطابع دار الكتاب العربي، القاهرة، بدون تاريخ.

8 - رسالة من العقيد علي عبد الله صالح إلى القادة السوفيت في كتاب حرب الأيام العشرة، ط1، إعداد وتوثيق د. محمد كريم الشمري، دار الياقوت للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، 2002م.

9 - قانون رقم 27 لسنة 1970م، بشأن الإصلاح الزراعي، الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، ط1، في الجبهة القومية، دار ابن خلدون، بيروت، 1972.

10 - قرار القيادة العامة للجبهة القومية رقم 1، لسنة 1967م في سيف علي مقبل، من تاريخ الحركة الوطنية اليمنية، ط1، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، 2004م.

11 - نص استقالة عبد الفتاح إسماعيل، في 20 أبريل 1980م في سعيد الجناحي، الحركة الوطنية اليمنية، من الثورة إلى الوحدة، مركز الأمل للدراسات والنشر، عدن، 1992م.

-12 نص محاضر علي عنتر التي ألقاها في الكوادر الحزبية حول الصراع الجاري في صفوف الحزب، في 13 ديسمبر 1985م في علي الصراف، اليمن الجنوبي الحياة السياسية من الاستعمار إلى الوحدة، ط1، رياض الرئيس للكتب والنشر، لندن، 1962م.

-13 المرسوم الأول لرئيس الجمهورية، 30 الخاص بتشكيل الحكومة،30 نوفمبر 1967م في سيف علي مقبل من تاريخ الحركة الوطنية اليمنية، ط1، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، 2004م.

ثانياً: الموسوعات:

ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، (www. Wikipedia. Org)

ثالثاً: الكتب:

1 - أبوعزالدين، نجيب سعيد، الإمارات اليمنية الجنوبية -97 947م، ط 1، دار الباحث، بيروت، 1989م.

2 - بيربي، جان جاك، جزيرة العرب، ط1، تعريب نجدة هاجر وسعيد الغز، المكتب التجاري للطباعة والتوزيع والنشر، بيروت، 1960م.

3 - التجمع القومي للقوى الوطنية في الجنوب اليمني، جذور الصراع الماركسي في الشطر الجنوبي من اليمن، مطابع انترناشيونال، القاهرة، 1987م.

-4 جلول، فيصل، اليمن الثورتان، الجمهوريتان، الوحدة، ط2، دار الجديد، بيروت، 2000م.

-5 حواتمة، نايف، أزمة الثورة في الجنوب اليمني، تحليل ونقد، ط1، دار الطليعة، بيروت،1968م.

-6 حيدر، قادري أحمد، الأحزاب القومية في اليمن، النشأة، التطور، المصائر، الآفاق للطباعة والنشر، صنعاء، 2010م.

-7 الشعبي، قحطان محمد، الاستعمار البريطاني ومعركتنا العربية في جنوب اليمن، دار النصر للطباعة والنشر والإعلان، القاهرة بدون تاريخ.

-8 الشهاري، محمد علي(دكتور)، حول الوحدة اليمنية والانتهازية اليسارية، والحزب الاشتراكي اليمني، ط1، دار الفارابي، بيروت، 1981م

-9 الشهاري، محمد علي(دكتور)، مجرى الصراع بين القوى الثورية والقوى اليمينية منذ قيام ثورة 26 سبتمبر 1962م، وحتى قيام حركة 13 يونيو 1974م، مطابع 14 أكتوبر، عدن، 1990م.

-10 السالمي، جمال أحمد(دكتور)، دور القيادات السياسية اليمينة في تحقيق الوحدة، -1962 1990م، دار جامعة ذمار للطباعة والنشر، اليمن، ذمار، 2009م.

-11 الصراف، علي، اليمن الجنوبي الحياة السياسية من الاستعمار إلى الوحدة، ط1، رياض الرئيس للكتب والنشر، لندن، 1962م.

-12 الضالعي، محمد عباس، عدن تدفع الثمن، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، 2005م.
-13 الضالعي، محمد عباس، عدن أحداث عظيمة أدت إلى الاستقلال، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، 2004م.
-14 طاهر، علوي عبد الله (دكتور) عدن في التاريخ بين الازدهار والانهيار، جامعة عدن، عدن، 1997م.
-15 عبد الفتاح، فتحي(دكتور) تجربة الثورة في اليمن الديمقراطية، ط1، الأندلس للطباعة والنشر، بيروت، 1974م.
-16 العبيدي، إبراهيم خلف، الحركة الوطنية في الجنوب اليمني -945 967م، جامعة بغداد، بغداد، 1979م،
-17 العقاد، صلاح (دكتور)، المشرق العربي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982م.
-18 عمر، سلطان أحمد، نظرة في تطور المجتمع اليمني، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1969م.
-19 القاسمي، خالد محمد، يوميات ووثائق الوحدة اليمنية، مركز البحوث والدراسات اليمنية، صنعاء، 1987م.
-20 لقمان، حمزة علي، تاريخ قبائل جنوب اليمن وحضرموت، ط2، الجيل الجديد ناشرون، صنعاء، 2009م.
-21 ناؤومكين، فيتالي، الجبهة القومية في الكفاح المسلح من أجل استقلال اليمن الجنوبية، ترجمة دار التقدم، دار التقدم، موسكو، 1984م.

الهوامـش:

1 - قحطان محمد الشعبي، الاستعمار البريطاني ومعركتنا العربية في جنوب اليمن، دار النصر للطباعة والنشر والإعلان، القاهرة، بدون تاريخ، ص24.

2 - علي الصراف، اليمن الجنوبي الحياة الساسية من الاستعمار إلى الوحدة، ط1، رياض الرئيس للكتب والنشر، لندن، 1962م، ص 27.

3 - إبراهيم خلف العبيدي، الحركة الوطنية في الجنوب اليمني -945 967م، جامعة بغداد، بغداد، 1979م، ص 30، و فيتالي ناؤومكين، الجبهة القومية في الكفاح المسلح من أجل استقلال اليمن الجنوبية، ترجمة دار التقدم، دار التقدم، موسكو، 1984م، ص 9، وانظر أيضاً نصوص الاتفاقيات بين بريطانيا وسلاطين الجنوب، في نجيب سعيد أبوعزالدين، الإمارات اليمنية الجنوبية -97 947م، ط 1، دار الباحث، بيروت، 1989م، ص 62 وما بعدها.

4 - جان جاك بيربي، جزيرة العرب، ط1، تعريب نجدة هاجر وسعيد الغز، المكتب التجاري للطباعة والتوزيع والنشر، بيروت، 1960م، ص 182. وفيصل جلول، اليمن الثورتان، الجمهوريتان، الوحدة، ط2، دار الجديد، بيروت، 2000م، ص82.

5 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق، ص15.

6 - قحطان محمد الشعبي، مصدر سابق، ص 45.

7 - لمزيد من التفاصيل حول رابطة أبناء اليمن ودورها والأحزاب التي خرجت وتفرعت منها، أنظر: قادري أحمد حيدر، الأحزاب القومية في اليمن، النشأة، التطور، المصائر، الآفاق للطباعة والنشر، صنعاء، 2010م، ص 12 وما بعدها، رابطة أبناء الجنوب، الجنوب العربي في الأمم المتحدة، مطابع دار الكتاب العربي، القاهرة، بدون تاريخ، ويتضمن نصوص تقارير لجان الأمم المتحدة وقراراتها حول الجنوب اليمني.

8 - قحطان محمد الشعبي، ولد في الشعيب، طور الباحة، محافظة لحج، في 1923م، ودرس الابتدائية والإعدادية والثانوية في عدن، والسودان، حصل على ببكالوريوس هندسة زراعية من جامعة جردن(الخرطوم)، عين بعد تخرجه عام 1950 مديراً للزراعة في حكومة الاحتلال، وانخرط في نفس العام في المشاركة في تأسيس رابطة أبنا الجنوب، فر في عام 1958 إلى الشمال بفعل ملاحقته من قبل سلطات الاحتلال، في عام 1950م استقال من الرابطة، وفي عام 1950 شارك في تأسيس الجبهة القومية لحرير الجنوب العربي، وفي نوفمبر 1967م أصبح أول رئيس لجمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة www.wikipedia.org).

9 - قرار القيادة العامة للجبهة القومية رقم 2 لسنة 1967م في سيف علي مقبل من تاريخ الحركة الوطنية

اليمنية، ط1، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، 2004م، ص 297.

10 - المرسوم الأول لرئيس الجمهورية، 30 الخاص بتشكيل الحكومة،30 نوفمبر 1967م في سيف علي مقبل مصر سابق، ص 304.

11 - قرار القيادة العامة للجبهة القومية رقم 1، لسنة 1967م في سيف علي مقبل، مصدر سابق، ص 297.

12 - محمد علي الشهاري، مجرى الصراع بين القوى الثورية والقوى اليمينية منذ قيام ثورة 26 سبتمبر 1962م، وحتى قيام حركة 13 يونيو 1974م، مطابع 14 أكتوبر، عدن، 1990م ص464،465.

13 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق، ص 219.

14 - د.فتحي عبد الفتاح، تجربة الثورة في اليمن الديمقراطية،ط1، الأندلس للطباعة ، والنشر، بيروت، 1974م ص108

15 - سلطان احمد عمر، نظرة في تطور المجتمع اليمني، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1969م، ص 216.

16 - نايف حواتمة، أزمة الثورة في الجنوب اليمني، تحليل ونقد، ط1، دار الطليعة، بيروت،1968م، ص20.

17 - سلطان أحمد عمر، مصدر سابق، ص216.

18 - نايف حواتمة، مصدر سابق، ص16.

19 - نفس المصدر، ص19.

20 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق،220.

21 - د. علوي عبد الله طاهر، عدن في التاريخ بين الازدهار والانهيار، جامعة عدن، عدن، 1997م، ص97.

22 - نفس المصدر، ص98.

23 - التقرير السياسي للقيادة العامة المقدم من قبل عبد الفتاح إسماعيل إلى المؤتمر العام الخامس للجبهة القومية، في كتاب الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، ط1، الجبهة القومية، دار ابن خلدون، بيروت، 1972م.، ص 19.

24 - برنامج التنظيم السياسي للجبهة القومية لمرحلة الثورة الوطنية الديمقراطية، المقدم إلى المؤتمر العام الخامس للجبهة القومية، في كتاب الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، مصدر سابق، ص 76).

25 - نايف حواتمة، مصدر سابق، ص83،84.

26 - محمد عباس الضالعي، عدن أحداث عظيمة أدت إلى الاستقلال، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، 2004م، ص121، ود. فتحي عبد الفتاح، مصدر سابق، ص 100، لمزيد من التفاصيل حول البنية الاجتماعية في جنوب اليمن أنظر: حمزة علي لقمان، تاريخ قبائل جنوب اليمن وحضرموت، ط2، الجيل الجديد ناشرون، صنعاء، 2009م، ص 228 وما بعدها.

27 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق، ص220.

28 - - نفس المصدر، ص 231.
29 - د. صلاح العقاد، المشرق العربي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1982م، ص 600.
30 - د. فتحي عبد الفتاح، مصدر سابق، ص89.
31 - سلطان أحمد عمر، مصدر سابق، ص217.
32 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق، ص 227.
33 - نايف حواتمة، مصدر سابق، ص87.
34 - علي الصراف، مصدر سابق، ص218.
35 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق، ص234.
36 - علي الصراف، مصدر سابق، ص223، ود. فتحي عبد الفتاح، مصدر سابق، ص96.
37 - نايف حواتمة، مصدر سابق، ص 212.
38 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق، ص 138.
39 - علي الصراف، مصدر سابق، ص 225.
40 - التجمع القومي للقوى الوطنية في جنوب اليمن، جذور الصراع الماركسي في الشطر الجنوبي من اليمن، مطابع انترناشيونال، القاهرة،1987م، ص62.
41 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق ص 240،241.
42 - نفس المصدر، ص 244.
43 - نفس المصدر، ص247.
44 - علي الصراف، مصدر سابق، ص227.
45 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق ص256، 257.
46 - علي الصراف، مصدر سابق ص232.
47 - د. فتحي عبد الفتاح،مصدر سابق، ص104.
48 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص121.
49 - فيتالي ناؤومكين، مصدرسابق، ص 259.
50 - سالم ربيع علي، ولد في عام 1935، في محافظة أبين لأب يعمل بصيد الأسماك، وتلقى تعليمه في عدن ثم عمل في سلك التدريس، انظم في نهاية الخمسينيات إلى منظمة الشباب القومي، وأصبح عضواً في القيادة العامة للجبهة القومية، ثم أصبح رئيساً لمجلس الرئاسة، في عام 1968م عقب الإطاحة بقحطان الشعبي الشعبية (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة www.wikipedia.org).
51 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن، مركز عبادي للدراسات والنشر، صنعاء، 2005م.، ص 10.
52 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق، ص 260،261.
53 - - د.فتحي عبد الفتاح، مصدر سابق، ص 128.

54 - فيتالي ناؤومكين، مصدر سابق، ص260.

55 - د. فتحي عبد الفتاح، مصدر سابق، ص 128.

56 - نفس المصدر، ص، 128.

57 - د. علوي عبد الله طاهر، مصدر سابق، ص152.

58- قانون رقم 27 لسنة 1970م، بشأن الإصلاح الزراعي في الجبهة القومية، الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، ط1، دار ابن خلدون، بيروت، 1972م، ودستور جمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية، الصادر في 17 نوفمبر، 1970م، في كتاب الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، مصدر سابق، ص 158.

59 - التجمع القومي للقوى الوطنية في الجنوب اليمني، مصدر سابق، ص63،62.

60 - قانون رقم 27، لسنة 1970.مصدر سابق.

61 - د. فتحي عبد الفتاح، مصدر سابق، ص 23.

62 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص 131،130.

63 - د.علوي عبد الله طاهر، مصدر سابق، ص154.

64 - نفس المصدر، ص157،156.

65 - التجمع القومي للقوى الوطنية في جنوب اليمن، مصدر سابق، ص 22، ود. علوي عبد الله طاهر، مصدر سابق، ص 162.

66 - د. فتحي عبد الفتاح، مصدر سابق، ص 136.

67 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص154،153.

68 - نفس المصدر، ص154،153.

69 - د. فتحي عبد الفتاح، مصدر سابق، ص 136.

70 - نفس المصدر، ص141.

71 - التقرير السياسي للقيادة العامة المقدم من قبل عبد الفتاح إسماعيل والمقدم إلى المؤتمر العام الخامس للجبهة القومية، في كتاب الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، مصدر سابق، ص 38، 39.

72 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص154.

73 - برنامج التنظيم السياسي للجبهة القومية لمرحلة الثورة الوطنية الديمقراطية، المقدم إلى المؤتمر الخامس للجبهة القومية، في كتاب الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، مصدر سابق، ص 84.

74 - د. فتحي عبد الفتاح، مصدر سابق، ص138.

75 - نفس المصدر، ص108.

76 - شاكر الجوهري، الصراع في عدن، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1962م، ص 271، 280.

77 - علي الصراف، مصدر سابق، ص267.

78 - فيصل جلول، ص135.

79 - التجمع القومي للقوى الوطنية في الجنوب اليمني، مصدر سابق، ص43.

80 - محمد علي الشهاري، حول الوحدة اليمنية والانتهازية اليسارية، والحزب الاشتراكي اليمني، ط1، دار الفارابي، بيروت، 1981م ، ص 250.

81 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص135.

82 - علي الصراف، مصدر سابق، ص269.

83 - جمال الدين أحمد السالمي، دور القيادات السياسية اليمينة في تحقيق الوحدة، 1962- 1990م، دار جامعة ذمار للطباعة والنشر، اليمن، ذمار، 2009، ص169،171.

84 -- فيصل جلول، مصدر سابق، ص 135.

85 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن، مصدر سابق، ص 12.

86 - خالد محمد القاسمي، يوميات ووثائق الوحدة اليمنية، مركز البحوث والدراسات اليمنية، صنعاء، 1987، ص 41.

87 - د. صلاح العقاد، مصدر سابق، ص 601.

88 - عبد الفتاح إسماعيل الجوفي، ولد عام 1939م، في قرية الأشعاب ناحية حيفان التابعة لمحافظة تعز، من أسرة مهاجرة من محافظة الجوف، بدأ تعليمه في قريته ثم أكمله في مدينة عدن مع أخيه محمد إسماعيل، وفي عام59م انظم إلى حركة القوميين العرب، وفي عام 60م شارك في إضراب نفذه عمال المصافي، وقام بتوزيع منشورات فاعتقل على إثرها، وبعد الإفراج عنه اشتغل بالتدريس، وفي عام 1964م أصبح المسئول السياسي والعسكري للجبهة القومية في مدينة عدن، وفي عام 65م أصبح عضواً في اللجنة التنفيذية للجبهة القومية، وفي عام 67م أصبح وزيراً للثقافة والإرشاد القومي في أول حكومة عقب الاستقلال، وفي عام 69 انتخب أميناً عاماً للجبهة القومية، وبقي في هذا المنصب إلى عام 75م، شغل عضوية مجلس الرئاسة عام 69م، ورئساً مؤقتاً لمجلس الشعب الأعلى عام 1971م، انتخب رئساً لمجلس الرئاسة عام 78م، وأميناً عاماً للحزب الاشتراكي اليمني، الذي حل محل الجبهة القومية، استقال من جميع مناصبه عام 80م وغادر إلى موسكو، وقتل في أحداث 13 يناير 86م التي أطاحت بعلي ناصر محمد (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة www.wikipedia.org)، وعلي الصراف، مصدر سابق، ص301.

89 - شاكر الجوهري، مصدر سابق، ص 300.

90 - د.علوي عبد الله طاهر، مصدر سابق، ص167.

91 - علي الصراف، مصدر سابق، ص298.

92 - التجمع القومي للقوى الوطنية في الجنوب اليمني، مصدر سابق، ص60،61.

93 - نفس المصدر، ص 62،64.

94 - التقرير السياسي للقيادة العامة المقدم من قبل عبد الفتاح إسماعيل إلى المؤتمر العام الخامس للجبهة القومية، في كتاب الثورة الوطنية الديمقراطية في اليمن، مصدر سابق، ص 53.

95 - التجمع القومي للقوى الوطنية في الجنوب اليمني، مصدر سابق، ص54،53.

96 - البيان المشترك عن القمة اليمنية في الكويت، المنعقدة في 30مارس 1979م في سعيد الجناحي، الحركة الوطنية اليمنية من الثورة إلى الوحدة، ط1، مركز الدراسات والنشر، صنعاء، 1992م، ص 685، واتفاق الكويت حول وقف إطلاق النار بين شطري اليمن، 6 مارس 1979م في عبد الرحمن يوسف حارب، من وثائق الوحدة اليمنية، ط1، دار الثقافة للنشر والترجمة والتوزيع، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 1990م، ص 84.

97 - شاكر الجوهري، مصدر سابق، ص 302.

98 - علي الصراف، مصدر سابق، ص301.

99 - نص استقالة عبد الفتاح إسماعيل، في 20 أبريل 1980م في سعيد الجناحي، الحركة الوطنية اليمنية، من الثورة إلى الوحدة، مركز الأمل للدراسات والنشر، عدن، 1992م، ص 780.

100 - علي الصراف، مصدر سابق، ص305.

101 - نفس المصدر، ص 310.

102 - ولد علي ناصر محمد في عاد 1939م، في منطقة دثينة بمحافظة أبين، وفي عام 1959م، تخرج من دار المعلمين، وعين مديراً لمدرسة دثينة الابتدائية، انخرط في الكفاح المسلح ضد سلطات الاحتلال، وفي عاد 1967م عقب الاستقلال مباشرة عين محافظاً لمحافظة لحج، وفي عام 1969م عين وزيراً للحكم المحلي، ثم ما لبث في العام نفسه أن عين وزيراً للدفاع، وفي عام 1971م شغل منصب رئاسة الوزراء،وعضوية المجلس المحلي، وفيعام 1980م أصبح رئيساً للدولة، وأميناً عاماً للحزب ورئيساً للوزراء (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة. www. Wikipedia.org)

103 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن، مصدر سابق، ص 14.

104 - علي أحمد ناصر عنتر، من مواليد محافظة لحج، ولا يعرف تاريخ مولده، ولم يحظ بقدر من التعليم، فبدأ حياته كعامل بسيط في ميناء الكويت، ثم التحق بالعمل المسلح ضد الاستعمار. ساهم في الإطاحة بحكم قحطان الشعبي، وكان ضمن من اشتركوا في قيادة حركة 20 مارس 1968م، وعقب الإطاحة بالشعبي حصل عضوية المكتب السياسي، ثم أسندت إليه قيادة الجيش. ساهم في الإطاحة بسالم ربيع علي عام 78م، وتزعم الفريق الذي أطاح بعد الفتاح إسماعيل عام80م. فأسندت إليه قيادة الجيش في بداية حكم علي ناصر، إلا أنه تخلى عنها عندما أصبح نائباً لعلي ناصر في رئاسة الدولة لابن منطقته صالح مصلح قاسم، الأبرز نفوذاً في عهد علي ناصر كونه جمع بين الإمساك بقيادة الجيش ودعم قبل قبائل لحج القوية. تزعم الفريق المطالب بتقليص صلاحيات علي ناصر محمد، وأخذ يطالب بعودة عبد الفتاح إسماعيل ابتداءً من عام 83م، وتمكن من إعادته فعلاً في أكتوبر عام 84م. وفي فبراير 85م نجح مع رفاقه في إجبار على ناصر محمد عن التخلي عن رئاسة الحكومة، وإسنادها إلى أحد أنصاره وهو حيدر أبو بكر العطاس. قتل في اجتماع المكتب السياسي في13 يناير 86م. (أنظر كلاً من علي الصراف، مصدر سابق، ص224،310،327، وفيصل جلول، مصدر سابق،

ص 160، وفيتالي ناؤومكين، مصدر سابق، ص260،261 والتجمع القومي للقوى الوطنية في الجنوب اليمني، مصدر سابق، ص44).

105 - شاكر الجوهري، مصدر سابق، ص 321.
106 - علي الصراف، مصدر سابق، ص325،326.
107 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص150.
108 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن، مصدر سابق، ص 23.
109 - شاكر الجوهري، مصدر سابق، ص 319.
110 - نفس المصدر، ص 318.
111 - خالد محمد القاسمي، يوميات ووثائق الوحدة اليمنية، مركز البحوث والدراسات اليمنية، صنعاء، 1987، ص 73.
112 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص 151، 152.
113 - نفس المصدر، ص 152.
114 - نفس المصدر، ص 160.
115 - التجمع القومي للقوى الوطنية في جنوب اليمن،مصدر سابق، ص 44، وشاكر الجوهي، مصدر سابق، ص 327.
116 - علي الصراف،مصدر سابق، ص224، 329.
117 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن، مصدر سابق، ص 15، و د.جمال الدين أحمد السالمي، دور القيادات السياسية اليمنية في تحقيق الوحدة، -1962 1990م، ط1، دار جامعة ذمار للطباعة والنشر، 2009م، ص 324.
118 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص 163.
119 - علي الصراف، مصدر سابق، ص 330.
120 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن، مصدر سابق، ص 16.
121 - علي الصراف، مصدر سابق، ص332.
122 - شاكر الجوهري، مصدر سابق، ص 341.
123 - نص محاضر علي عنتر التي ألقاها في الكوادر الحزبية حول الصراع الحاري في صفوف الحزب، في 13 ديسمبر 1985م في علي الصراف، مصدر سابق، ص403.
124 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن، مصدر سابق، ص 17.
125 - علي الصراف، مصدر سابق، ص 341،342.
126 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص 170.

127 - نفس المصدر، ص 163،164.

128 - نفس المصدر، ص 164.

129 - علي الصراف، مصدر سابق، ص 344.

130 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن، مصدر سابق، ص 17.

131 - شاكر الجوهري، مصدر سابق، ص 343.

132 - علي الصراف، مصدر سابق، ص 346.

133 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص 172.

134 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن، مصدر سابق، ص 18.

135 - شاكر الجوهري، مصدر سابق، ص 346.

136 - علي الصراف، مصدر سابق، ص 347.

137 - فيصل جلول، ص172.

138 - رسالة من العقيد علي عبد الله صالح إلى القادة السوفيت في حرب الأيام العشرة، ط1، إعداد وتوثيق د. محمد كريم الشمري، دار الياقوت للنشر والتوزيع، عمّان الأردن، 2002م، ص 385.

139 - علي الصراف، مصدر سابق، ص349.

140 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن، مصدر سابق، ص 25.

141 - علي الصراف، مصدر سابق، ص 349، 350.

142 - ولد علي سالم البيض في عام 1939م في قرية معبر، مديرية الريدة، محافظة حضرموت، حيث تلقى تعليمه الابتدائي والمتوسط هناك، ثم انضم إلى حركة القوميين العرب،وأصبح عضواً بارزاً فيها،وتلوى قيادة العمل العسكري في محافظة حضرموت، وكان من معارضي دمج الجبهة القومية مع جبهة التحرير، وفي عام 1967م، عقب الاستقلال تولى منصب وزير الدفاع، وتم تجريده من كافة مناصبه الحزبية في عهد علي ناصر، بحجة خرقه لقانون الأسرة، فتحالف مع علي عنتر للأطاحة بعلي ناصر محمد (ويكيبيديا، الموسوعة الحرة (www. Wikipedia.org) .

143 - شاكر الجوهري، مصدر سابق، ص 350.

144 - أصبح الجيش يوزع بين مجموعتين، مجموعة ردفان وأبرز قادتها : العقيد قاسم يحي قاسم، قائد المحور الشرقي، والعقيد صالح علي أحمد، قائد لواء لبوزة، والعقيد مثنى مسعد مثنى، قائد المحور الغربي، والعقيد صالح محمود، قائد اللواء ثلاثين، والعقيد ثابت مثنى جواس، قائد لواء باصهيب، والعقيد محمد منصر محمد، قائد اللواء الثاني والعشرين، والعقيد ثابت قاسم الزوبحي، قائد لواء ثمود، والعقيد عبد الكريم فضل صيني، قائد لواء مكيراس، والعقيد محمد سالم قصعر، قائد لواء مدفعية، والعقيد ثابت سالم عبد الكريم، قائد حرس الحدود. ومجموعة الضالع، وأبرز قادتها : العقيد سيف صالح محسن، قائد لواء مدرع، والعقيد علي قاسم طالب، قائد لواء القوات الجوية، والعقيد قاسم سعيد بن سعيد، قائد لواء عبود، والعقيد

فضل صالح الرباب، قائد الشرطة العسكرية، والعقيد عبد الله حسين عبد الكريم، قائد اللواء التدريبي، والعقيد محسن ناصر، قائد اللواء الحادي عشر صواريخ، والعقيد عبد الحفيظ علي صالح، قائد اللواء التاسع الجوي، والعقيد عبد الله مقبل، قائد اللواء السادس صواريخ بحرية، والعقيد عبد الله قاسم، قائد اللواء الخامس مظلات، والعقيد علي محسن حسن، قائد لواء تيسير(فيصل جلول، مصدر سابق، ص177،178).

145 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن ، مصدر سابق، ص 20، وعلي الصراف، مصدر سابق، ص 361.

146 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص 176.

147 - علي الصراف، مصدر سابق، ص 360.

148 - محمد عباس الضالعي، عدن تدفع الثمن ، مصدر سابق، ص 31.

149 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص 185، 186.

150 - الاتفاق المشترك بين شطري اليمن بخصوص المنطقة المشتركة، الموقع في 17 أبريل 1988م، في خالد محمد القاسمي، اتفاق صنعاء، مسار جديد في طريق الوحدة اليمنية، ط1، دار الثقافة العربية، الشارقة الإمارات العربية المتحدة، 1990م، ص 92.، وسعيد الجناحي، ص 582.

151 - فيصل جلول، مصدر سابق، ص 187.

THE LEARNERS' GRAMMAR AND THEIR SPOKEN ENGLISH COMPETENCIES: A PILOT STUDY

[1]Dr. Taha Ahmed Al-Fotih

Abstract

The objective of this current study is to investigate the null hypothesis saying that the 4th level students of the English Departments، education faculty and arts college، Thamar University <Yemen>، have no meaningfully significant relationship in their grammar acquisition and their oral competencies. The total number of the sample of population was 105، 91 education faculty students and 14 arts college students. They were between24 and27 years old. The language which they speak is Arabic. The multiple-choice test is composed of the 27 grammatical items which were divided and categorized into 8 items، Wh-Word، Verb to Be، Verb to do، Perfect Tense، Modals، Future Tense، Clauses (That-Clause، Complement Wh-Clauses)، Conditional Sentence. In addition to the performance of the multiple-choice test which is based on the grammatical and spoken tasks which were taught to the students at the first and second levels of the two academic years، 2002/2003 and 2003/2004، they were asked to describe the grammatical rule of each item of the test in order to see whether or not there was a correlation between the

learners' grammar acquisition and their oral skills. Additionally، it was expected that the students could have learnt the English grammar successfully and in the meantime it was expected that they would have answered most، if not all، the 27 grammatical items of the multiple-choice test which they performed in the 1st semester of the academic year، 2005/2006. The findings of the grammatical rules description and the multiple-choice test accept and support the null hypothesis of the research whereas the t-test value (p. <0.05) and F value (p. <0.05) reject it and indicate that at the two English departments of the two faculties، the female students have achieved better results than the male students and the arts college students in fact proved that they are much more aware of the grammar usage in different social tasks and/or different social situations than the education faculty students.

INTRODUCTION

Grammar and Teaching Materials

The communicative skills' development should contain not only language and study skills areas but also the improvement of grammatical competencies. When somebody knows a language، it is inferred that this person is able to produce correctly grammatical sentences in the target language. Basic interpersonal language skills are probably acquired very quickly whereas literacy- related language competencies which involve a wider and more acceptable manipulation of language structures take a longer time to evolve (Cummins، 1979). For this reason، one can expect difficulties particularly when L2 learners endeavor to understand and communicate effectively in the target language but discover themselves that they cannot do so because of inadequate knowledge of the English grammatical systems and how to use them.

In some language teaching and learning materials grammar to some extent is ignored when presenting other notional، functional and communicative class (Candlin and Edlho ، 1982; Jones، 1981). It is sometimes practically assumed that the L2 learners have already learned basics of grammatical competencies and thus learning materials rely on the relevant communicative skills' development for differently specific purposes، for instance، Reading and Thinking in English (1980) for South American audience، and Skills for Learning (1980) for South-East Asia. Some books based mainly on structural bases claim that they include communicative and functional competencies presented through materials and learning tasks which depend largely on grammatical accuracy (Harmer، 1989; Huchminson، 1985; Swan and Walter 1989).

Like many scholars، Brown (1987) and Nunan (1987، 1989) have assisted to evolve the theory and practice of the Communicative Language Teaching (CLT) approach. The L2 learner does not easily learn the language structures and grammatical rules. He is to learn how to apply the language properly. The CLT approach which is one of the most characteristic aspects of the communicative language teaching pays semantics attention to functional and structural features

of language. In response towards the grammar translation and audio-lingual methods، the CLT approach stresses the communicative tasks engaging the real use of language in everyday social situations (Littlewood 1981).

Recent studies reveal that the main part of linguistic competence is innate but the grammar of the L1 should be learned (Humboldt، 1936). The L2 learner of a language has a devise producing and interpreting a great number of grammatical sentences. This device which produces and interprets sentences will from now on be defined a grammar. The possible source of errors should be given a particular attention in language teaching. It is possible to avoid the interferences which analyze and classify errors systematically. This can be of greatly important benefit in expecting errors because of the interference. This type of errors can be considered when planning and writing curriculum underlying the communicative skills (Nickel and Wagner 1988). Chomsky (1964) concludes that the L2 competent speaker should be able to recognize grammatical from ungrammatical sentences to produce and perceive unaccountable number of grammatically correct statements which include those which he has never pronounced or heard before. He should be able to determine which sentence is ambiguous and how ambiguous it is. He should know how various statements are connected when a statement is a phrase of another one and so forth. In case the L2 learner of a language has learnt all of the mentioned above and similar competences، it can be said that he masters the target language involved.

Grammar and Meaning

Many linguistic scholars have endeavored to define what the word 'grammar' does mean. English Grammar is mainly syntactic rules determining the arrangement and models within which words are ordered in statements (Close، 1982). Grammatical rules work together to form a grammatical system giving clearly descriptive sentences which make up a language (Smith and Wilson، 1979). Grammar is likely better to look at the relationship of language and communicative abilities and at the meaning which is expected to be transmitted to use. In the

definition of their communicative ability model. Canale and Swain (1980) present three elements which interact and influence each other as communicative ability parts; grammatical ability, sociolinguistic ability, and strategic ability. In describing grammar, Leech (1983) states that the elements of language use are separated and their interactions are presented. Accordingly, Canale and Swain as well as Leech say that grammar is separated from pragmatic and semantic forces which have an effect on grammar whereas Halliday (1970, 1973,1978) considers all these forces part of grammar. In Halliday's opinion, the ideational, textual and interpersonal functions are all grammatical aspects in which they arrange the form within which the words are integrated to transmit human message. In the case of modals, grammatical rules justify some shifts e.g. from the strong must to the weaker should. This type of grammatical rules usually gives semantic descriptions at sentence levels which suggest slight differences in meaning (see Table (1)).

Table (1): Description of probability and certainty

Study the examples in 1,2 and 3 below and then put in the letters (a) to (e) according to the descriptions in the box:

(a) It is Certain
(b) It is possible
(c) It is probable
(d) It is certain that ….. not ……
(e) It is unlikely

1 About the future

Degree of Certainty	Model	Examples	
Yes (100%)	Will ('ll)	He'll be home before 7, certainly.	(a)
Yes (75%)	Should	He should be home before 7, I think.	___
Yes? (50%)	May	He may be home before 7, but I'm not sure.	___
No (75%)	Might	He might be home before 7, but I doubt it.	___
No (100%)	Won't (will not)	He won't be back before 7, I'm sure.	___

Based on Shepherd، J.، Rossner، R.& Taylor، J.(1984)

The importance of grammar is presented in the two following contexts،

He's been living in Yemen for two months.

He's lived in Yemen for two months.

The choice of one of these two statements is based on the terms of semantic distinction. In other words، the selected statements either the progressive or the non-progressive form is based mostly on the speaker's attitude towards the time spent in Yemen. Therefore، the grammatical rule whose function is to extend beyond description of the forms use is purely semantic terms testing uses performed in pragmatic conditions (Givon، 1984; Moore and Carling، 1982). As mentioned before، grammar is the mechanism within which human messages are organized in any oral speech acts. Halliday (1985 pp. 68-7) says that messages are divided into two main kinds، requesting and giving. Requesting is when services or information is demanded as presented in the examples below:

Can I have a cup of tea، please?

Where are you from?

Who is the best in the class?

Giving is the answer to any of these or typical demands. In brief، a message has much more than essential information. Accordingly، Bolinger (1977 p.4) states that "Linguistics meaning covers a great deal more than reports of events in the real world. It expresses، sometimes in very obvious ways، other times in ways that are hard to ferret out، such things as what is the central part of the message as against the peripheral part، what our attitudes are to the person we are speaking to، how we feel about the reliability of our message، how we situate ourselves in the events we report، and many other things that make our messages not merely recital of facts، but a complex of facts and comments about facts and situations".

BACKGROUND

In the 1970s and 1980s or so of the 20th century، the L2 acquisition has developed greatly with a lot of published research increased annually. Consequently the accumulated data is increasing the complexity and range of L2 learner task and thus providing a better basis for theory construction. Studies conducted e.g. on universal grammar or acquisitional sequences or grammatical errors are good instances. Such studies have created a greater effect on the L2 acquisition research.

Several contemporary models e.g. Krashen's (1982، cited in AL-Fotih، 2007) model and Naiman et al's (1989، cited in AL-Fotih، 2007) model used in the L2 learning in the recent years to manipulate the students' learning situations and the aforesaid problems.

In the 1970s of the 20th century، the empirical studies have disclosed that the L1 is only the main source of errors in second language acquisition. Other sources e.g. are intralingual confusion and faulty pedagogical processes (Sunderman، 1978 cited in AL-Fotih، 20007). Recent studies in the second language acquisition and development have indicated some advantages in proceedings raising students' consciousness of particular grammatical forms. Although there are numerous pedagogic advantages، the communicative teaching method has not created in learners' habits of observation، noticing or conscious description or grammatical forms and functions (Carter، 2004). The findings of Carter's (2004) study are similar to the findings and observations of the linguist whose objective is to expand explanations of the spoken English language. The applied linguists' concerns are based on the most effectively grammatically teaching forms in the communicative classrooms (Sheen، 2002). Like other linguists، Dekeyser (1998) recommends special attention to grammar and subsequent combination of the knowledge supplied in increasingly communicative tasks. Long (1988، 1991) agrees with Dekeyser (1998) and states that grammar instruction has to concentrate on the 'form' referring to the learners' attention to linguistic elements as they emerge in lessons which mainly concentrate on meaning and communication and the 'forms' which refer to the traditional teaching of discrete points of grammar in separate lessons.

The Savignon's (1972) study of effects of classroom training on the development of two traits، language competence and communicative competence. The results disclose that there is no significant difference across the groups on either the language competence tests or the final grade. However، the instructors' ratings show a significant difference (P< 0. 05) whereas the communicative competence shows a significant difference (P < 0.001). The differentiation on language competence is zero percent whereas it is one percent on communicative

competence test. This could be considered evidence for the distinctiveness of language competence from communicative competence. Communicative tasks requirements one of which can be included in writing component conducted in Swain's (2001) leading to repeated examples of metalanguage namely talk about parts of language form. In their study of effects of planning on task performance Skehan and Foster (1997) find that with an inherent structure of information، communicative activities and/or tasks create greater accuracy in learners' language whereas more complicated communicative tasks affect the language structure. Conversely، Bygate (1999a، 2001) never finds clear evidence saying that there is an effect of specific communicative tasks on achievement، but simple communicative task repetition does positively affect learners' fluency and accuracy.

Politzer and McGroarty's (1983) correlational study of the communicative competence of Spanish-speaking students in bilingual education programmes، in addition to the TOEFL and the comprehensive English language test، two communicative tests were administered: the active communicative tests and receptive communicative tests. The findings of the two tests indicate that (i) low levels of language competence seem incompatible with high levels of communicative competence; (ii) high language competence never guarantees a high degree of communicative competence; and (iii) different levels of communicative competence are likely at the typical language competence level. As a result there is evidence indicating that there is distinctiveness between language and communicative competence described as separate constructs. In other words، through their study، Politzer and McGroarty (1983)، attempt to support the notion of interdependence due to the general tendency for high language competence to correlate with high communicative competence. In fact the findings of their study recommend the following: (i) the relationship between high language and communicative competence is ascribed to the lower levels of the former which are presented to be largely incompatible with high levels of the latter; (ii) the existence of a minimum low level of language competence is considered as prerequisite for adequate communicative competence; and (iii) the assertion of language

competence emerging distinctively from communicative competence due to the latter presupposes the former while the opposite never holds. Depending on their study of the eighty seven students enrolled in ESL class in American universities (eighteen Spanish، sixteen Chinese، eighteen Parisian، ten Japanese and twenty five Arabic) Joup and Kruse (1977، cited in AL-Fotih، 2007) state that there is no significant relationship between the learners' mother tongue and the right English sentence which they produced. Therefore، they argue that the English sentence type is the most reliable predictor of errors.

Other studies related to the distinctiveness between grammatical and communicative competence have been performed by Schulz (1977)، Palmer (1979) and Backman and Palmer (1982)، the findings indicate that the communicative competence acquisition has occasionally hindered the need to evolve grammatical competence which is described as a main component. However، in the light of empirical studies supporting the grammatical competence considered as an essential construct in a constructural pattern of communicative competence، there appears to be a case for reintroducing grammar at least as organizing foundations in curricula development and practice. Based on his study of observation on talks between a bilingual and a monolingual and between two bilinguals، Weinreich (1953، 81، cited in AL-Fotih، 2007) states that "if both speakers are bilingual interference in their speech is uninhabited." Additionally Smith (1994) argues that about 95% of the L2 learners do not reach the high level of native speakers.

The process of permanent exposure and practice is called fossilization. In brief، 95% of students remain at some interlanguage level which Nemser (1974، cited in AL-Fotih، 2007) calls a suitable intermediate system. Kleinmann's study (1977 cited in Al-Fotih،2007) of Arabic، Spanish، Portuguese and American learners strengthens Schachtor's (1974، cited in AL-Fotih، 2007) opinion and recommends that personality factors، e.g. anxiety، confidence and willingness to take risks indicate when there is a probability for the student to obviate different constructions.

To sum up، pragmalinguistics is used in the study of the more linguistic

and pragmatical end of pragmatics whereas socio-pragmatics is used more in the socio- cultural end. These two elements of pragmatic knowledge are necessary to decide appropriateness of second language speech act production (Leech، 1983). The speech act fluency results rapidly from social concepts' transformation and the concepts' articulation. In the speech acts، nonlinguistic social knowledge e.g. the speakers' relationship and interaction goals helps to do planning. As a result، two production dimensions، planning speed and speaking speed are able to jointly promote the speech act fluency (Taguchi، N. 2007).

THE NULL HYPOTHESIS

The null hypothesis which can be rejected at or below .05 or .01 says that the 4th level students of the English Departments، Education College and Arts College، Thamar University (Yemen) have no significant differences in their grammar acquisition and oral language proficiency.

THE STUDY OBJECTIVE

To help the students know their week grammatical points and how to overcome them; to help English teachers، curricula designers، and writers know where the learners' weakness is if there is.

THE STUDY SIGNIFICANCE

The study findings may indicate that the difficulties in grammar acquisition with which students sometimes get confused. The findings may also guide the curricula designers، writers and English teachers to invent learning grammatical tasks and/or learning grammatical activities which may make learners able to learn the English grammar easily and quickly and use it fluently in different social situations.

DATA COLLECTION METHODOLOGY

Subjects

The subjects of this study were 91 Education College students and 14 Arts College students of the two English Departments، Thamar University (Yemen). They were in total 105 students. They were mostly between 24-27 years old. The language they speak is Arabic.

Instrument

A multiple-choice test was prepared from the grammatical tasks and/or grammatical activities which the subjects learnt at the first and second levels of the two English Departments in education faculty and arts college، Thamar University. The multiple- choice test is composed of the 27 grammatical items which were divided and categorized into 9 items، Wh-Word، Verb to Be، Verb to Do، Perfect Tense، Modals، Clauses (That-Clause، Complement Clauses)، Conditional Sentence. Besides، in their English Departments they had practiced grammar and spoken language for four years through these four different skills، listening، speaking، reading and writing. Accordingly، it was mainly assumed that the subjects could have learnt the English grammar successfully and in the meantime it was expected that the subjects could have answered most، if not all، the 27 grammatical items of the multiple-choice test which they performed in the 1st semester of the academic year، 2005/2006. After conducting the test، they were required to describe each grammatical rule of each item of the test in detail in order to see whether or not there was a correlation between their grammar acquisition and their oral language competences.

Test Reliability

The multiple-choice test was piloted to 5 fourth level students، English Department، Education college and Arts College، Thamar University (Yemen) in the first term، 2005/2006. The KR-20 formula was used to calculate the reliability. It was found 1.04.

Procedures

The multiple-choice test was administered to 91 education college students and 14 arts college students in the first term: 2005/2006. After finishing the test: the subjects were asked to describe the grammatical rules used in all items structures. The statistics which was used in this study is the t-test and ANOVA (analysis of variance). They were used either to accept null hypothesis of the research if it were greater than .05: .o1or to reject it if it were less than.o5: .01.

RESULTS AND DISCUSSION

In response to the multiple-choice test centering on the grammatical items: the results display that the correct answers which the students of education and arts colleges made in the description of the grammatical rules of the 27 items of the multiple-choice test are 350 (89.3%) right out of 392 whilst the errors they made are 42 (10.7%) errors out of 392. This indicates that all the students of the two colleges (English Departments) are good at English grammar rules description peculiarly the rules of the grammatical items of the multiple-choice test and in contrast the findings of the multiple-choice test as well reveal that the errors of the arts college students (English Dep.) are more than those of the education college students (English Dep.). The errors which the arts college students committed are actually 351 (53.67%) errors out of 654 whereas the errors of the education college students are 303 (46.33%) errors out of 654. The arts college students and the education college students committed errors mostly in all the 27 items of the multiple-choice test but relatively different in numbers and percentages which are displayed in Table (2) below:

Table (2): Description of frequent errors of education faculty and arts college students

Test Items	Frequent Errors of Education College Students	Percentage	Frequent Errors of Arts College Students	Percentage	Total	Percentage
Wh-Word	2	0.66	-	0.0	2	0.31
Verb to be	34	11.23	37	10.54	71	10.86
Verb to do	12.3	40.59	149	42.54	272	41.59
Perfect Tense	29	9.57	27	7.29	56	8.56
Modals	26	8.57	30	8.55	56	8.56
Future Tense	22	7.26	27	7.69	49	7.49
Clauses: .Complement Wh-Clauses .That-clause	57	18.81	66	18.81	123	18.81
Conditional Sentence	10	3.31	15	4.27	25	3.82
Total	303	100%	351	100%	654	100%

Examples، some of the education college students performed 2 errors (.66%) out of 303 on the grammatical item wh-word. They chose the wrong wh-word، Who، in order to produce a wrong interrogative statement، Who's her name? They should have selected the right wh-word، What، in order to produce the correct interrogative statement، What's her name? while the arts college students did very well in this item، wh-word. In the verb to be item، the education college students made 34 (11.23%) errors whereas the arts college students yielded 35 (10.54%) errors out of 351. Totally the arts and education college students performed 71 (10.86%) errors out of 654. They selected the incorrect choices to produce these following wrong interrogative statements، How do are they?، What she was doing?، How the weather is like today? They should have selected the right alternatives in order to achieve these correct interrogative statements، What are they?، What was she doing?، What is the weather like today? In the item of the verb to do، the arts college students performed 149 (42.45%) errors out of 351 whilst the education

college students committed 123 (40.59%) errors out of 303. They totally made 272 (41.59%) errors out of 654. Accordingly، the incorrect interrogative statements which they produced in item، verb to do، are، What does happen outside?، How many people do they live in this house?، What best method he does follow in learning English? However، they should have chosen the correct alternatives in order to yield the following right interrogative statements، What is happening outside?، How many people live in this house?، What best method does he follow in learning English?

Moreover، the education college students (English Dep.) the arts college students (English Dep.) made many errors in the modals item. The arts college students performed 30 (8.55) errors out of 351 while the education college students performed 26 (8.57%) errors out of 303. In total، they produced 56 (8.56%) errors out of 654. Consequently they chose the wrong alternatives of the verbs which follow modals and in the meantime they could not nearly recognize between the subject-operator inversion and verb-subject agreement in all the items of the test and thus they yielded the following incorrect interrogative statements، Could you spelt it?، How well she can speaks English?، Can speaks he any other language? They should have chosen the right choices so that they could produce the following correct interrogative statements، Could you spell it? How well can she speak English?، Can he speak any other language? With the wh-clauses item، the complement wh-clauses and that-clause، the arts college students and the education college students committed a very large number of errors. The arts college students produced 66 (18.81%) errors out of 351 whilst the errors which the education college students produced are 57 (18.80) errors out of 303. The totality of the education and arts college students' errors is 123 (18.81%) errors out of 654. Again they repeated the same mistakes and errors as they did in the modals item. In other words، they got confused with the subject-verb concord in the complement wh-clauses and that-clause and they considered it as if it were subject-operator inversion and they therefore yielded the following an incorrect interrogative that-clause and incorrect complement wh-clauses، Do you think are you able to be a good learner?، They

know where does she usually go، He does not know how does he get there، Tell me where do you live، Tell us how many friends have you got in this college. In order to produce the following right clauses either the interrogative that-clause or the complement wh-clauses، they should have chosen the right alternatives، Do you think you are a good learner?، They know where she usually goes، He does not know how to get there، Tell me where you live، Tell us how many friends you have in this college.

All the errors made by the 4th level students of the two English Departments in the following grammatical items، wh-word، verb to be، verb to do، perfect continuous tense، future tense، interrogative that –clause، complement wh-clauses، a conditional sentence are not attributed to the students' mother tongue but factually to the intralingual interference، developmental strategies and /or overgeneralization. Generally speaking، according to the findings of this empirical study، it is inferred that there is no a significant correlation between the students' grammatical acquisition and their oral language proficiency.

Table (3)، Description of means and standard deviations of arts college boys and education faculty girls

	Means	SD
Arts College male Students	11.6	1.67
Education College Female Students	12	4.69

Table (4)، Description of the t-test value of the test of arts college boys and education faculty girls

SD		d. f.	t-value	*P
0.54	0.17	9	2.35	0.01

×P □0.01

Table (5)، Description of the F value of the test of arts college boys and education faculty girls

Source	SS	d. f.	MS	F
Between Groups	0.4	1	0.4	31.13
Within Groups	99.2	8	12.45	-
Total	99.6			

×P □0.05

The results of the multiple-choice test are entirely different from the research's null hypothesis indicating that the 4th level students of the two English Departments in education faculty and arts college، Thamar University (Yemen) have no significant relationship between their knowledge of grammar and their oral language proficiency. The statistical measures، means، standard deviations displayed in Table (3)، the t-test value in Table (4) which is 2.35 (p.<.05) for 9 d. f. and the F value in Table (5) which is 5.32(p.<.05) for 1 /8 d. f. are able to confirm that the arts college male students and the education college female students' findings are not the same but completely different. Thus، the education college female students' results are statistically much better than those of the arts college male students in the multiple-choice test which they performed in the academic year، 2005/2006، 1st semester. Consequently، the null hypothesis is rejected and in the meantime the t-test value and the F value do not support the research's null hypothesis saying that the 4th level students of the two English Departments in the two faculties، education and arts have no significant differences in these two language factors، grammatical awareness and oral language competence.

Table (6)؛ Description of means and standard deviations of arts college girls and education faculty boys

	Means	SD
Arts college Female Students	13	3.06
Education College Male students	11.14	6.48

Table (7)؛ Description of the t-test value of the test of arts college girls and education faculty boys

SD		d. f.	t-value	*P
1.39	0.37	13	5.03	0.05

×P □0.01

Table (8)، Description of the F value of the test of arts college girls and education faculty boys

Source	SS	d .f.	MS	F
Between Groups	12.94	1	12.94	1.47
Within Groups	92.8	12	8.81	
Total	105.74			

×P □0.05

The means and standard deviations as well in Table (6) and the t-test value، 5.03 (p.<.05) for 13 d .f. in Table (7) which rejects the null hypothesis of the research saying that there are no meaningful differences in the students' grammar acquisition and oral language skills indicate that the arts college female students have done significantly well whereas the education college male students have not. However، in Table (8) the F value، 4.75 (p. > .05) for 1/12 d. f. accepts and supports the null hypothesis of the research.

Table (9)، Explanation of means and standard deviations of all education and arts college students

	Means	SD
Education Students	11	1.07
Arts College Students	12	2.67

Table (10)، Description of the t-test value of the test of all education and arts college students

SD		d .f.	t-value	*P
1.68	0.32	26	3.31	0.01

×P □0.01

Table (11): Explanation of the F value of the test of all education and arts college students

Source	SS	d .f.	MS	F
Between Groups	5.92	1	5.92	0.63
Within Groups	243	26	9.35	-
Total	248.92			

The F value: 4.22 (p. > .05) for 1/ 26 d. f. in Table (11) also accepts the null hypothesis of the research whilst the t-test value: 3.13 (p. < .05) for 26 d. f. in Table (10) and the means and standard deviations in Table (9) reveal that the art college female and male students' performance on the multiple-choice test is much better than that of the education college female and male students. Strictly speaking, according to the findings of this current empirical study, the arts college students proved that they are much more acquainted with the English grammatical items of the multiple-choice test and more able to use them fluently in oral language than the education faculty male and female students.

CONCLUSION

The results of the grammatical rules description test show that all the students of the two English Departments in education faculty and arts college are good while in the multiple-choice test are poor. The errors which they committed in the grammatical rules explanation are 42 (10.7%) errors out of 392 whilst the errors that they performed on the multiple-choice test are 654 (100%) errors out of 654. This indicates that the students of the two English Departments in the two faculties know the grammatical rules but they cannot use them well in either

spoken or written form.

In relation to the findings analysis of the multiple-choice test، the statistical measures، the means، standard deviations، t-test values and F value in Tables (3)، (4)، (5)، (6)، (7) refuse the null hypothesis of the research and reveal that the female students of the two colleges (English Departments) have done much better than the male students. Although the frequent errors and their percentages in Table (2) point out that the education faculty students have done much better in the multiple-choice test than the arts college students. The statistical factors، the means، standard deviations and t-test value in Tables (9)، (10) reject the research's null hypothesis and disclose that the arts college students have much more awareness of grammar and its practical use in different tasks and/or different social situations.

All the errors committed by the English Departments 4th level students are not attributed to the students' mother tongue interference but actually to the intralingual interference، developmental strategies and overgeneralization. In white's (1974، cited in AL-Fotih، 2007) and Dulay and Burt's (1974، cited in AL-Fotih، 2007) study on children's L2 acquisition show that the first language interference accounts for only 4.7% of the children' s errors whereas the developmental strategies account for 87.10%. At first and second levels of the English Departments، the students may have not been exposed to enough exercises on the grammatical items presented in Table (2) which might help the students master them. Duskuva (1969، cited in AL-Fotih، 2007) and Bhatia (1974، cited in AL-Fotih، 2007) believe that in many cases، the errors of the target language learners are due to the lack of learning rather than the interference from the mother tongue.

REFERENCES

- Al-Fotih، Taha Ahmed.2003. Acquisition of the English Articles by Arabic-Speaking Students: A Study of the second and third level students. Indian Linguistics: Journal of the Linguistics Society of India. V.64 (4): 157-174
- Al-Fotih، Taha Ahmed. 2005. Finding the Semantics of the English Present Tenses Ambiguous. Thamar University Journal (1): 262-284
- Al-Fotih، T. A. 2007. A Syntactic Study of Errors in The Written English، Thamar University Press، Thamar، Yemen.
- Al-Fotih، Taha Ahmed. 2008. The Impact of Translation in Developing English Language Learning. Thamar University Journal (8): 322-338
- Al-Fotih، Taha Ahmed. 2010. The Semantics of the Central Modal Verbs: A Study of the 4th Level Students. Indian Linguistics: Journal of the Linguistics Society of India. V.70 No. 1-4: 7-24
- Bachman، L. F&Palmer، A. S.1982. The construct validation of some components of communicative proficiency. TESOL Quarterly، 16، 449-465.
- Bolinger، D. 1977. Meaning and form. London: Longman.
- Brown، H. D. 1987. Principles of Language Learning and Teaching. MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bygate، M.1999a." Task as context for the framing and reframing and unframing of language". System 27: 33-48.
- Bygate، M. 2001.'Effects of task repetition on the structure and control of oral language' in M. Bygate، P. Skehan and M. Swain (eds): Researching Pedagogic Tasks، London: Longman. Pp 23-48.
- Canale، M. & Swain، M.1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics، 1، 1-48.
- Candlin، C. N. & Edelho ، C. 1982. Challenges teacher guide. London: Longman.
- Carter، R. 2004. Orders of Reality: CANCODE، Communication and Culture.

IATEFL DEBATE. ELT Journal. 2004.

- Chomsky. N. 1965. Aspects of the theory of Syntax. Cambrige. MA: MIT Press.
- Close. R. A. 1982. English as a foreign language. London: George Allen and Unwin.
- Cummins. J. 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research. 49. 222-251.
- Dekeyser. R. M. 1998. 'Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar' in C. Doughty and J. Williams (eds.).
- Givon. T. 1984. Syntax: A functional-typological introduction(Vol. 1). Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday. M. A. K. 1970. Clause types and structural functions. In J. Lyons(Ed.). New horizons in linguistics (pp. 140-165). Harmondsworth. England: Penguin Books.
- Halliday. M. A. K. 1973. Explorations in the functions of language. London: Edward Arnold.
- Halliday. M. A. K. 1978. Language as social semantic. London: Edward Arnold.
- Halliday. M. A. K. 1985. An introduction to functional grammar. London: Edward Arnold.
- Harmer. J. 1985. Meridian. London: Longman.
- Hutchinson. T. 1985. Project English. Oxford: Oxford University Press.
- Jones. L. 1981. Functions of English. Cambridge: CUP.
- Leech. G. N. 1983. Principles of pragmatics. London: Longman.
- LittleWood. W. 1981. Communicative Language Teaching. New York: CUP.
- Long. M. H. 1988.'Instructed interlanguage development' in L. Beebe (ed.) Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives. New York: Newbury House.
- Long. M. H. 1991. 'Focus on form: A design feature in language teaching

methodology' in K. de Bot، R.Ginsberg، andC. Kramsch(eds.).

- Moor، T. & Carling، C.1982. Understanding language: Towards a post-Chomskian linguistics. London: Macmillan Press.
- Nickel، G. & Wagner، k. Heinz. 1968. Contrastive Linguistics and Language Teaching. IRAL، VOL. VI/3، pp.233-255.
- Nunan، D. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. New York: CUP.
- Nunan، D. 1987. Communicative Language Teaching: Making it work. ELT Journal، 14 (2)، 136-145.
- Palmer، A. 1979. Compartmentalized and integrated control: An assessment of some evidence for two kinds of competence and implications for the classroom. Language Learning،29، 169-180.
- Politzer، R. L. & McGroarty، M. 1983. A Discrete point test of communicative competence. International Review of Applied Linguistics، 21،180-90.
- Robinson، P. 2001b. 'Task complexity، cognitive resources، and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA' in P. Robinson (ed.): Cognitive and Second Language Instruction، Cambridge: Cambridge University Press. PP، 287-318.
- Rutherford، W. & Sharwood Smith، M. 1985. Consciousness-raising and universal grammar. Applied Linguistics، 6، 275-282.
- Savignon، S. 1972. Communicative competence: An experiment in foreign language teaching. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Schulz، R. 1977. Discrete-point versus simulated communication testing in foreign languages . Modern Language Journal، 61، 91-101.
- Sheen، R. 2002. 'Focus on form' and focus on forms.' ELT Journal 56/3: 303-305.
- Shepherd، J.، Rossner، R.، & Taylor، J.1984. Ways to grammar. London: Macmillan.
- Skehan، P. & P. Foster. 1997. 'Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance'. Language Testing Research 1/3:

185-211.

- Smith. N.. & Wilson. D. 1979. Modern linguistics- The results of Chomsky ' s revolution. Brighton. England: Harvester Press.
- Swain. M. 2001. Integrating language and content teaching through collaborative tasks. Canadian Modern Language Review 58/1: 44-63.
- Swan. M. & Walter. C. 1984. The Cambridge English course. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taguchi. n. 2007. Task difficulty in oral speech act production. applied linguistics. 28/i:113-135. Oxford university press.

APPENDIX

(a) Read the following sentences carefully and then choose the letter (a)، (b)، or (c) to fill in the blanks.
(b) Describe the grammatical rule of each item of the test.
(c) If you cannot، write I don't know.

1- ……her name?
a) Who's b) How's c) What's
Grammar rule explanation: ……
……
……

2- Could you ……it?
a) Spell b) spells c)spelt
Grammar rule explanation: ……
……
……

3- ……they?
a) What do are b) How did were c) What are
Grammar rule explanation: ……
……
……

4- …… do?
a) What does she b)What she did c) What she does
Grammar rule explanation: ……
……
……

5- ……like today?
a) Where the weather is b) What is the weather c) How the weather is
Grammar rule explanation: ……

……
……

6- How well……English?

a) She can speaks b) she could spoke c) can she speak

Grammar rule explanation: ……
……
……

7- What three things……do yesterday?

a) you did b) did you c) you does

Grammar rule explanation: ……
……
……

8- …… doing?

a) What was she b) What she is c) What she was

Grammar rule explanation: ……
……
……

9- ……work?

a) Where they do b) Where they did c) Where do they

Grammar rule explanation: ……
……
……

10- When ……?

a) they did work b) do they work c) they do work

Grammar rule explanation: ……
……
……

11- ……like the building which is in Taiz Street?

a) Do Ali and Sami b) Ali and Sami does c) they do work

Grammar rule explanation: ……

……
……

12- How long……been living in Yemen?

a) Jill does have b) Jill has had c) has Jill

Grammar rule explanation: ……
……
……

13- What ……do when you leave here today?

a) Will he b) he did c) he does

Grammar rule explanation: ……
……
……

14- ……going to do for their next holiday?

a) Where they are b) What are they c) How they are

Grammar rule explanation: ……
……
……

15- What foreign countries ……visited?

a) Have your friend b) has your friend c) your friend has

Grammar rule explanation: ……
……
……

16- Who……to?

a) does she speak b) she does speaks c) she speaks

Grammar rule explanation: ……
……
……

17- What ……outside?

a) does happen b) happen c) is happening

Grammar rule explanation: ……

……
……

18- How many people……..in this house?

a) do they live b) did they live c) live

Grammar rule explanation: ……
……
……

19- How long……..?

a) they stayed b) did they stay c) they did stay

Grammar rule explanation: ……
……
……

20- ……any other language?

a) Could speak he b) Can speaks he c) Can he speak

Grammar rule explanation: ……
……
……

21- What best methods ……in learning English?

a) does he follow b) he does follow c) do he follow

Grammar rule explanation: ……
……
……

22- Do you think …… a good leaner?

a) are you b) you are c) are you able to be

Grammar rule explanation: ……
……
……

23- They know ……

a) where does she usually go b) where did she usually go

c) where she usually goes

Grammar rule explanation: ……
……
……

24- His friend's house is against the national Bank. But he does not know ……. there

a) how to get b) how does he get c) how did he get

Grammar rule explanation: ……
……
……

25- Tell me ……live.

a) where do you b) where you c) where did you

Grammar rule explanation: ……
……
……

26- If you were very rich, …… for your village?

a) What you would do b) what you could do c) what would you do

Grammar rule explanation: ……
……
……

27- Tell us how many friends ……in this college.

a) you have b) have you c) do you have

Grammar rule explanation: ……
……
……