مجلة التربية

مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم

١٣ وزارة التربية والتعليم تطلق مبادرة "إضاءات"

٢٩ ظاهرة العنوسة ودور التربية في الحد منها

٤٩ فاعلية استخدام المدخل البيئي في تنمية مهارات الأداء اللغوي

١٢١ الاقتصاد الأخضر.... المبادئ والتطبيقات

١٤٥ منهج محققي التراث في كتابة التراجم والسير

١٩٣ جهود دولة قطر في تدعيم الحوار الإسلامي المسيحي وترسيخ التعايش السلمي

العدد ٢٠٤ - السنة الحادية والخمسون - يونيو ٢٠٢٢

مجلة التربية

مجلة فصلية محكمة تصدر كل ثلاثة شهور ميلادية

المراسلات باسم رئيس التحرير - أمين عام اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم

ص.ب: ٩٨٦٥، الدوحة - قطر

البريد الإلكتروني: Al-tarbiya@edu.gov.qa

sherif.elsharif1@hotmail.com

تليفون: ٤٤٠٤٤٥٦٦ - ٤٤٠٤٤٥٩٦ (٩٧٤+)

فاكس: ٤٤٠٤٤٥٥٩ - ٤٤٠٤٤٥٥٧ (٩٧٤+)

رئيس التحرير

القائم بأعمال الأمين العام للجنة الوطنية

علي عبد الرزاق المعرفي

التحرير

شريف محمود الشريف

محمد صديق محمد حسن

ضوابط وإجراءات النشر بالمجلة

- يشترط في المواد التي يتم تقديمها للمجلة ألا تكون قد نُشرت في أي مكان آخر، وألا تكون جزءاً من كتاب منشور.
- تُعرض البحوث والمقالات المقدمة على خبير متخصص من داخل اللجنة الوطنية القطرية أو من خارجها، ويكون رأي الخبير ملزماً.
- تقوم المجلة بإبلاغ الكاتب بالموافقة على نشر بحثه أو بالاعتذار عن عدم نشره.
- تمنح المجلة للكاتب مكافأة مالية في حالة قبول مقاله للنشر بالمجلة، وتحدد المكافأة حسب جودة المقال وأهميته.
- يأخذ البحث المقبول دوره في النشر حسب احتياجات النشر بالمجلة.

- حقوق الطبع والنشر محفوظة للأمانة العامة للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ويجوز إعادة النشر بعد الاستئذان من رئيس التحرير، كما يجوز الاقتباس مع الإشارة إلى المصدر.

- الآراء والمعلومات تنشر على عهدة ومسؤولية أصحابها.
- ما ينشر على صفحات المجلة من مقالات، لا تعتبر ممثلة أو مطابقة لرأي الأمانة العامة أو هيئة التحرير.
- يتم ترتيب مواد كل باب وكل عدد وفقاً لاعتبارات فنية بحتة.

رقم الإيداع بدار الكتب القطرية : ٢٢٤ / ٢٠٢٢

الرقم الدولي (ردمك) : ٥ / ٣٥ / ١٠٩ / ٩٩٢٧ / ٩٧٨

كلمة التحرير

تحت شعار نتحاور.. نستنير.. نرتقي، أطلقت وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في السابع عشر من مايو الماضي أولى جلسات مبادرتها الطموحة "إضاءات" الرامية إلى تعزيز قيم المشاركة والابتكار والتميز والشفافية، والتي بدأت بحضور ورعاية سعادة السيدة بثينة بنت علي الجبر النعيمي - وزيرة التربية والتعليم والتعليم العالي، وبمشاركة ممثلين عن كافة شرائح المنظومة التربوية، بما في ذلك مديرو المدارس والمعلمون والطلبة وأولياء الأمور والإعلاميون وكافة المهتمين بالعملية التعليمية.

وعقب انتهاء مناقشات الجلسة الأولى، والتي عُقدت بمسرح الوزارة في مقرّها الدائم، قالت سعادة وزيرة التربية والتعليم والتعليم العالي بأن "إضاءات مبادرة طموحة وجادة تجسد قناعاتنا وإيماننا بحوار هادف وشفاف مع جميع أطراف المنظومة التربوية والتعليمية، ممن لديهم شغف حقيقي بدورهم التربوي وإيمان راسخ بأهمية تعزيز التعاون المشترك بين الأسرة والمدرسة في إعداد جيل يسلك السلوك الإيجابي ويتسلّح بمهارات القرن الحادي والعشرين"، منوهّة بأن الوزارة تعتبر بيتاً لجميع المهتمين بالشأن التربوي والتعليمي.

وكما جاء في البيان الصحفي الذي أصدرته الوزارة لدى إطلاقها هذه المبادرة؛ فإنها ترتكز على عقد جلسات نقاش وحوار تربوي هادف بصورة دورية لمناقشة أبرز القضايا التربوية في إطار شامل ومتكامل، يبدأ بالحوار الهادف وتبادل الآراء وينتهي بتوظيف مخرجات هذه الجلسات وتوصياتها في إثراء الخطط والبرامج والأنشطة التربوية بالوزارة. وستواصل الوزارة عبر جلسات دورية قادمة مناقشة أبرز القضايا التربوية في إطار مبادرة إضاءات، وذلك من خلال توفير منصة حوارية هادفة ومنظمة تجمع التربويين من داخل الوزارة وخارجها؛ بهدف تعزيز المشاركة الميدانية

ومناقشة القضايا التربوية بشفافية.

كل التمنيات الطيبة للوزارة بالتوفيق في تقريب وجهات نظر التربويين، وفي التوصل إلى رؤية مشتركة تسهم في تحقيق الارتقاء بالمنظومة التربوية والتعليمية في الدولة، وصولاً إلى تحقيق رؤية قطر ٢٠٣٠ في نظام تعليمي يرقى إلى مستوى الأنظمة التعليمية العالمية المتميزة ويزود المواطنين بما يفي بحاجاتهم وحاجات المجتمع القطري، ويسهم في بناء مجتمعهم وتقدمه.
"والله الموفق والمستعان"

« **التحرير**»

أضواء على اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم (المهام والمسؤوليات)

لقد كانت دولة قطر من الدول السباقة في الانضمام إلى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة المعروفة باسم "اليونسكو"، لذلك فقد قامت بتأسيس اللجنة الوطنية منذ ما يزيد عن ستين عاماً في ٢٥ فبراير ١٩٦٢ م ؛ للقيم بدور حلقة الاتصال بين تلك المنظمة وبين الجهات المختصة بقطاعات التربية والعلوم والثقافة والإعلام والاتصال في الدولة؛ لتحقيق الاستفادة من الخدمات والبرامج والمشروعات التي تقدمها اليونسكو في تلك المجالات.

وبمرور الوقت وقيام الدول العربية بتأسيس منظمة مشابهة هي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المعروفة باسم "الألكسو" وقيام الدول الإسلامية أيضاً بإنشاء منظمة مماثلة وهي منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة المعروفة بإسم "إيسيسكو" أصبحت اللجنة الوطنية القطرية مكلفة أيضاً بالتعاون مع هاتين المنظمتين.

وإضافة إلى المنظمات الثلاث: (اليونسكو، الألكسو، الإيسيسكو) فإن اللجنة الوطنية القطرية تقوم أيضاً بدور حلقة الاتصال بين المكاتب الإقليمية والفرعية لتلك المنظمات وبين الجهات العلمية والثقافية والتربوية بدولة قطر.

ومن أمثلة تلك المكاتب:

- مكتب اليونسكو الإقليمي لدول الخليج العربية ومقره (الدوحة).
- مكتب اليونسكو الدولي للإحصائيات (IBE) التابع لليونسكو ومقره (جنيف) في سويسرا.
- مكتب اليونسكو الدولي للإحصائيات (UIS) ومقره (مونتريال) في كندا.
- مكتب اليونسكو الدولي للتخطيط التربوي (IPE) ومقره باريس في فرنسا.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للعلوم بالدول العربية ومقره (القاهرة) في جمهورية مصر العربية.
- مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ومقره (بيروت) لبنان.

- المكتب الإقليمي لمنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة ومقره (الشارقة) في دولة الإمارات العربية المتحدة.
- معهد البحوث والدراسات العربية ومقره (القاهرة) في جمهورية مصر العربية.
- معهد المخطوطات العربية ومقره الجمهورية العربية اليمنية.
- معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ومقره (الخرطوم) في جمهورية السودان.
- مكتب تنسيق التعريب ومقره (الرباط) في المملكة المغربية.

كما تقوم اللجنة أيضاً بالتعاون مع جهات أخرى تتبع لتلك المنظمات مثل مكتب التربية العربي لدول الخليج ومقره (الرياض) بالمملكة العربية السعودية.

المهام والمسؤوليات التي تقوم اللجنة بتنفيذها:

وتتضمن المحاور الأربعة التالية:

- التواصل مع المنظمات الدولية والهيئات التي تمثلها، ومع الجهات المختصة بقطاعات التربية والثقافة والعلوم والاتصال في دولة قطر.
- تنظيم المؤتمرات والندوات وورش العمل والحلقات النقاشية، بالتعاون مع المنظمات الدولية والعربية والإسلامية، في مجالات التربية والثقافة والعلوم.
- التوعية والتنوير وإثراء الفكر التربوي والثقافي والعلمي على مستوى العالم العربي بصفة عامة ودولة قطر بصفة خاصة من خلال إصدار (مجلة التربية).
- المساهمة في تنويع الثقافات، والتحاور بين الحضارات، وزيادة الخبرات الحياتية لدى قطاع كبير من الطلاب والطالبات بمراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي بدولة قطر، من خلال (مشروع شبكة المدارس المنتسبة لليونسكو).

*****

تقارير صحفية

إعداد: شريف محمود الشريف

قطر تشارك في المؤتمر ٢٦ للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

ص٩ – ص١٢

وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي تطلق مبادرة إضاءات

ص١٣ – ص١٩

قطر تشارك في المؤتمر العالمي الثالث للتعليم العالي

ص٢١– ص٢٢

اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم تعقد ندوة حول قطاع الثقافة باليونسكو

ص٢٣ – ص٢٥

تحقيقات صحفية

إعداد: محمد صديق محمد حسن

ظاهرة العنوسة ودور التربية في الحد منها

ص٢٩ – ص٤٦

التربيـــــــة

فاعلية استخدام المدخل البيئي في تنمية مهارات الأداء اللغوي

الدكتور: أحمد سعيد الأحول

ص٤٩ – ص٧٨

المدرسة والتربية على القيم

الدكتور: سعيد سهمي

ص٧٩ – ص٨٨

تكوين وإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومستجدات مجتمع المعرفة

الدكتور: أنوار بنيعيش

ص٨٩ – ص١٠٦

التناوب الدلالي بين فاعل ومفعول

الدكتور: أحمد محمود درويش

ص١٠٧ – ص١١٨

الثقافة

الاقتصاد الأخضر.. المبادئ والتطبيقات

الدكتور: نوزاد الهيتي

ص١٢١- ص١٤٣

منهج محققي التراث في كتابة التراجم والسير قراءة في مقالات محمود الطناحي

الدكتور: عبد المنعم مجاور

ص١٤٥- ص١٩١

جهود دولة قطر في تدعيم الحوار الإسلامي المسيحي وترسيخ التعايش السلمي

فاطمة إبراهيم المناعي

ص١٩٣- ص٢٢٠

العلاقة التفاعلية بين نهجي تنمية المجتمع ودعم الأسرة

حيدر الهاشمي

ص٢٢١- ص٢٣٦

ريتشارد سويدبيرغ والتنظير في السوسيولوجيا

عبد الإله فرح

ص٢٣٧- ص٢٥٨

علوم واتصال

التربية الأسرية وعلاقتها بمضامين البرامج في القنوات الفضائية الجزء الثاني

الدكتور: السَجَّاد عبد الله البدري

ص٢٦١ - ص٢٩٨

التقارير الصحفية

قطر تشارك في المؤتمر ٢٦ للمنظمة العربية
للتربية والثقافة والعلوم

وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي
تطلق مبادرة إضاءات

قطر تشارك في المؤتمر العالمي الثالث
للتعليم العالي

اللجنة الوطنية القطريةللتربية والثقافة والعلوم
تعقد ندوة حول قطاع الثقافة باليونسكو

قطر تشارك في المؤتمر السادس والعشرين للألكسو بتونس

- **كلمة لسعادة وزيرة التربية والتعليم والتعليم العالي في افتتاح المؤتمر**
- **الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات على جدول الأعمال**
- **النهوض باللّغة العربية وتعزيزها في صدارة اهتمامات المنظمة**

شاركت دولة قطر في أعمال الدورة السادسة والعشرين للمؤتمر العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو) التي عُقدت بجمهورية تونس يوم ٢١ مايو ٢٠٢٢.وقد ترأست سعادة السيدة/ بثينة بنت علي الجبر النعيمي – وزير التربية والتعليم والتعليم العالي رئيس اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم - الوفد المشارك.

وضم وفد دولة قطر سعادة السيد سعد بن ناصر الحميدي – سفير دولة قطر لدى الجمهورية التونسية، ومندوب الدولة لدى منظمة الألكسو، والسيد على عبد الرزاق المعرفي – القائم بأعمال الأمين العام للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، والدكتور ناصر أحمد العمادي – مساعد نائب رئيس جامعة قطر للشؤون الأكاديمية، والسيدة مريم ياسين الحمادي – مدير إدارة الثقافة والفنون بوزارة الثقافة، إضافة إلى عدد من مسؤولي الوزارة.

كلمة لسعادة الوزيرة في افتتاح المؤتمر:

وقد ألقت سعادة السيدة/ بثينة بنت علي الجبر النعيمي – وزير التربية والتعليم والتعليم العالي كلمة في الجلسة الافتتاحية تناولت إحدى القضايا الهامة المدرجة على جدول أعمال المؤتمر، ألا وهي "الخطة العربية للتعليم في حالات الطوارئ والأزمات" والتي شغلت معظم المؤسسات التربوية الوطنية، والمنظمات العالمية العاملة في مجالات التربية والتعليم خلال السنتين الماضيتين، نظرًا للتحديات التي واجهت كافة قطاعات الحياة، والتي كانت في مقدمتها جائحة "كوفيد ١٩"، التي ألقت بظلالها السلبية على

قطاع التعليم، وتسببت في إغلاق المدارس وحرمان ملايين الأطفال من التعليم، خاصة في المناطق النائية والفقيرة التي تفتقد إلى الوسائل التقنية الحديثة، أو الوصول إلى شبكة الإنترنت، الأمر الذي ساهم في تقليل فرص تعليم الأطفال، وزيادة أعداد المهمشين على مستوى العالم.

وأبدت سعادة الوزير أملها في نجاح خطة التعليم في حالات الطوارئ التي تتبناها الألكسو لمساعدة الدول العربية على حشد الموارد، وتنفيذ حلول مبتكرة ومناسِبة للسياقات الوطنية المحلية، وتوفير التعليم عن بُعد للجميع، وتعزيز المنهج القائم على التكنولوجيا المتقدمة، والتوصل إلى حلول منصفة تكفل التعليم للجميع، وتيسير عودة الطلبة إلى المدارس، ودعم التعاون والتحالف بين الدول العربية، وتبادل الخبرات والتجارب.

كما أشادت سعادتها خلال الكلمة بالجهود والإنجازات التي بذلتها منظمة الألكسو منذ تأسيسها لتعزيز قدرات المواطن العربي في مجالات التربية والثقافة والعلوم والاتصال، وبناء جسور التواصل بين الثقافة العربية، وثقافات العديد من دول العالم، وذلك من خلال برامجها ومشاريعها في مجالات عملها، ومن خلال تعاونها النشط مع المنظمات الدولية والعربية والإقليمية ذات الصلة.

كلمة لمدير عام الألكسو في الافتتاح:

وفي كلمته في افتتاح المؤتمر دعا سعادة الدكتور محمد ولد أعمر المدير العام للألكسو إلى ضرورة تكاتف الجهود للتّعامل الأمثل مع التحديات التي يعيشها العالم العربي اليوم، وأعرب عن تطلعه إلى أن يكون المؤتمر في دورته الحالية محطّة واعدة تنطلق منها رؤية استشرافية جديدة وبرامج عملية تتيح للمنظّمة القيام بدورها في بناء جيل عربي جديد يعتز بهويته ولغته وحضارته، ويحرص على الارتقاء بوطنه العربي إلى الأفضل.

وأشار إلى أن الألكسو تعد بمثابة محطة بارزة في مسيرتها من أجل التّمكين للوحدة الفكرية بين أقطار الوطن العربي بعد انتهاء جائحة كورونا، مذكرًا بما أنجزته المنظمة خلال السنوات الأخيرة لاسيما في فترة جائحة – كوفيد ١٩، حيث تم تنفيذ حوالي ١٠٨ نشاطا سنة

٢٠٢١ من أصل ١٦٣، أي بنسبة ٦٧٪ رغم تداعيات كوفيد ١٩ في مختلف المجالات التربوية والثقافية والعلمية. وأشار في هذا الخصوص إلى خطة العمل المستقبلية ٢٠٢٣-٢٠٢٨ والتي اعتمدها المجلس التنفيذي والخطّة العربية للتّعليم في حالات الأزمات والطوارئ.

وأشار المدير العام للمنظمة إلى أن الهوية الثقافية العربية بالرغم من ازدياد الوعي بها، ما تزال مهددة جراء الغزو الثقافي مثلا عبر البرامج المستوردة والكتب المترجمة، مشيرا إلى أن التحدي اليوم يكمن في الحفاظ على الهوية الثقافية العربية أي القيم والمثل التي تميزت بها الثقافة العربية عبر العصور والتي جعلت من الحضارة العربية والإسلامية مصدر إشعاع ونور ومعرفة لشعوب الأرض كلها مثلما جعلت العرب أمة واحدة. واعتبر أن الحفاظ على هذه الحيوية الثقافية يتجلى في العمل على استمرار عطائها وإبداعها انطلاقا من أصالتها وتفاعلها مع ثقافات العصر.

وبخصوص اللغة العربية، أفاد المدير العام بأنها "أصبحت مهددة بسبب تفشي وانتشار اللهجات المحلية وإدخال المصطلحات الأجنبية في التخاطب اليومي"، مشددا على أن "موضوع اللّغة العربية والنهوض بها وتعزيزها تعليمًا وتعلّمًا يعد من صدارة اهتمامات المنظمة ، خاصّة وأنّ مشروع النهوض باللّغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة هو أحد قرارات القمم العربية".

وأكد حرص المنظمة على تنفيذ الأنشطة والمشاريع الدائمة الخاصّة باللّغة العربية والمبرمجة في خطط المنظمة وموازناتها، والعمل على تعزيز تعليم اللّغة العربية وتعلمها ونشرها للناطقين بغيرها من خلال معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ذراع المنظمة الفني في هذا المجال، مشيرا إلى أن "المنظمة تعمل حاليا بالشراكة مع البنك الإسلامي للتّنمية على تنفيذ مشروع الإطار المرجعي للّغة العربية تعليمًا وتعلمًا". وفيما يتعلق بالقضية الفلسطينية، أكد الدكتور محمد ولد أعمر أن موضوع فلسطين والقدس الشريف يحظى بعناية خاصّة من قبل المنظمة، إذ تقوم بتقديم الدّعم المالي والفني لدولة فلسطين في مجالات الاختصاص، وتنفيذ العديد من الأنشطة والمشاريع التي تقترحها اللّجنة الوطنية الفلسطينية للتربية والثقافة والعلوم، فيما تخصّص المنظّمة سنويا في موازنتها دعما

للمشاريع الفلسطينية لتمويل الأنشطة التربوية والثقافية والعلمية.

من جهة أخرى، أكد معاليه أن عام ٢٠٢٢ يعتبر آخر عام للخطة المستقبلية للمنظمة (٢٠١٧-٢٠٢٢) وأنه تمت المبادرة إلى وضع خطة العمل المستقبلية للمنظّمة للأعوام (٢٠٢٣- ٢٠٢٨)، لتتوافق مع أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠، لاسيما الهدف الرابع منها.

وشدد على أن المنظمة ستعمل في المرحلة القادمة على تفعيل وحدة التقييم والاستشراف لتضاعف جهودها من حيث متابعة تنفيذ البرامج وتقييم الأنشطة ووضع مؤشّرات لمدى تحقّق الأهداف وتقييم الأثر؛ لتمكين الإدارات من تقييم وتقويم أنشطتها في الوقت المناسب.

ويذكر أن المؤتمر قد شارك فيه عدد كبير من وزراء التعليم والثقافة، وأمناء العموم للجان الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، وخبراء ومختصون.

وقد ركز المؤتمر على عدد من الموضوعات الهامة التي تتعلق بالتحديات التي تواجهها الأنظمة التعليمية في العالم العربي، خاصة في مرحلة التعافي من آثار كوفيد١٩، والتسارع نحو الأخذ بالتقنية والتكنولوجيا الحديثة للتغلب على صعوبات التعلم في حالات الطوارئ والأزمات.

* * * * * *

وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي

تطلق مبادرة إضاءات

- **المبادرة تهدف إلى تعزيز قيم المشاركة والابتكار والتميز والشفافية**
- **أولى جلسات المبادرة افتتحتها سعادة وزيرة التربية والتعليم**
- **جلسات دورية قادمة لمناقشة أبرز القضايا التربوية**

بحضور ورعاية سعادة السيدة بثينة بنت علي الجبر النعيمي وزيرة التربية والتعليم والتعليم العالي، وتحت شعار نتحاور.. نستنير.. نرتقي، أطلقت وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في السابع عشر من مايو الماضي أولى جلسات مبادرتها الطموحة "إضاءات" الرامية لتعزيز قيم المشاركة والابتكار والتميز والشفافية، وذلك بمسرح الوزارة في مقرّها الدائم، بحضور ممثلين عن كافة شرائح المنظومة التربوية، بما في ذلك مديرو المدارس والمعلمون والطلبة وأولياء الأمور والإعلاميون وكافة المهتمين بالعملية التربوية والتعليمية.

أدار الجلسة الأستاذة مريم المهندي، الخبير التربوي بمكتب وزير التربية والتعليم والتعليم العالي والمشرف العام على المبادرة، حيث استضافت سعادة السفير الدكتور عبد العزيز الحر مدير المعهد الدبلوماسي بوزارة الخارجية، كمتحدث رئيس.

ما التربية التي نتحدث عنها ونسعى لتحقيقها؟

وتحت هذا السؤال بدأت الجلسة بعرض تقديمي تفاعلي للدكتور الحر، تناول خلاله التعريفات المختلفة للتربية، مُعرجاً على أهمية التكامل بين منظومة القيم ومنظومة الأخلاق، أي الانتقال من الايمان بمجموعة القيم إلى ممارستها وترجمتها واقعاً ملموساً في تعاملاتنا الحياتية اليومية.

وأشار إلى العديد من التجارب التربوية في النظم التعليمية في سنغافورة واليابان منوهاً أن التكامل بين المنظومتين القيمية والأخلاقية سيؤتي ثماره عبر الاستثمار في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين لأبنائنا الطلبة، بما في ذلك المهارات المهنية والحياتية

والعمل على تهيئتهم للانتقال إلى المرحلة الجامعية ومن ثم سوق العمل وهم مسلحين بمهارات التعلم الذاتي والتعايش مع الآخر والابتكار والتفكير الناقد.

وقال الدكتور الحر في نهاية عرضه التقديمي أن وجود قيادات الوزارة في هذه الجلسة هو دليل حقيقي على إيمانهم بأهمية الاستماع إلى أصوات الميدان التربوي والمهتمين بالعملية التربوية والتعليمية.

استضافة ممثلين عن الميدان التربوي

وبعد العرض تمت استضافة ممثلين عن الميدان التربوي؛ فعن قادة المدارس شاركت في الحوار الأستاذة نجلاء الكواري مديرة مدرسة ماريا القبطية الإعدادية للبنات التي أشارت إلى أن سياسات الوزارة لم تغفل الجانب التربوي في العملية التعليمية، ولكنها تفتقد للأدوات الفعالة لتنفيذها، مؤكدة أن دور المدرسة لا يقتصر فقط على التواصل مع ولي الأمر في الشواهد السلبية، بل يجب أن يُركز التواصل على تعزيز السلوك الإيجابي للطلبة.

وعن أولياء الأمور شارك السيد عبد الرحمن اليافعي، وهو ولي أمر لثلاثة أطفال في المدارس، حيث أوضح بأنه لا ينبغي أن تكون هناك اتهامات متبادلة بين المدرسة والأسرة في مسألة التربية، مؤكداً أن الأسرة والمدرسة شركاء في تربية الطالب، ولكن المسؤولية الأكبر تقع على عاتق الأسرة. وأضاف أن التربية بالنسبة له أهم بكثير من التحصيل الأكاديمي وبأن الممارسات الأخلاقية يجب أن يتم عكسها في اليوم الدراسي.

وعن المعلمين شاركت السيدة وضحى العذبة منسقة التربية البدنية بمدرسة الوكير الثانوية للبنات، وسفيرة التميز العلمي، التي أشارت إلى أن المعلم الذي لا يهتم بالشق التربوي عليه أن يراجع نفسه ويعيد حساباته، مؤكدة بأن القيم والممارسات الأخلاقية تتفاوت طرق تعليمها وغرسها في النشء من مرحلة إلى أخرى وفقاً لخصائص كل فئة عمرية.

وفي مشاركة للطالب عبد الله الكبيسي من مدرسة عمر بن الخطاب الثانوية للبنين، قال: "استوعبت اليوم حجم الجهود المبذولة في موضوع التربية". وأوضح بأن المشكلة في موضوع التربية هي عملية المشاركة بين المدرسة والأسرة، وأن ولي الأمر يريد من ابنه أن

يكون دائماً نموذجاً للطالب المثالي، والمدرسة أيضا تريد هذا النموذج وهذا في حد ذاته يمثل عبئاً على الطالب الذي قد يضطر لأن يتعامل بشخصيتين؛ مثالية في المنزل وأخرى عكس ذلك مع أقرانه في المدرسة لنرى بعض الظواهر السلوكية السلبية مثل التنمر وعدم احترام الطالب للمعلم والغش وغيرها. وأضاف بأن ثقة الأسرة في الأبناء ومشاركتها للمدرسة في التربية سيسهم في حل العديد من المشكلات.

وقبل ختام الجلسة، تمت إتاحة المجال للحضور من الجمهور لإبداء آرائهم وطرح أسئلتهم حول موضوع الجلسة، وقام الدكتور عبد العزيز الحر بالرد عليها.

تصريح لسعادة الوزيرة

وعقب انتهاء مناقشات الجلسة الأولى قالت سعادة السيدة بثينة بنت علي الجبر النعيمي وزير التربية والتعليم والتعليم العالي بأن" إضاءات مبادرة طموحة وجادة تجسد قناعاتنا وإيماننا بحوار هادف وشفاف مع جميع أطراف المنظومة التربوية والتعليمية، وأن شفافية الطرح الذي استمعنا له في الجلسة أثبتت لنا أن أطراف الميدان التربوي لديهم شغف حقيقي بدورهم التربوي وإيمان راسخ بأهمية تعزيز التعاون المشترك بين الأسرة والمدرسة في إعداد جيل يسلك السلوك الإيجابي ويتسلّح بمهارات القرن الحادي والعشرين". كما عبرت عن سعادتها بحجم التفاعل والحضور منوهّة بأن الوزارة تعتبر بيتاً لجميع المهتمين بالشأن التربوي والتعليمي.

هذا وقامت سعادة الوزيرة بتكريم سعادة الدكتور عبد العزيز الحر وباقي المتحدثين في الجلسة النقاشية، والتي حضرها ما يقرب من ١٥٠ شخص من المعلمين وقادة المدارس والقيادات العليا في الوزارة والمهتمين بالشأن التربوي والتعليمي.

جلسة ثانية بحضور سعادة وكيل الوزارة

وتحت عنوان: "التعلم رحلة مستمرة"، عقدت وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي الجلسة الثانية من جلسات مبادرتها الطموحة "إضاءات" لتعزيز قيم المشاركة والابتكار والتميز والشفافية في المنظومة التعليمية، والتي عُقدت يوم ١٨ يونيو ٢٠٢٢ وحضرها

سعادة الدكتور إبراهيم بن صالح النعيمي - وكيل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، والوكلاء المساعدون وممثلون عن كافة شرائح المنظومة التربوية والتعليمية بالمدارس وجامعة قطر، وذلك بمسرح الوزارة في مقرّها الدائم.

وتحدث في هذه الجلسة كمتحدث رئيسي المدرب التربوي الأستاذ صلاح اليافعي مسؤول التطوير القيادي بأكاديمية أسباير، وأشاد في عرضه التقديمي بمبادرة إضاءات مؤكداً أهمية الحوار التربوي الهادف بين أطراف العملية التعليمية، منوهاً بأهمية الأنشطة والفعاليات الطلابية والشبابية مع ضرورة توافقها مع رغبات هذا الجيل من الشباب وتطلعاته ومع اللغة التي يتحدث بها، وأن تلامس الأنشطة والفعاليات احتياجات الطالب الفعلية لنضمن استمرارية التعلم الذي لا ينبغي أن ينتهي بنهاية العام الدراسي.

وفي إجابته عن التحديات التي تواجه الجيل الراهن ذكر اليافعي العديد من التحديات منها تحديات فكرية وسلوكية واجتماعية إضافة لتأثير وسائل الإعلام في التربية مما يشكل تحدياً آخر لا سيما وسائل التواصل الاجتماعي، مستعرضا نتائج استفتاء قام به فريق المبادرة وكشف توجهات الشباب، مشيراً إلى أن نسبة ٤٣٪ من الشباب يفضلون الراحة والاستجمام في إجازاتهم، و٢٨٪ يفضلون الترفيه والتسلية، و١٦٪ يفضلون أنشطة ممتعة وهادفة، وأن نسبة ١٣٪ فقط تفضل التعلم والتطوير الذاتي؛ مما يشكل تحدياً في كيفية التعامل مع أبنائنا في ضوء هذه المؤشرات.

أهمية الشراكة بين وزارتي التعليم والرياضة والشباب

من جهته، أثنى السيد عبد الرحمن بن مسلم الدوسري مستشار سعادة وزير الرياضة والشباب على مبادرة إضاءات وإشراك الوزارات الأخرى في هذه المبادرة المتميزة، ودعا لتعميمها على مستوى الدولة.

وحول الشراكة مع وزارة التربية والتعليم في مجال الأنشطة الصيفية، قال مستشار وزير الرياضة والشباب لدينا تجربة ينبغي تكرارها، حيث نقلنا النشاط الصيفي إلى الصالات الرياضية والأندية، ونطمح لتعاون أكبر يسهم في الحد من ظاهرة السمنة ويعزز

الجانب الصحي لدى الأبناء. مشيراً لوجود ٥٧٥ فعالية مجتمعية رياضية شارك فيها نصف مليون مشارك على مدار العام.

وحول مدى إقبال الطلبة على المشاركة نوه السيد الدوسري بأن المدارس الخاصة تفاعلها مع هذه الأنشطة يفوق المدارس الحكومية، كما كشف عن وجود تطبيق يتضمن معلومات عن كافة المراكز الموجودة في الدولة للتعرف على أنشطة وزارة الرياضة والشباب لافتاً لوجود ٢١٠ فعاليات تنفذ في فترة الصيف هذا العام في المراكز الشبابية.

البناء القيمي ينطلق من الدين:

من جهة أخرى أكد السيد يوسف بن حسن الحمادي رئيس قسم الإرشاد الديني بوزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية على أهمية الدين في الحياة، وقال إن البناء القيمي ينبغي أن ينطلق من الدين لأنه يدعو للقيم، ونوّه إلى التدين الفطري للمجتمع، وقال إن تعزيز الجانب الديني والقيمي من خلال الأنشطة لا يقل أهمية عن الجوانب الأخرى.

وحول كيفية استثمار إجازة الصيف، قال عندما ينتهي وقت المدرسة ينبغي أن يبدأ توجيه أولياء الأمور لأبنائهم، داعياً لاغتنام وقت الفراغ فيما يفيد على المستوى القيمي والصحي والبدني، مستشهداً بالحديث النبوي الشريف الذي دعا لاغتنام خمس قبل خمس، ومنها اغتنام فراغك قبل شغلك.

وحول مدى جاذبية البرامج التي تقدمها وزارة الأوقاف، قال لقد غيرنا أساليب تنفيذ برامجنا وطريقة تقديمها وجعلنا الطلبة هم من يبحثون عن المعلومة ويتوصلون إليها، حيث يقوم قسم الارشاد بـ ٢٥ زيارة أسبوعياً للمدارس نناقش خلالها قضايا فكرية وقيمية وأخلاقية ومهارية. مشيراً إلى الدور الرائد لبرنامج "قيم وقمم" في ترسيخ القيم وتعزيزها لدى الناشئة، وقال: إنهم يعملون بجانب تحفيظ القرآن على تعليم مهارات حياتية، للبنين والبنات.

كما استعرض مشاريع وزارة الأوقاف خلال فترة الصيف، ومنها مشروع المراكز الصيفية المخصص لفئة الذكور بتنظيم من قسم الإرشاد الديني الذي تتمحور فكرته حول إقامة ثلاثة مراكز صيفية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم من خلال تخصيص ثلاث

مدارس موزعة جغرافيا خلال الفترة من ٢٠٢٢/٧/٢٤م وحتى ٢٠٢٢/١١/٨م.

مشاركة الطلاب في الجلسة النقاشية:

وكان للطلبة مشاركة متميزة في الجلسة النقاشية، حيث أكدت الطالبة شهد الحرمي من مدرسة حفصة الإعدادية للبنات في مداخلتها على أهمية الأنشطة والفعاليات والاستفادة من الإجازات في دورات مفيدة سواء كانت رياضية أو تربوية، وقالت إنها استفادت كثيراً من الدورات السابقة في تعزيز مهارة الإلقاء لديها، وأثنت على أسرتها التي شجعتها على الالتحاق بالأنشطة واشادت بتعاون زميلاتها.

كما شاطرها الرأي الطالب عبد الله خالد النصر من مدرسة قطر للعلوم والتكنولوجيا حول أهمية المشاركة في البرامج والفعاليات الصيفية لاسيما الأنشطة التنافسية التي تقدم فيها المكافآت والحوافز، وقال: لقد كنت خجولاً، ولكن بالمشاركة في الأنشطة تطورت شخصيتي وتحسنت مهاراتي. كما عدد فوائد السفر الهادف كالانفتاح على تجارب الآخرين وثقافاتهم واكتساب صداقات جديدة.

أما الطالبة مايا فقالت إنها تقسم إجازتها إلى عدة أقسام منها الديني والترفيهي والثقافي وأنها تخطط للبرامج والأنشطة الهادفة بالتشاور مع أفراد أسرتها وأعربت عن استفادتها من مشاركاتها في الأنشطة حيث أصبحت اجتماعية وزادت ثقتها بنفسها أكثر من أي وقت مضى.

جلسات دورية قادمة لمناقشة أبرز القضايا التربوية

وجديرٌ بالذكر أن وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي ستواصل في جلسات دورية قادمة أبرز القضايا التربوية في إطار مبادرة إضاءات؛ وذلك من خلال توفير منصة حوارية هادفة ومنظمة تجمع التربويين من داخل الوزارة وخارجها بهدف تعزيز المشاركة الميدانية ومناقشة القضايا التربوية بشفافية.

وكانت الوزارة قد أطلقت هذه المبادرة عبر بيان صحفي أوضحت فيه أن المبادرة ترتكز على عقد جلسات نقاش وحوار تربوي هادف بصورة دورية لمناقشة أبرز القضايا

التربوية في إطار شامل ومتكامل، يبدأ بالحوار الهادف وتبادل الآراء وينتهي بتوظيف مخرجات هذه الجلسات وتوصياتها في إثراء الخطط والبرامج والأنشطة التربوية بالوزارة.

* * * * * *

قطر تشارك في المؤتمر العالمي الثالث للتعليم العالي

- **المؤتمر يهدف إلى رسم ملامح التعليم العالي خلال العقد المقبل**
- **مناقشة تأثير جائحة "كوفيد – ١٩" على التعليم العالي**
- **تجربة دولة قطر أثناء الجائحة في ورقة عمل لمؤسسة قطر**

شارك قطاع شؤون التعليم العالي بوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في المؤتمر العالمي الثالث للتعليم العالي، الذي عقد خلال الفترة ١٨ – ٢٠ مايو ٢٠٢٢م في برشلونة بإسبانيا.

وضمّ وفد دولة قطر كلًا من الدكتور خالد عبد اللّه العلي، القائم بأعمال الوكيل المساعد لشؤون التعليم العالي في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي، وسعادة الدكتور حسن بن راشد الدرهم رئيس جامعة قطر، والدكتور فرانسيسكو مارمهيلو رئيس التعليم الجامعي بمؤسسة قطر، والدكتور مايكل بنديك وكيل جامعة حمد بن خليفة.

وشارك في المؤتمر ما يقارب (١٥٠٠) مشارك وحوالي (٨٠٠٠) مشارك عن بعد، في أكثر من (١٠٠) جلسة على مدار ثلاثة أيام متتالية، كما شارك في الجلسات الجامعات والحكومات والوكالات متعددة الأطراف والقطاع الخاص والمجتمع المدني؛ لتبادل خبراتهم وأفكارهم بغرض رسم خارطة طريق مشتركة وعالمية للعقد المقبل، وذلك في ظل التحدي العالمي المتمثل في تزايد أعداد الطلاب، ولرسم ملامح رؤية متجددة للتعليم العالي خلال العقد المقبل.

وقد ناقش المؤتمر عددًا من الموضوعات التي تهم الباحثين في مجال التعليم العالي، ومنها الحراك الأكاديمي والتنقل بين مؤسسات التعليم العالي، وحُسن الإدارة، وتمويل التعليم العالي والاستثمار في هذا القطاع، وجمع البيانات والمعلومات الخاصة بقطاع التعليم العالي، ودور تلك البيانات والمعلومات في تحقيق التنمية المستدامة وصنع القرار وتحسين الجودة، بالإضافة إلى موضوع تعزيز التعاون الدولي في مجال التعليم العالي ومستقبله.

كما ركز المؤتمر خلال جلساته على صياغة خارطة الطريق للتعليم العالي بحلول عام ٢٠٣٠، وكان أحد الموضوعات التي تناولها في هذا الإطار تأثير "كوفيد-١٩" في التعليم العالي.

وقد شاركت مؤسسة قطر بورقة عمل حول تجربة دولة قطر أثناء الجائحة، والتعليم العالي وأهداف التنمية المستدامة، والدمج في التعليم العالي، والمساواة بين كافة الفئات في أحقية الحصول على التعليم، وجودة البرنامج وأهمية تقديم برامج أكاديمية ذات جودة؛ لتكون قادرة على صقل المهارات المعرفية واستقطاب طلبة المرحلة الثانوية.

وخلال المؤتمر قامت اليونسكو بحثّ الدول الأعضاء على السعي إلى التصديق على الاتفاقية العالمية للاعتراف بالمؤهلات المتعلقة بالتعليم العالي، التي تُعتبر أول معاهدة للأمم المتحدة من شأنها تعزيز التعاون بين الجامعات والنهوض بالبحوث الأكاديمية العابرة للحدود.

وتجدر الإشارة إلى أنّ دولة قطر تعد من أُولى الدول التي صدّقت على الاتفاقية العالمية للاعتراف بالمؤهلات المتعلقة بالتعليم العالي.

* * * * * * *

اللجنة الوطنية تعقد ندوة حول قطاع الثقافة لدى اليونسكو

- **مداخلات في الندوة للمعهد الدبلوماسي واللجنة الوطنية واليونسكو**
- **تأكيد التزام دولة قطر بتعزيز الدور الثقافي لليونسكو**
- **اللجنة الوطنية داعم أساسي للدبلوماسية الثقافية القطرية**

عقدت اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع المعهد الدبلوماسي بوزارة الخارجية ومكتب الوفد الدائم لدولة قطر لدى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة " اليونسكو "، ندوة حول "قطاع الثقافة لدى اليونسكو: اللجان المختصة والاتفاقيات الدولية"، بمشاركة جهات مختلفة في الدولة.

وسلطت الندوة التي – عُقدت يوم ١٦ مايو ٢٠٢٢ – الضوء على دور منظمة "اليونسكو" في السياسات الثقافية الدولية وارتباطها بالتنمية، وتوعية الفاعلين من المؤسسات الحكومية المعنية ، بالمفاهيم والأنظمة المعمول بها في المنظمة، وكذلك العمل على تهيئة المؤسسات ذات الصلة في قطاع الثقافة على إعداد تقارير الاتفاقيات واللجان الثقافية المتعلقة بعضوية دولة قطر في لجنة التراث العالمي واللجان الأخرى، وتفعيل دور المؤسسات الوطنية ذات العلاقة في تعزيز دور الدولة من خلال عضويتها في الاتفاقيات واللجان الثقافية، بالإضافة إلى إبراز التزامات قطر في تعزيز دور "اليونسكو" الثقافي.

وركز سعادة الدكتور عبد العزيز بن محمد الحر، مدير المعهد الدبلوماسي في الكلمة التي افتتح بها الندوة، على أهمية التنسيق بين الجهات المختصة بالدولة، كما تحدث عن أهمية الدبلوماسية في المجال الثقافي، مشيرا في هذا الصدد إلى أنه تم إعداد خطة عشرية مع متاحف قطر في المجال الثقافي الدبلوماسي.

من ناحيته اعتبر السيد علي عبدالرزاق معرفي ، القائم بمهام الأمين العام للجنة الوطنية في كلمته، هذه الندوة ركيزة أساسية من ركائز العمل، لتعزيز مكانة الثقافة

في العلاقات الدولية، مؤكدا أن الدبلوماسية الثقافية هي سياق التقارب بين الشعوب. وأضاف "لقد حققت الدبلوماسية الثقافية القطرية نجاحاً باهراً، واستطاعت أن تشكل رؤية مستقبلية واضحة بفضل العلاقات الدولية والإنجـازات التي قدمتها المؤسسات الثقافية الوطنية، والتي ساهمت في تعزيز الموروث الثقافي القطري من خلال أنشطتها في مجالات الفن واللغة والثقافة وحقوق الإنسان، وتعزيز الوساطة القطرية للتقريب بين الشعوب.

ونوه معرفي إلى أن دولة قطر حرصت في وقت مبكر على الاهتمام بالتنوع الثقافي وحوار الثقافات والحضارات والأديان، إيماناً من قيادتها الرشيدة وشعبها الواعي بأهمية الدور الفعال للدبلوماسية الثقافية، والأثر الإيجابي لاحترام الثقافات الأخرى في التقارب بين الشعوب، وفي تعزيز قيم التسامح والسلم والأمن في العالم.

وأوضـح أن دولـة قطر ، انطلاقاً من كونها عضواً في اللجنة الدولية الحكومية لاتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي في منظمة اليونسكو، قدمت الدعم المالي لصندوق الطوارئ للتراث العالمي، واستضافت العديد من المؤتمرات والمنتديات الدولية حول الحوار بين الثقافات والحضارات، بما في ذلك مهرجان التنوع الثقافي السنوي في الحي الثقافي /كتارا/ الـذي تشارك فيه العديد من دول العالم، في حين تحتضن الدولة أيضا مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، لافتًا إلى أنه ليس من المستغرب أن يتم اختيار مدينة الدوحة كعاصمة الثقافة الإسلامية في المنطقة العربية ، إذ إنها استوفت كافة الشروط والمعايير التي اشترطتها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة "الإيسيسكو."

وأضـاف قائلا إن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم تعد داعماً أساسياً للدبلوماسية الثقافية لدولة قطر، من خلال الـدور الحيوي والإيجابي الذي تقوم به في تعزيز مكانة قطر محلياً ودولياً في مجالات عملها بالتربية والثقافة والعلوم والاتصال، ومن خلال سعيها لتمكين ودعم المؤسسات الحكومية للاستفادة المثلى من برامج وأنشطة اليونسكو.. مؤكدا أن كل ذلك يعد أهم داعم لأشكال العلاقات الدولية التي يعتمد

عليها السلك الدبلوماسي في عمله لتعزيز العلاقات الثنائية والدولية، بهدف غرس قيم التفاهم والاحترام بين الأمم والشعوب، وتوسيع آفاق التواصل بين مختلف أطراف وأطياف الثقافات والحضارات.

وتابع "علينا كمسؤولين عن المؤسسات التراثية والثقافية في الدولة، أن نعمل على تأهيل الأجيال الصاعدة على ممارسة قيم الحوار وتبادل الثقافات واحترام التنوع الثقافي، من أجل رفعة مكانة دولة قطر، وتعزيز فرص الاستثمار والشراكة المستقبلية، وتعزيز الحوار العالمي والتنوع الثقافي، ونشر التفاهم والتعايش السلمي بين الشعوب".

وأكد معرفي أن دولة قطر تعد نموذجاً مثالياً يحتذى به في ميدان الثقافة من خلال استضافتها العديد من الفعاليات التراثية والثقافية الإقليمية والقارية والعالمية، والتي جذبت العديد من المشاركين والسياح من كافة أنحاء العالم.

وفي الجلسة النقاشية للندوة حول قطاع الثقافة لدى "اليونسكو" تحدث سعادة الدكتور ناصر حمد الحنزاب، المندوب الدائم لدولة قطر لدى "اليونسكو" عن العلاقة بين دولة قطر والمنظمة في القطاعات المختلفة بعد مرور ٥٠ عاما على انضمامها لها. كما تحدث عن حقوق الإنسان باعتبارها جزءًا من أهداف اليونسكو، ومنها حماية الصحفيين والتراث ، والحق في الوصول للمعلومة ، والحق في التعليم.

أما الدكتور منير بوشناقي، مستشار المركز الإقليمي العربي للتراث العالمي ومستشار المديرة العامة لليونسكو، فتحدث في مداخلته خلال الجلسة عن الاتفاقيات الدولية واللجان المتعلقة بقطاع الثقافة، وعمل قطاع الثقافة في اللجان الفرعية المنبثقة من المجلس التنفيذي والمؤتمر العام للمنظمة، ودور الاتفاقيات في تحقيق الرؤية الاستراتيجية لدولة قطر واليونسكو وفق الميثاق التأسيسي للمنظمة. وسلط عرض تقديمي خلال الندوة الضوء على منظمة "اليونسكو"، وأجهزتها الرئيسية، وهيكلها التنظيمي، ومجالات اختصاصها، وأولوياتها العامة وأهداف التنمية المستدامة.

* * * * *

تحقيقات صحفية

ظاهرة العنوسة ودور التربية في الحد منها

ظاهرة العنوسة
ودور التربية في الحد منها[1]

- العنوسة .. شبح مخيف يتهدد المجتمعات.
- أسباب ودوافع كثيرة وراء الظاهرة.
- حجم وأبعاد المشكلة في البلاد العربية.

إعداد / محمد صديق محمد حسن
مسؤول التحقيقات الصحفية - سكرتارية التحرير

إن من أخطر المشكلات والأمراض الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع العربي والإسلامي بصفة عامة ظاهرة العنوسة، فهي حقيقة واقعة، ولها آثارها السلبية والخطيرة على الفرد والأسرة والمجتمع. والعنوسة ليست ظاهرة فردية متعلقة بفتاة حرمت من حقها في الزواج، بل هي ظاهرة مجتمعية شاملة، ومعالجتها ليست وقفاً على الفتاة ولا على أسرتها فقط، بل مسؤولية اجتماعية إذ أن المجتمع يسهم في حل هذه المشكلة أو تعقيدها.

والعنوسة وإن كانت تعني في معناها اللغوي والاجتماعي تعدي الفتاة أو الفتى سن الزواج دون أن تتزوج، إلا أن تأثيرها أشد وقعاً ومرارة على الفتيات من الفتيان، حيث إن من المكونات الفطرية للفتاة أن تتزوج وتبني أسرة، ويكون لها أولاد تشبع عن طريقهم عاطفة الأمومة في نفسها .

ولظاهرة العنوسة آثار سلبية لا تتوقف عند الفتاة العانس، بل تمتد وتنتشر فتصيب العديد من مؤسسات المجتمع في مقتل، فالفتيات العوانس يعانين حين ينظرن إلى أترابهن بحسرة وقد تزوجن، وأصبحت كل واحدة منهن لها زوجها وبيتها وأبنائها، فيرتد ذلك عليهن بآلام نفسية مبرحة، ربما أثرت على مسار حياة العانس الطبيعية وتصرفاتها وتعاملها مع زميلاتها، وقد يتطور الأمر لأبعد من ذلك فتصاب الفتاة بالأمراض العضوية

(١) سبق للتربية نشر هذا التحقيق في أعدادها السابقة ، وتعيد نشره لأهمية وحيوية موضوعه.

والنفسية نتيجة للحزن والاكتئاب وإطالة التفكير في وضعها وحالها كلما تقدم بها العمر.

ولا تقتصر الآثار النفسية على الفتيات فحسب، بل تمتد لتصيب باقي أفراد الأسرة لتأثرهم بحالات بناتهن النفسية، وبالتالي فإن المجتمع سوف يتأثر بهذه الأوضاع، خاصة عندما لا يكون لدى هؤلاء الفتيات العوانس الوازع الديني والأخلاقي، أو الضمير الحي. وما دفعنا للخوض في هذا الموضوع هو أنه بالرغم مما كتب عنه من مقالات، وما أجري حوله من بحوث ودراسات إلا أن المشكلة لا تراوح مكانها فحسب، بل تتفاقم يوما بعد يوم. لذا آثرنا إجراء هذا التحقيق الصحفي للوقوف على ما يستجد من أسباب ودوافع حقيقية وراء تفاقم ظاهرة العنوسة في المجتمع العربي، والحلول المقترحة والممكنة لهذه المشكلة.

* * * * *

يشاركنا التحقيق الأساتذة :

فضيلة الشيخ الدكتور محمد سيد طنطاوي – شيخ الأزهر – والأستاذ الدكتور أحمد عمر هاشم – رئيس جامعة الأزهر – والأستاذ الدكتور محمد عبد الغني شامة – أستاذ الثقافة الإسلامية بجامعة الأزهر – والأستاذ الدكتور عبد الحميد الأنصاري – عميد كلية الشريعة جامعة قطر – والدكتور أحمد ربيع يوسف الأستاذ بكلية الإنسانيات جامعة قطر – والدكتور أنور بن محمد البدوي – قاضي المحكمة الشرعية – والأستاذ عبد الله بن محمود العامري – قاضي المحكمة الشرعية – والدكتورة كلثم الغانم – الأستاذة بقسم الاجتماع جامعة قطر – والدكتور سعدون رشيد الحيالي – الباحث الأول بإدارة التخطيط الاجتماعي بمجلس التخطيط – والباحثة مريم العلي بإدارة التخطيط الاجتماعي بمجلس التخطيط .

(العنوسة . .. خطورة وأبعاد المشكلة)

وفي رحاب جامعة قطر التقينا الدكتور/ أحمد ربيع يوسف وسألناه عن أبعاد وخطورة ظاهرة العنوسة على المجتمعات الخليجية بصفة خاصة والعربية بصفة عامة.

فأجاب بقوله :

بدأت ظاهرة تأخر سن الزواج في العقود الأخيرة من القرن العشرين، في التنامي مما سبب مشكلة تعاني منها المجتمعات العربية ألا وهي ظاهرة العنوسة، تلك المشكلة التي أصبحت ظاهرة منتشرة في كثير من البلدان تلقي بظلالها السوداء على البيوت. وهذا ما حدا ببعض الهيئات والمؤسسات لرصد الظاهرة وبيان نسبتها والتنبيه على خطورتها ، ففي جمهورية مصر العربية كشفت دراسة رسمية أعدها الجهاز المركزي المصري للتعبئة العامة والإحصاء، أن هناك نسبة متزايدة لغير المتزوجين بين الشباب المصريين تصل إلى ٣٧٪، وأن عدد الشبان والشابات العوانس وصل إلى ٩ ملايين نسمة، وأظهرت الدراسة أن من بين غير المتزوجين نحو ٣ ملايين و ٧٧٣ فتاة في سن الزواج غير متزوجات، وقرابة ٦ ملايين شاب غير متزوج.

وفي الأردن أظهرت إحصاءات ترصد شئون الزواج أن ظاهرة العنوسة آخذة في التفاقم في المجتمع الأردني إذ ارتفع متوسط العمر عند الزواج الأول إلى ٢٨ عاماً للذكور و٢٥ عاماً للإناث عام ١٩٨٨. وزادت نسبة العازبين إلى ٤٨,١٪، والعازبات ٢٨٪ عام ١٩٩٨م.

وفي تونس كشفت آخر عملية مسح للسكان عام ٢٠٠٠ أن نسبة الرجال غير المتزوجين الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٥، ٢٩ سنة قد ارتفعت من ٧١٪ إلى ٨١٪ خلال عام واحد، وزادت نسبة الإناث غير المتزوجات، واللاتي تتراوح أعمارهن بين ٢٠ و ٢٤ سنة إلى ٧٩,٧٪ من مجموع هذه الفئة العمرية، أما الإناث اللاتي يتراوح أعمارهن بين ٢٥و ٢٩ عاماً فقد بلغت نسبة العازبات منهن ٧٤,٣٪ من إجمالي هذه الشريحة.

وفي الجزائر تصل نسبة العنوسة إلى ٣١٪.

وفي السعودية امتدت ظاهرة العنوسة لتشمل حوالي ثلث عدد الفتيات السعوديات وذلك وفقاً لاحصائية وزارة التخطيط، وجاء فيها أن عدد الفتيات اللاتي لم يتزوجن وتجاوزن سن الزواج اجتماعياً (٣٠ عاماً) بلغ حتى نهاية ١٩٩٩م، حوالي مليون و٥٢٩ ألفاً و٤١٨ فتاة، وأوضحت الاحصائية أن عدد المتزوجات في السعودية بلغ مليونين و٦٣٨ ألفاً

و٥٧٤ أمرأة من مجموع عدد الإناث البالغ أربعة ملايين و٥٧٢ ألفاً و٢٣١ أنثى.

وفي دولة الإمارات العربية المتحدة، أشارت الدكتورة آمنة خليفة في ورقة عمل قدمتها إلى ندوة «تأخر الزواج في دولة الإمارات - العواقب والآثار»، إلى أن نسبة العنوسة بين الذكور والإناث بلغت ٢١٪ عام ١٩٩٨م، وهذا يعكس خطورة الظاهرة وعواقبها على استقرار الأسر واستمرارها، كما أشارت الورقة إلى أن نسبة غير المتزوجين في عجمان تصل إلى ٢٦٪، وفي إمارة أبو ظبي تصل النسبة إلى ٢٩٪.

(الظاهرة ... الدوافع .... الأسباب)

مما سبق يتضح إذاً أن الظاهرة لاتقتصر على دولة واحدة، بل هي منتشرة في كل البلدان، فكما هي موجودة في البلاد التي يقل فيها الدخل الفردي، فهي موجودة في البلاد التي يرتفع فيها دخل الفرد، وكما هي موجودة في البلاد التي يعاني شبابها من عدم وجود فرص لقاء وتعارف بالجنس الآخر، فهي موجودة في البلاد التي تتيح الاختلاط بكل سبله ووسائله، فالظاهرة في تنامي مطرد حيث ترتفع معدلاتها عاماً بعد عام. وهذا ما يدفعنا إلى البحث عن الدوافع والأسباب التي تقف وراء تفاقم ظاهرة العنوسة وتناميها .

حول هذه الأسباب والدوافع التقينا الدكتور أنور محمد البدوي - قاضي المحكمة الشرعية الابتدائية - والذي أشار إلى أن أسباب وجود فئة العوانس بكثرة خاصة في دول الخليج يرجع إلى :

- أسباب خاصة بالعانس نفسها .
- أسباب نابعة من المجتمع.

ويفسر ذلك بقوله : إن الأسباب الخاصة بالفتاة نفسها تتلخص في :

١ - حجة إكمال التعليم :

فمن المعلوم في المجتمعات الخليجية أن سن زواج الفتاة يتراوح بين ١٤ سنة إلى ٢٥ سنة، وحين تتجاوز الفتاة هذا العمر ولم تتزوج تحس إحساساً شديداً أن قطار الزواج أوشك على أن يفوتها، كذلك معظم الشباب ينظرون لمن تخطت هذه السن نظرة مشتركة

بين الريبة والدونية، ويفضل الزواج بالأصغر سناً، وفي وسط هذه العادات تصر الفتاة أن تكمل تعليمها العالي (ماجستير ودكتوراه) ظناً منها أن الشهادة تحقق لها ما لم يحققه الزواج من استقرار وأمان، فما أن تفيق من متاعب الحصول على الشهادة حتى تجد نفسها مابين الثلاثين والأربعين من العمر، وإذا كان الفتى ينظر لمن بلغت سن ٢٥ سنة دون زواج نظرة مريبة ودونية بحيث لا يفكر فيها إلا بأن تكون زوجة ثانية أو زوجة لمطلق أو أرمل، فإنه ينظر إلى من بلغت من الثلاثين إلى الأربعين نظرة استغلال فلا يكاد أحد يتقدم لها إلا لتنفق عليه أو على الأقل لتساعده على الإنفاق، وحينئذ تندم الفتاة ندماً لا يعوض مافات من العمر ولو حصلت على أعلى الشهادات.

٢ - الشروط التي تضعها الفتاة لاختيار شريك حياتها :

كثير من الفتيات - كما يقول الدكتور أنور البدوي - لايضعن الدين والاخلاق كأولى الشروط في اختيار زوجها، وإن وضعن هذا الشرط، فيضعنه على استحياء في آخر الشروط، ولكن الشرط الأول هو أن يكون غنياً، والدليل على ذلك أن كثيراً من الفتيان المتقدمين للزواج يواجهون بالرفض من قبل الفتيات بسبب حالتهم المادية المتوسطة والتي لا ترتقي ليقترن بفلانة، مع أن كثرة المال في يد الشباب سلاح ذو حدين، فتجد معظم المتزوجات بأغنياء سريعاً ما يذقن الوبال، لأنه اشتراها بماله، ويستطيع أن يشتري غيرها وثالثة ورابعة، ويطلق واحدة لتحل محلها أخرى، مادام الأمر مادياً، ومادام الدين والأخلاق لا اعتبار لهما.

لذلك أمرنا رسول الله ﷺ القبول بالزواج من صاحب الدين والخلق فقال «إذا أتاكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه، إلا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد كبير».

ويواصل الدكتور أنور البدوي - حديثه حول أسباب العنوسة فيستعرض الأسباب المتعلقة بالأسرة أو القبيلة فيقول : أما مايتعلق بالأسباب المجتمعية فهي :

١ - **وضع الاعتبار المادي حافزاً للزواج** : فقد تكون الفتاة راغبة في الزواج بمن تقدم لها مادام صاحب خلق ودين، ولا تعطي للاعتبارات المادية أي أهمية، ولكن تقف الأسرة عائقاً في سبيلها إلى حد الهوس، فمن عجائب ماسمعنا أن فتى تقدم لخطبة فتاة،

فاشترط عليه أبوها أن تكون سيارتها الخاصة بها مرسيدس آخر موديل: المانية الصنع، وأن يكون السائق أجنبياً». كذلك الأم التي لايهمها من زواج ابنتها إلا المباهاة والمفاخرة في مجالس النساء.

٢ - **الحجر الظالم** : ومن أسباب العنوسة في المجتمعات الخليجية أيضاً - والحديث لقاضي المحكمة الشرعية - ما أسميه «الحجر الظالم، وهو أن يحجز أحد أولاد العم ابنة عمه لتكون زوجته في المستقبل، فلا يستطيع أحد أن يقترب منها حتى أصبح هذا قانوناً نابعاً من العادات والتقاليد الجاهلية المنافية للإسلام، فالمرأة لها الحرية الكاملة في اختيار زوجها، وليس لأحد أن يجبرها على الزواج من شخص لاترغب في الاقتران به ، وإذا تزوجت وهي مجبرة رشيدة فزواجها باطل.

٣ - **غلاء المهور وتكاليف الزواج** : لا يخفى على أحد أن أكثر أفراد المجتمع من متوسطي الدخل، فعادة ما يتخرج الشاب من الجامعة ليبحث عن عمل، فإن كان محظوظاً ووجد عملاً، وأراد الزواج يتفاجأ بأنه سينتظر سنوات لا ليؤثث بيت الزوجية، بل ليجمع المهر الخرافي، وتكاليف الزواج الباهظة من تأجير لقاعات فخمة في الفنادق وذهب وملابس وولائم.. إلخ من هذه الأمور، مما يجعل الشاب في حالة يأس من الزواج، فإما يعرض عن الزواج لأجل غير مسمى، وإما أن يقضي وطره في الحرام، وإما أن يتزوج من خارج البلاد، وكل هذه الأمور تصب في جانب تفاقم قضية العنوسة.

ويشاركنا الحوار في توضيح خطورة المغالاة في المهور وتأثيره السلبي على نسب الزواج وتفاقم العنوسة في المجتمعات العربية فضيلة الدكتور محمد سيد طنطاوي شيخ الأزهر - فيقول : انطلاقاً من حرص الإسلام على إقامة الحياة الزوجية على أسس من العدل وتنظيم العلاقة المالية والعاطفية وتوزيع المسؤولية بين الزوجين اشترطت الشريعة الإسلامية أن يقدم الزوج صداقاً - أي مهراً - إلى زوجته، وجعلت هذا الصداق شرطاً من شروط صحة الزواج، وقد اتفق الفقهاء على أنه لا حد للصداق لأنه عطية من الرجل لزوجته مادام يقدم لها عن طيب خاطر ودون إكراه، فالله سبحانه وتعالى يقول : (وإن اردتم استبدال زوج مكان زوج واتيتم إحداهن قنطاراً فلا تأخذوا منه شيئاً اتأخذونه بهتاناً وإثماً مبيناً).

ويؤكد الدكتور طنطاوي أن الإسلام قد حبب أتباعه في عدم المغالاة في المهور، لأن المغالاة هنا تؤدي إلى وضع السدود في وجوه الراغبين في الزواج من الذكور والإناث، والرسول الكريم « يقول إن أعظم الزواج بركة أيسره مؤونة» ، وثبت عنه عليه السلام أنه قال لبعض أصحابه «زوجتك فلانة على ما معك من القرآن».

ويحذر الدكتور أحمد عمر هاشم – رئيس جامعة الأزهر – من ظاهرة المغالاة في المهور ويقول : إنها آفة اجتماعية خطيرة تصرف كثيراً من الشباب عن الزواج وتدفع البعض إلى ممارسة الرذيلة أو البحث عن زوجة ربما لا تكون مناسبة ولا يوجد توافق نفسي أو علمي أو اجتماعي بينهما ولكنها ميسورة مادياً. إن مغالاة بعض الأسر في مهور بناتها وإحاطة حفلات العرس بتكاليف باهظة وإلزام الزوج بالنصيب الأكبر، يصرف الشباب عن الزواج وهذا يساهم في تنامي السلوكيات المنحرفة والشاذة، ويعني أيضاً ارتفاع معدلات العنوسة.

ويدعو رئيس جامعة الأزهر المسلمين إلى الالتزام بتعاليم الإسلام وآدابه في التعامل مع قضية الزواج والمهور حتى نشجع الفتيات والشباب على الزواج، ففي الحديث الشريف لرسول الله ﷺ «التمس ولو خاتما من حديد».

ويؤكد الدكتور محمد عبد الغني شامة – أستاذ الثقافة الإسلامية بجامعة الأزهر – أن ظاهرة الغلاء في المهور وراء تأخير سن الزواج بالنسبة للشباب وانصراف بعضهم عن الزوجة المسلمة والتفكير في زوجة أجنبية غير مكلفة، كما أن هذه الظاهرة هي العامل الرئيسي في ارتفاع معدلات العنوسة في كثير من بلادنا العربية. ويستطرد الدكتور شامة قائلاً: لقد جعل الإسلام من المكروه شرعاً المغالاة في المهور حتى يستطيع الجميع تلبية نداء الغريزة بأسلوب شرعي، وما يؤيد ذلك أحاديث الرسول ﷺ في هذا الأمر، فمن بينها قوله «يمن المرأة خفة مهرها، ويسر نكاحها، وحسن خلقها، وشؤمها غلام مهرها، وعسر نكاحها، وسوء خلقها».

٤ - أسباب توجدها الدولة :

ويعود الدكتور أنور البدوي – قاضي المحكمة الشرعية – لدائرة الحوار مرة أخرى

ليستكمل حديثه حول أسباب ودوافع العنوسة فيقول : هناك أسباب أخرى ترجع إلى الدولة وأهمها السماح لأفراد المجتمع بالزواج من خارج الوطن، وهذا وإن كنت أؤيده من جهة، فإني أرفضه من جهة أخرى، فأنا أؤيده مادامت الحكومة لم تجد حلا لمشكلة غلاء المهور وتكاليف الزواج وغيرها من الأسباب، والعراقيل التي توضع أمام الشباب في مسألة الزواج، فلا يمكن أن نترك الشباب الملتهب حيوية ونشاطاً دون أن نفتح له باباً آخر للزواج. لكن في نفس الوقت فإننا بالسماح له بالزواج من فتيات من خارج الوطن نتسبب في خطورة كبيرة على بنات وطنه اللاتي سيبقين من غير زواج حتى العنوسة، فالجمال والعصرنة التي يتمتعن بها فتيات بعض الدول وقلة المهور وتكاليف الزواج أدعى للإقبال عليهن من قبل الشباب.

٥ - وسائل الإعلام :

ويستطرد الدكتور أنور قائلاً : ولقد ساهمت وسائل الإعلام في تفاقم مشكلة العنوسة وذلك عن طريق :

أ- محارية تعدد الزوجات : فوسائل الإعلام لم تترك فيلماً ولا مسلسلاً ولا مسرحية ولا لقاء حول الأسرة إلا واصلت التأكيد على المفاهيم الخاطئة في أذهان الناس حول تعدد الزوجات، فهي للمتلقي أن المتزوج بأكثر من واحدة مجرم، وشهواني، ومتهور، ومستغل، وأن الفتاة التي ترضى بأن تكون زوجة ثانية أو ثالثة لا شخصية لها وخطافة رجال ومغلوبة على أمرها، وأن الأسرة التي توافق على زواج ابنتها بهذه الصورة أسرة عديمة القيم والأخلاق وتلهث وراء المادة.

ب - تشجيع الفتيات على عمل لايناسبهن : من المعلوم أن الرجل له عمل يناسبه يتسم بالمشقة وطول الوقت، والمرأة لها عمل يناسبها يتسم بالراحة وقصر الوقت مع بني جنسها لأن لها أعمال فطرية أخرى، فإذا حملناها أعمالاً كأعمال الرجال الشاقة، فإنها ستفشل في واجباتها الأساسية، وعلى النقيض من ذلك نجد وسائل الاعلام تقدم للفتيات نماذج وصوراً لسيدات ناضجات في أعمالهن الشاقة التي تستنفد كل أوقاتهن، فتنبهر بهن الفتاة، وتبذل كل مافي وسعها لتقليدهن، مغمضة عينها عن فشلهن الذريع في حياتهن الفطرية، فأكثرهن بين مطلقات، وعانسات، وأرامل ، فلا حمل ولا ولادة ولا رضاع

ولا تربية، وإذا كانت إحداهن متزوجة فليس لها أولاد، وإن كان لها أولاد فإما مقصرة في حقوقهم وحقوق زوجها وإما تكون نادرة والنادر لا حكم له، فالفتاة تغمض عينها من الجانب الآخر من حياة هؤلاء الفارسات، وتشق غمار تجربتهن، ولا تستجيب لنداء الفطرة حين يتقدم إليها من يرغب في الزواج منها بحجة أنها مشغولة ولا وقت عندها للزواج الآن، أو أن المتقدم لن يفيدها في مشاريعها أو غير ذلك من الأسباب، حتى يفوت السن الذي تتزوج فيه الفتاة عادة في هذه المجتمعات فتجد نفسها فجأة في نادي العوانس.

٦ - التعليم :

التعليم في مجتمعاتنا لم يقدم للمرأة مايكون دافعاً لمقوماتها، ولم يقدر لها خصوصيتها، وساوى بين الرجل والمرأة في كل شيء، فلم تنتفع بأكثر ما تعلمته بعد تخرجها، ولم تتحصل على ما هو أكثر نفعاً لها في حياتها الأسرية والخارجية، فلم يحترم التعليم فطرة المرأة وأنوثتها وطبيعتها ، فسنوات ومراحل التعليم وكذلك المناهج التعليمية لها دور كبير في تكوين ثقافة العنوسة وزيادة عدد العانسات في المجتمع.

ويلتقط الدكتور أحمد ربيع يوسف - الأستاذ بكلية الإنسانيات جامعة قطر - طرف الحديث ليضيف مجموعة من الأسباب الرئيسية للعنوسة قد يتفرع منها قضايا فرعية، فمن بين هذه الأسباب :

١ - الفهم الخاطئ عن الزواج :

ينظر البعض إلى الزواج على أنه عائق يمنع من تحقيق الطموح الذي يتخيله ويسعى إليه، ومن هذه الطموحات :

أ - مواصلة التعليم والحصول على أعلى الدرجات العلمية وخصوصاً الفتيات، على اعتبار أن الزواج وما يتبعه من حقوق وواجبات نحو الزوج والأولاد يمثل عائقاً عن الدراسة، يرى بعض الباحثين أن رفض الفتيات الزواج خلال فترة الدراسة الجامعية يرجع للخوف من عدم سماح الأزواج لهن بتكملة التعليم، كما أن عدم ثقة الشباب الذكور في البنات الجامعيات يرجع للخوف من أن الزوجة صاحبة المؤهل الجامعي ستكون في وضع

اجتماعي أعلى منه ولن تخضع له كما كانت أمه تخضع لوالده.

ب – البحث عن مواصفات خاصة في الشريك الآخر، فالشاب يبحث عن مواصفات خاصة تتعلق بالجمال والمال والوظيفة، بل إن منهم من يعتبر تأخير قرار الزواج عاملاً إيجابياً يساعد على حسن انتقاء الفتاة المناسبة بعد عملية اختيار وفرز قد تشمل أحياناً عشرات الفتيات المختلفات في المستوى التعليمي والتجربة والانتماء الاجتماعي .

والفتاة بدورها تبحث عن مواصفات خاصة في فتى الأحلام وهذه المواصفات قد لاتتوفر خاصة إذا كانت خيالية، وقد يتسابق الخطاب لخطبة فتاة وهي ترفضهم واحداً بعد الآخر ثم يتقدم بها العمر فيقل أو يندر الخطاب لتنضم إلى قطاع العنوسة.

٢ - الخوف من المجهول :

كثير من الفتيات يفقدن الثقة في شباب اليوم عندما يتقدمون لخطبتهن، لما يسمعن عن هؤلاء الشباب من سوء الخلق والتلاعب بالفتيات بمعسول الكلام، ثم مايصدر عنهم بعد الزواج من تصرفات خارجة وسوء سلوك تجاه الزوجة مثل التهديد بالطلاق والضرب، هذه التصرفات تدفع بعض الفتيات إلى تفضيل العنوسة على الزواج الذي سيجلب عليهن المشكلات ويسبب لهن العذاب.

٣ - الأسباب النفسية :

هناك من الأسباب النفسية التي تؤدي إلى العنوسة كما يقول الدكتور محمود أبو دنون (١) : هناك من المواصفات الشخصية للشاب أو الفتاة مايدفعه دفعاً إلى عدم الزواج أو التكاسل عنه، فمن هذه الشخصيات، الشخصية التي لا ترضى إلا بالكامل والتام من الشروط والمعطيات والصفات، وهي شخصية قلقة لا يعجبها العجب، وهي تبحث عن المثالية فلا تجدها في واقع الحياة إلا ناقصة ونادرة.. وهناك الشخصية النرجسية وهي شخصية معروفة تظن أن شريك الحياة ذكراً كان أو أنثى هو شريك لا يليق بالمقام، وهناك الشخصية الانطوائية وهي شخصية متعلقة تجد في المشاركة الوجدانية والعاطفية والجسدية أمراً ثانوياً لا ضرورة له، وهناك الشخصية الخجولة التي قد تصرف الشاب أو الفتاة عن الموافقة على الزواج.

٤ - الهروب من تحمل المسؤولية:

ويوضح الدكتور أحمد ربيع يوسف – هذا السبب فيقول : بعض الشباب يريد أن يكون حرا طليقاً لا يتحمل مسئولية زوجة وأبناء وبيت وأسـرة، وقد عبر عن هذا الفكر الأستاذ الرافعي على لسان أحد الشباب فقال «الزواج ما هو إلا بيت ثقيل في شيئين على الأرض وعلى نفسي، وامرأة همها في موضعين: في دارها وفي قلبي، وماهو إلا أطفال يلزمونني عمل الأيدي الكثيرة من حيث لا أملك إلا يدين اثنين، وأتحمل فيهم رهقاً شديداً كأنما ابنيهم بأيامي، وأجمع هموم رؤوسهم كلها في رأس واحد هو رأسي أنا. يولد كل منهم بمعدة تهضم لتوها وساعتها ثم لاشيء معها من يد أو رجل أو عقل إلا هو عاجز لا يستقل، متخاذل لا يطيق ولا يقدر».

وتقول الاختصاصية النفسية اللبنانية كرستيان أبو إلياس: إن امتناع الرجل عن الزواج يعود أولاً لخوفه من فقدان حريته والالتزام بشخص معين، وتضيف أن الأسباب المادية تلعب دوراً أساسياً في هذا المجال إذ أن عدم التمتع بمستوى معيشي معين يدفع الرجل إلى الابتعاد عن الارتباط، وهذا الابتعاد يسمح له بشكل عام أن يعيش حياته كما يحلو له من دون أن توجه إليه انتقادات[٢].

٥ - العادات والتقاليد :

ويؤكد الدكتور أحمد ربيع أن العادات والتقاليد في المجتمعات العربية قد تقف عائقاً أمام الزواج ومنها :

١ – عدم السماح برؤية المخطوبة :

فقد شرع الإسلام رؤية الفتاة قبل خطبتها وأمر بها وجعلها أدعى لاستمرار النكاح، إلا أن بعض المجتمعات لا تسمح برؤية الفتاة قبل خطبتها مما يجعل كثيراً من الشباب ينصرفون عن فكرة الزواج لعدم رؤيتهم من تشاركهم حياتهم، وكذلك ترفض الفتاة الشاب المتقدم لخطبتها لأنها لاتعرف عنه شيئاً، فقد روى النسائي عن المغيرة بن شعبة قال (خطبت امرأة على عهد رسول

(٢) جريدة البيان الإماراتية - الخميس ٢٠٠٠/١١/٣٠م (العنوسة وجرائم الشرف واقع مؤلم يعيشه الأردن).

الله ﷺ، فقال النبي ﷺ: أنظرت إليها ؟ قلت لا قال فانظر إليها فإنه أحرى أن يؤدم بينكما).

ويقول الدكتور عبد الحميد الأنصاري عميد كلية الشريعة – جامعة قطر : إن قضية العنوسة مرتبطة بقضية أكبر هي النظام الاجتماعي الذي يسود المجتمع الخليجي من حيث نمط العلاقة بين الجنسين ونظرة الرجل للمرأة، ووضع المرأة الاجتماعي، فلابد من تصحيح النظرة وإفساح المجال الاجتماعي أمام المرأة وتأكيد ممارسة حقوقها ، فإذا كان النظام السائد يسمح بالتقاء الجنسين وتعاونهما في مجالات العمل والإنتاج والتنمية وفي ميادين خدمة المجتمع فلا تكون ثمة مشكلة العنوسة أو للعزوبة، وإذا كان النظام يمنع الالتقاء ويبالغ في وضع الحواجز تجاه لقاء نافع من أجل هدف مشروع، ولا مشاركة بناءة – وفق ضوابط شرعية – فإن المشكلة تبرز وتتضخم لعدم وجود فرص الالتقاء المهدة للاختيار السليم.

ب - الحجر على بنت العم :

ويعود الدكتور أحمد ربيع يوسف – ليستكمل معنا أسباب تفاقم ظاهرة العنوسة. فيشير إلى أن بعض المجتمعات يحجر على الفتاة فلا تتزوج إلا من ابن عمها حتى ولو كانت لا تقبله، وهذا فيه ظلم كبير للفتاة لأنه ضد مشاعرها وعواطفها، وإذا اعترضت الفتاة عن الزواج من ابن عمها كان مصيرها البقاء في بيت أبيها .

ج - عدم تزويج الفتاة قبل أختها الكبرى :

ومن أسباب العنوسة أيضاً كما يقول الدكتور ربيع هو أن بعض المجتمعات العربية تمنع تزويج الفتاة قبل أختها التي تكبرها، بحجة مراعاة مشاعر الأخت الكبرى، وهنا قد يتسبب في عنوسة الاثنين معاً.

٦ - عضل الأولياء:

والعضل بكل صوره وأشكاله – والحديث للدكتور أحمد ربيع – لايقع إلا من الجاهلين الذين يتسببون في شقاء ذويهم، فبالعضل يتعطل زواج الإناث، والباحث في الأسباب والدوافع التي تدفع الآباء لعضل بناتهم تجدها متشابهة في كل البلدان ومنها:

أ - العصبية :

وهي من دعاوي الجاهلية التي دفنها الرسول ﷺ تحت قدمه في حجة الوداع. ولكن مع هذا مازال البعض يتشبث بها، فقد يرفض الرجل زواج ابنته أو أخته ممن يتقدم لخطبتها بحجة تدني وضعه الاجتماعي، ويظل يمانع حتى يتقدم سنها وتلحق بسجل العانسات.

ب - الطمع في مالها :

قد تكون الفتاة ثرية فيخشى على مالها من الضياع، أو ذهاب مال الأسرة إلى أسرة أخرى، فكم من امرأة تسبب غناؤها وثراء أهلها في عدم زواجها، وكان الرجل في الجاهلية وإلى الآن في بعض المجتمعات يقف حائلا بين ابنته وبين الزواج، وذلك بحرمانها من الميراث خشية أن تذهب به إلى زوجها.

جـ - راتب الفتاة :

فقد تكون الفتاة موظفة فيماطل الأب في زواجها ليستفيد هو من مالها، ويعميه الطمع عن مشاعر ابنته وعواطفها، ويظل يماطل إلى أن تضم إلى سجل العانسات.

د - المبالغة في مهر الفتاة :

مبالغة الولي في مهر الفتاة فلا يزوجها إلا لمن يقدم لها مالاً وفيراً، وكأنها سلعة تباع وتشترى، وربما زوَّجها من كهل طمعاً في ماله أو جاهه، ولكنه لايدري أنه يذبحها بغير سكين.

٧ - الأسباب الاقتصادية :

ويختتم الدكتور ربيع حديثه عن أسباب، العنوسة بالإشارة إلى الأسباب الاقتصادية فيقول : من الأسباب التي تؤدي إلى تأخر الزواج وبالتالي ازدياد نسبة العنوسة عدم توافر المتطلبات المادية للزواج، وهو سبب لا يقتصر على المجتمعات الفقيرة بل يمتد إلى البلاد الغنية، ويأخذ البعد الاقتصادي عدة صور تتمثل في :

أ - غلاء المهور وتوابعه من شبكة وفستان وحفلات ومظاهر اجتماعية .

ب - الوظيفة والدخل، فكثير من الدول العربية تعاني من مشكلة البطالة،

فالشباب لا يجد عملاً، وإذا وجد العمل فإن الراتب لا يكفي لبناء أسرة وبالتالي يتأخر الزواج وتظهر مشكلة العنوسة.

جـ - ندرة المساكن، تعاني معظم البلدان العربية من مشكلة المسكن وارتفاع الإيجارات، وهذا من العوائق الرئيسية أمام إتمام الزواج.

٨ - فتور العلاقات الاجتماعية:

إن تنامي العلاقات الاجتماعية في أي مجتمع من المجتمعات من شأنه أن يحدث الحب والود بين أفراد المجتمع الواحد وبالتالي يتقارب الناس بعضهم لبعض عن طريق الصداقة والمصاهرة وكم أثمرت العلاقات الاجتماعية بين أسرتين عن مصاهرة زيادة في الترابط والتآلف، ولكن فتور العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والأسر نتيجة للتطورات السريعة التي تعيشها اليوم والحياة المعاصرة التي ضعفت بسببها الصلات الاجتماعية بين الناس عن الماضي، بل واتسعت الهوة بين أفراد العائلة الواحدة، وخفت الروابط التي كانت تربط الجيران وأهل المنطقة بأكملها، وندرة الزيارات بين الأهل والمعارف والجيران، كل هذا ساهم في تعطيل إتمام الزواج والمصاهرة بين الناس .

٩ - أسباب أخرى لظاهرة العنوسة:

ويشير الاستاذ عبد الله بن محمود العامري - قاضي المحكمة الابتدائية الشرعية - إلى مجموعة من الأسباب التي تساعد على تفاقم مشكلة العنوسة من بينها:

١. عدم رغبة الفتاة في الاقتران بالقريب المفروض عليها كابن العم والعمة أو ابن الخال والخالة، ويكون من ضمن أسباب الرفض خوفها من إنجاب ذرية بها تشوهات خلقية كما يشاع عن زواج الأقارب، وهذا رأي ضعيف لا يعول عليه، ومن الأجدى اتباع القرآن والسنة في هذا المجال، فمن القرآن الكريم تنويه رب العزة ببنات العم وبنات الخالة في معرض امتنانه على نبيه ﷺ والمؤمنين كافة من بعده وذلك في قوله تعالى : (ياأيها النبي إنا أحللنا لك أزواجك اللاتي آتيت أجورهن وما ملكت يمينك مما أفاء الله عليك وبنات عمك وبنات عماتك وبنات خالك وبنات خالاتك

اللاتي هاجرن معك)، ومن السنة زواجه عليه الصلاة والسلام من زينب بنت جحش – رضي الله عنها – وهي ابنة عمته أميمة بنت عبد المطلب، ومن الناحية الطبية لم يتفق الأطباء إلى الآن على كلمة سواء حول ضرر زواج الأقارب.

٢. رفض الفتاة لمن يتقدم لها بحجة عدم توفر الصفات التي تطلبها فيه، وهذا أمر في حقيقته مجلبة لإبقاء الفتاة بغير زواج حتى سن متقدمة، ومخالف لهدي نبينا عليه الصلاة والسلام وهو القائل «إذا أتاكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه إلا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد كبير».

٣. إيثار الشباب الزواج من خارج البلاد هروباً من غلاء المهور والمبالغة في تكاليف وتجهيز العرس.

٤. عدم رضى الأسرة أو أحد أفرادها بمن يتقدم من الخُطاب، مع أن الشرع لم يجعل الزواج هو تراضي الزوجين مع وجود الكفاءة بينهما، والكفاءة بإجماع أهل العلم هي الدين والخلق والأمانة، أما تراضي الوالدين والأخوة لاسيما من جهة الفتاة فعلى سبيل الاستحسان وليس له تأثير في صحة إمضاء الزواج شرعاً بشرط الكفاءة وموافقة الولي الشرعي .

٥. تخوف بعض الفتيات من مستقبل العلاقات الزوجية بمعنى التخوف من الرجل المجهول لديها، أو الخوف من الفشل في الحياة الزوجية.

ويضيف الدكتور سعدون رشيد الحيالي – الباحث الأول بإدارة التخطيط الاجتماعي بمجلس التخطيط – بعض الأسباب والدوافع من بينها :

١. إصرار الشاب أو الفتاة على التقارب في المستوى التعليمي والتأهيلي، الأمر الذي يشكل عائقاً في إكمال الزواج.

٢. مبالغة الشاب أو الفتاة في تحديد مواصفات شريك الحياة ، أي الطموح المثالي أو الخيالي في الزواج.

٣. رفض بعض الفتيات فكرة تعدد الزوجات حتى وإن كان الزوج أرملاً أو مطلقاً لزوجته السابقة، أو قادراً على إعالة أكثر من زوجة وتوفير متطلبات الزواج.

٤. رفض فكرة القبول بزواج الأغراب لدى بعض الأسر أو أولياء الأمور حتى وإن توفر

فرص الزواج الناجح لأبنائهم.

٥. ضعف الوازع الديني لدى بعض الأسر في تبيان شروط وموجبات الزواج من النواحي الشرعية الصحيحة.

٦. عمل المرأة وإصرارها على البقاء فيه قد يجعل بعض الشباب يعزفون عن اختيار الزوجة الموظفة لتصورهم أنها ستكون غير متفرغة لمراعاة أمور البيت وإدارة شؤونه وتربية الأطفال بالصورة المنشودة.

٧. رغبة بعض الفتيات في الزواج من الشاب الغني الذي يمتلك عقاراً وأثاثاً راقياً وسيارة فخمة والإقامة في بيت جديد منعزل عن عائلة الشاب، في الوقت الذي يعجز فيه معظم شباب اليوم عن توفير هذه الإمكانيات في بداية حياتهم الزوجية.

٨. قصور وسائل الإعلام والتوعية في تشجيع الزواج وتجاوز عقباته وتيسير متطلباته.

وترى الدكتورة كلثم الغانم - الأستاذة بكلية الإنسانيات جامعة قطر - أن إتاحة فرص التعليم للإناث كما هو للذكور في منطقة الخليج والمنطقة العربية، ومع تغير المفاهيم التي أصبحت تضع أولوية التعليم وإنهاء مراحله المتوسطة على الأقل قبل الزواج، ساهم في تأخر سن الزواج لدى الجنسين. كما أن اتساع مجالات التعليم الجامعي وإقبال الإناث على هذا النوع من التعليم أدى إلى ارتفاع نسبة غير المتزوجات في الفئات العمرية فوق العشرين سنة وحتى سن ٢٥ سنة، وهي الفئة التي كان يندر أن توجد إناث غير متزوجات بها.

وتضيف الدكتورة كلثم قائلة : هناك أسباب أخرى إلى جانب التعليم ساهمت في تأخر سن الزواج وظهور مايعرف بظاهرة العنوسة، منها تغير القيم المرتبطة بالزواج واختيار الشريك، وتغير مكانة المرأة الاجتماعية في المجتمع وقيامها بأدوار أكبر في مسيرة التنمية، وفي اختيار الزوج واتخاذ قرار الزواج، أضف لذلك تغير أشكال وأنماط سلوكيات الناس خاصة في المجتمع الخليجي حيث تحول إلى سلوك استهلاكي يميل إلى التفاخر والترف مما أدى إلى ارتفاع تكاليف الزواج؛ الأمر الذي دفع الشباب بدوره إلى تأخير سن زواجهم حتى يمكنهم تدبير تكاليف الزواج.

وتلتقي الباحثة مريم العلي بإدارة التخطيط الاجتماعي بمجلس التخطيط، مع ما

ذكرته الدكتورة كلثم حول هذا الموضوع وتضيف السببين التاليين:

- غلاء المهور والمبالغة في حفلات الزواج.
- الشروط التي تضعها بعض الفتيات وتعنت بعضهن في قبول الخُطَّاب .

وماذا عن عنوسة الرجال ؟

ما تقدم من أسباب تشير إلى خطورة الظاهرة بصفة عامة خاصة لدى الإناث. فما وجهة نظر الشباب والعوانس، حيال هذه الظاهرة ، خاصة ما يتعلق بالأسباب ؟ يقول خالد – مدقق مصري في ٣٧ سنة : إن الأسباب التي أدت إلى تأخر زواجي تتمثل في أسباب مالية ناجمة عن المبالغة في تكاليف الزواج، وأسباب نفسية تتمثل في عدم الارتياح أو الخوف من مستقبل العلاقة الزوجية .

ويقول محمد – مصري في ٣٥سنة : إن سبب تأخر سن زواجي مسئوليتي عن أسرتي المكونة من جد والوالدين والإخوة، وفي هذه الظروف لا استطيع تحمل نفقة بيتين، وفي المقابل ارتفاع تكاليف الزواج وغلاء المهور، فأنا في حاجة إلى فتاة متدينة تقدر ظروفي وتوافق على الزواج مني .

ع.غ صحفي ٣٢ سنة : يرى أن العامل المادي أكبر معوقات زواجه ، فالشاب في عمر الثلاثين لا يستطيع تدبير تكاليف الزواج الباهظة، أضف لذلك العادات والتقاليد التي تقضي بضرورة زواج الشاب من إحدى القريبات. ويقول ع. س ٣٢ سنة موظف : ظروف العائلة والعمل والدراسة كانت وراء تأخرى في الزواج إذ أنني أكبر إخوتي فقمت على رعايتهم ولم شملهم، وأكملت تعليمي الجامعي، واشتغلت بالتجارة في الفترة المسائية لتدبير نفقات العائلة والدراسة.

ويقول علي مدير مؤسسة مالية – سبب تأخري في الزواج يرجع إلى طموحي في استكمال الدراسة وتأكيد ذاتي في عملي، والأمر الثاني تهيئة المسكن المناسب باهظ التكاليف، ثم البحث عن الزوجة المتدينة صاحبة الأخلاق الحميدة والملمة بثقافة العصر.

* * * * * *

خاتمة:

مع حلول العقود الأخيرة من القرن العشرين بدأت ظاهرة تأخر سن الزواج وعدم الإقبال عليه في التنامي مما سبب مشكلة تعاني منها المجتمعات، ألا وهي ظاهرة العنوسة، وهي ظاهرة لا تقتصر على بلد دون آخر، بل هي موجودة في كل المجتمعات. سواء المحافظة التي لا تسمح بالاختلاط، أو في أشد المجتمعات تحرراً من القيود الاجتماعية، وكما أنها توجد في البلدان الفقيرة، فهي أيضاً موجودة في البلدان التي يرتفع فيها دخل الفرد .

وتتعدد وتتنوع أسباب الظاهرة حسب ظروف وتقاليد كل مجتمع، وإن كانت هناك بعض الأسباب الرئيسية لتفاقم الظاهرة وتتمثل في ارتفاع المهور وتكاليف متطلبات الزواج، وأزمة المساكن، والرغبة في استكمال التعليم بالنسبة للإناث، والعادات والتقاليد السائدة في كل مجتمع، والبطالة المنتشرة بين فئات الشباب وغيرها من العوامل المساعدة في تنامي المشكلة.

فالأمر لم يعد مقتصراً على بلد دون آخر، بل أصبحت العنوسة مشكلة وظاهرة منتشرة في كثير من البلدان العربية؛ تلقى بظلالها السوداء على البيوت، ولابد للحكومات والهيئات والمنظمات الخيرية والأهلية من البحث بجدية لحل هذه المشكلة... ونحن في هذا التحقيق الصحفي نحاول المشاركة في هذه الجهود باستطلاع آراء مجموعة من الخبراء في سبيل التعامل هذه الظاهرة التي تلقي بظلالها القاتمة على الفرد والمجتمع.

* * * * * *

التـربية

فاعلية استخدام المدخل البيئي في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المدرسة والتربية على القيم
في الحاجة إلى نظام تعليمي يؤسس للقيم الإنسانية

تكوين وإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومستجدات مجتمع المعرفة:
نحو استراتيجية منهجية جديدة للتأطير والمواكبة

التناوب الدلالي بين فاعل ومفعول

فاعلية استخدام المدخل البيئي في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

الدكتور: أحمد سعيد محمود الأحول
المملكة العربية السعودية

المستخلص

استهدفت الدراسة الحالية الوقوف على مدى فاعلية المدخل البيئي في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واستندت الدراسة في إجراءاتها إلى مجموعة من الأدوات تمثلت في: قائمة بمواصفات المدخل البيئي اللازمة في تعليم اللغة العربية، قائمة بمهارات الأداء اللغوي الشفهي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، اختبار الأداء اللغوي الشفهي مرفق به بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي الشفهي لذات العينة. وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، بلغ عددهم (٦٠) تلميذاً تم اختيارهم من بين تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة غرناطة الابتدائية بمدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ الموافق ٢٠١٥/٢٠١٦م، وزعوا بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة. وخلصت الدراسة إلى قائمة من النتائج تصدرتها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد العينة ككل؛ حيث ثبت هذا الفرق الدال لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وقد أعزت الدراسة هذا الأثر لاستخدام المدخل البيئي.

الكلمات المفتاحية: المدخل البيئي، الأداء اللغوي الشفهي، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مقدمة

الإنسان ابن بيئته، هكذا قال العلماء على اختلاف تخصصاتهم مثل: علماء النفس والاجتماع وغيرهم. وتلك المقولة هي-أيضاً-حقيقة لغوية لا يمكن إنكارها بحال من الأحوال. فجميع الشواهد والأدلة بل والنظريات اللغوية تؤصل إلى حقيقة مفادها أن أهم مقومات تعلم اللغة وإتقانها هو معايشتها معايشة صحيحة، فكلما نشأ الفرد في بيئة لغوية نقية خالية من اللحن والخطأ تشرب تلك المكتسبات واكتسبها، وصارت ملكة في قلمه وعلى لسانه، والعكس-لا شك أيضاً- صحيح، فالإنسان إذا نشأ في بيئة لغوية ضالة لا يُعرف فيها الغث من النفيس، أو الصواب من الخطأ، اكتسب ما تفرزه تلك البيئة، فصار على عرفه الخطأ صواباً والصواب خطأ، ولعل من الحقائق التي تؤكد ذلك ما ذاع بشأن أحد الأطفال والذي قضى فترة في بدايات حياته-عن قصد-في الصحراء بعيداً عن الناس، وما نتج عن ذلك من فقده للمهارات اللغوية، وعدم القدرة على النطق أو الكلام إلا بأصوات وهمهمات اكتسبها من بعض الحيوانات التي كانت تعيش معه. وقد أرجع صاحب التجربة ذلك إلى عدم وجود أفراد آخرين من بني جنسه يتعايش معهم ويكتسب منهم لغتهم. وهو ما كان يحاول إثباته.

ومن الشواهد الدالة أيضاً على أهمية البيئة في تعليم اللغات واكتساب مهاراتها: أن الأطفال الذين يولدون وينشؤون في مجتمع يتعلمون لغته ويكتسبونها دون أدنى صعوبة، فالطفل العربي رغم عربيته إذا نشأ وتربي في ربوع مجتمع يتحدث الإنجليزية مثلاً، أو الفرنسية، أو الإسبانية، أو غيرها من اللغات، تعلم تلك اللغة واكتسبها. وكذلك شأن الطفل الأجنبي إذا نشأ في أحضان مجتمعنا العربي، تعلم اللغة العربية واكتسبها دون أدنى صعوبة تذكر.

والأمر لا يقتصر على ما سبق آنفاً، فإذا استرجعنا ذاكرة التاريخ نجد أن العربي القديم ما نبغ في لغته، وصال فيها وجال، ونطق بها صحيحة إلا لصحة بيئته اللغوية التي تعلم منها وسلامتها، لذلك كان من عادات العرب قديماً ونهجهم أنهم يحرصون على إرسال أبنائهم إلى بدو الصحراء؛ لكي يتعلموا منهم اللغة، ويأخذونها غضة نضرة من مصادرها دون عطب أو خلل. لذلك أخرجت لنا تلك البيئات فحول اللغة وهاماتها، مثل:

المتنبي، والبحتري، وامرؤ القيس، وعنترة، وحسان بن ثابت وغيرهم ممن عطروا الدنيا بفيح لغتهم، وأريج إبداعاتهم.

ويرى الباحث أننا إذا استطعنا أن نعلم لغتنا العربية كما كانت تُعلم قديماً على هذا النهج، استطعنا أن نعالج زلاتها، وأن نصحح أخطاءها، وأن نخرج بها من نفق مظلم عاشت فيه قروناً طويلة، وأن ننجو بها من مخاطر وأهوال شداد تنتظرها إذا ظل حالها على ما هي عليه من التردي والعطب الذي تحياه ونتذوق مرارته كل يوم ليل نهار على أطراف ألسنة ناطقيها، وعلى أسنة أقلامهم كلما نطقوا بها أو كتبوا. وهذا ما يسعى إليه الباحث محاولة منه-بالتعاون مع إخوانه الباحثين والدارسين-إلى أن يعيد للغتنا العربية هيبتها وشموخها الذي عرفت به وعاشته وتذوقنا حلاوته أزمنة طوال. لاسيما وأن اللغة العربية تمتلك من المقومات والخصائص ما يؤهلها أن تتبوأ مكانتها، وأن تكون على عرش اللغات قاطبة.

وتأصيلاً لما سبق يؤكد الباحث على:

١. إن من الأهداف التي تسعى المناهج إلى تحقيقها بصفة عامة، هي تعريف التلاميذ بالبيئة المحيطة، وكيفية التعامل معها؛ لأن البيئة تعتبر المعمل الحقيقي الذي يتدرب فيه التلميذ على اكتساب وتنمية مهارات الحياة اليومية. (محمد اليزل وآخرون،٢٠١٤: ٢٥٢)

٢. أن من أهم خصائص اللغة وسماتها أنها مكتسبة، يتعلمها الفرد بالتواصل والتعايش مع الآخرين، وهو ما يستند إلى إحدى النظريات الأصيلة في تعليم اللغة، وهي النظرية السلوكية.

٣. لقد أثبتت الدراسات التي قام بها "بياجيه Piaget "في اللغة والفكر عند الطفل Le Language et La Pencee Chez L'Enfant والدراسات التي قام بها "هنري فالون" في أصول التفكير لدى الطفل Les origines de La Pencee Chez L'Enfant ، وغيرهم من علماء اللغة وباحثيها: أن تعلم اللغة حدث نفسي معقد جداً، ينجم عن عوامل مختلفة: فيزيولوجية، واجتماعية، ونفسية. وأن للوسط العائلي دوراً كبيراً في سرعة تعلم اللغة، كما أن للوسط المدرسي والبيئة المحيطة دوراً كبيراً هو الآخر في تعلمها، واكتساب مهاراتها.

٤. أهمية توافر القدوة اللغوية الحسنة. فمما يعين على اكتساب المهارات أن يشاهد الدارسون من يتقنون المهارات في أثناء أدائهم سواء أكانت القدوة الحسنة من المعلمين، أو من الزملاء، أو بطريق التسجيلات والمخابر اللغوية...الخ.

٥. يرى المربون وعلماء النفس اللغوي أن اكتساب مهارات أي لغة يتطلب وضع المتعلم في حمام لغوي، بمعنى أن يكون الجو المحيط بالمتعلم عاملاً مساعداً ومشجعاً على اكتساب اللغة في صحته، وسلامته، ونقائه، وتعزيزه. (محمود السيد،١٩٩٨: ١٠٤ -١٠٨).

مشكلة الدراسة

تعد اللغة من أهم أدوات الاتصال والتواصل التي إليها يركن الإنسان، وعليها يعتمد في تحقيق متطلباته وقضاء حاجاته؛ فباللغة "نتواصل مع الآخرين من أبناء الوطن من جهة، ومع غيرهم من الناس من جهة أخرى: نرسل، ونستقبل، ونقرأ، ونكتب، ونَفهم، ونُفهم، وحين يضطرب أداؤنا اللغوي تضطرب قدرتنا على التواصل المثمر مع من حولنا". (سام عمار،٢٠١٠: ٤٢).

ومما لا شك فيه أن مشكلات تعليم اللغة العربية وضعف مهاراتها على ألسنة متعلميها في زمننا هذا قد تفاقمت واستشرت، حتى أصبحت من الأمور الثوابت التي لا تحتاج إلى التدليل عليها، وليس هذا إلا لوضوح هذا الضعف وتفاقمه، فهو ظاهر بين وضوح الشمس في وضح النهار، نعاني قسوته كل يوم في أقلام متعلمينا، ونتذوق مرارته على ألسنتهم، حتى غدا الأمر عادة، فأصبحنا نمسي ونصبح على كثير من الأخطاء اللغوية على اختلاف أنواعها تعج بها البيئة من حولنا، وهي لا تحرك فينا ساكناً، ولا نكلف أنفسنا حتى بتصويبها. ولا ندري أهذا تكاسلاً وتخاذلاً أم جهلاً وعدم دراية؟!.

ومن الشواهد على ضعف المتعلمين في أدائهم اللغوي ما أصّلت له الكثير من الكتابات التربوية، وما أسفرت عنه نتائج العديد من البحوث والدراسات، ومنها: ما أكده (رشدي طعيمة١٩٩٨: ٩٩) بقوله: "إن شكوانا من ضعف أبنائنا في اللغة بشكل عام ومن عدم قدرتهم على التعبير بشكل خاص أمر لا يحتاج إلى تدليل". أما (محمود الناقة،٢٠٠٠: ٩٣) فيشير إلى هذا الضعف بقوله: "إن ما يعانيه أبناؤنا من الضعف في التعبير عن أنفسهم، يؤدي بهم

إلى فقدان الثقة، وإلى إخفاقهم الدراسي". واتفاقاً معهم تؤكد (فايزة عوض،٢٠٠٢: ٨٤١) أن ظاهرة تفشي الأخطاء وتدني مستوى الأداء اللغوي لدى الناشئة والخريجين باتت أمراً مألوفاً لا يختلف عليه اثنان.

كما أشارت نتائج دراسة كل من (الخطابي، ومخلوف،١٩٩٣: ١٧-٤٣) إلى ضعف المتعلمين في المهارات اللغوية وعدم كفاية تأهيلهم فيها ومن بينها المهارات اللغوية الشفهية، مؤكدين أن هذا الضعف قد استشرى حتى طال الخريجين من الكليات.

ويؤكد (جمال العيسوي، وحسن ثان،١٩٩٦: ١٦٦) أن من الشواهد التي تشير إلى انخفاض مستوى الطلاب فيما يتعلق بمهارات اللغة الشفهية: انصرافهم عن مواقف المناقشة، ونفورهم منها، وإحجامهم عن المشاركة في المحاضرة؛ حيث يندر وجود طالب يتقدم للكلام عن رغبة وحماسة، فضلاً عن عدم التوفيق في اختيار الكلام الذي يعبر عن المعنى، وإذا تحدث لا يكاد يُفهم كلامه، ولا ما يريد أن يقول، وإذا سُئل سؤالاً فإنه يستغرق وقتاً طويلاً، ومع ذلك لا يُفهم منه شيء؛ لأن كلامه تعوزه الدقة والتحديد.

ويوضح (دخيل اللّه الدهماني،٢٠٠٧) أن تعليم اللغة العربية بحاجة ملحة إلى نظرية تعليمية لغوية، مستمدة من فهم عميق لطبيعة اللغة نفسها وطبيعة تعلمها وتعليمها، ووظيفتها في المجتمع ودورها في التنمية الشاملة للمتعلمين: معرفياً، ووجدانياً، ومهارياً، ونفسياً، وفكرياً، واجتماعياً؛ بحيث تظهر نتائج تعليمها واضحة على الأداء اللغوي للمتعلمين الذي يبدو أنه يعاني من تصدعات مخيفة في البناء اللغوي، تبرز جلياً في تفكك التراكيب، واضطرابها، وانحرافها نحوياً، وصرفياً.

ويشير (سميح أبو مغلي،١٩٨٦: ١٠٧) إلى ضعف الأداء اللغوي لدى المتعلمين بقوله: "رغم أن اكتساب الطلبة مهارات الأداء اللغوي السليم مسؤولية مدرس اللغة العربية، إلا أننا نجد أن الحصيلة اللغوية ضعيفة عند الطلبة عموماً، وعند طلبة الجامعة خصوصاً، وأن المعلم المتخصص بدراسة اللغة العربية يبقى حتى مرحلة متقدمة من دراسته وهو يخطئ في استعمال العربية استعمالاً صحيحاً في المواقف التعليمية، فلابد من الاعتراف بالضعف المتفشي في اللغة العربية من حيث أساليب التحدث بها، وقراءتها، وكتابتها بصورة صحيحة".

ويقر هذا الضعف-أيضاً-(عوض القوزي٤٥،٢٠٠٢-٤٦:)بقوله": والذي لا يختلف عليه اثنان اليوم تفشي الضعف اللغوي، وقلة البضاعة اللغوية عند الطلاب، وندرة الجودة في هذا المجال في البلاد العربية دون استثناء، حتى إن ضعف التكوين اللغوي عند الناشئة أصبح هو القاعدة، والاستثناء لمن أدرك حصيلة جيدة، فتميز بندرته لا بعموم المستوى الذي يندرج على أمثاله".

ويرى الباحث أن هذا الضعف يستوجب علينا-نحن الباحثين-ضرورة البحث الجاد عن حلول فاعلة، تخرج بلغتنا العربية من أزمتها هذه، وهو ما جعل الباحث حريصاً على إجراء تلك الدراسة؛ وذلك لما وجده من خصائص وميزات في المدخل البيئي قد تقلل من الهوة الواسعة بين أهداف تعليم لغتنا العربية وبين ما تحقق من تلك الأهداف على أرض الواقع، **ومن تلك المزايا:**

١. يساعد المدخل البيئي على جعل الدراسة أكثر تشويقاً وإثارة نظراً لارتباطها بخبرات حية ملموسة، وهو ما يتيح للتلميذ التغلب على الملل والرتابة داخل غرف الصف.
٢. يمكن من تنمية اكتساب المعلومات ذاتياً من مصادرها الأصلية من خلال الاحتكاك المباشر مع البيئة.
٣. يمكن من تنمية المهارات الاجتماعية خاصة مهارات الحياة اليومية من خلال التعامل والتفاعل مع أفراد المجتمع وارتيادهم لأماكن جديدة متنوعة، مما يقلل من عوامل الخجل والرهبة والخوف. وهذا يوفر الوقت والجهد الذي يبذله المعلم في عملية الشرح (أحمد اللقاني،١٩٧٩:١٣٥-١٣٦) (السيد عبدالعاطي،٢٠٠٠:٢٠).
٤. تنمية الشعور بالانتماء إلى المجتمع وإلى الوطن.
٥. إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للمشاركة وتحمل المسؤولية، والتدريب على المهارة بفاعلية. (محمد اليزل وآخرون،٢٠١٤:٢٥٦)
٦. تنمية مهارات التواصل والاتصال بين التلميذ وأفراد مجتمعه، مما يساعد على تحقيق غايات اللغة وأهدافها.
٧. معايشة التلميذ للعديد من المواقف اللغوية واستماعه للعديد من الجمل والتعبيرات

من مصادر لغوية مختلفة، يثري لديه المخزون اللغوي، وينمي عنده جانب الابتكار والإبداع اللغوي.

مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في العبارة التالية: تتجلى ظاهرة ضعف المتعلمين في اللغة العربية في جميع الأشكال التي تستخدم فيها اللغة، وتعد أهم تلك الأشكال وأكثرها خطورة ما يصيب الأداء اللغوي الشفهي، باعتباره أكثر تلك الأشكال استخداماً وأهمية. وتستوجب تلك الظاهرة ضرورة التصدي لها، ويتراءى للباحث أن المدخل البيئي قد يمثل حلاً فاعلاً لتلك المعضلة. ومن هنا يكون السؤال: كيف يمكن توظيف واستخدام المدخل البيئي في علاج ضعف المتعلمين في الأداء اللغوي الشفهي؟

ويتطلب الإجابة عن هذا السؤال الرئيس الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مهارات الأداء اللغوي الشفهي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
٢. ما مواصفات المدخل البيئي في تعليم اللغة العربية والمناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
٣. كيف يمكن تفعيل واستخدام المدخل البيئي في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟
٤. كيف يمكن تعرف أثر المدخل البيئي في تعليم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؟

هدف الدراسة

غاية الدراسة الحالية هو تعرف فاعلية المدخل البيئي في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. **ويتطلب تحقيق هذا الهدف ما يلي:**

١. تحديد مواصفات المدخل البيئي في تعليم اللغة العربية بصورة إجرائية تعبر عن نظريات هذا المدخل ومبادئه.
٢. تحديد مهارات الأداء اللغوي الشفهي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة).
٣. إعداد دليل للمعلم والتلميذ يوضح مهام ومسؤوليات كل منهما، وذلك في صورة خطوات وإجراءات تدريسية واضحة.
٤. بناء اختبار الأداء اللغوي الشفهي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وما يتطلبه من مرفقات، متمثلاً ذلك في بطاقة ملاحظة باعتبارها أحد لوازم الاختبارات اللغوية الشفهية.

أهمية الدراسة

يتوقع الباحث أن لإجراء الدراسة الحالية فوائد جمة منها:

١. تعرف أثر مدخل جديد في تعليم اللغة العربية يستند إلى نظريات لغوية ثابتة ورصينة في تعليم اللغات وهي النظرية البيئية والنظرية السلوكية؛ حيث يرى الباحث بأن هذه الدراسة على حد علمه: هي الأولى من نوعها في مجال تعليم اللغة العربية.

٢. تحديد مواصفات المدخل البيئي في تعليم وتعلم اللغة العربية.

٣. توليد موضوعات بحثية جديدة من رحم هذه الدراسة تكون استكمالاً لها.

٤. إحداث تغير جذري في تعليم لغتنا العربية وفق مدخل لطالما نادت به التوجهات العلمية الحديثة في تعليم اللغة العربية، في حين غابت عن تلك التوجهات آلية تطبيقه. وهو ما حققته الدراسة الحالية.

فرضيات الدراسة

أ- فرضيات التطبيق القبلي

لمناقشة نتائج التطبيق القبلي صيغ الفرض التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الأداء اللغوي الشفهي، وذلك على المستويين: الفرعي، والكلي.

ب - فرضيات التطبيق البعدي

لمناقشة نتائج التطبيق البعدي صيغت الفروض التالية:

- **الفرض الأول:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء اللغوي الشفهي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك على المستويين: الفرعي، والكلي.
- **الفرض الثاني:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الأداء اللغوي الشفهي لصالح القياس البعدي وذلك على المستويين: الفرعي والكلي.

- **الفرض الثالث:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار الأداء اللغوي الشفهي، وذلك على المستويين: الفرعي، والكلي.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

١. **حدود المكان:** حيث تقتصر الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدرسة غرناطة التابعة لإدارة الجوف التعليمية بالمملكة العربية السعودية.

٢. **حدود الزمان:** تطبق الدراسة في الإطار الزمني للفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٧ هـ الموافق ٢٠١٥ /٢٠١٦ م.

٣. **حدود الأدوات:** تقتصر الدراسة في قائمة مهارات الأداء اللغوي الشفهي على ما كان مناسباً من تلك المهارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

١. **فاعلية:**

يعرفها (أحمد اللقاني، وعلي الجمل،١٩٩٩: ٤٩) بأنها "القدرة على التأثير وبلوغ الأهداف وتحقيق النتائج المرجوة".

ويعرفها الباحث لأغراض الدراسة: بأنها مدى قدرة المدخل البيئي على التأثير وبلوغ الأهداف المحددة والمتمثلة في تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

١. **المدخل البيئي:**

يعرفه (محمد الكرش،٢٠٠٢: ١٦٩) بأنه "مدخل تدريسي يقوم على تعامل التلميذ مع البيئة المحيطة به ، ومن خلال احتكاكه بها يتم اكتسابه العديد من المفاهيم والمهارات الحياتية؛ حيث تتيح له البيئة العديد من الخبرات المباشرة".

٢. الأداء اللغوي الشفهي

يعرفه (جمال العيسوي، وحسن ثـان،١٩٩٦:١٦٨) بأنه "مظاهر الأداء المقيسة التي تتصل بمهارات التحدث، والتي يمكن قياسها عند عرض المتحدث لموضوع ما".

أدبيات الدراسة:

أولاً: المدخل البيئي

يعرفه (حسن أحمد شحاتة،٢٩ :٢٠٠١) بأنه "كل ما يحيط بالكائن الحي من موجودات، فهي رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما وفي مكان ما؛ لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته".

ويأتي مصطلح البيئة Environment في مقدمة المصطلحات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم المدخل البيئي وقد أوردت الأدبيات العديد من التعريفات لهذا المصطلح حيث أجمعت على أن البيئة هي ذلك المحيط الحيوي Biosphere الذي تعيش فيه الكائنات الحية بكافة أشكالها وصورها، ويشمل أربعة أغلفة هي :الغلاف الجوي الغازي Atmosphere والغلاف المائي Hydrosphere وغلاف التربة Pedosphere والغلاف الصخري Lithosphere ، ويتضمن هذا المحيط الحيوي بمعناه الواسع العوامل الطبيعية والاجتماعية والثقافية والإنسانية التي تؤثر على أفراد وجماعات الكائنات الحية وتحدد شكلها وعلاقتها وبقاءها. وهذا يعني أن البيئة تشمل إلى جانب المكونات والعناصر الحية وغير الحية كافة التغيرات النفسية والاجتماعية التي تؤثر في الكائن الحي وتتأثر به. (محمد العودات،٢٠٠٠:٧).

ويعتمد هذا المدخل على النظرية السلوكية في تعليم اللغة والتي تؤصل لفكرة اكتساب الفرد للغته وبنائها لديه من خلال ما يتلقاه من خبرات حياتية في بيئته. وذلك ما أكدته (بيان الطنطاوي،٢٠١١:١٣٩) حين أشارت إلى أن "أصحاب المذهب السلوكي يعتقدون بأن اكتساب اللغة يتحقق عن طريق البيئة الاجتماعية، وأن عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات، وأن اللغة هي المخزن الذي يلجأ

إليه الطفل عند الضرورة كي يختار العبارات والكلمات".

ثانياً: الأداء اللغوي

يعد الهدف الأساس من تعليم اللغة العربية هو "إكساب المتعلمين الأداء اللغوي السليم"(سام عمار،٢٠٠٢:٧).

ولئن كان مفهوم اللغة شاملاً وواسعاً فإن اللغة المنطوق بها تتبوأ الأهمية الكبرى بين سائر الجوانب الأخرى، إذ أن الإنسان تعلم الكلام قبل الكتابة، وما اللغة المكتوبة سوى منطوق بها، دونت في نظام مكتوب مصطلح ومتعارف عليه، ويعبر عنها بطريقة خاصة في الكتابة، والاقتصار على دراسة اللغة في صورتها المكتوبة يغفل النظام الصوتي في هذه اللغة وآثاره الممكنة على التركيب والمعاني، إذ أن اللغة الصوتية هي وسيلة الاتصال الأكثر شيوعاً واستعمالاً. (محمود السيد،١٩٩٨:١٠٤)

ويمكن للمعلم أن يتبين قدرة التلاميذ على الأداء اللغوي من خلال (عبد الغفار الشيزاوي،٢٠١٠:٤٢):

١. **قدرة الفهم اللغوي:** يكون هذا الفهم بمعرفة معاني الألفاظ أو الجمل أو دلالتها، أو من خلال قطعة لغوية، أو قطعة مسموعة؛ بمعرفة أفكارهما.
٢. **قدرة التكوين اللغوي:** القدرة على تكوين كلمات أو جمل أو عبارات بصيغة معينة، وتعتبر مقياساً على المحصول اللفظي للطالب.
٣. **قدرة على الأداء اللفظي اللغوي:** القدرة على إدراك ما بين الكلمات أو الجمل أو العبارات من صلات وروابط أو علاقات مشتركة كالتعليل والتفسير.
٤. **قدرة على الاستنتاج اللغوي:** وهو مظهر من النشاط العقلي يبين القدرة على التفكير المنطقي، والتوصل إلى النتائج الصحيحة.
٥. **قدرة الصياغة اللغوية:** القدرة على ترتيب مجموعة من الكلمات لتكون جملاً مستقيمة المعنى، أو ترتيب مجموعة من الجمل في شكل عبارة أو فقرة صحيحة المعنى والمفهوم.

٦. **قدرة التمييز اللغوي:** القدرة على إدراك الأشياء أو الصفات التي يتألف أو يختلف معنى بعضها عن بعض، كوضع دائرة حول الكلمة المختلفة المعنى عن باقي كلمات المجموعة.

الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات في مجال المدخل البيئي

أجرى (**محمد الكرش،٢٠٠٢**) دراسة سعى من خلالها إلى تعرف فاعلية المدخل البيئي في تدريس بعض المفاهيم الرياضية لدى مجموعة من التلاميذ المتخلفين عقلياً، ولتحقيق هذه الغاية أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في المفاهيم الرياضية، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من التلاميذ المتأخرين دراسياً والمقيدين بالفرقة الثانية بالحلقة الدراسية الأولى؛ حيث تكونت المجموعة التجريبية من(١١) تلميذاً بمدرسة الإخلاص بمنيا البصل بمنطقة غرب الإسكندرية، وتكونت المجموعة الضابطة من (١٢) تلميذاً بمدرسة أحمد شوقي للتربية الفكرية بمنطقة وسط الإسكندرية. وتبين للباحث بعد المعالجة الإحصائية للبيانات أن هناك فروقاً دالة إحصائياً في تحصيل التلاميذ لصالح المجموعة التجريبية وذلك في القياس البعدي، وقد أعزى الباحث هذا الأثر للمدخل البيئي.

كما أعد (**محمد اليزل وآخرون،٢٠١٤**) دراسة استهدفت تعرف أثر برنامج مقترح قائم على المدخل البيئي في تنمية مهارات الإبداع، واعتمدت الدراسة في إجراءاتها على الأدوات التالية: أدوات تعليمية تمثلت في: البرنامج المقترح، وقائمة مهارات الإبداع، أدوات قياس تمثلت في: بطاقة ملاحظة مهارات الإبداع، مقياس الإبداع في التصميمات. وطبقت تلك الأدوات على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة القاهرة، وعددهم (٣٠) تلميذاً موزعين على مجموعة تجريبية واحدة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تصدرتها: فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الإبداع ومستوى تصميم الإنتاج الفني النهائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

المحور الثاني: دراسات تناولت الأداء اللغوي

أجرى كل من (**جمال العيسوي، وحسن ثاني،١٩٩٦**) دراسة استهدفت تعرف أثر القلق

على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار القلق للكبار (الحالة والسمة)، وبطاقة ملاحظة لقياس الأداء اللغوي الشفهي، وشملت عينة الدراسة جميع الطلاب الذين جاءوا للدراسة الصيفية عام ١٤١٤هـ بكلية المعلمين بالمدينة المنورة وبلغ عددهم (٤١) طالباً من معظم أنحاء المملكة. وقد أظهرت نتائج الدراسة انخفاضاً ملحوظاً في مستوى أداء الطلاب -بوجه عام- في مهارات الأداء اللغوي الشفهي؛ حيث جاء المستوى الأول(ممتاز)خالياً من أي أفراد العينة، أما المستوى الخامس (ضعيف) فقد وقع فيه أكثر أفراد العينة (٨٢,٩٣٪).

كما أعدت (**فايزة عوض ٢٠٠٢**) دراسة هدفت إلى فحص تأثير إستراتيجية تدريس القواعد النحوية بالفريق في تنمية التحصيل في القواعد النحوية والأداء اللغوي في القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي، وتحقيقاً لهذا الهدف تم إعداد اختبار يقيس التحصيل في القواعد النحوية، واختبار يقيس مهارات القراءة الجهرية، واختبار يقيس مهارات التعبير الكتابي (الوظيفي والإبداعي)، وتم تدريب ثلاثة معلمين على تدريس وحدة البناء والإعراب بإستراتيجية التدريس بالفريق التشاركي. وتم اختيار عينة الدراسة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بإحدى المدارس الإعدادية بمدينة القاهرة، وأسفرت النتائج عن فاعلية تدريس القواعد النحوية بالفريق في تحسين التحصيل في القواعد النحوية والأداء اللغوي في القراءة الجهرية والتعبير الكتابي لدى تلميذات المجموعة التجريبية؛ حيث أظهرن تفوقاً واضحاً على تلميذات المجموعة الضابطة في الاختبارات الثلاثة.

وصمم (**محمد قاسم،٢٠٠٣**) دراسة سعى من خلالها إلى تحديد معايير التفوق اللغوي لطلاب التعليم العام وتقويم الأداء اللغوي للطلاب المتفوقين في ضوئها، وصمم الباحث لهذا الغرض مجموعة من الأدوات منها: قائمة بمعايير التفوق اللغوي، قائمة بالمهام اللغوية القائمة على الأداء. واختار الباحث عينة الدراسة من بين تلميذات مدرسة خولة بنت الأزور؛ حيث بلغ عدد التلميذات المتفوقات (٢٠) تلميذة. وانتهت الدراسة إلى حزمة من النتائج منها: عدم تحقق معايير التفوق اللغوي لدى التلميذات المتفوقات دراسياً وخاصة المعايير (الأول، والثاني، والثالث) المتعلقة بالاستماع والقراءة الصامتة وهي على الترتيب.

كما أجرت (**رغد سلمان، وبسام عباس**،٢٠٠٨) دراسة استهدفا منها تقويم مستوى الطلبة المطبقين في الأداء اللغوي في المجالات الآتية (المجال النحوي، المجال الصرفي، المجال البلاغي، مجال العربية الفصيحة، مجال النطق). واعتمدت الدراسة في إجراءاتها بشكل رئيس على بطاقة ملاحظة. وطبقت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات قسم اللغة العربية بجامعة بابل للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.بلغ عددهم (١٦٧) طالباً وطالبة، وقد اختار الباحثان عشوائياً (٥٠) طالباً وطالبة، بواقع (٢٥) من الذكور، ومثلهم للإناث ليمثلوا عينة الدراسة. وتوصل الباحثان إلى نتيجة مفادها ضعف مستوى الطلبة المطبقين من الناحية الأدائية للغة، وعدم اكتسابهم الكفايات اللازمة في هذا المجال.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

١. تأكد من خلال تلك الدراسات التردي اللغوي الشديد الذي تشهده الأنظمة التعليمية في جميع المراحل وفي مختلف المستويات؛ حيث لم تعد تسري على ألسنة أبنائنا سوى لغة هزلية ضعيفة تحمل هزليتها وضعفها من هزلية وضعف الأنظمة التعليمية التي تقدمها.

٢. لم يكن المدخل البيئي محل اهتمام أي من الدراسات السابقة سواء ما استهدف منها التقويم أو التنمية.

٣. لا توجد على حد علم الباحث دراسة سابقة تناولت المدخل البيئي في تعليم اللغة العربية على الإطلاق؛ حيث كان المدخل البيئي مجال اهتمام في تخصصات أخرى كالعلوم والرياضيات. وهو ما يعطي الدراسة الحالية شرف السبق في تطبيق هذا المدخل في تعليم اللغة العربية.

٤. انتفعت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في مجاليها النظري والتطبيقي على النحو التالي:

أولاً- المجال النظري

- تأكيد مشكلة الدراسة.
- بناء الإطار النظري.

ثانياً- المجال التطبيقي

-إعداد أدوات الدراسة.

- استخلاص النتائج وتفسيرها.

٥. تفردت الدراسة الحالية عن سابقتها في وجوه عدة منها:

- هي الأولى من بين تلك الدراسات التي تستهدف توظيف المدخل البيئي في تعليم اللغة العربية.
- هي الدراسة الأولى التي تستهدف تنمية مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث كانت المراحل العليا دائماً هي محط اهتمام الباحثين والدارسين كالمرحلة الثانوية وما فوقها، في حين غفل الباحثون عن المرحلة الابتدائية، فلم تكن محل اهتمام تلك الدراسات.
- إجراءات الدراسة وبناء أدواتها

سارت إجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية:

الأولى- قراءات موسعة للباحث حول متغيرات الدراسة، شملت العديد من الكتابات الأدبية المتخصصة، وأطروحات الماجستير والدكتوراه، بالإضافة إلى مراجعة الدوريات العلمية وتصفح قواعد المعلومات على الشبكة العنكبوتية؛ وذلك بغرض تكوين إطار نظري قوي، تنطلق منه الدراسة في إعداد أدواتها.

الثانية- إعداد أدوات الدراسة في صورتها الأولية، تمهيداً لضبطها إحصائياً من خلال عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها. **وقد تم هذا الإعداد المبدئي على النحو التالي:**

١- قائمة مهارات الأداء اللغوي الشفهي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية:

تضمنت القائمة في صورتها المبدئية (خمس) مهارات راعى الباحث فيها:

أ. أن تكون مناسبة لمستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة).

ب. أن تكون وثيقة الصلة بالأداء اللغوي الشفهي.

ج. أن تصاغ بلغة سهلة مفهومة.

٢- قائمة مواصفات المدخل البيئي:

صيغت مواصفات المدخل البيئي بصورة إجرائية في (أربع) عبارات، راعى الباحث فيها:

أ. أن تعبر كل عبارة عن إحدى المهارات اللازمة لتفعيل عمليات التدريس وفق هذا المدخل بشكل عملي تطبيقي.

ب. أن تحقق تلك المواصفات متطلبات تعليم اللغة العربية ومن ثم الهدف من الدراسة.

٣- دليل المعلم

تم بناء دليل المعلم في صورته الأولية متضمناً عدداً من الخطوات اللازمة لعملية التدريس وفق المدخل البيئي، راعى الباحث في إعداده ما يلي:

أ. السهولة والوضوح.

ب. التسلسل والترابط

ج. بيان دور كل من المعلم والمتعلم بشكل مفصل.

د. أن تتم تلك الخطوات في إطار المدخل البيئي.

٤- اختبار الأداء اللغوي الشفهي

صُمم هذا الاختبار في صورته الأولية من (ثلاثة) أسئلة هي:

السؤال الأول: يقدم من خلاله للطالب مجموعة من الكلمات ويطلب إليه استخدام تلك الكلمات في تكوين جمل وعبارات من إنشائه.

السؤال الثاني: يقدم من خلاله للطالب مجموعة من الجمل والعبارات ويطلب إليه استخدام تلك الجمل والعبارات في تكوين موضوع مترابط الأفكار والدلالات.

السؤال الثالث: يكلف المعلم تلاميذه كل على حدة بالتحدث في أحد الموضوعات التي تستهويه، ويرغب التحدث فيها: كقصة قرأها، أو نادرة استمع إليها...الخ.

وقد حرص الباحث في إعداد هذا الاختبار على:

أ. أن يتصدر الاختبار مجموعة من التعليمات ترشد التلميذ لكيفية التعامل مع الاختبار، والإجابة عن أسئلته.

ب. أن يصاغ الاختبار بعبارات سهلة تناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية (عينة الدراسة).

الثالثة- إعادة بناء أدوات الدراسة في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، لتصبح تلك الأدوات في صورتها النهائية الصالحة للتطبيق. **وقد أسفرت نتائج التحكيم عما يلي:**

١. قائمة مهارات الأداء اللغوي الشفهي

تكونت القائمة من (ست) مهارات بدلاً من (خمس)، وذلك بعد اقتراح بعض المحكمين إضافة مهارة جديدة لم تكن تتضمنها القائمة، وهي مهارة تنص على: "تضمين التعبيرات اللغوية صورًا ومحسنات بلاغية بعيدة عن التصنع والتكلف".

٢. قائمة مواصفات المدخل البيئي

لم يرد أي ملاحظات بشأن تلك القائمة سواء بالتعديل أو الحذف أو الإضافة؛ مما جعل الباحث يبقي عليها كما هي دون أي تغييرات.

٣. دليل المعلم:

لم يشر أي من السادة المحكمين بأية ملاحظات حول هذا الدليل سوى بضرورة تفعيل دور التلميذ في تلك المواقف التدريسية التي تضمنها الدليل ومن خلاله تتم عملية التعلم. وقد راجع الباحث الدليل مرة أخرى حرصاً منه على تحقيق تلك الغاية.

٤. اختبار الأداء اللغوي الشفهي

أسفر التحكيم على الاختبار عن:

أولاً: حذف السؤالين الأول والثاني، والإبقاء فقط على السؤال الثالث.

ثانياً- التأكد من سلامة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار.

ثالثاً- التأكد من مناسبة أسئلة الاختبار للتلاميذ عينة الدراسة.

جدول (١) نسب اتفاق المحكمين على اختبار الأداء اللغوي الشفهي (ن = ٤)

م	محاور التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدي دقة أسئلة الاختبار في قياس مهارات الأداء اللغوي الشفهي.	١٠٠ ٪
٢	مدى صحة الصياغة اللغوية لمحتوى الاختبار.	١٠٠٪
٣	مدى مناسبة أسئلة الاختبار للعينة المستهدفة.	٢٥ ٪
٤	مدى مناسبة الزمن المخصص للإجابة على أسئلة الاختبار.	١٠٠٪

ثالثاً- حساب معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال. والتي نتج عنها حذف السؤال الأول والثاني؛ لارتفاع معامل الصعوبة، والإبقاء فقط على السؤال الثالث.

جدول (٢) معاملات السهولة والصعوبة لاختبار الأداء الشفهي

السؤال الأول	معامل السهولة	معامل الصعوبة	السؤال الثاني	معامل السهولة	معامل الصعوبة	السؤال الثالث	معامل السهولة	معامل الصعوبة
	٠,٢٧	٠,٧٣		٠,٢٩	٠,٧١		٠,٤٣	٠,٥٧

رابعاً- حساب الزمن المناسب للاختبار وهو (١٥) دقيقة.

ولحساب زمن الاختبار استخدم الباحث المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الوقت الذي استغرقه أسرع طالب} + \text{الوقت الذي استغرقه أبطأ طالب}}{٢}$$

(فؤاد السيد،٢٠٠٦: ٦٢٦)

خامساً: صدق الاختبار، وثباته

أ: الصدق: اعتمد الباحث في تحقيق صدق الاختبار على صدق المحكمين، وذلك بطرح الاختبار للحكم عليه وإبداء الرأي فيه من قبل عدد من المتخصصين وأصحاب الخبرة في مجال تعليم اللغة وطرائق تدريسها. وقد اعتمد الباحث جميع التعديلات التي أبداها السادة المحكمون. والتي تمثلت مجملها في حذف السؤالين الأول والثاني، والاكتفاء فقط بالسؤال الثالث، على أن يترك للتلميذ الحرية في اختيار الموضوع الذي يرغب التحدث فيه خلال هذا السؤال.

ب: الثبات: لحساب ثبات الاختبار، اتبع الباحث ما يلي:

١- الثبات بحساب معامل ألفا

قيمة الثبات بألفا
,٧١٠

قيمة ثبات المقياس في حالة حذف المفردة

رقم المفردة	قيمة ثبات المقياس إذا حذفت المفردة
a1	,٧١٤
a2	,٦٧٧
a3	,٦٨٣
a4	,٦٦٦
a5	,٦٥٠
a6	,٧١٢
المجموع	,٥٢٠

٢- الثبات بطريقة التجزئة النصفية

تم حساب معامل ثبات الاختبار بالتجزئة النصفية على عينة (ن = ٥٨)؛ حيث بلغ معامل الثبات لنصف الاختبار (٠,٥٨٣) وبعد تصحيح أثر الطول بمعادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات (٠,٧٣٦). وهو معامل ثبات جيد.

الرابعة- تحديد عينة الدراسة؛ حيث طبقت أدوات الدراسة على عدد من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدرسة غرناطة بمدينة سكاكا بالمملكة العربية السعودية.

الخامسة- إجراء التجربة الاستطلاعية لأدوات الدراسة، بغرض ضبطها إحصائياً.

السادسة- التطبيق الفعلي لأدوات الدراسة على العينة المستهدفة، والتي استهلها الباحث بإجراء التطبيق القبلي؛ للوقوف على مستوى التلاميذ قبل البدء في تنفيذ التدريس وفق المدخل المقترح. وقد حرص الباحث على تدريس الوحدة المحددة بنفسه؛ تجنباً لأي قصور متوقع في تدريسها.

السابعة- إجراء التطبيق البعدي للاختبار، وذلك بعد الانتهاء من تدريس الوحدة باستخدام المدخل البيئي؛ حيث استغرقت فترة تدريس الوحدة مدة زمنية قدرها (٣٥) يوماً.

الثامنة- إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، تمهيداً لاستخلاص النتائج وعرضها وتفسيرها. ومن ثم تقديم التوصيات، والمقترحات.

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج التطبيق القبلي

استوجب عرض نتائج التطبيق القبلي التحقق من صحة الفرض التالي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الأداء اللغوي الشفهي"؛ حيث قام الباحث بتطبيق اختبار الأداء اللغوي الشفهي على عينة الدراسة ممثلة في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ وذلك بغرض التحقق من تكافؤ أفراد المجموعتين قبل الشروع في تطبيق أدوات الدراسة، وأسفرت نتائج التطبيق عن البيانات المثبتة في الجدول التالي:

حيث: ن = ٣٠، ودرجة حرية

جدول (٣) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي الشفهي في التطبيق القبلي

مهارات الأداء اللغوي الشفهي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	التجريبية	١,٢٧٥٩	.٥٩١٤٠	١,٠٢	غير دالة
	الضابطة	١,٤٤٨٣	.٦٨٥٨٩		
٢- اختيار الكلمات المناسبة للمعاني.	التجريبية	١,٦٥٥٢	.٧٦٨٨٥	٠,٧٥	غير دالة
	الضابطة	١,٧٩٣١	.٦١٩٨٧		
٣- تكوين جمل مكتملة المعاني والدلالات.	التجريبية	١,٥٨٦٢	.٦٢٧٧٦	٠,٧١	غير دالة
	الضابطة	١,٦٨٩٧	.٤٧٠٨٢		
٤- تضمين التعبيرات اللغوية صور ومحسنات بلاغية بعيدة عن التصنع والتكلف.	التجريبية	١,٣١٠٣	.٤٧٠٨٢	١,١٠	غير دالة
	الضابطة	١,١٣٧٩	.٧٤٢٧٨		

٥- توظيف أدوات الربط توظيفاً يخدم المعنى ويقويه.	التجريبية	١,٢٧٥٩	.٥٩١٤٠	٠,٤٠	غير دالة
	الضابطة	١,٢٠٦٩	.٧٢٦٠١		
٦- التمثيل الجيد للمعاني والدلالات.	التجريبية	.٨٩٦٦	.٤٠٩٢٥	٢,٣٣	غير دالة
	الضابطة	.٥٥١٧	.٦٨٥٨٩		
الدرجة الكلية	التجريبية	٨,٠٠٠٠	١,٧٥٢٥٥	٠,٣١	غير دالة
	الضابطة	٧,٨٢٧٦	٢,٤٠٦٣٧		

مناقشة النتائج وتفسيرها

بقراءة الجدول (١) يتبين:

١- التقارب بين أفراد العينة؛ حيث لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وهو ما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

يرى الباحث أن هذا التقارب مرده أسباب عدة، منها:

- التقارب العمري. وهو من أسباب التقارب العقلي والتحصيلي بين أفراد العينة.
- الاعتماد على طرائق تدريس واحدة لكلا المجموعتين من قبل معلميهم.
- عدم تعرض أي من المجموعتين (التجريبية، والضابطة) للمتغير المستقل المعد من قبل الدراسة الحالية، والمتمثل في استخدام المدخل البيئي.

٢- تدني درجات التلاميذ في مهارات التحدث بشكل لافت؛ وذلك لأفراد المجموعتين (التجريبية، والضابطة)؛ وهو ما يدلل على واقع التعليم المرير، وما رصدته العديد من الدراسات والبحوث الميدانية، من إعطاء الكثير من معلمي اللغة العربية جل اهتمامهم لتعليم القراءة، وذلك على حساب مهارات اللغة الأخرى، ومنها التحدث.

ثانياً: نتائج التطبيق البعدي

أسفرت نتائج التطبيق البعدي عن مجموعة من النتائج، تبينها الجداول الآتية:

جدول (٤) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الأداء اللغوي الشفهي في التطبيق البعدي

مهارات الأداء اللغوي الشفهي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	التجريبية	٣,٢٠	٠,٩٤	٦,٧٦	٠,٠١
	الضابطة	١,٧٩	٠,٦١		
٢- اختيار الكلمات المناسبة للمعاني.	التجريبية	٣,٤٤	٠,٦٨	٩,٩٥	٠,٠١
	الضابطة	١,٨٦	٠,٥١		
٣- تكوين جمل مكتملة المعاني والدلالات.	التجريبية	٣,٤٨	٠,٦٣	٩,٦٢	٠,٠١
	الضابطة	١,٩٦	٠,٥٦		
٤- تضمين التعبيرات اللغوية صور ومحسنات بلاغية بعيدة عن التصنع والتكلف.	التجريبية	٢,٧٥	٠,٧٨	٧,٣٦	٠,٠١
	الضابطة	١,٢٠	٠,٨١		
٥- توظيف أدوات الربط توظيفاً يخدم المعنى ويقويه.	التجريبية	٢,٨٩	٠,٧٢	٨,١٣	٠,٠١
	الضابطة	١,٣١	٠,٧٦		
٦- التمثيل الجيد للمعاني والدلالات.	التجريبية	٢,٨٩	٠,٦٧	١٢,٨٤	٠,٠١
	الضابطة	٠,٦٢	٠,٦٧		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٨,٦٨	٢,٩٠	١٣,٩٥	٠,٠١
	الضابطة	٨,٧٥	٢,٥٠		

جدول (٥) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار الأداء اللغوي الشفهي في التطبيقين القبلي والبعدي

مهارات الأداء اللغوي الشفهي	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	القبلي	١,٢٧٥٩	,٥٩١٤٠	-٩,٧٤٨	٠,٠١
	البعدي	٣,٢٠٦٩	,٩٤٠٣٤		
٢- اختيار الكلمات المناسبة للمعاني.	القبلي	١,٦٥٥٢	,٧٦٨٨٥	-١٠,٧١١	٠,٠١
	البعدي	٣,٤٤٨٣	,٦٨٥٨٩		
٣- تكوين جمل مكتملة المعاني والدلالات.	القبلي	١,٥٨٦٢	,٦٢٧٧٦	-١١,٣٤٦	٠,٠١
	البعدي	٣,٤٨٢٨	,٦٣٣٦٢		

٤- تضمين التعبيرات اللغوية صور ومحسنات بلاغية بعيدة عن التصنع والتكلف.	القبلي	١,٣١٠٣	,٤٧٠٨٢	٧,٣٩٢-	٠,٠١
	البعدي	٢,٧٥٨٦	,٧٨٦٢٧		
٥- توظيف أدوات الربط توظيفاً يخدم المعنى ويقويه.	القبلي	١,٢٧٥٩	,٥٩١٤٠	٩,٢٦٩-	٠,٠١
	البعدي	٢,٨٩٦٦	,٧٢٤٣١		
٦- التمثيل الجيد للمعاني والدلالات.	القبلي	.٨٩٦٦	,٤٠٩٢٥	١٥,٢٣٢-	٠,٠١
	البعدي	٢,٨٩٦٦	,٦٧٣٢٠		
الدرجة الكلية	القبلي	٨,٠٠٠٠	١,٧٥٢٥٥	١٩,١٠٥-	٠,٠١
	البعدي	١٨,٦٨٩٧	٢,٩٠٤٤٧		

جدول (٦) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات رتب تلاميذ المجموعة الضابطة على اختبار الأداء اللغوي الشفهي في التطبيقين القبلي والبعدي

مهارات الأداء اللغوي الشفهي	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١- إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.	القبلي	١,٤٤٨٣	.٦٨٥٨٩	٣,٨٣٩-	٠,٠١
	البعدي	١,٧٩٣١	.٦١٩٨٧		
٢- اختيار الكلمات المناسبة للمعاني.	القبلي	١,٧٩٣١	.٦١٩٨٧	,٦٢٦-	غير دال
	البعدي	١,٨٦٢١	.٥١٥٧٦		
٣- تكوين جمل مكتملة المعاني والدلالات.	القبلي	١,٦٨٩٧	.٤٧٠٨٢	٢,١١٧-	غير دال
	البعدي	١,٩٦٥٥	.٥٦٥٨٦		
٤- تضمين التعبيرات اللغوية صور ومحسنات بلاغية بعيدة عن التصنع والتكلف.	القبلي	١,١٣٧٩	.٧٤٢٧٨	١,٤٤٠-	غير دال
	البعدي	١,٢٠٦٩	.٨١٨٥١		
٥- توظيف أدوات الربط توظيفاً يخدم المعنى ويقويه.	القبلي	١,٢٠٦٩	.٧٢٦٠١	١,٧٩٧-	غير دال
	البعدي	١,٣١٠٣	.٧٦٠٨٠		
٦- التمثيل الجيد للمعاني والدلالات.	القبلي	.٥٥١٧	.٦٨٥٨٩	١,٤٤٠-	غير دال
	البعدي	.٦٢٠٧	.٦٧٦٨٥		
الدرجة الكلية	القبلي	٧,٨٢٧٦	٢,٤٠٦٣٧	٥,٤٣١-	٠,٠١
	البعدي	٨,٧٥٨٦	٢,٥٠٢٢٢		

ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي إلى الأسباب التالية:

١- توظيف مبادئ ومواصفات المدخل البيئي توظيفاً مناسباً؛ حيث ساعد ذلك

بشكل فاعل في تحقيق الآتي:

أ. جعل الدراسة أكثر تشويقاً وإثارة نظراً لارتباطها بخبرات حية ملموسة، وهو ما أتاح للتلاميذ التغلب على الملل والرتابة داخل غرف الصف.

ب. مكَّن للتلاميذ من تنمية اكتساب المعلومات ذاتياً من مصادرها الأصلية من خلال الاحتكاك المباشر مع البيئة.

ج. مكن من تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ خاصة مهارات الحياة اليومية؛ وذلك من خلال التعامل والتفاعل مع أفراد المجتمع وارتيادهم لأماكن جديدة متنوعة، مما قلل من عوامل الخجل والرهبة والخوف. وهذا وفر الوقت والجهد الذي يبذله المعلم في عملية الشرح. وهو ما أكده (أحمد اللقاني، ١٩٧٩: ١٣٥-١٣٦) (السيد عبد العاطي، ٢٠٠٠: ٢٠).

د. ساعد في تنمية الشعور بالانتماء إلى المجتمع وإلى الوطن. وهو ما جعل التلاميذ حريصين على تعلم لغتهم العربية باعتبارها أحد أهم دعائم الوطنية ومقوماتها.

هـ. أتاح الفرصة أمام التلاميذ للمشاركة وتحمل المسؤولية، والتدريب على المهارة بشكل عملي تطبيقي. وهو أشار إليه (محمد اليزل وآخرون، ٢٠١٤: ٢٥٦).

و. أسهم في تنمية مهارات التواصل والاتصال بين التلميذ وأفراد مجتمعه، مما ساعد على تحقيق غايات اللغة وأهدافها.

ز. ساعد في معايشة التلاميذ للعديد من المواقف اللغوية واستماعهم للعديد من الجمل والتعبيرات من مصادر لغوية مختلفة، أثرى لديهم المخزون اللغوي، ونمى عندهم جانب الابتكار والإبداع اللغوي.

ح. ساعد في توفير نماذج لغوية عديدة، مثلت للتلاميذ قوالب لغوية فريدة، فأخذوا ينسجون لغتهم على منوالها، فجاءت لغتهم صحيحة، خالية من أي أعطاب أو أغلاط.

٢- كان لطرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة عامل السحر في جذب التلاميذ وتحفيزهم على التعلم؛ حيث حرص الباحث على انتقاء طريقتي التعلم بالمحاكاة والتقليد لما ثبت لهما من أثر في اكتساب اللغة وتعلم مهاراتها.

٣- الوسائل التعليمية المستخدمة وحسن توظيفها.

التوصيات

١. اعتماد المدخل البيئي كأحد مداخل تعليم اللغة العربية التي ينبغي تدريب المعلمين عليها أثناء الإعداد وبعده.
٢. اعتماد قائمة مهارات الأداء اللغوي الشفهي التي توصلت إليها الدراسة لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣. إعادة تصميم وتأليف كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفوفها المختلفة وفق هذا المدخل.
٤. البحث الجاد والفاعل عن مداخل أخرى بديلة في تعليم اللغة العربية تحقق أهدافها وتتفق مع طبيعتها وخصائصها.

المقترحات

١. إجراء دراسات أخرى مشابهة تستهدف قياس فاعلية المدخل البيئي في تعليم باقي أفرع اللغة العربية وعلومها.
٢. القيام بدراسات كشفية تستهدف تحديد آليات تطبيق المدخل البيئي في تعليم وتعلم اللغة العربية وفق خطوات وإجراءات محددة تتفق وطبيعة المتعلمين في كل مرحلة.
٣. إجراء دراسات مسحية ترمي إلى التعرف على العقبات التي تعوق تطبيق المدخل البيئي داخل غرف الصف بشكل فاعل.
٤. بناء برامج تعليمية وتدريبية بهدف تعرف مشرفي اللغة العربية من التربويين وغيرهم على المدخل البيئي وآليات تطبيقه.
٥. إعداد دراسات مسحية وتطبيقية تستهدف تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية وفق المدخل البيئي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أحمد محمد اللقاني (١٩٧٩): المواد الاجتماعية وتنمية التفكير. القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل (١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. ط ٢. القاهرة، عالم الكتب.
- بيان محمد علي الطنطاوي (٢٠١١): نظريات اكتساب اللغة بين ابن خلدون وتشومسكي وبياجيه.
- جمال مصطفى العيسوي، وحسن محمد ثاني (١٩٩٦): أثر القلق على مهارات الأداء اللغوي الشفهي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الاجتماعية. الكويت. المجلد ٢٤. العدد ٢.
- حسن أحمد شحاتة (٢٠٠١): البيئة والمشكلة السكانية. القاهرة. مكتبة الدار العربية للكتاب.
- دخيل الله محمد الدهماني (٢٠٠٧): المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية. السعودية. جامعة أم القرى. المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها.
- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨): اختبار التتمة وتعليم اللغة العربية كلغة ثانية. مجلة معهد اللغة العربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة. العدد ٢٠
- رغد سلمان، وبسام عبد الخالق عباس (٢٠٠٨): تقويم مستوى الطلبة المطبقين في الأداء اللغوي. مجلة كلية التربية. جامعة بابل. العدد ٢
- سام عبد الكريم عمار (٢٠٠٢): الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية. بيروت. مؤسسة الرسالة.
- سام عبد الكريم عمار (٢٠١٠): ما دور المناهج الدراسية الأخرى في تطوير الأداء اللغوي؟. مجلة التطوير التربوي. سلطنة عمان. العدد الخامس والخمسون. فبراير.
- سميح أبو مغلي (١٩٨٦): الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية. ط ٢. الأردن.

عمان، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

- السيد عبد العاطي (٢٠٠٠): الإنسان والبيئة. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
- عبد الغفار محمد الشيزاوي (٢٠١٠): توظيف طرق تدريس اللغة العربية للارتقاء بالأداء اللغوي. مجلة التطوير التربوي. سلطنة عمان. العدد الخامس والخمسون. مارس.
- عوض حمد القوزي (٢٠٠٢): مناهج تعليم اللغة العربية. أشغال الندوة الوطنية "تعليم اللغة العربية والتعليم المتعدد". معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. المغرب. ج١
- فايزة السيد محمد عوض (٢٠٠٢): تدريس القواعد النحوية بالفريق وتأثيره في تنمية التحصيل والأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بطنطا، جودة التعليم في المدرسة المصرية: التحديات، المعايير، الفرص. المجلد ٢.
- محمد أحمد الكرش (٢٠٠٢): فاعلية استخدام المدخل البيئي في تدريس بعض المفاهيم الرياضية للتلاميذ المتأخرين عقلياً. المؤتمر العلمي السنوي الثاني "البحث في تربويات الرياضيات". مصر.
- محمد سمير اليزل، وهبة كمال إبراهيم، وأشرف بهجات عبد القوي (٢٠١٤): برنامج مقترح قائم على المدخل البيئي لتنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية. العدد الثالث. ج ٢. يوليو.
- محمد العودات (٢٠٠٠): النظام البيئي والتلوث. المملكة العربية السعودية. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- محمد جابر قاسم (٢٠٠٣): معايير التفوق اللغوي لدى طلاب التعليم العام وتقويم الأداء اللغوي للطلاب المتفوقين في ضوئها. المجلة العلمية. كلية التربية، جامعة أسيوط. المجلد ١٩، العدد ٢
- محمود أحمد السيد (١٩٩٨): الأداء اللغوي واقعاً وطموحاً. التعريب. سوريا. المجلد ٨. العدد ١٥. حزيران/يونيو.
- محمود كامل الناقة (٢٠٠٠): تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته. ج ٢. كلية التربية. جامعة عين شمس.

الملاحق

مهارات الأداء اللغوي الشفهي اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية

م	المهارة
١	– إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.
٢	– اختيار الكلمات المناسبة للمعانى.
٣	– تكوين جمل مكتملة المعاني والدلالات.
٤	– تضمين التعبيرات اللغوية صور ومحسنات بلاغية بعيدة عن التصنع والتكلف.
٥	– توظيف أدوات الربط توظيفاً يخدم المعنى ويقويه.
٦	– التمثيل الجيد للمعاني والدلالات.

(٢) مواصفات المدخل البيئي

م	المواصفات
١	– توفير بيئة لغوية صحيحة في جميع تعاملات التلميذ الحياتية.
٢	– تقديم نماذج لغوية فعلية يعيشها التلميذ ويكتسب مهاراتها.
٣	– يقلد التلميذ اللغة التي يستمع إليها ويحاكيها من خلال نماذج لغوية من إنشائه.
٤	– تحديد الأخطاء اللغوية وتصويبها.

دليل المعلم لاستخدام المدخل البيئي

عزيزي المعلم/

أولاً– إليك هذا الدليل ليساعدك على تدريس مادة اللغة العربية، وتحسين الأداء اللغوي لدى تلاميذك.

ثانياً– الدليل تم إعداده في ضوء مواصفات المدخل البيئي.

ثالثاً–الدليل يتضمن من التوجيهات والإجراءات ما يتح لك التغيير والتبديل والإضافة حسب مقتضيات الموقف التعليمي، وبما يتناسب ومستوى تلاميذك.

رابعاً–إليك مواصفات عملية التدريس وفق المدخل البيئي

١– **التمهيد:** يترك للمعلم مساحة في اختيار التمهيد الذي يراه مناسباً للتلاميذ.

٢- اصطحاب التلاميذ داخل المجتمع المحيط؛ بما يحقق هدف الدراسة، وذلك لحضور مواقف لغوية ومعايشتها، وجعلها مواقف للتعلم، مع ضرورة ترتيب تلك المواقف وتنظيمها بشكل يحقق الهدف منها.

ومن تلك المواقف:

- حلقات النقاش ودروس العلم داخل المساجد.
- بعض الحوارات والنقاشات الهادفة بين المعلمين داخل غرفة الصف وخارجها.
- حضور بعض المحاضرات والندوات والمؤتمرات العلمية.
- الاستماع إلى بعض البرامج الدينية والثقافية والاجتماعية المفيدة.
- الجلوس إلى الموثوق في لغته ممن يتعايش مع التلاميذ: كالوالدين، والأقارب، والجيران، وغيرهم.

٣- يمكنك استخدام الدراما التمثيلية لتحويل الدرس إلى مواقف لغوية من خلال عرض تمثيلي، مع مراعاة الآتي:

- الالتزام التام باللغة العربية وقواعدها.
- أن تكون المعالجة الدرامية من خلال مواقف حقيقية يعيشها التلاميذ، ويشعرون بجدواها.
- استخراج النماذج اللغوية محل الدراسة.

٤- تكليف التلاميذ بتقليد تلك النماذج اللغوية ومحاكاتها من خلال تعبيرات لغوية من إنتاجهم.

٥- خلق مواقف لغوية داخل الصف تحاكي الواقع مثل: البيع والشراء، خطب المساجد، مواقف بين التلميذ وأفراد أسرته كالوالدين والإخوة، ومواقف بين المعلم وتلاميذه. وتدريب التلاميذ على التعامل اللغوي المناسب لتلك المواقف.

٦- إعطاء التلاميذ فرصة كافية لعقد موازنات لغوية بين التعبيرات اللغوية الصحيحة التي استمعوا إليها وغيرها من التعبيرات الشائعة على ألسنة العامة، وما يشوبها من أغلاط.

٧- تدريب التلاميذ على رصد الأخطاء اللغوية الشائعة في التعاملات اليومية، ومحاولة وضع تعبيرات لغوية بديلة.

(٤) اختبار الأداء اللغوي الشفهي

تعليمات الاختبار

عزيزي التلميذ /

هذا الاختبار صُمم بهدف قياس قدرتك على الأداء اللغوي الشفهي، فيرجى منك قبل الشروع في الإجابة على أسئلة الاختبار، اتباع التعليمات التالية:

١- سجل بياناتك كاملة وفق الخانات المحددة.

٢- لا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك بذلك.

٣- الاختبار لأغراض البحث العلمي، ولا علاقة له بدرجاتك التحصيلية سواء في أعمال السنة أو الاختبارات النهائية.

٤- وقت الاختبار محدد بـ (١٥) دقيقة تبدأ منذ أن يأذن لك المعلم.

٥- اقرأ كل سؤال جيداً قبل الإجابة.

الاختبار

بيانات التلميذ

الاسم / .....

المدرسة / .....

الصف الدراسي / .....

الفصل / .....

التاريخ / .....

السؤال الأول: استخدم الكلمات التالية في تكوين جمل وعبارات من إنشائك:

حديقة - زرت - أحافظ - الزهور- ذهبت - ألعب - أصدقائي - مع

السؤال الثاني: استخدم الجمل والعبارات التالية في تكوين موضوع مترابط الأفكار والدلالات:

١- فلما أبصر التلاميذ المعلم، قال لهم.

٢- فاحرص على أن تفعل فيه عملاً يفيدك ويفيد من حولك.

٣- لماذا لا تقرؤون مثل زميلكم عمر، فالوقت هو أثمن ما يمتلكه الإنسان.

٤- دخل المعلم الفصل فرأى التلاميذ جميعهم يلعبون إلا عمر وجده يقرأ في أحد الكتب.

٥- كما أن القراءة غذاء العقل والروح، وهي النافذة التي منها يطلع الإنسان على عالم الفكر والمعرفة.

السؤال الثالث: تحدث في أحد الموضوعات التي تستهويك، وترغب التحدث فيها: كقصة قرأتها، أو نادرة استمعت إليها...الخ.

* * * * *

المدرسة والتربية على القيم في الحاجة إلى نظام تعليمي يؤسس للقيم الإنسانية

الدكتور: سعيد سهمي
المملكة المغربية

إن دور المدرسة، كما هو معلوم، يتجاوز البعد التعليمي الأكاديمي البحت، إلى دور التربية، بل إن التربية تبقى صلب النظام التعليمي وأساسه؛ ولعل ما يشهده السلوك الاجتماعي اليوم في مجتمعاتنا المعاصرة، من تراجعٍ خطيرٍ، وما تعرفه الساحة الاجتماعية اليوم من انحراف أخلاقي مهول، مردُّه بالأساس، إلى تغييب البعد القيمي في التربية، وانحسار الهاجس الأخلاقي في المدرسة التي تُعهد إليها تنشئةُ المتعلِّم على القيم العليا، فمصطلح التربية "أشمل وأعم من مصطلح التعليم، فالتربية تشمل التعليم، ويعتبر التعليم إحدى أدوات التربية التي تهدف إلى إرساء القيم والأخلاق النبيلة والسامية، وبما يتوافق مع معايير المجتمع وقيمه وما يتطلبه من الفرد من أخلاق عالية وصفات نبيلة" [١]

إن المدرسة الحديثة التي تنسجم في توجُّهاتها مع الاتجاه الرأسمالي ومع الليبرالية التي تنظر إلى كل شيء -بما في ذلك التعليم- نظرةً براغماتية مادية، وتتعامل مع النظام التعليمي كقطاع ممتد للسوق التجارية، جعل المدرسة تتحول، بفعل التدخل المباشر لصندوق النقد الدولي في سياسات الدول اقتصاديا واجتماعيا بما في ذلك تحديد مساهمات الدولة في القطاع العمومي، من خلال عمله على " تقليص دور الدولة في النشاط الاقتصادي والاجتماعي وإعطاء الأولوية للقطاع الخاص في كافة المجالات (...)، إذ للصندوق أن يفرض حدود إنفاق واتجاهات في هذه المجالات أيضا، وبصورة مباشرة، أو غير مباشرة" [٢]، كل ذلك حول المدرسة إلى مجال تقنوي ومهنوي، بحيث ركزت المدرسة على بناء الكفايات العلمية-المعرفية، والكفايات التقنية والمهنية، على حساب الدور التربوي الذي يتمثل في بناء متعلم متوازن نفسيًا واجتماعيًا ومشبعًا بالقيم الإنسانية العليا التي تؤهله للاندماج الإيجابي في المجتمع الإنساني.

التربية على القيم: المفهوم والسياق التربوي

إن التربية على القيم (l'éducation au valeurs) لا تتعلق بعلم الأخلاق (Ethiques) ولا تعني التربية الأخلاقية (Education morale) بالمعنى الضيق لمفهوم التربية الأخلاقية التي تهدف إلى نشر الفضائل السلوكية والوجدانية، إنما ترمي التربية على القيم إلى تكوين مواطن قادر على الاندماج الاجتماعي وقادر على" التعايش مع غيره في إطار احترام القوانين الاجتماعية المشتركة والإسهام في ترسيخ قيم العدالة والحرية والمسؤولية [٣]"، متفاعلا بشكل إيجابي مع العالم من حوله، وذلك عبر ترشيد ما يتم تعلمه في المدرسة حتى يواكب (المتعلم) المنظومة القيمية في بعدها الكوني، وليس فقط مدخلات المنظومة التعليمية المدرسية، بل إن هدف التربية على القيم هو جعل المدرسة امتدادًا للمحيط الاجتماعي، وجعل المحيط (الاجتماعي) بدوره امتدادًا طبيعيا للمدرسة، وهو ما يمكِّن من تجاوز الحاجز الكبير الذي نجده عادة بين المدرسة ومحيطها في معظم مدارسنا اليوم.

ويأتي هذا التوجه إلى الانفتاح على القيم الكونية انطلاقا من كون القيم، عموما، كُلاً لا يتجزأ وإنما تتميز بالتكامل والانسجام، بحيث "لا يمكن فصل القيم الشخصية والقيم الدينية والاقتصادية والسياسية عن القيم الاجتماعية التي تمثل بوتقة تنصهر فيها كل القيم السابقة، من حيث كون القيم الاجتماعية أصلا لهذه القيم المتفرعة عنها، والقيم الاجتماعية التي نتحدث عنها هي من شاكلة المفاهيم القيمية التي تشمل الكرامة الإنسانية والحرية والمساواة" [٤].

من جهة أخرى، فإن التربية على القيم في المدرسة لا ينبغي أن يُنظَر إليها نظرة محلية ضيقة، كما هو الحال، مثلا، للتربية على المواطنة، أو التربية على احترام القيم المحلية، بل يقصد بها تربية المتعلم على الانخراط في القيم الكونية خاصة في العصر الرقمي الذي صار فيه العالم، بشكل فعلي، بمثابة قرية صغيرة، ومن ثمة أمكن تعريف التربية على القيم بأنها منظومة تهدف إلى "تنشئة الأفراد على أسس ومعايير تجعل منهم مواطنين صالحين، فاعلين متشبعين بقيم العدل والسلم والمساواة واحترام الاختلاف والتعايش مع الآخر" [٥].

في هذا السياق، يميز ج.ب. رزفيبر (Jean-Paul Resweber) الأستاذ في جامعة لورين

الفرنسية (Metz) بين البعد الذاتي للقيمة، وبين بعدها الموضوعي، بحيث يؤكد على أن القيمة:

"هي الوجود من حيث كونه مرغوبا فيه، أو موضع رغبة ممكنة. فهي إذن ما نحكم بأن من الواجب تحققه. وهي من الناحية الذاتية: صفة في الأشياء قوامها أن تكون موضع تقدير إلى حد كبير أو صغير، أو أن يرغب بها شخص، أو جماعة من أشخاص معينين.

ومن الناحية الموضوعية: هي صفة الأشياء من حيث إنها جديرة بشيء قليل أو كثير من التقدير، ومثلا: قيمة الحياة، قيمة العقل، قيمة الحرية، والثقافة، والإبداع... وكلها قيم أخلاقية تواكب قيمًا أخرى هي القيم الجمالية كالحسن والجمال والرشاقة والأناقة، وقيمًا ثالثة ندعوها القيم المنطقية، وفيها الصواب، والخطأ، والمحتمل، وقيما رابعة وخامسة اقتصادية وسياسية واجتماعية، وما إلى ذلك"[٦].

والحق أن منظومة القيم العربية الاسلامية تتميز بالغنى والتنوع التي تسمح لها بالتفاعل والانفتاح على باقي القيم الكونية؛ كما أنها ترتكز على مقومات تجمع بين التراث القيمي العربي الإسلامي، وبين أشكال التفاعل مع باقي الثقافات والحضارات بفعل العامل التاريخي، ولهذا لا بد من إعداد المتعلم العربي لتشرُّب مبادئ التعددية الثقافية في المدرسة من خلال ربطه بتراثه العربي والإسلامي، ولا بد في هذا الصدد من التعامل مع القيم العليا في بعدها الكوني، عوض الاقتصار على القيم المحلية التي من شأنها أن تعرِّف المتعلم بقيمه الخاصة في حين تجعله معاديا لباقي القيم، أو تجعله ينحرف نحو التمييز العنصري أو العرقي أو التطرف الفكري، فالتركيز على القيم الإيجابية في سياقها الكوني وتعليمها هدف أساس ؛ لهذا لا ريب من أن مدرس التربية الاسلامية، مثلا، لا بد له من إطلاع المتعلم على العلاقات القائمة بين القيم الإسلامية والقيم الدينية والإنسانية الأخرى وهو ما من شأنه أن يربي المتعلم على احترام باقي الديانات وباقي الثقافات وباقي الحضارات، من خلال فهم واضح للفرق بين القيم المحلية والقيم الكونية أو ما يسمى بمنظومة القيم.

النظام التربوي الحديث ومسألة القيم

عادة ما يتم التمييز في المدرسة بين مواد تعليمية حاملة للقيم ومواد تعليمية أخرى

غير حاملة للقيم، بحيث تبدو لبعض الفاعلين التربويين أن موادَّ تعليميةً علمية بحتة مثل الرياضيات، أو الفيزياء والكيمياء، أو علوم الحياة والأرض، هي موادٌّ غير حاملة للقيم ووظيفتها تعليمية فقط، والواقع أن هذا التمثل غير صحيح، إذا ربطنا تدريس جميع المواد، مهما كانت طبيعتها، بسياقها التربوي العام، وبالسياسة التربوية عموما، إذ إن غاية المدرسة ليست فقط المعرفة العلمية التي بإمكان الإنسان تعرفها في الكتب وفي مصادر المعرفة المتعددة التي من أهمها المعرفة الرقمية؛ وإنما الكيفية التي يتم بها تدريس العلوم والمعارف، والتكوين المنهجي (الجانبين البيداغوجي والديداكتيكي)، وبناء الكفايات الاستراتيجية التي تهدف إلى تنشئة مواطن صالح وقادر على الاندماج الإيجابي في مجتمعه وفي المجتمع الكوني، وبناء مهارات المتعلم الحياتية التي تجعله قادرًا على حل المشكلات التي قد تعترضه في الحياة.

من ثمة تبدو لنا قيمة المعطى التربوي في تمرير القيم التي على المدرس استحضارها اعتمادًا على المناهج التعليمية المعمول بها، بحيث إن جميع المواد الدراسية لا بد أن تستند إلى سند، وهذا السند حسب البيداغوجيات الجديدة مرتبط أشدَّ الارتباط بالمجتمع وبالمحيط الذي يتم فيه التعليم، كما أن علومًا مثل الرياضيات وغيرها لا ينبغي أن تمرر بطريقة جافة بل إن تقريبها لا يتم إلا من خلال عملية إدماج ما يتم تعلمه في واقع المتعلم، وهو ما يحبذ وجود أساتذة مكوَّنين تكوينًا أكاديميًا حديثًا مسايرًا للمستجدات الحاصلة في فلسفة التربية؛ لأن البيداغوجيات الحديثة التي تربط المتعلم بواقعه تجعله أكثر تفاعلًا وتقبلًا لما يتم تدريسه.

أما المواد التي تعدُّ وثيقة الصلة بمسألة القيم، فمنها اللغات، والعلوم الإنسانية، ومنها الفلسفة والفكر الإسلامي، ومنها التربية الإسلامية والاجتماعيات (تاريخ، جغرافية، تربية على المواطنة..)، هذه المواد تبقى مجالًا خصبًا لتمرير القيم الإيجابية ومداخل للتربية السليمة للمتعلم، بحيث ينبغي على مدرسي هذه المواد الانتقال من الدور التلقيني التعليمي الصرف، إلى عملية إدماج كلي لما يتم تعليمه في منظومة القيم العليا الوطنية والكونية، وهذا يتطلب بالضرورة خطوات إجرائية واضحة وبنيوية للارتقاء بالمدرسة العربية لتقوم بدورها في نشر القيم الإيجابية.

تقوم المناهج التربوية في التعليم الإعدادي في المغرب، مثلا، على اعتماد القيم مدخلًا للتدريس، من منطلق المجالات التي يدرسها المتعلم (مجال اجتماعي، مجال سياسي، مجال وطني، مجال حقوقي..)؛ ففي التعليم الإعدادي في تدريس اللغة العربية، مثلا، يتم تمرير القيم عبر المجالات، بحيث نجد أنه لا بد من أن يتم في كل درس من الدروس الوقوف على القيم التي يبنيها النص أو يقصدها، كما أن مسألة القيم تؤخذ بعين الاعتبار في كل مرحلة من مراحل الدرس وفي كل مكونات المادة (النصوص القرائية، الدرس اللغوي، التعبير والإنشاء، المؤلفات)، والتي تشتغل بشكل تناسقي وفق ما يسمى بنظام المجزوءات (les modules).

إن المناهج التعليمية الحديثة التي تقوم على مداخل تمرِّر القيم في المواد الأساس مثل اللغات، تركز على الاشتغال وفق نظام الوحدات والتي يراعى فيها مبدأ التكامل والانسجام بين تدريس الكفايات التي ينبغي على المتعلم أن يتقنها (كفايات ثقافية وتواصلية ومنهجية واستراتيجية) وبين القيم التي عليه أن يتمثلها؛ وفي غياب وعي المدرس بالقيم كمدخل للتدريس، غالبا ما يتم التركيز على الوظيفة التعليمية دون الأخذ بعين الاعتبار الغايات التربوية والتي من أهمها تربية المتعلم على القيم.

ومن نافل القول إن البيداغوجيات الحديثة رغم ما بُذل في سبيل الارتقاء بها من جهود، إلا أنها ظلت، في المغرب وفي عديد الدول النامية، خاضعةً، في الواقع، على مستوى السياسة التربوية، لروح المقاولة والاقتصاد، بحيث تم نقلها إلى المدرسة بشكل سلبي، من خلال تركيزها على كفايات ومهارات وقدرات محددة سلفًا لتستجيب للسياسة الاقتصادية العالمية ولروح الرأسمالية، ولعل التركيز على بيداغوجيا الكفايات (les compétences) التي تعمل بها جل الدول العربية، دون الأخذ بعين الاعتبار ضرورة إدماجها في واقع المتعلم ومحيطه، من خلال العمل على تمرير القيم عبر الاشتغال على الوضعيات المشكلة، تبقى غير ذات أهمية، ولهذا لا بد من تنويع البيداغوجيات في العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق الكفايات وفي الوقت نفسه تمرير القيم الإيجابية.

من جهة أخرى، فإن علوم التربية، أو النظريات التربوية التي تستمد مادتها من علم النفس التربوي، أصبحت تشير إلى ضرورة الاشتغال تربويا على محيط المتعلم وتبني

النظرية السوسيوبنائية (le socioconstructivisme) في التدريس (أبرز مؤسسيها العالم النفساني الروسي فيغوتسكي Vygotsky)، بحيث تلح هذه النظرية على أن ما يبنيه المتعلم من أفكار وتعلمات لا بد أن ينسجم مع واقعه الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي الذي يعيش فيه، عكس النظريات التقليدية مثل السلوكية التي تركز على سلوك المتعلم، وهذا ما يدعو إلى ضرورة التقيد بالشروط الاجتماعية في بعدها الكوني عوض التركيز على قيم محددة في الزمان والمكان، وفي هذا الصدد يرى فيغوتسكي أن "القدرات البشرية هي الإنشاءات الاجتماعية (...) وكل الوظائف العليا تنشأ في العلاقات بين البشر" [٧]، هذه العلاقات ينتج عنها إلى جانب بناء الأفكار المعارف بناء القيم لدى المتعلم.

تجارب رائدة في التخطيط للتربية على القيم

تبقى الدول المتقدمة، وخاصة منها اليابان، مجالا يحتذى به في مسألة التربية على القيم، وهنا لا بد من الاتجاه إلى كيفية التدريس في اليابان لا سيما في السنوات الأولى للمتعلم؛ أي التعليم الأولي والابتدائي، بحيث يتم التركيز على الأخلاق وإنماء السلوك، بحيث يتم تدريس مادة خاصة بالأخلاق، وهذا مجال أساس من شأنه تربية المتعلم-الطفل سلوكيا، وجعله قادرا على أن يكون مواطنًا صالحًا مندمجًا في مجتمعه وفاعلا فيه، بحيث يتم التركيز على "ترسيخ قيم أخلاقية إيجابية معينة، ومن هذه القيم التي تغرس في الأطفال؛ قيم النظافة والاحترام والتعاون الإيجابي، وعلى سبيل المثال قيام الأطفال في اليابان بتنظيف مدارسهم كل يوم لمدة ربع ساعة مع المدرسين ما يغرس قيم التواضع والحرص على النظافة، كما يتم تدريس مادة من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي اسمها "الطريق إلى الأخلاق" يتعلم فيها التلاميذ أخلاق التعامل مع الناس" [٨].

في هذا الصدد تشير صحيفة "جابان تايمز" اليابانية إلى أن المجلس المركزي للتربية في اليابان قرر إدخال مادة التربية الأخلاقية في المنهاج الرسمي للتربية وجعلها من حيث القيمة في مرتبة باقي المواد الدراسية كالرياضيات واللغة اليابانية، وذلك لتمكين المتعلم من التشبع بالأخلاق وبالقيم الإيجابية، وبهدف تدريب "التلاميذ على تنمية القدرة لمواجهة القيم "المختلفة وأحياناً المتقابلة" من أجل "التفكير بطريقة مستقلة، وللانخراط في الحوار

والتعاون مع الآخرين؛ من أجل تحسين حياة الأفراد والمجتمع"[٩].

وإذا اتجهنا مثلا إلى التربية في فنلندا التي تعتبر من الدول الرائدة على مستوى تحديث التعليم وتجديده عالميا، والتي تحتل مراتب متقدمة في جودة التعليم، سنجد أن المدرسة تتجه إلى إزالة الحدود البنيوية والحواجز التي تفصل المدرسة عن واقع المتعلم، بحيث غالبا ما يتم تدريس المتعلمين في المراحل الأولى خارج الفصل حتى يستطيع المتعلم الاحتكاك مباشرة مع القيم الاجتماعية على أرض الواقع، وهو ما يجعله في كبره أكثر قدرة على الانسجام مع واقع الحياة العامة دون أي مشكل، وفي هذا الصدد يمكن الحديث عن ثلاث ميزات تجعل المدرسة الفنلندية رائدة:

١. التركيز على الجانب التربوي في التعليم عوض التعليم لما بينهما من فروق خاصة في المراحل الأولى بحيث يتم التركيز على اللعب وعلى جعل المتعلم ينسجم مع قيمه ويتربى تربية سليمة نفسيًا وأخلاقيًا، وفي هذا السياق يتم الاهتمام بشكل كبير بالجانب الحقوقي الذي يعزز الانتماء الوطني لدى المتعلم ويربيه على ثقافة المساواة، كما يتم دفعه في سنيه الأولى إلى حب المدرسة، حيث يسمح للأطفال "باللعب وتنمية خيالهم والتمتع بالارتباط الآمن لفترة طويلة قبل الالتحاق بالمدرسة"[١٠]، وهو ما يعزز حافزية التعلم لديهم.

٢. تعزيز ثقافة الاختيار والاستقلالية لدى كل من المدرسين والمتعلمين على مستوى المحتوى الدراسي، وتشجيع المواهب، وتعزيز فرص النجاح والارتقاء من خلال إصلاح نظام التقويم، وفي هذا تقول ريتا إركينجونتي (مديرة مؤسسة تربوية فنلندية): "يعتمد التدريس على الدعم والمشاركة والتفاعل. كما يعمل الطلاب باجتهاد، دون أن يجبَروا على ذلك من خلال الطلب أو التخويف أو الضغط".[١١].

٣. تجديد بنية التعلم وجعل المدرسة مفتوحة على العالم من خلال تعزيز ثقافة التربية الذاتية وإدخال التكنولوجيا في التعليم التي تمكن الجميع من التعلم بمن فيهم الذين لا يستطيعون الحضور لظروف طارئة، بل إن تجديد البنية تتجلى كذلك على مستوى بيئة التعلم والفصل الدراسي الذي يقوم على شكل

موائد مستديرة عوض بنية الصف التقليدي ما يعزز ثقافة المساواة ويعزز لدى المتعلمين ثقافة التعاون والقيم الإيجابية، ويخرجهم من رتابة التعليم التقليدي، تقول إركينجونتي "أما التلاميذ، فتربطهم علاقة من الألفة والاحترام. يدعو الطلاب معلميهم بأسمائهم، كما يقوم التدريس في الأساس على الحوار"[١٢].

ومهما كانت الظروف تتباين بين متعلم من دولة نامية ومتعلم من دول متقدمة جدًا مثل فنلندا، خاصة على مستوى الإمكانيات المادية ومستوى الحياة، فإن ما يهم في هذا الصدد هو أن المدرسة عليها أن تربي المتعلم على الأخلاق العالية التي تمكنه من أن يعيش حياة سليمة وأن تكون أخلاقه عالية، حيث إننا من الصعب أن نرى أي مجال للتشابه على مستوى الممارسة بين متعلمينا الذين يغادرون الفصل الدراسي كما يغادر السجين سجنه، ويذهبون إلى المدرسة في حال من الخوف والوجل، ما يجعلنا نتساءل عن الأسباب الكامنة وراء ذلك، هي ولا شك أسباب بنيوية معقدة تدعو إلى إعادة النظر في السياسة التربوية، وفي البرامج والمناهج وفي أشكال التقويم، وأكثر من ذلك في البيداغوجيا وفي عمل المدرس وطريقة اشتغاله ثم طريقة تعامله مع المتعلمين وخاصة في المراحل التعليمية الأولى.

التربية على القيم في عصر الرقمية:

إن الرقمية في الواقع قد أتاحت للمدرسة أن تنفتح على القيم العالمية بحيث أصبح من الصعب الحديث عن قيم محلية منغلقة في زمن أصبحت فيه الإنترنت مجالا للاشتغال لكافة المتعلمين عبر العالم، وهو ما يدعو المدرس إلى ضرورة ربط المتعلم بمحيطه الرقمي وحفزه على الانفتاح على الثقافة العالمية، وعلى القيم العالمية، من خلال الأنشطة التي تنجز سواء داخل الفصل أو خارجه، من خلال ربط التعلُّمات بواقع المتعلم، ليس على المستوى الاجتماعي فقط، وإنما على مستوى الواقع الافتراضي، لأنه إذا اتجهنا في اتجاه واحد وجدنا للمتعلم عالمه الآخر الذي يمضي فيه أكثر أوقاته.

من هنا يبقى دور الأسرة أساسيًا في ترشيد استعمال مواقع التواصل الاجتماعي واستثمار مصادر المعلومات، لأن عدم ترشيد البحث على الإنترنت يجعل الرقمية وسيلة لهدم ما بنته المدرسة، بل إن الأسرة يجب أن تكون مكملة لعمل المدرسة؛ ويمكن أن نضرب

مثالًا بسيطًا في هذا الصدد، وهو التعامل مع محركات البحث على الإنترنت، فمحرك البحث غوغل مثلا تخصص مجالًا خاصًا بالأطفال للبحث في ما يفيدهم وفقا لقدراتهم العقلية، ويساعدهم في البحث المدرسي، ولا بد لنا في هذا الصدد أن نرشد الأطفال إلى التعامل مع الإنترنت بناء على مستواهم التعليمي وقدراتهم العقلية.

استنتاج تركيبي:

وأخيرا فإن مجال القيم رحب وواسع يتجاوز الإنسان وعلاقاته الاجتماعية، إلى عالم الحياة الذي يبقى أكثر رحابة وامتدادًا، فالحيوان له حقوقه، والبيئة بكل مكوناتها لها حقوقها، والنبات له حقوقه، والأشياء جميعها لها حقوقها التي علينا احترامها وعدم الاعتداء عليها، لهذا فإن الفرد الذي يتعلم في مدرسة ناجحة قائمة في نظامها التربوي على القيم العليا هو الإنسان الذي يمكن أن نعول عليه في بناء مجتمعاتنا التي تطور فيها كل شيء إلا ما يرتبط بالقيم التي نراها تتهاوى أمام أعيننا والتي يمكنها أن تنصلح من خلال إصلاح الناشئة الذين سيقودون مجتمعاتنا، مستقبلا، نحو التقدم والرفاه.

هوامش:

١. حسن الهامي: "المدرسة في اليابان: تربية وأخلاق وعلم، انظر: www.aselah.net، آخر اطلاع بتاريخ: ١٩ دجنبر ٢٠٢١.

٢. الحافظ، زياد ٢٠١٤: المشهد الاقتصادي الأمريكي وتداعياته على السياسة الخارجية الأمريكية"، المستقبل العربي، السنة ٢٧، العدد ٣١٦، ص. ص. ٨٠.

3. 1–Vérone Truchot : "L'école et les valeurs démocratiques" , voir : www.cifed-hop.org, vu le : 17/12/2021.

٤. – عمر رياض: "تحديد مفهوم القيم"، في: https://www.arrabita.ma، بتاريخ: ٢٩ يناير ٢٠٢١.

٥. سعاد مريمي: "التربية على القيم دعامة أساسية في التنمية البشرية "، مجلة سوسيولوجيا للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر،

المجلد ٠٥، العدد ٠١، يونيو ٢٠٢١، ص. ٤٥.

٦. جان بول رزفيبر (Jean Paul Resweber) "فلسفة القيم"، ترجمة د. عادل العوا، عويدات للنشر والطباعة، بيروت لبنان، الطبعة الأولى ٢٠٠١، ص.٦.

7. Vygotsky L. S. (1978) Internalization of higher psychological functions. Mind in society. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press. P. 57.

٨. – حسن الهامي: "المدرسة في اليابان تربية وأخلاق وعلم، انظر: www.aselah.net، آخر اطلاع بتاريخ: ١٩ دجنبر ٢٠٢١.

٩. جورج عيسى: "كيف خططت اليابان لإدخال التربية الأخلاقية في مناهجها الرسمية؟"، انظر نص المقال بموقع: www.24.ae، آخر اطلاع بتاريخ: ١٩ دجنبر ٢٠٢١.

١٠. سالا كوربيلا: "سر نجاح الأمة: المدارس في فنلندا، في: https://finland.fi/ar/alheatt-walmjtma/sr-njah-alamtt-almdars-fe-fnlnda، آخر اطلاع بتاريخ: ٢٠ دجنبر ٢٠٢١.

١١. سالا كوربيلا، مرجع سابق.

١٢. سالا كوربيلا، مرجع سابق.

* * * * *

تكوين وإعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومستجدات مجتمع المعرفة: نحو استراتيجية منهجية جديدة للتأطير والمواكبة

د. أنوار بنيعيش - المملكة المغربية

مقدمة

كثيرا ما يتم التركيز في الدراسات والأبحاث التربوية المعاصرة على المحتوى التعليمي والمتعلم باعتباره قطب الرحى في بيداغوجيات التفاعل والبناء المعاصرة. بينما تخفت الإشارات التي تهم المدرس، وكأن التوجهات الجديدة في ظل مجتمع المعرفة وهيمنة تكنولوجيا المعلومات والاتصال توحي بتهميشه، وتضع حضوره الكلاسيكي القوي كطرف أساس من ثالوث الديداكتيك الشهير محط مساءلة وتشكيك.

والحال أن التغاضي عن دور المدرس وفعاليته خاصة في تعليم اللغات الحية للناطقين بغيرها يُحدث فجوة لا تغتفر في منظومة التعليم والتعلم على حد سواء، ويترك مساحة من الشك والفوضى وهوامش خطأ قوية في التنفيذ والتنزيل في محيط حاضن لتعلمات لغوية تفتقر إلى التصفية والتوجيه والحكم والبنينة والإشهاد الفعلي بالكفاية التواصلية والتمكن الاجتماعي من اللغة؛ فتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المحيط الأوروبي يستدعي استراتيجيات متكاملة لا تدع مجالا لإغفال أي طرف في المعادلة الصعبة أصلا بما تحمله من مفارقات وإكراهات الخصوصيات اللغوية والثقافية وتداخل التعليمي بالديني.

من هنا، آثرنا أن نتطرق في هذا البحث إلى نقطة ما قبل البداية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وهي تكوين المدرسين في هذا المجال في ظل تجاذبات الحاجة إلى الهيكلة والنزوع نحو المنهجة (من المنهج) والتوحيد من ناحية، والإكراهات والخصوصيات

التبيئية من ناحية أخرى. وذلك عبر إلقاء الضوء على الإشكالات التي يطرحها واقع تكوين أساتذة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في البيئة الأوروبية بإيجابياته وعلاته في سعينا نحو التجويد وتقليص هوامش الخطأ والمساحات الرمادية الملتبسة في مجال لا يسمح أساسا بالارتجال والتخبط، معتمدين منهجًا تحليليًا يستند إلى الدراسة الوثائقية والمعطيات الإحصائية، وآليات رصد الحاجيات والمواقف الميدانية من خلال استمارات ومقابلات.

ولهذا سعينا في هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها:

- رصد معالم واقع تكوين مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها في المجتمعات الأوروبية؛
- مساءلة الإكراهات التي تنجم عن هذا التكوين أو يكون هذا الأخير تحت سيطرتها ممارسة ومواكبة؛
- تحديد التقاطعات والتوافقات الممكنة بين البعد المرجعي التوحيدي، والانفتاح على تحديات الخصوصيات اللسانية (الصعوبات الصوتية والنطقية...) والثقافية، والدينية (تمثلات ارتباط العربية بالدين) في تكوين مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها؛
- وضع الأسس لاستراتيجيات تكوين مدرسي اللغة العربية بما يحقق هذه التوافقات.
- تحديد الفاعلين المحتملين في هذا التكوين من مؤطرين ومؤسسات ودول مساهمة؛
- إرساء الخطوات الأولى لوضع إطار مرجعي أوروبي لأساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها؛

أولا- تكوين المدرس وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

١. مدرس اللغات الأجنبية والأدوار الجديدة؛

رغم الرجَّاتِ التي أحدثتها الثورة الرقمية المتسارعة والانتقالات المتلاحقة من تصور علمي ونظرية تربوية إلى أخرى، فإن مكانة المدرس لم تتعرض للتراجع في جوهرها وإن تطلب الأمر بعض التعجيلات في المنطلقات والأهداف والوظائف وممارسات التنزيل؛ فقد أثبتت التجربة إلى أي حد لا يكون نجاح الإصلاحات التربوية ممكنًا إلا بشراكة المعلمين[1] الذين يمثلون لبنة أساسا في إقامة صرح التربية أو ترميم ما

1 – Beacco J.-C, L'éducation plurilingue et interculturelle, La perspective du Conseil de l'Europe, Editions Didier, Paris, 2017, P :239.

خلق منه عند الحاجة، حيث لا يحول تعدد عناصر المنظومة التربوية وتشعبها من استمرار عامل المدرس من الإسهام القوي في هذه المنظومة والتنسيق بين مكوناتها وعناصرها العديدة؛ "فمن الناحية الإحصائية يعتبر المعلمون الأكفاء هم التأثير الأقوى على إنجاز المتعلم[٢]. ولهذا، فإن توفر المعلومة بزخم هائل وتدفقات غير مسبوقة لم يؤد-على العكس من توقعات البعض- إلى تهميش دور المعلم وتراجعه، واندحار مكانته في دورة حياة المعرفة فهمًا وتعلمًا وإنتاجًا وتداولًا، حيث إن " البحث يشير إلى أن من بين العوامل المتصلة بالمدرسة ما يهم هو المعلم...فيقدم تأثيرهُ بزيادة مرتين إلى ثلاث مرات عن تأثير أي عامل مدرسي آخر[٣].

ومع هذه المركزية الواضحة في المنظومة التعليمية، يصبح من غير الممكن تصور تطور فعلي يحققه التعليم في أي جانب من الجوانب دون أن يكون للمعلمين فيه من النصيب الحظ الأوفر لأدوارهم وإنجازاتهم في تهيئة الفضاء، وتذليل الصعوبات للمتعلمين، خاصة حينما يتعلق الأمر بمواد ذات طبيعة متغيرة ومعقدة وخلفيات متشابكة ثقافيًا وفنيًا وفكريًا مثل تدريس اللغات. والأمر يزداد إلحاحا وتطلبًا عندما تكون اللغة المراد تدريسها أجنبية يقوم بتعلمها الناطقون بغيرها.

لهذا ومن منطلق مركزية المعلم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، يجب أن نأخذ بعين الاعتبار واقع هؤلاء المعلمين ومرجعياتهم وقدراتهم وكفاءاتهم في تقييم أوضاع تعلم اللغة العربية خارج نطاق متحدثيها الأصليين في البلدان العربية، فيُطرح سؤال جوهري هو: ما مواصفات هؤلاء المعلمين المسؤولين عن تمكين غير الناطقين الأصليين بالعربية من هذه اللغة، وتمكينه من التواصل مع موروثها الحضاري، وواقعها المعاصر بنوع من المرونة والتحكم المتلازمين؟

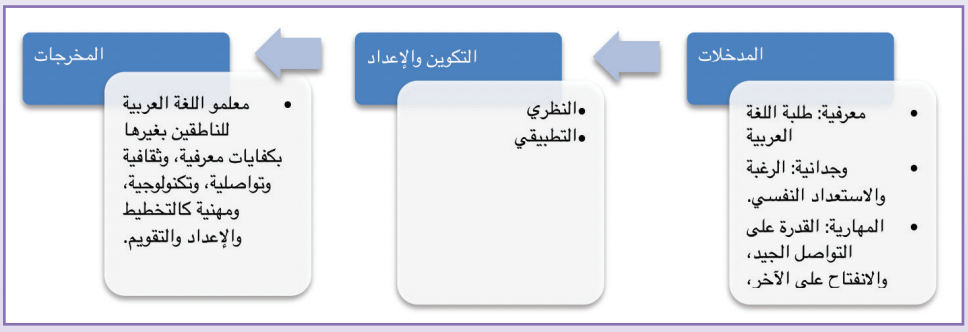
ولنجيب عن هذا السؤال، تلزمنا العودة إلى قضية أخرى تُجَلي ما يتعلق بهاته الفئة من المعلمين، وهي التكوين والإعداد، ومدى تلاؤم ذلك نظريًا وعمليًا ومقتضيات

٢ - **مستقبل التعلم، ما نوع البيداغوجيا في القرن الحادي والعشرين**، سينيثيا لونا سكوت، أبحاث ورؤى تربوية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، نيويورك، 2015، ص:18.

٣ - المرجع نفسه، ص:18.

الراهن والمستقبل والبنيات التعليمية المستجدة في العالم الرقمي المتسارع، والذي ما فتئ يتنامى بوتائر مهولة، وغير مسبوقة بما يشبه كرة الثلج في تدرجها اللانهائي نحو آفاق أكثر اتساعا ورحابة وتطلبًا في الآن نفسه. لكن الحديث عن التكوين الأساس الذي يخضع له هؤلاء المعلمون يفترض أهدافًا مسبقة تحدد معالم المخرجات التدريسية التي يجب أن نصل إليها من مدخلات تكوينية هي أيضا تتأسس على مواصفات خاصة مثل: التواصل والتمكن من العربية، والرغبة، والإصرار؛ فيكون دورُ التكوين والإعداد التركيز على هذه النقاط البؤرية في الكفايات المهنية التدريسية لمعلم اللغة الأجنبية من أجل إبرازها وتفعيلها بإخراجها من حيز الوجود بالقوة في حالة كمون إلى الوجود بالفعل في حالة الممارسة الفصلية المؤثرة والمنسجمة مع الحاجيات التعلمية للمقبلين على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها.

وهنا، سيضحى التطرق إلى طبيعة الأدوار المحتملة لهؤلاء المعلمين أمرًا لا محيد عنه، بوصفها أهم ما يحدد مخرجات القناة التكوينية التي تبدأ بمدخلات خام تحتاج إلى بناءٍ وإعداد من نوع خاص يتماشى وطبيعة هذه الأدوار المستقبلية التي يراد الاطلاع بها، وملء الفراغات الحاصلة والحاجات المتزايدة إليها. وذلك عبر مسار دقيق ومدروس بعناية فائقة تجنبا لاختلالات قد يكون لها تداعيات خطيرة ومستدامة على تمكن الطلاب من اللغة العربية ودافعيتهم للاستمرار في تعلمها وممارستها. وهذا المسار الدقيق هو ما يمكن التمثيل له بالآتي:



شكل:١ المسار التكويني بين الانطلاق والوصول لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

وطيلة هذا المسار التكويني، من المفروض أن تكون الأدوار التي يضطلع بها الخاضعون للتكوين بعد تخرجهم محط عناية وتركيز، وعنصرًا جوهريًا في تقييم مدى فعالية ما يتلقونه من تكوينات نظرية وتطبيقية في تسهيل قيامهم بهذه الأدوار على أكمل وجه. وبذلك، نطرح السؤال بصيغة أكثر بساطة عند هذا الحد، وهو: ماذا نريد من معلمي اللغة العربية – بوصفها لغة أجنبية – أن يقوموا به في ممارساتهم التدريسية؟ وهل باستطاعتهم – بعد التخرج – أن ينجزوا مهام ووظائف وإسهامات في تمكين الطلبة من التحكم بلغة أجنبية ثانية حسب ما يقتضيه العصر ووضعيات التواصل المختلفة بما فيها التأقلم مع عالم افتراضي حافل بالمستجدات.

٢. معايير تكوين معلمي اللغات الأجنبية:

يفرض تعليم اللغة في حد ذاته منظومة خاصة تخضع لمرجعيات وتأكيدات مستمدة من جوهر المكون اللغوي وامتداداته على الواقع الإنساني بما يُفرد تدريسها بمنطلقات وآليات ومخرجات تفصلها، إلى حد ما، عن تدريس أية مادة من المواد المدرسية الأخرى. وإذا كان الأمر يتعلق باللغة في عموميتها، فإن تدريس اللغة الأجنبية بوصفها لغة خارجية معبرة عن فكر وواقع اجتماعي مختلف تحمل رؤية للكون والواقع والزمن ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا مُغايرًا ومرتبطًا بجماعة بشرية هي تلك التي تعد هذه اللغة لغتها الأم أو لغة رئيسة بالتبعية السياسية والعسكرية أو الاقتصادية كالاستعمار وغيره[٤].

---

٤ – رغم الفصل بين اللغة الرسمية واللغة الأم في عديد البلدان التي عاشت فترات تبعية، أو استعمار، أو هجرة، أو غيره... فإن النوعين معا يتقاربان من حيث التحكم والتداول في المجتمع مقابل المسافة التي يضعها متعلم ما أمام لغة أجنبية لا يُفتر أنها ملم بها اجتماعيا، نشأة أو تداولا، حيث يفرض هذا الوضع تمييزا بين تدريسيتها وتدريسية اللغات الأم والرسمية. ويمكن أن نُمثل للتباين الحاصل بين الأمرين من خلال الواقع اللغوي لدولة يحتل فيها المهاجرون من خلفيات لغوية مختلفة الصدارة من حيث ديموغرافيا المجتمع، فتوطين اللغات يخضع لاعتبارات رسمية وإدارية تخلق بيئة لغوية غنية في تعددها لا تكتفي، في الغالب، باللغتين: الإنجليزية والفرنسية بوصفهما لغتين رسميتين للدولة الفيدرالية. للمزيد من التفاصيل، أُنظر الموقع الآتي:
https://www.clo-ocol.gc.ca/en/statistics/canada –

٣. رهانات التكوين وإكراهات المهام:

يعتبر التكوين لبنة أساساً في تشكيل نوعية خاصة من المعلمين قادرة على التأقلم مع المهام الصعبة والمتغيرة التي تفرضها طبيعة الفئة المستهدفة واحتياجاتها المتباينة والمتنوعة من جهة، وفضاء الممارسة (بلدان مختلفة من حيث الثقافة والتوجه والأولويات الحياتية) من جهة ثانية، والمادة المُدرّسة (اللغة العربية بوصفها لغة ثانية في وسط قليل التحفيز على تعلمها نتيجة تعدد البدائل والإغراءات المادية والثقافية) من جهة ثالثة؛ مما يقتضي مراعاة هذه الثلاثية (المستهدف/المحيط/المادة) أثناء التكوين المهني لهؤلاء الأساتذة مع تفاوت في درجة ملامسة كل حرف من هذا المثلث الشائك، بما يقتضي توفير مؤسسات تكوين بمواصفات خاصة تناسب المدخلات المتوفرة في كل بلد غربي أو غير عربي على حدة، من ثقافة ومواقف وانفعالات.

غير أن واقع الحال يشي بالعكس تماماً؛ إذ تبقى الكفاءات التدريسية معتمدة على مجهودات شخصية صرفة ومعرضة بقوة لاحتمالات الخطأ والتخبط أحيانا، أو على مؤسسات خاصة ذات أهداف ربحية أو تطوعية يغلب عليها جانب الهواية وضعف التمويل. وفي هذه الحالات تبقى المؤسسات الرسمية ذات التصور الموحد الذي يخدم تقاطعات مصالح بلدان الاستقبال مع مصالح وأهداف الفئات المستهدفة والبلدان العربية الوصية.

ثانيا- تكوين مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها في المرجعيات الأوروبية:

تمثل أوروبا منطقة استقطاب لمختلف الإثنيات والمرجعيات الثقافية واللغوية؛ فهي نقطة مغرية للمهاجرين بامتياز سواء بشكل دائم كما هو الأمر بالنسبة لبلدان الجنوب في أفريقيا وبشكل مباشر، أو آخرون الذي يجعلون من إفريقيا نقطة عبور نحو الضفة الأوروبية، حيث الرفاهية والنظام والعدل.. وغيرها من الصور النمطية التي شكلتها فئات عريضة من دول سكان الجنوب، أو بطريقة موسمية عند اشتداد الصراعات في بؤر متوترة تؤدي إلى نزوح جماعي مثلما هو الشأن بالنسبة لسوريا مثلا.

وفي الحالتين، يكون التدفق على أوروبا مهولاً وضخماً، يضافُ إلى هجرة الأدمغة والكفاءات مما يجعل مسألة اللغات الأجنبية وكيفية التعامل معها أمراً في غاية الأهمية في محيطٍ عاجٍّ بالمرجعيات اللغوية المتعددة التي لا يمكن للهيئات والمنظمات والمؤسسات الأوروبية رسمية كانت أم غير رسمية تنتمي إلى المجتمع المدني إلا أن تؤسس لأرضية صلبة من القوانين والتشريعات والأطر التنظيمية التي من شأنها أن تراعي تداول هذا الكم الهائل من اللغات[٥]، وتحقق - في الآن نفسه - انسجاما مجتمعيا في وسط غني ومتعدد لغويا، حتى لا تُتَّهم بإقصاء الأقليات والمهاجرين، ولا تفاقم مشاكل ضعف الاندماج وما ينجم عنه من ارتباكات ثقافية، وتعثرات اجتماعية واقتصادية قد تكون خطيرة على مستقبل فضائها التعدديٍّ، خاصة أنها تعتبر قارة المثاقفات والثراء الإثني والاجتماعي، وتمثل الأقليات المهاجرة نسبًا هامة لها عظيم الأثر في أنسجتها الاجتماعية والقُطْرية.

وأمام هذا التنوع، وجدت أوروبا نفسها مُطالَبة بوضع سياسة لغوية موحدة تراعي وضعا شديد الخصوصية يزداد تشابكًا وتعقيدًا مع التدفقات المستمرة من المهاجرين من مختلف المرجعيات اللغوية والدينية رغم كل الإجراءات التي لجأت إليها للحد من الهجرة السرية. ولهذا، تشكل التجربة الأوروبية في مجال اللغات إضافة إلى بعض البلدان المستقطبة للهجرة المنظمة ككندا والولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا ونيوزيلندا... إحدى أبرز التجارب وأكثرها غنى في احتكاكها بالواقع اليومي والضرورات الحياتية، إذ تساهم ظاهرتيّ الهجرة السرية واللجوء السياسي في جعل الواقع اللغوي بأروبا في حالة دائمة من الحركة والتحيين بما يتطلب مواكبات تنظيرية، وممارسات تطبيقية أكثر إلحاحا

---

٥ - يتم تداول 24 لغة رسمية وما يقارب 30 لغة من لغات الأقليات الأصلية في المحيط الأوروبي حسب ما تشير إليه الدراسات، إضافة إلى لغات المهاجرين من مختلف بقاع العالم. وهذا عدد كبير نسبيًا في نطاق يعرف قدرًا كبيرًا من الانسيابية والحرية في التنقل. مما يطرح مسألة التفاعلات اللغوية الممكنة بما فيها اللغة العربية، وآليات تطويرها لخلق أجواء سليمة من التواصل البنَّاء القائم على التكافؤ والندية، والتبادلات الثقافية والاجتماعية، ويجعل من "الاتحاد الأوروبي مناصرًا كبيرا للتعددية اللغوية بإعطائه الأولوية لتنوع اللغات، وتشجيعه" أُنظر:
https://unitedlanguagegroup.com/blog/translation/the-many-many-languag-/es-of-the-european-union

في معالجة التدفق اللغوي الأجنبي مما هو عليه الوضع في بلدان الهجرة النظامية التي تفرض لغاتها الرسمية على الراغبين في الهجرة في إطار تعاقدات مسبقة.

وعلى هذا الأساس، فإن مقاربة تكوين معلمي اللغات الأجنبية من المنظور الأوروبي، سيكون ذا أهمية كبرى في رسم ما ينبغي أن يكون عليه تكوين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في محيط تمثل أوروبا جزءًا رئيسيا منه، باعتبار نسبة المهاجرين من أصول عربية أو إسلامية هناك؛ مما أفرز توجهًا عامًا نحو تعلم اللغات مدى الحياة، بما يحيل إليه من تعميم فوائد التعددية اللغوية على الجميع في مختلف مراحل الحياة بدءاً من الطفولة.

ثالثا- مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها وتحديات الخصوصية:

راكمت الأدبيات التربوية في العصر الحديث كمًّا هائلًا من الأبحاث والدراسات الخاصة بتدريس اللغات الأجنبية للناطقين بغيرها، ومواصفات مُدرِّسيها ومعايير كفاياتهم وآليات ومسارات تكوينهم تحت ضغط الحاجة المتزايدة إلى ممارسة منهجية تستجيب لمتطلبات الرقي بقطاع تعليمي له راهنيته الثقافية، ومستقبله الاجتماعي والاقتصادي الواعد.

غير أن هذه الأدبيات والنظريات، على كثرتها وتنوع مصادرها، وتجدد نتائجها، تبقى في مواجهة واقع الخصوصية الشديدة التي تتصف بها اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية في سياقية تعليمية ذات مرجعيات وبنيات تأطيرية متباينة ومتفاوتة ما بين اللساني القائم على طبيعة اللغة في ذاتها، وميكانيزماتها التكوينية الخاصة التي تتشاطر معها الصيغة المشابهة، والقواعد المتقاربة قلة قليلة جدًا من اللغات الحية في عصرنا الحاضر ما بين الثقافي في أبعاده التاريخية والراهنة والمستقبلية في ظل تشعب العاميات المشتقة منها. مما حذا بالبعض بنوع من التجاوز إلى تشبيه العربية بـــ "لاتينية معاصرة"، وما بين الديني بحمولته الكبرى التي تنطلق من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وما لفَّ حولهما من علوم وأدبيات غفيرة متنامية يصعب حصرها.

وفي كل طرف من هذه الخصوصية الثلاثية، على المدرس أن يقف متأملا مُراوحا بينه وبين الطرفين الآخرين من جهة، وبين حاجات متعلم معاصر له نظرته الخاصة للغة

العربية نفسها، وغاياته المُعلنة والخفية من تعلمها. الشيء الذي يفرض تأهيلًا كافيًا لهذا المدرس في تكوينه وإعداده ومواكبته بما يؤهله لمواجهة صعاب متجددة ومتشابكة حدَّ التعقيد بروح المبادرة، والتفكير الإبداعي الذي يتأقلم مع الجديد ويتجاوب معه.

وبذلك؛ سنسعى إلى رصد هذه الخصوصيات بقدر من التفصيل الذي نراه وافيًا، إلى حدٍّ ما، في فهم الواقع الإشكالي الذي يعايشه معلمو العربية للناطقين بغيرها، وكيفية إعدادهم – وهذا هو الأهم هنا- للتعامل المُمَأسس والعلمي مع هذه الوضعيات المربكة، بما يكفي من الحكمة والتبصر لأداء مهماتهم في أحسن الظروف الممكنة.

١- الخصوصية اللسانية:

لا تعتبر اللغة العربية بدعًا في اللغات العالمية، ولا نتاجًا معزولا تماما عن المحيط والتأثير والتأثر مع سياقات لغوية أخرى، فهي تنتمي إلى شجرة لغوية معينة، وتتقاطع في البنيات النحوية والصرفية والصوتية مع اللغات السامية القديمة مثل العبرية، كما أن نظامها الكتابي الخاص الذي يعزل الصوائت الصغيرة أو ما يسمى الحركات عن البنية الأصلية الخام للكتابة في إطار التشكيل يمثل أنموذجًا فريدًا من لغات قليلة تحتفظ بهذا النمط[٦]، مما يجعلها اختزالية تتطلب في قراءة نصوصها – التي قلما تشكل في الكتابات غير المدرسية- لاستحضار عميق للمعجم الذهني للقارئ، ورصد العلاقات المنطقية الرابطة بين المفردات والجمل ومواقعها وعلاماتها الإعرابية المحتملة[٧].

وإزاء ذلك، يفترض تكوين المقبل على تعليم اللغة العربية للأجانب أن يمتلك- سلفا- ناصية هذه البنيات الخاصة، ويعي أهمية استحضارها في ممارسته التعليمية، وتمكينه من علوم اللغة وفقهها وأسرارها، وجعله يحتك بالنصوص التأطيرية والمرجعية لفهم بنيات

---

٦ – تشترك اللغة العربية في هذه الخاصية الكتابية مع لغات حية قليلة متبقية تتشاطر معها الانتماء نفسه إلى اللغات السامية مثل: اللغة العبرية، واللغة الأمهرية. أُنظر:
http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/famarabe.htm

٧ – تؤدي طبيعة الكتابة العربية وهي من اللغات القلائل التي تقوم على التشكيل (من بينها اللغة العبرية) إلى وضع تحديات كبرى أمام المتعلم الناطق بغيرها، والذي عادة ما يكون قد ألف نمطًا كتابيًا يستحضر كل الأصوات سواء كانت صوامتًا أو صوائتًا أثناء الكتابة كما هو الأمر بالنسبة للغات التي تكتب بالحرف اللاتيني. مثلا.

الكلام العربي وآليات تشكله، والقواعد الأصولية المتحكمة فيه تلقيًا وإنتاجًا، شفاهًة وكتابة.

٢- الخصوصية الثقافية:

الثقافة محور اللغة وهي أداتها وطريقة خاصة في التفكير تمثل الحضارة العربية في غناها وثرائها الفكري ومصادرها المختلفة، ودلالة بعض الألفاظ والعبارات على معان مختلفة يصعب تأطيرها فقط في الاستعمال المباشر أو المجازي[٨]، حيث تنفك العُرى الارتباطية بين معاني بعض المفردات بما يدل على استقائها واستقصائها من محافل تداولية قديمة متباينة كالقبائل المختلفة والمتباعدة أحياناً في المواقع[٩]. إضافة إلى تراكم الثقافات في المعجم العربي، وتداخل المؤثرات في تصور علومها وبنائها، فلا أحد ينكر أن البلاغة العربية قامت في الكثير من تنظيراتها على المتون الإغريقية خاصة في الشعر والخطابة[١٠]، وهي تحمل تصوراً خاصًا للكون والحياة ينعكس في مصطلحات علومها مثل مصطلحات علم العروض والقافية المستقاة في معظمها من الواقع البدوي من قبيل: الوتد والثلم، والروي وغيرها.

ومن الناحية التكوينية، لا يكفي أن يمتلك معلم اللغة العربية زمام اللغة صحةً واحترازًا من الخطأ، بل عليه أن يُلمَّ بكل هذه الحيثيات التاريخية والثقافية ويتشربها بعمق، حتى يتمكن من حفْزِ تعلمات بنَّاءة تغمس الطلاب في معين ثقافي كافٍ لتمثل الحضارة والثقافة اللتين تنوء بحملها مفردات اللغة العربية وبنياتها النحوية والصرفية، وضوابطها البلاغية والخطابية والشعرية، وذلك بمشاطرتهم تصورًا خاصا للكون يعبر

---

٨ - بخصوص الاستعمال المجازي، قلما فصلت المعاجم العربية بين الاستعمالين المباشر والمجازي مما أدى إلى تداخل البعدين أثناء التداول بما يصعب التفريق بينهما لدى المستعمل العادي، وإن كانت هناك استثناءات قليلة في هذا المجال مثل ما جاء به الزمخشري (538-467 هـ) في كتابه "أساس البلاغة" حيث يقول في استعراض خصائص الكتاب "ومنها تأسيس فصل الخطاب والكلام الفصيح، بإفراد المجاز عن الحقيقة والكناية عن التصريح".

٩ - أساس البلاغة، جار الله الزمخشري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، 1989، ص: 8.

١٠ - التأثير اليوناني في النقد والبلاغة العربيين من منظور الدراسات العربية المعاصرة، رامي جميل سالم، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد-الأردن، الطبعة الأولى، 2014، ص: 5.

عنه جوهر اللغة العربية نفسها في تجلياتها المختلفة. وهذا يقتضي وضع برنامج تكويني عميق يراعي البعد الثقافي، ويربط – في نهايته– المعلم بين ماضي اللغة العربية وحاضرها، ويبني قدرة تنبؤية عن مستقبليها القريب والبعيد.

٣- الخصوصية الدينية.

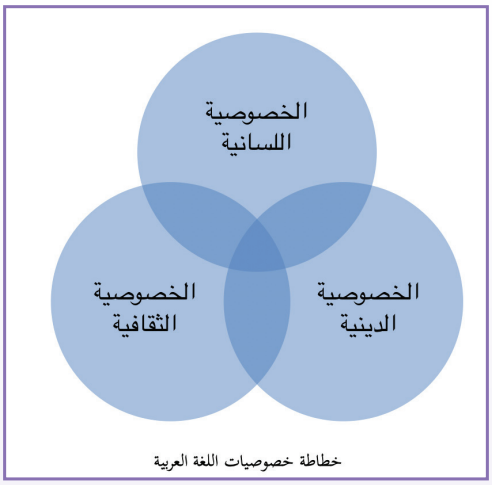
لا تعني الخصوصية الدينية في حد ذاتها فرضَ المعطى الديني الإسلامي على الطالب الأجنبي الذي قد يكون في الغالب من ديانات أخرى مختلفة، وإنما هي تمس وعي المعلم (مسلمًا كان أم غير مسلم) بالبعد الديني لهذه اللغة لمحورية النص الديني ممثلًا في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف في جوهرها، وتوغله في جميع أبعادها. ومن ثمَّة، صعوبة فهم قضايا اللغة العربية بمعزل عن هذا العنصر المحوري العام حتى عندما يتعلق الأمر بأمور لغوية ولسانية صِرْفة مثل: بنية المعجم والتداول اللغوي للمفردات التي تحافظ على الكثير منها على إيقاع حضور قوي بفضل ارتباطها بالنص القرآني الكريم، واستمرارية تداولها بتداول النص القرآني نفسها وقراءته. مما يهب هذه اللغة قدرًا من الثبات المصطلحي، ويجعل موكب المفردات المغادرة بشكل نهائي أو الميتة خافتًا وغير متواتر في العربية مثلما هو الشأن في لغات أخرى؛ فاللغة العربية بسبب هذه الخصوصية متنامية معجميًا بما يجعلها من أغنى اللغات عالميا من حيث المفردات والمداخل المعجمية حاملة معها تاريخًا لغويًا عريقًا ممتدًا في الماضي إلى ما قبل الإسلام ومنفتحًا على الحاضر بثقل معجمي متفرد[١١].

لقد تطرقنا إلى الخصوصيات الثلاثة في اللغة العربية والتي تجعل تعلمها أمرا مركبًا له طابعه المعقد (بالمعنى الوصفي لا القدحي)[١٢] مما يشي بأن مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها في أمس الحاجة إلى تكوين يضمن امتلاكهم لهذه النظرة الشمولية التي تراعي هذه الخصوصيات منفردة في ممارسته التعليمية، كما تراعيها عند تآلفها وتقاطعها بما يشكل كلًا متماسك الأطراف يصعب عزله أو فصل أجزائه، وذلك بالتمكن من مناطق الفصل ومناطق الوصل معا، بما يؤهله لتملك كفايات تدريس اللغة العربية

١١ - المرجع السابق

12- Morin Edgar, **Introdction à la pensée complexe**, édition du Seuil, Paris, 2005, P: 22.

بما هي لغة متعددة الركائز، مشدودة إلى الثقافي والديني، انشدادها إلى واقعها اللساني القديم والحديث بوعي عميق. ويمكن التمثيل لهذه التقاطعات بالشكل الآتي:



خطاطة خصوصيات اللغة العربية

واستيعاب يُمَكِّنُ من هضم هذه الأبعاد وتوظيفها في عمليات النقل الديداكتيكي[١٣] التي تحول المعرفة العالِمة إلى معارف قابلة للتدريس عبر اتباع مسار ينزل المعرفة اللغوية من برجها العالي، وطابعها المركب الذي يحتاج سنوات طوال من الدراسة والممارسة للتحكم فيه، إلى مستوى الطلاب وحاجاتهم التكوينية، وقدراتهم الاستيعابية في فترات زمنية يفرضها إيقاع التعلم وزمنه وغايته، واستعدادات المقبل على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، مع استحضار البعد التكنولوجي الذي أضحى عنصرًا ضمنيًا غير قابل للفصل أو العزل في كل العمليات الإنسانية وعلى رأسها التعليم؛ مما يفرض نقلا تكنولوجيا[١٤] ضمنيا يوازي النقل الديداكتيكي الاعتيادي الذي فصل الحديث فيه الفرنسي

13 – Chevallard Yves, **La Transposition Didactique, du savoir savant au savoir enseigné**, Editions La Pensée Sauvage, Paris, 1991, P: 46.

١٤ – فرض المد التكنولوجي مسالة البنيات والمفاهيم التعليمية الكلاسيكية ومحاولة تعديلها بما يناسب الواقع الجديد الذي تحتل فيه الرقمية الصدارة، وهذا ما حدا بالباحثين إلى استباق المستجدات، ومحاولة التنظير لما ستكون عليه بسبب التطور المطرد للرقمية في مجتمع المعرفة. لهذا هناك من أشار إلى الديداكتيك الإلكتروني أو E-Didactictis بوصفه الإطار المرتقب لتعلم القرن 21. أُنظر جدول المقارنة بين الديداكتيكي التقليدي والديداكتيكي الرقمي:

– Tchoshanov Mourat, **Engineering of Learning: Conceptualizing e- Didactics**, UNESCO, Moscow,

"إيف شوفالار Yves Chevallard [١٥] .

رابعًا: تكوين مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها: الإشكالات وإرهاصات الحلول:

أ. الإكراهات:

مر بنا فيما سبق كيف أن مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها يحتاج إلى كفايات مهنية ومهارات معرفية بمواصفات خاصة تتقاطع مع نظريات تعليم اللغات الأجنبية، وتصورها العام لهذا المدرس سواء من خلال أدبيات عامة كالمرجعيات اللغوية والتأكيرية الأوروبية أم من خلال أدبيات خاصة يتطرق معظمها إلى لغة من اللغات غير اللغة العربية كالإنجليزية مثلا. وحتى حينما يتعلق الأمر بالأدبيات التي انصبت على اللغة العربية ذاتها، وهي قليلة نسبيا، وجزء كبير منها غير محيَّن ولا مهيكل[١٦]. مما يُفاقم من الإشكالات التي يعاني منها التكوين المضطرب باعترافات الهيئات الرسمية وغير الرسمية في خطاباتها التقويمية العديدة وتقاريرها غير المطمئنة في عمومها، ويجعل الحديث عن رصد الواقع التكويني لمدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها أمراً في غاية الصعوبة والتعقيد، لتشعبه، وتشتته بين المرجعيات التنظيرية والممارسات العملية في فضاءات وسياقات متعددة وغير متناسقة، ولا موحدة في هدفها وغاياتها وآليات اشتغالها[١٧].

2013, P:23.

١٥ – يعرف "شوفالار" النقل الديداكتيكي على أنه " هو العمل الذي يجعل من مادة معرفية عالمة يراد تعليمها، مادة تعليمية"

– Chevallard Yves, **La Transposition Didactique, du savoir savant au savoir enseigné**, Op.cit, P: 39.

١٦ – لا يمكن إنكار أنها مجهودات قام بها باحثون وعلماء بجهد كبير وإخلاص واضح، غير أنها بقيت في حاجة إلى قراءات تجميعية، ورؤى شمولية للقضية من جهة، وتحيينات سريعة ومتجددة لما تنتجه في واقع متغير لا يقبل ببقاء المعرفة جامدة، ولا بتكرار محتواها لفترات طويلة قد تصل إلى عقود. وهنا، يمكن التوصية بإنشاء هيئة عامة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بوصفها مؤسسة بحثية مواكِبة، مُخَوَّل لها صلاحيات التحكيم والبت في القضايا المرتبطة بتعلم اللغة العربية، وإنجاز الأبحاث التتبعية والمواكبة التي لا ينبغي أن تتوقف لفترات طويلة، مع تحيينها دوريًا على غرار ما نجده في مؤسسات بحثية مشتركة للغات الأخرى.

١٧ – خير دليل على هذا الشتات، إشكال توحيد الاختبارات المعيارية ذات الطبيعة الإشهادية المحددة لمستويات التمكن من اللغة، حيث تتعايش اختبارات عديدة بمعايير متباينة أحيانا ومتعددة بتعدد البلدان والهيئات الراعية على خلاف ما عليه الحال في لغات أخرى كالإنجليزية (TOEFL)، والفرنسية (DALF)، والألمانية: (ZDAF). وقريب من هذا ما ورد في النقطة السابعة من دواعي إنشاء "اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها" الذي أتى

يدفعنا هذا الواقع إلى محاولة تسليط الضوء - قدر الإمكان - على أبرز الاختلالات التي تعاني منها هذه التكوينات بغرض تعبيد الطريق لدراسات أخرى جماعية راصدة بطريقة استقصائية دقيقة للإكراهات، ومبدية حلولًا متطورة ومتجددة بتجدد السياقات اللغوية والنظرية. حيث يمكن تصنيف هذه العراقيل الكثيرة والمتعددة إلى أقسام حسب مستويات تحققها كالآتي:

١- إكراه التمثل:

ننطلق، هنا، من أسئلة ملحّة من قبيل: كيف يتم تمثل تكوين مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها انطلاقا من أهداف موحدة واضحة، ومنطقية واقعية؟ وكيف توضع أسسه استنادًا إلى رؤية شمولية موضوعية قائمة على نتائج أبحاث ودراسات عميقة؟ وكيف نفتح الباب لتطوير هذا التمثل وتجديده كلما دعت الضرورة، وكثيرًا مع ما تدعو إليه مع واقع العصرنة، والانتقالات الرقمية الخاطفة؟

تكشف هذه الأسئلة وغيرها مواضع اختلال كثيرة ومتعددة في التمثل يمكن اختزالها في إكراهين فرعيين رئيسين هما: إكراه **بناء التمثل**، **وإكراه تطويره وتجديده**؛ فإذا كان البناء تعتريه نواقص عديدة لقيامه على دراسات فردية ومجهودات معزولة لا تقدم صورة متكاملة عن طبيعة المدخلات، ودقائق المسار، ومعايير المُخرجات في تكوين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها[١٨]، فإن **تطوير التمثل** أيضا يعاني من عرقلة حقيقية لعدم خضوعه لآليات تجديدية منتظمة بواسطة مؤسسات تسهر على تطعيمه بالجديد التكنولوجي بوتيرة مقبولة. وبهذا، نصل إلى تكوين معطوب من جهتين: جهة البناء الذي يظل هشّاً في ضعف

من أجل "توحيد الجهود المتفرقة في مجال اختبارات كفايات اللغة العربية بتوحيد المنهج واسلوب التطبيق، مع الاستفادة من خبرات جميع المتخصصين". - اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها: بناؤه وآلية إنتاجه، المركز الوطني للقياس(قياس)، الرياض، 2016، ص: 7.

١٨ - هناك محاولات محدودة في هذا المجال، تبقى بسيطة مقارنة مع الطابع المركب لهذا التمثل واحتياجاته للرَّفد بالجديد والمتنوع، حيث يقتصر الأمر في الغالب على تقارير ودلائل بسيطة مثل: دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، د. علي عبد المحسن الحدايبي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٥.
ومقالات مثل: الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها، إبراهيم حسن الربابعة، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 43، ملحق 4. ص ص (1651-1669).

المرجعيات والأدبيات المتكاملة والموحدة التي يمكن أن يتكئ عليها، وجهة التطوير والتجديد بما يتناسب وروح العصر، وإيقاع مجتمع المعرفة والتكنولوجيات الوسيطة المتراكمة فيما أسماه "لوتشيانو" ب"الأنفوسفير[١٩]، وبهذا نعمل – عن غير قصد– إلى مراكمة الاختلالات وتوسيع حجم الفجوة المعرفية والتكنولوجية بشكل مطرد في ميدان تكوين المعلمين.

٢- إكراه التنزيل:

في إطار الترابط السببي، لا يمكن إلا أن نتوقع أن اختلالات التمثل ستنعكس سلبًا على مختلف مستويات التنزيل؛ فما تم تصوره وبناؤه وفق منظورات تعتريها نواقص، وتم تطويره بوتائر ضعيفة تفاقم الهوة بينه وبين الواقع الرقمي في مجتمع المعرفة، سيؤثر سلبا، لامحالة، في التنزيل وإن تم احترام آليات هذه العملية الدقيقة على مستوى البرامج، والمناهج، وطرائق التدريس، وعدة التقويم، والمعالجة. حيث إن الواقع يشير إلى أن انحناءات التمثل، وانعطافاته تواكبها، انعطافات واختلالات أكثر خطورة في مستوى التنزيل، مما يؤدي إلى تشويش مضاعف للمسار كلما اتجهنا خطوات إلى الأمام، وانتقلنا إلى المخرجات المراد الوصول إليها عبر تكوين المدرسين.

ب. إرهاصات الحلول:

يستدعي وضع تكوين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، اقتراح بعض الحلول التي من شأنها أن تضمن تجاوزًا للاختلالات، ورفعًا من نسب المردودية من قبيل: إعادة هيكلة التكوين معرفيًا وعمليًا على ضوء مستجدات العالم الرقمي ومرونته التفاعلية، وتفعيل

---

١٩ – يشير الكاتب إلى التغيرات الكبرى التي تطرأ على المجتمع الإنساني في شتى جوانبه من خلال الزخم التكنولوجي الرقمي الذي سيقلب عاداتنا ومتطلباتنا الاجتماعية رأساً على عقب بما في ذلك اللغة والتعليم نفسيهما حيث "ربما يتصور بعضنا البعض على أننا جِزَم من أصناف، من الجنسانية إلى الدين، من الدور الأيْرسُ إلى المنصب الوظيفي، من التعليم إلى الطبقة الاجتماعية. باعتبارنا مُستَخدِمين في الإنفوسفير، يدعونا الأمر أكثر فأكثر، إذا لم يكن يضطرنا، إلى الاعتماد على مؤشرات بدلا من المصادر الفعلية – لا يمكننا تجربة جميع مطاعم المدينة، المصادر، لذلك نثق بالتزكية المتاحة على الإنترنت – إننا نتشارك في profiles ونروج لها. إن الملفات الشخصية culture of proxies ثقافة المُفَوَضين" – الثورة الرابعة، كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني، لوتشيانو فلوريدي، ترجمة لؤي عبد المجيد السيد، عالم المعرفة، الكويت، ع 452، سبتمبر 2017ـ، ص: 87.

بنيات مواكبة منتظمة من مشرفين ومتفقدين حاملين لرؤى دقيقة للمشروع التكويني، ومطلعين على مستجدات ومتغيرات الواقع التعليمي المعاصر في ظل مجتمع المعرفة، مع الحرص على تأسيس منهجي لمسارات الإشراف والتوجيه عن طريق استثمار ما تفصح عنه المواكبة المنتظمة، وما يتطلبه العرض اللغوي المعاصر، وتحدده الآفاق المستقبلية لتعلم اللغات الأجنبية وتعلمها في السياقات الرقمية المعاصرة.

خاتمة:

وختاما، فإن تكوين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يمثل نقطة مفصلية في تطوير العربية والرفع من انتشارها وتداولها في سياقات خارجية تعطي دفقات قوية للتعريف بالثقافة العربية في حد ذاتها وأبعادها الحضارية القائمة على الغنى والتنوع. وهذا الرهان جوهري علينا – في المجتمعات العربية والإسلامية– أن نسعى إلى تحقيقه، لتحفيز الانفتاح البنَّاء على الذات منظورًا إليها من الآخر، ومقاومة الصور النمطية المتراكمة التي تروجها منابر الإعلام المعادية عن العرب والمسلمين.

ولا غرو في أن مثل هذا الرهان يتضاعف، وتتضاعف الحاجة إليه في عصر رقمي بامتياز، وفي ظل مجتمع ينتقل بالتدريج من أولوية الصناعات المادية إلى هيمنة الصناعة المعرفية؛ مما يفرض مساءلة للواقع التكويني مساءلةً نقدية صارمة، تكشف العورات والاختلالات؛ بقصد رسم معالم الآفاق المستقبلية لهذا النوع من التكوينات الجوهرية والمصيرية بالنسبة لمصير انتشار اللغة العربية، والتمكن منها في المجتمعات والأوساط الناطقة بغيرها، والانتقال من التعاطي المحدود مع الفئات المحتاجة لتعلمها لضرورة من الضرورات كالأغراض السياسية (البعثات الدبلوماسية في المجتمعات العربية)، والأكاديمية (القيام بدراسات تهم المجتمعات العربية من زوايا علم الاجتماع، والأنثروبولوجيا وغيرهما)، والاقتصادية مثلما تفعل الصين بهدف غزو الأسواق بمنتوجات معدة للاستهلاك العربي.. إلى فئات أخرى عريضة نمهد لها السبيل لعرضٍ تعلمي مُغْرٍ يجعلها تقبل عليها وتكتشف العوالم العربية مباشرة دون حواجز ووصايات إعلامية؛ لتكون دائما في خدمة المجتمعات العربية والإسلامية.

وإذ يتمفصل تكوين معلمي اللغة العربية في نقطة ارتكاز هذا التعلم، وجب أن نوليه

العناية القصوى، ونعمل على تجديد آلياته بما يتماشى مع الأدوار الجديدة التي تفرضها انعطافات التعلم في العصر الرقمي، حيث تقاطع المعلم مع وظائف جديدة مثل: المُيسّر، والموجِّه، ومهندس المشروع البيداغوجي، والمبتكر للوضعيات التعلمية... وغيرها من الأدوار التي تضع تكوين المعلمين في صُلب الاهتمام باعتباره الأداة الرئيسة لمسايرة هذا الانعطاف في الأدوار بما يوازي تطور المعارف والمسارات التعلمية في العصر الرقمي.

وبما أن المرجعيات والأطر الضابطة لهذا التكوين تعاني عربيا من مشاكل كبرى، فهي تحتاج إلى تعضيدها ببعض التجارب الناجحة مثل النموذج الأوروبي الذي يجد أبرز تجلياته في الإطار المرجعي المشترك للغات، مع التركيز على الاستفادة مما ينص عليه من مبادئ رئيسة في التكوين كالمرونة والتحكم في المعرفة الرقمية، والقدرة على تفعيل أسسها، وتحفيز توظيفها لدى معلم اللغة العربية، وإكسابه مهارات مهنية عملية تطبيقية، وكفايات معرفية خاضعة للتجديد المستمر.

غير أن التعامل مع المرجعيات والتجارب الأجنبية في هذا المضمار لا يمكن أن يستقيم ويؤدي أدواره على أكمل وجه دون أخذ خصوصيات اللغة العربية لسانيا وثقافيا ودينيا بعين الاعتبار، وبلورة ما تفرضه من خطوات بما يضمن نظرة عملية دقيقة لتطوير هذا التكوين عبر تصور متكامل يضع في الحسبان تجربة الآخر، وتقدمه العلمي والمعرفي والتكنولوجي والوعي العميق بمقومات وأسس الهوية اللغوية التي يُراد مشاركتها مع متعلمي العربية الناطقين بغيرها.

ولهذا، كان التطرق إلى بؤرة الإشكالات التي تعرقل مسار تكوين معلمي اللغة العربية على مستويات عدة بدْءاً من تمثل المشروع التكويني نفسه، وتنزيلها منهاجيا ووثائقيا عبر الكتاب المدرسي، ثم إلى واقع الممارسة وتشتت تجاربها، وصولا إلى ضعف المواكبة والتأطير من الهيئات المختصة الحاملة لهاجس نجاح المشروع التكويني، وتقويم عطاءاته.

لائحة المصادر والمراجع:

باللغة العربية:

١. **اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها: بناؤه وآلية إنتاجه**، المركز الوطني

للقياس (قياس)، الرياض، ٢٠١٦.
٢. **أساس البلاغة**، جار الله الزمخشري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٩.
٣. **التأثير اليوناني في النقد والبلاغة العربيين من منظور الدراسات العربية المعاصرة**، رامي جميل سالم، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد-الأردن، الطبعة الأولى، ٢٠١٤.
٤. **الثورة الرابعة، كيف يعيد الغلاف المعلوماتي تشكيل الواقع الإنساني**، لوتشيانو فلوريدي، ترجمة لؤي عبد المجيد السيد، عالم المعرفة، الكويت، ع ٤٥٢، سبتمبر ٢٠١٧.
٥. **دليل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، د. علي عبد المحسن الحديبي، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٥.
٦. **الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها**، إبراهيم حسن الربابعة، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد ٤٣، ملحق ٤. ص ص (١٦٥١-١٦٦٩).
٧. **مستقبل التعلم، ما نوع البيداغوجيا في القرن الحادي والعشرين**، سينثيا لونا سكوت، أبحاث ورؤى تربوية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، نيويورك، ٢٠١٥.

ب- باللغات الأجنبية:

1. Beacco J.-C, L'éducation plurilingue et interculturelle, La perspective du Conseil de l'Europe, Editions Didier, Paris, 2017.
2. Chevallard Yves, La Transposition Didactique, du savoir savant au savoir enseigné, Editions La Pensée Sauvage, Paris, 1991.
3. Tchoshanov Mourat, Engineering of Learning: Conceptualizing e- Didactics, UNESCO, Moscow, 2013.

ج- المواقع الإلكترونية:

1. https://www.clo-ocol.gc.ca/en/statistics/canada
2. https://unitedlanguagegroup.com/blog/translation/the-many-many-languages-of-the-european-union/

* * * * *

التناوب الدلالي
بين فاعل ومفعول

الدكتور: أحمد محمد درويش
الدوحة - قطر

وجدنا ظاهرة نص عليها اللغويون في أثناء تناولهم لاسم الفاعل واسم المفعول، وهي جواز التناوب بينهما، فيحل اسم الفاعل محل اسم المفعول والعكس، وهذا ما نحاول أن نلمح إليه إلماحة في هذه الصفحات

السؤال الرئيس: أيصح أن يتناوب (فاعل) و(مفعول)، فيأتي أحدهما مكان الآخر؟

لقد عقد أحد الباحثين مبحثًا عن " مجيء اسم الفاعل بمعنى اسم المفعول أي العدول من اسم المفعول إلى اسم الفاعل " كرر فيه ما قاله النحاة ووافق على التناوب بينهما من دون أن يذكر السر في إيثار النظم القرآني صيغة على صيغة[1].

ويقول الدكتور/ صلاح رواي "إن الصيغ الصرفية قد يستعار بعضها من بابها الأصلي الذى وضعت له ابتداء لكى تدل على ما يدل عليه باب آخر من معانٍ، وذلك لأغراض معنوية تتصل بالمعنى المراد بالتركيب الذى تنتقل إليه الصيغة كالمبالغة أو التكثير أو التقليل ... واستعارة صيغة من مكانها لتؤدي معنى في مكان آخر هو ما أطلق عليه الصرفيون "تقارض الصيغ" وهم حين يأتون هذا المعنى لا يأتونه اعتباطا ودون هدف، وإنما يلجؤون إليه وهم يريدون به وجهاً يتعلق بالمعنى الذى يهدفون إليه على وجه الدقة في التعبير ويسر في التفهيم والإفهام[2].

وقد سمى الدكتور/ محمود شرف الدين ذلك بـ "تداخل الحدود بين المشتقات" يقول: "ومن التداخل بين المشتقات أن "فاعل" قد يجئ مرادًا به اسم المفعول ومن هذا

---

١ د / رجب عثمان: الاطراد والعدول في القرآن الكريم ص ٣٣٨
٢ د / صلاح رواي: الصيغة الصرفية ودلالتها على المستويين الصرفي والنحوي ص٥٨.

قوله – تعالى– " فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ " الحاقة[٣]٢١"

ولم يجد الفراء مانعاً من أن تتخلى صيغة فاعل عن دلالتها الصرفية إلى دلالة (مفعول) على الرغم من تباين الحقل الدلالي الذي تنتمى إليه الصيغتان، فالفاعل دال على الحدث والحدوث وفاعله، وهو بهذا يخالف المفعول الدال على الحدث والحدوث وذات وقع عليها الفعل ، جاء هذا التخلي في " تفسيره لبعض الآيات القرآنية التي توحي بنيتُها الظاهرة بمعنى مختلف عما يوحيه الأصل المقدر لها، إذ يفترض في هذا التركيب أن التعبير باسم المفعول هو الذى يقتضيه سياق الكلام، وصحة تركيبه لغة وعقلاً "[٤].

يقول – تعالى – في سورة هود: {قَالَ لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَنْ رَحِمَ} آية ٤٣[٥]. فعند الفراء ومن تابعه أن اسم الفاعل يؤدى دور اسم المفعول بمعنى أن "عاصماً" بمعنى "معصوم" لأن هذا هو ما يوجبه السياق.

يقول الرضي (ت: ٦٨٦ هـ) " وقد جاء فاعل بمعنى مفعول نحو: ماء دافق أي ماء مدفوق، وعيشة راضية أي مرضية... وكذا قيل: يكون اسم الفاعل بوزن المفعول، كقوله تعالى: (إنه كان وعده مأتيا) مريم ٦١ أي آتيا، والأولى أنه من أتيت الأمر أي فعلته، فالمعنى: أنه كان وعده مفعولا "[٦]

وأرى أن " ربط الصيغة بالدلالة شيء ينبغي الإقرار به، كما ينبغي عدم تناسي الدور الدلالي للصيغة، لأنها تمثل المقوم الأساسي الذي تلزم ملاحظته عند التفريق بين الصيغ في تنويعاتها المختلفة "[٧].

وهذه الملاحظة القمينة بالذكر تعنى أني أذهب – كما ذهب أستاذي[٨] – إلى أن

٣ د / محمود شرف: الفعليات ص٢١.
٤ د / طه الجندي: التناوب الدلالي بين صيغ الوصف العامل ص ٦٥.
٥ الثعالبي: فقه اللغة وأسرار العربية ص ٣٦٥.
٦ الرضي: شرح الرضي على الكافية ٣/ ٤١٥ يخرج الرضي المسألة على النسب فيقول: والأولى أن يكونا على النسب، كنابل وناشب ، إذ لا يلزم أن يكون فاعل الذي بمعنى النسب مما لا فعل له، كنابل، بل يجوز أيضا كونه مما جاء منه الفعل، فيشترك النسب واسم الفاعل في اللفظ.
٧ د. طه الجندي: التناوب الدلالي بين صيغ الوصف العامل ص ٦٥، ٦٦.
٨ السابق ص ٦٦.

الوصف باق على بابه، وأن التركيب برمته قد استفاد تماماً من الظلال الدلالية التي في صيغة (فاعل)، وأن توجيه هذه الآية وغيرها أوفق بالمعنى من قولنا: إن الصيغتين متناوبتان، لأنه يهدر القيم الخلافية التي تجعل الصيغة تمتاز بها من أختها، ومن ثم فالقول بالتناوب بين "عاصم" و "معصوم" وأن صيغة "عاصم" تؤدى الدور الدلالي لمعصوم" فاسد، لأن كل واحد من اسم الفاعل واسم المفعول موضوع لمعناه الخاص به فلا يشاركه فيه الآخر ... فما الموجب للتكلف البارد! "[٩] وذلك لأن الصيغة الآتية في الآية تعبر عن المعنيين كليهما "لأنه – تعالى – لما ذكر العاصم استدعى معصوماً مفهوماً من السياق، فكأنه قيل لا معصوم اليوم من أمره إلا من رحمه، فإنه لما قال: "لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ" بقي الذهن طالبًا للمعصوم فأنه قيل فمن الذى يعصم فأجيب بأنه لا يعصم إلا من رحمه الله، ودل هذا اللفظ باختصاره وجلالته وفصاحته على نفي كل عاصم سواه ، وعلى نفي كل معصوم سوى من رحمه الله، فدل الاستثناء على أمرين: على المعصوم من هو وعلى العاصم، وهو ذو الرحمة، وهذا من أبلغ الكلام وأوجزه وأفصحه"[١٠].

ويلتمس الراغب تفسيراً مقبولاً قائلاً "ومن قال لا معصوم فليس يعنى أن العاصم بمعنى المعصوم، وإنما ذلك تنبيه منه على المعنى المقصود بذلك، وذلك أن العاصم والمعصوم يتلازمان فأيهما حصل حصل معه الآخر"[١١].

ويعلق أستاذي الدكتور/ طه قائلاً "ومعنى ذلك أن الصيغة باقية على معناها، ودلت فى الوقت ذاته على المفعول، وتسللت إليها هذه الدلالة عن طريق التلازم والاستدعاء، فصارت دلالتها مزدوجة، لأن العاصم والمعصوم متلازمان، فأيهما حصل حصل معه الآخر، وهذا معنى لا نفهمه إذا قلنا بالتناوب الدلالي "[١٢] لذا يقول الألوسي "لا عاصم اليوم من أمر الله ، نفي لجنس العاصم المنتظم لنفي جميع أفراده ... للمبالغة في نفي كون الجبل عاصماً وزاد (اليوم) للتنبيه ... وتمهيداً لحصر العصمة في جناب الله – تعالى عز جاره –

٩ ابن قيم الجوزية: بدائع الفوائد ٢ / ٥٥.
١٠ ابن قيم الجوزية: بدائع الفوائد ٢ / ٥٥.
١١ الراغب: المفردات في غريب القرآن ص ٣٤٠.
١٢ د. طه الجندي: التناوب الدلالي بين صيغ الوصف العامل ص ٦٦، ٦٧.

بالاستثناء كأنه قيل: لا عاصم اليوم من أمر الله – تعالى – إلا هو – تعالى"[١٣].

وهذا يعنى "أن كلام الله إنما يوجه إلى الأفصح الأشهر من كلام من نزل بلسانه، ما وجد إلى ذلك سبيل ولم يضطرنا شيء إلى أن نجعل عاصماً في معنى معصوم ... إذا كنا نجد لذلك في معناه الذي هو معناه في المشهور من كلام العرب مخرجاً صحيحاً، وهو ما قلنا من أن معنى ذلك، قال نوح: لا عاصم اليوم من أمر الله إلا من رحمنا فأنجانا من عذابه "[١٤] ويعلق الإمام القرطبي – والباحث مشاركه – على هذا الرأي قائلاً " وَيُحَسِّن هذا أنك لم تجعل عاصماً بمعنى معصوم فتخرجه من بابه"[١٥].

ومن ثم فإنه يمكن النظر إلى قوله – تعالى – في سورة القصص: {أَوَلَمْ نُمَكِّنْ لَهُمْ حَرَمًا آمِنًا} القصص ٥٧. حيث فسر الثعالبي[١٦] اسم الفاعل بمعنى اسم المفعول و (آمِنًا) بمعنى (مأموناً).

وهذا ما لا يذهب هذا إليه البحث، لأنه يعطي الدلالات المتأصلة لاسم الفاعل اسم المفعول على الرغم من تباين الحقل الدلالي لكليهما، وإعطاء اسم الفاعل دلالات اسم المفعول يعنى جواز أن يتناوبا في الدلالة، ولكنا نذهب إلى إبقاء الصيغة على بابها، وذلك عن طريق التلازم والاستدعاء، فالبيت آمن، وهنا يطلب الذهن مأموناً يوجد في المكان، فدلت كلمة (آمناً) – اسم الفاعل – على اسم المفعول (مأموناً) عن طريق التلازم والاستدعاء.

يقول الزمخشري " كانت العرب يغزو بعضهم بعضاً، ويتغاورون ويتناهبون، وأهل مكة قارون آمنون فيها لا يغزون ولا يغار عليهم مع قلتهم وكثرة العرب، فذكرهم الله هذه النعمة الخاصة عليهم"[١٧] ومن ثم فلا عجب أن يصف الله بيته قائلاً: {وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِلنَّاسِ وَأَمْنًا} البقرة ١٢٥. فالبيت منعوت بالأمن، وهو مصدر، وهذا يعنى شدة التصاقه بالأمن، وتلبثه به، فهو آمن يأمن من فيه وما فيه، فكان اختيار اللفظة في مكانها اختياراً بالغ الدقة من دون أن نقول إن اسم الفاعل بمعنى اسم المفعول، لأن هذا يخرج الكلمة من بابها المقدر لها.

---

١٣ الآلوسي: روح المعاني ٦٠/١٢

١٤ الطبري: تفسير الطبري ٤٥/١٢

١٥ القرطبي: الجامع لأحكام القرآن- ٤٣/٦

١٦ الثعالبي: فقه اللغة وأسرار العربية ص ٣٦٦

١٧ الزمخشري: الكشاف ٣ / ١٩٦.

ومن هذا المنطلق الذى يجعل الصيغة باقية على بابها، يمكن النظر إلى قوله – تعالى {فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ} الحاقة ٢١، فقد أضحت هاتيكم الآية علماً بالغلبة على جواز التناوب الدلالي بين فاعل ومفعول " قال المفسرون تفسيرها مرضية "[١٨].

وهذا يعنى خروج الصيغة من بابها المقدر لها – وهذا ما لا أذهب إليه – ويفسر الدكتور/ محمد أبو موسى الآية قائلاً: " والعيشة ... راضية، والعيشة هي النعم التي يتقلب فيها أهل الجنة، ورضى العيشة أي النعمة يعني أنها دائمة باقية تألف صاحبها ويألفها وتحبه ويحبها، وليس هذا غريباً على إلف اللغة، ويمكن أن يقرب إلينا هذا ... قول النبي – صلى الله عليه وسلم – لبعض "أزواجه" أحسني جوار نعمة الله فإنها قلما نفرت عن قوم فكادت ترجع إليهم"[١٩].

وهذا القول الكريم يبقي الصيغة على بابها، وهذا ما قاله العكبري أبو البقاء عندما قال "وكأن العيشة قد رضيت بمحلها، وحصولها في مستحقها أو أنها لا حال أكمل من حالها"[٢٠]. ويعلق د / طه الجندي على قول العكبري قائلا: " ويعنى هذا القول الرائع أن العيشة قد رضيت عن نفسها عندما صادفت من استحقها من أهلها، فالمقام كله رضا، هي راضية عن أهلها، وهم راضون بما نالوه منها "[٢١].

وفى قوله تعالى: {خُلِقَ مِنْ مَاءٍ دَافِقٍ} الطارق ٦ فسروا "دفقاً بمعنى" مدفوق" يقول ابن خالويه: "الماء الدافق فاعل في اللفظ، ومفعول في المعنى ومعناه مدفوق"[٢٢] وهذا ما لا أذهب إليه، يقول ابن قيم الجوزية راداً على رأي أن " دافقاً " بمعنى "مدفوق" "وليس الماء الدافق بمعنى المدفوق، بل هو فاعل على بابه كما يقال ماء جار فدافق كجار"[٢٣].

ومن المنظور نفسه قدم الراغب الأصفهاني ما يفيد أن " دافقا " في الآية على بابها

---

١٨ الرازي: مفاتيح الغيب ١٦/ ٣٣

١٩ د / محمد أبو موسى: خصائص التراكب ص ٧٠

٢٠ العكبري: التبيان في إعراب القرآن ٢ / ١٢٣٧.

٢١ د / طه الجندي: التناوب الدلالي بين صيغ الوصف العامل ص ٦٧، ويقول البيضاوي "جعل الفعل لها .. وذلك لكونها صافية عن الشوائب دائمة مقرونة بالتعظيم " تفسير البيضاوي ٥ / ٣٦٠

٢٢ ابن خالويه: إعراب ثلاثين سورة ص ٤٥.

٢٣ ابن قيم الجوزية: بدائع الفوائد ٢ / ٥٥، ٥٦.

إذ فسرها بقوله: "سائل بسرعة، ومنه استعير قولهم: جاءوا دفقة"[٢٤]، ويعلق د / محمد أبو موسى قائلاً: "ويفيد هذا أن الماء لسرعة اندفاعه كأنه دافق كأنه يدفع بعضه بعضاً"[٢٥].

وقد جاء عن العرب بعض الأقوال التي قيل إنها تتناوب مع (مفعول) مثل : سر كاتم، ليل نائم، نهار صائم[٢٦] ولكنى أرى أنه لا تناوب دلاليا بين الفاعل والمفعول، ذاهباً – كما ذهب أستاذي الدكتور / طه[٢٧] – إلى أنه من الضروري أن نتمسك بالربط بين الصيغة ومدلولها، ومن ثم فإنه يمكن تفسير قولهم: هذا سر كاتم " إذ إن بقاء الصيغة على بابها يجعلنا نتخيل مدى حرص صاحب هذا السر عليه، وعدم البوح به إلى نفسه ذاتها، فضلاً عن الآخرين، فنزل السر في هذه الحالة التي خفي عن صاحبه منزلة الفاعل للحدث الكاتم نفسه حتى عن صاحبه"[٢٨].

ومثل ذلك يوم عاصف، حيث قال الفراء في قوله تعالى: {مَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ أَعْمَالُهُمْ كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ} " إبراهيم ١٨ إن العصوف وإن كان للريح فإن اليوم يوصف به لأن الريح تكون فيه، فجاز أن تقول: يوم عاصف كما تقول: يوم بارد ويوم حار ..... والوجه الآخر أن يريد في يوم عاصف الريح، فتحذف الريح، لأنها قد ذكرت في أول الكلمة "[٢٩] ، ويقول جار الله الزمخشري " في يوم عاصف جعل العصف لليوم وهو لما فيه، وهو الريح والرياح كقولك: يوم ماطر وليلة ساكرة، وإنما السكور لريحها"[٣٠] ، لذا فإن من سنن العرب وصف الشيء بما يقع فيه، أو يكون منه، كما قال الله تعالى: {فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ} أي عاصف الريح. كما تقول: ليل نائم أي ينام فيه، وليل ساهر أي يسهر فيه"[٣١].

والذي يسترعى النظر مما سبق أن ما قدم من تفسيرات كان معنيا بالناحية الدلالية، بيد أن ثمة تفسيراً نحوياً قدمه لنا ابن جني في معرض رده على من جعل دافقاً بمعنى

٢٤ الراغب الأصفهاني: المفردات في غريب القرآن، ص ١٧٧.
٢٥ د / محمد أبو موسى: خصائص التراكيب ص٧٠.
٢٦ السيوطي: المزهر ٢ / ٨٩، الثعالبي: فقه اللغة وأسرار العربية، ص ٣٦٥.
٢٧ د / طه الجندي: التناوب الدلالي بين صيغ الوصف العامل ص ٦٨.
٢٨ السابق ص ٦٨.
٢٩ الفراء: معاني القرآن ٢ / ٧٢، ٧٣.
٣٠ الزمخشري: الكشاف ٢ / ٢٩٧.
٣١ الثعالبي: فقه اللغة وأسرار العربية، ٣٦٠.

مدفوق فرد عليهم بقوله: "هذا – لعمرى – معناه، غير أن طريق الصنعة فيه أنه ذو دفق، كما حكاه الأصمعي عنهم من قولهم: ناقة ضارب ..... وتفسيره إنها ضرب ....، وكذلك قوله – تعالى: {لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ} أي لا ذا عصمة، وذو العصمة يكون مفعولاً كما يكون فاعلاً، فمن هنا قيل إن معناه معصوم ... وذو الشيء قد يكون مفعولاً كما يكون فاعلاً "[٣٢]

ويعلق أستاذي الدكتور / طه على القول قائلاً "وهو – أي ابن جنى – يبقي الصيغة على بابها، وذلك حين صرفها إلى معنى النسب، وهو من المعاني التي نص عليها النحاة من خلال تأملهم للاستعمالات اللغوية لهذه الصيغة"[٣٣]، ومثل هذا التخريج قال به الرضي "وقد جاء فاعل بمعنى مفعول نحو: ماء دافق أي ماء مدفوق وعيشة راضية أي مرضية، والأولى أن يكون على النسب كنابل وناشب "[٣٤].

وإن ننس فلا ننسى ابن يعيش في شرح المفصل عندما فسر اسم الفاعل على النسب، يقول الشاعر: [٣٥]

دَعِ المَكَارِم لاَ تَرْحَلْ لِبُغْيَتِهَا *** وَاْقُعدْ فَإِنَّكَ أَنْتَ الطَّاعِمُ الكَاسِي

فعند ابن يعيش "كاس أي ذو كسوة، وطاعم أي ذو طعم، وهو مما يذم به أي ليس له فضل غير أنه يأكل ويشرب"[٣٦]، وهذا تفسير صنعة عندما تصرف إلى معنى النسب. ومن ذلك أيضا جواز أن تؤدى صيغة "مفعول" الدور الدلالي لصيغة "فاعل" مثل إنك مشئوم علينا وميمون وإنما هو شائم ويامن، ولم ير غضاضة في ذلك، فالحجاب في قوله تعالى: {وَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ حِجَابًا مَسْتُورًا} الإسراء ٤٥ مستور بمعنى ساتر[٣٧] .

ويرى أستاذي الدكتور / طه[٣٨] أن تفسير موقف الفريق القائل بذلك هو بسبب ما صادفوه من خلل دلالي عقلي أو عرفي، منشؤه علاقة عنصر لغوى ما بما يجاوره من

٣٢ ابن جني: الخصائص ١ / ١٥٢، ١٥٣.
٣٣ د/ طه الجندي: التناوب الدلالي بين صيغ الوصف العامل ص ٦٩.
٣٤ الرضي: شرح الكافية في النحو ٢/ ١٩٩.
٣٥ ابن يعيش: شرح المفصل ٦ / ٢١
٣٦ السابق ٢ / ٢١.
٣٧ الثعالبي: تفسير الثعالبي ٢ / ٣٤٤
٣٨ د/ طه الجندي: التناوب الدلالي بين صيغ الوصف العامل ص ٧١، ٧٢.

عناصر أخرى، بمعنى أن القالب (مستوراً) قد وقع في الآية صفة للعنصر (حجاباً) والعقل يعلم أن الحجاب ساتر لا مستور، ومن ثم ساروا وراء هذه البدهية العقلية، وأعلنوا رأيهم على أنه قضية مسلمة، دون أن يقفوا وراء الملحظ الدلالي لهذا الملفوظ السطحي.

والحق أني لن أركن إلى هذا الرأي وذلك لأن فيه "خلطاً بين الصيغ ودلالتها ويؤدي حتماً إلى نوع من الغموض، يمكن تداركه إذا أخذنا بالظاهر الدلالي للصيغة"[٣٩] طالما كان هذا الأخذ هو الذي من خلاله نخرج الدفائن الدلالية في الآية، بالإضافة إلى ما سبق فإن لغتنا العربية – كما يصفها الأستاذ / على النجدي ناصف حقاً – "لغة حساسة، يغلب أن يتأثر معناها بكل ما يدخل الكلمات والأساليب من تغيير، مهما كان موضعه وأيامّاً كان نوعه ومقداره"[٤٠] ، ومن ثم – كما يقول أستاذي الدكتور / طه حقاً – " فلا يمكن في لغة كهذه أن نلقي القول على عواهنه، وأن نسلم – هكذا بجواز أن تؤدي صيغة ما دوراً دلاليا لأخرى متجاهلين ما يمكن أن يفيده التركيب من المعطى اللغوي لهذا الملفوظ الوافد "[٤١]

ومن هذا المنطق الذي لا يخلط بين الصيغ ودلالتها، فإني أعتقد اعتقاداً لا ريب فيه أن الصيغة باقية على بابها، لأن الأظهر بمعنى الكلام – كما يقول أستاذي الدكتور/ طه [٤٢] أن يكون الحجاب نفسه مستوراً لا يرى، وإذا كان هذا شأنَ الحجاب فكيف يبصر المحتجب به.

فالصيغة في سياقها تعكس صورة الحجاب، ومن وراءه سوف يكون – لامحالة – أشدَّ تمكناً في الستر من الحجاب، وهذا من دقة الأسلوب القرآني في التعبير، وقد ألمح إلى هذا البلاغي الألمعي الزمخشري عندما قال: " هو حجاب لا يرى، فهو يستر أن يبصر فكيف يبصر المحتجب به"[٤٣].أما أبو حيان فيرى أن " الظاهر إقرار مستوراً على موضوعه من كونه اسم مفعول أي مستوراً عن أعين الكفار فلا يرونه أو مستوراً به الرسول عن رؤيتهم "[٤٤].

هذا الفخر الرازي يعرض ثلاثة الأوجه في هاته اللفظة فيقول "الوجه الأول: أن ذلك

٣٩ السابق ص ٧٢.
٤٠ على النجدي: ناصف من قضايا اللغة والنحو. ص ٦
٤١ د/ طه الجندي: التناوب الدلالي بين صيغ الوصف العامل ص ٧٢.
٤٢ السابق ص ٧٣.
٤٣ الزمخشري: الكشاف ٢ / ٣٦٣.
٤٤ أبو حيان: البحر المحيط ٦ / ٤٢.

الحجاب حجاب يخلقه الله – تعالى – في عيونهم بحيث يمنعهم ذلك الحجاب عن رؤية النبي – صلى الله عليه وسلم – وذلك الحجاب شيء لا يراه أحد فكان مستوراً ... الوجه الثالث في الجواب قال الأخفش: المستور ههنا بمعنى الساتر فإن الفاعل قد يجيء بلفظ المفعول كما يقال: إنك لمشئوم علينا وميمون، وإنما هو شائم ويامن، هذا قول الأخفش"[٤٥] ثم يعلق الرازي على قول الأخفش قائلاً " وتابعه – أي الأخفش – عليه قومٌ، إلا أن كثيراً منهم طعن في هذا القول"[٤٦] ثم يذكر رأيه قائلاً "والحق هو الجواب الأول"[٤٧]

والباحث يتابع الرازي في الحق الذي وصل عليه، لأنه أكثر ملاءمة للمعنى من غيره، بالإضافة إلى أنه يبقى للصيغة دورها المقدر لها من دون معاظلة أو لي لعنق النص.

وهذا الكرماني صاحب "غرائب التفسير وعجائب التأويل" يقول "مستوراً أي عن العين وهو الصواب"[٤٨]. يؤكد ذلك قرينة سياق الحال، ذلك أن الآية الكريمة نزلت في امرأة أبي لهب، حيث دخلت منزل أبي بكر وبيدها فهر والرسول (صلى الله عليه وسلم) عنده، فقالت: هجاني صاحبك، قال: ما هو بشاعر، قالت: قال: في جِيدِهَا حَبْلٌ مّن مَّسَدٍ وما يدريه ما في جيدي؟ فقال لأبي بكر: سلها هل ترى غيرك فإن ملكاً لم يزل يسترني عنها فسألها فقالت: أتهزأ بي ما أرى غيرك فانصرفت ولم تر الرسول (صلى الله عليه وسلم)[٤٩]، فالحجاب الملك لم تره المرأة، والمحجوب بالتبعية لم ير، فثبت أن التناوب بين المشتقات ليس بالوجه المرضي.

ويشبه هذا قول الله – تعالى – على لسان فرعون: {إِنِّي لَأَظُنُّكَ يَا مُوسَى مَسْحُورًا} الإسراء ١٠١ حيث يذكر الرازي أن لفظ "المسحور" فيها وجهان "الأول: قال الفراء: إنه بمعنى الساحر كالمشئوم والميمون ... والثاني: مفعول من السحر أي أن الناس سحروك وخبلوك فتقول هذه الكلمات لهذا السبب"

وعندي أن الوجه الثاني هو الوجه لأنه لا يخرج الكلمة من بابها ذي الأبعاد الدلالية

---

٤٥ الرازي: مفاتيح الغيب ٢٠ / ٢٢٢، ٢٢٣.
٤٦ السابق.
٤٧ السابق.
٤٨ الكرماني: غرائب التفسير وعجائب التأويل لمحمود بن حمزة الكرماني ١ / ٦٢٨.
٤٩ السابق٦/٣٨.

المختلفة عن اسم الفاعل، يقول الزمخشري في تفسيره كلمة (مسحوراً) "سحرت فخولط عقلك"[٥٠]، فهذا القول يشي بأن اللفظة على بابها، وهذا فيه هجاء بلغ الغاية من فرعون لسيدنا موسى، لأن الساحر مؤثر فيمن حوله أما المسحور فهو متأثر لا يملك حراكاً حيثما يوجه فلا يأتي بخير، وهذا فيه من النكير على سيدنا موسى ما فيه، أضيف إلى ما سبق الجو النفسي لشدة انفعال فرعون من خلال عبارته حيث:

جاءت الجملة اسمية: دلالة على ثبوت صدق فرعون في مقالته على حسب ظنه.

جاءت الجملة مؤكدة بـ " إن" ولام التوكيد في الخبر "اللام المزحلقة"، دلالة على شدة استهجانه لما جاء به موسى.

نداؤه المستنكر لفعلة موسى بأداة النداء الدالة على البعد.

شدة رد سيدنا موسى على هذا الضلال المتمثل في فرعون، حيث قال: {وَإِنِّي لَأَظُنُّكَ يَا فِرْعَوْنُ مَثْبُورًا} الإسراء ١٠٢ فهذا رد برد، فالثبور نهاية هذا الظلم الذي يمشي على قدمين.

ويناقش ابن قيم الجوزية هذه اللفظة ذاهباً إلى أن من يذهب إلى أن لفظة مسحوراً – كابن جرير وغيره – بمعنى ساحر جيد "إن ساعدت عليه اللغة"، ولا يكاد يعرف هذا في الاستعمال ولا في اللغة، وإنما المسحور من سحره غيره كالمطبوب والمقتول، وأما من علم السحر فأنه يقال له: ساحر بمعنى أنه عالم بالسحر وإن لم يسحره غيره، والصواب هو جواب صاحب الكشاف من أن المسحور على بابه وهو من سُحر حتى جن وفسد عقله بحيث لا يدري ما يقول فهو كالمجنون.

كل هذا يجعلنا نشدد على أهمية ربط الصيغة بدلالتها المرتبطة بها، فالكلمة القرآنية تعشق مكانها عشقاً بحيث لا تستطيع كلمة أخرى أن تؤدي دورها المقدر لها "وهذا ومثله – كما يقول الدكتور/ محمد موسى حقا – يكشف لنا جوانب من دقة اللغة واستخدام القرآن الكريم لكلماتها وحروفها استخدامًا بلغ الغاية في دقة التعبير كما أنه كشف عن طاقة عجيبة تكمن في كلمات اللغة وتراكيبها"[٥١].

٥٠ الزمخشري: الكشاف ٢ / ٢٧٧.

٥١ د / محمد أبو موسى خصائص التراكيب ص ٢٥٧.

ومن الصيغ المختلف فيها صيغة " مَأْتِيًّا "في قوله – تعالى-: {إِنَّهُ كَانَ وَعْدُهُ مَأْتِيًّا} مريم ٦١. حيث أبقاها بعضهم على بابها، وهذا ما ذهب إليه مبينًا أن الوعد هو الجنة وهي مأتية من أولياء اللّه وأهل طاعته كما يقول الزمخشري[٥٢]، ويذكر الفخر الرازي اختلافهم حول هاتيكم اللفظة قائلاً "أما قوله: مأتيًا فقيل إنه مفعول بمعنى فاعل، والوجه أن الوعد هو الجنة وهم يأتوننا"[٥٣].

ذانك رأيان؛ بيد أن الرازي يذهب مذهب من أبقى الصيغة على بابها، وهذا يجعلنا لا نتفق مع الفراء الذي فسر مأتيًا بمعنى آتيا " ولم يقل آتيا لأن كل ما أتاك فأنت تأتيه ألا ترى أنك تقول: أتيت على خمسين سنة، وأتت علي خمسون سنة وكل ذلك صواب"[٥٤].

ويعلق أستاذي الدكتور / طه الجندي على قولة الفراء قائلاً "إن الفراء هنا اعتمد على ما يمكن تسميته في الدراسات اللغوية الحديثة بتبادل الأدوار الدلالية بين الوحدات الصرفية، فاسم المفعول قد تبادل دوره الدلالي مع اسم الفاعل استنادا على أن المعنى فيهما واحد ولذا عقب بقوله "وكل ذلك صواب" صحيح أن قولنا أتيت على خمسين سنة، وأتت عليَّ خمسون سنة صواب من ناحية الصنعة النحوية، أما من الناحية الدلالية فالأمر مختلف لأن ما تأتيه أنت ليس كما يأتيك هو، فالفعل في الأول لك والسعي منك وكذلك القصد والإرادة كل هذا منك بخلاف ما يأتيك دون قصد منك"[٥٥].

ثم يرى أن تفسير الكلمة على بابها "هو الأليق بالمقام، لما فيه من حث العباد على السعي إلى الجنة بأعمالهم الصالحة، وعليه فوعد اللّه الذي هو الجنة مطلوبهم وهم طالبوه" [٥٦]

وعلى هذا فإنه لن يصل إلى الجنة إلا الساعون شديدو الاجتهاد والحرص على نيل الدرجات العاليات. كل هذا يجعلنا نشدد على أهمية ربط الصيغة بدلالتها ونذهب إلى أن أي تغيير في الكلمة لابد أن يصاحبه تغيير في المعنى. فهناك مثلا الفعل "أخلص" حيث إننا

---

٥٢ الزمخشري: الكشاف ٢ / ٤١٥.

٥٣ الرازي: مفاتيح الغيب ١١ /٢٣٧.

٥٤ الفراء: معاني القرآن ٢ / ١٧٠.

٥٥ د/ طه الجندي: التناوب الدلالي بين صيغ الوصف العامل ص ٧٤.

٥٦ السابق

عند الإتيان باسمي الفاعل والمفعول من هذا الفعل فإننا نجد – لاريب في ذلك – فرقًا بين اسمي الفاعل والمفعول، فاسم الفاعل "المخلص" واسم المفعول "المخلص"

يقول الرازي في قوله تعالى: {إِلَّا عِبَادَكَ مِنْهُمُ الْمُخْلَصِينَ} الحجر ٤٠. إن هناك من قرأ بكسر اللام وبفتحها أما وجه قراءة الكسر فهم الذين أخلصوا دينهم وعبادتهم عن كل شائب يناقض الإيمان والتوحيد، وأما وجه قراءة الفتح فهم الذين أخلصهم اللّٰه بالهداية والتوفيق والعصمة [٥٧]

الحق أن قضية التناوب بين فاعل ومفعول قضية مهمة تحتاج قراءة تلو قراءة لمتن السياق وحواشيه؛ فلم نستطع إغفالها في هذا الطرح العلمي؛ لأنها تبدو وكأنها قد فصلت بين أوصال الوصف المشتق، لكن هذا ليس بدقيق عند التعمق؛ فالدرس الصرفي كله مترابط كأنه بنيان مرصوص يأخذ بعضه بحجز بعض.

* * * * * *

٥٧ الرازي: مفاتيح الغيب ١٩ / ١٩٢.

الثقـــافة

الاقتصاد الأخضر: المبادئ والتطبيقات

منهج محققي التراث في كتابة التّراجم والسِّيَر
قراءة في مقالات محمود الطَّنَاحِي

جُهُود دَوْلَة قَطَر في تَدْعيم الْحوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي
وتَرْسِيخ التَّعَايُش السِّلْمِيّ

العلاقة التفاعلية بين نهجي تنمية المجتمع ودعم
الأسرة وانعكاساتها على الفئات المستضعفة في المجتمع

الاقتصاد الأخضر:
المبادئ والتطبيقات

الدكتور: نوزاد عبد الرحمن الهيتي
دولة قطر

المقدمة:

تعتمد أرزاقنا واقتصاداتنا على الموارد والخدمات التي تتيحها الطبيعة التي خلقها لنا الله. لذلك فمن شأن تدهور هذه الموارد والخدمات نتيجة الأنشطة البشرية أن يُضعف القدرة الإنتاجية للطبيعة التي يعتمد عليها الاقتصاد لتلبية الاحتياجات الأساسية، ومنها المياه والطاقة والغذاء. وهذا يستدعي أن نتبع نمط عيش أكثر اتزاناً ونساهم في اقتصاد أخضر يضمن حماية البيئة وكرامة الانسان.

شكّل الاقتصاد الأخضر مثالاً مختلفاً للنظر إلى التفاعل بين الأنشطة البشرية والظروف الاجتماعية والبيئية. وعلى عكس الاتجاه التقليدي في التخطيط الاقتصادي الذي ينظر إلى البيئة بمعزل عن أي شيء آخر، فإن الاقتصاد الأخضر يوفّق بين سياسات الاقتصاد الكلي للدولة والأهداف البيئية والاجتماعية لهذه السياسات.

إنه نهج مبني على دمج النمو الاقتصادي والاستدامة البيئية والمساواة الاجتماعية بشكل متكامل. ويُعطي الاقتصاد الأخضر قيمة لرأس المال الطبيعي، مما يسمح بتنفيذ الأنشطة البشرية وتحقيق التنمية الاقتصادية من دون تخطي الحدود الإيكولوجية للأنظمة البيئية أو التأثير سلباً على الأوضاع الاجتماعية. والاقتصاد الاخضر، هو مصطلح مضت عليه قرابة ثلاثة عقود، ولقد برز أثناء انعقاد مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية "قمة الأرض" في مدينة «ريو دي جانيرو» بالبرازيل عام ١٩٩٢.

جاءت فكرة التحول إلى الاقتصاد الاخضر لتحقيق التنمية المستدامة والتقليل من هذه المخاطر البيئية والاجتماعية. وركزت قمة ريو +٢٠ التي عقدت عام ٢٠٢١ على

محاربة الفقر وتحقيق العدالة الاجتماعية في سياق التحول نحو الاقتصاد الأخضر.

نوهت الوثيقة الختامية لمؤتمر ريو + ٢٠ إلى أن المستقبل الذي نصبو إليه في سياق الاقتصاد الأخضر والتنمية المستدامة والقضاء على الفقر، باعتباره أحد الأدوات الهامة المتاحة لتحقيق التنمية المستدامة. ودعت منظمة الأمم المتحدة إلى دعم البلدان المهتمة بالاقتصاد الأخضر من خلال إيجاد الأنماط الملائمة وتوفير الأدوات والمنهجيات، وتوجيه الاستثمارات نحو بناء رأس المال الطبيعي وخدمات النظم الإيكولوجية ودعم سياستها الذي سيسهم في تكوين أنماط الدخل وسبل المعيشة والرفاه للفقراء. وستسفر هذه الإصلاحات أيضاً عن نمو اقتصادي عام وستستحث المزيد من التجارة في السلع المنتجة بطرق مستدامة.

وسوف نتناول في بحثنا مفهوم الاقتصاد الأخضر ومكوناته وفوائده وأهم تطبيقاته، علاوة على بيان ترتيب الدول في الاقتصاد الأخضر من خلال مؤشر الاقتصاد الأخضر.

أولاً- الاقتصاد الأخضر: المفهوم والمبادئ

يعرف برنامج الأمم المتحدة للبيئة "الاقتصاد الأخضر" على أنه الاقتصاد الذي ينتج عنه تحسين في رفاهية الإنسان والمساواة الاجتماعية، في حين يقلل بصورة ملحوظة من المخاطر البيئية وندرة الموارد الايكولوجية [١]. كما يُعرّف الاقتصاد الأخضر على أنّه "الاقتصاد المبني على توليد كميات قليلة من الكربون، ويكون الدخل ونمو العمالة فيه مدفوعين بالاستثمار الخاص والعام في الأنشطة الاقتصادية، والبنية التحتية التي تُعزّز من كفاءة استخدام الموارد والطاقة، وتسمح بتقليل نسبة التلوث، وكميات الكربون المنبعثة، وتجنّب فقدان التنوع الحيوي"[٢].

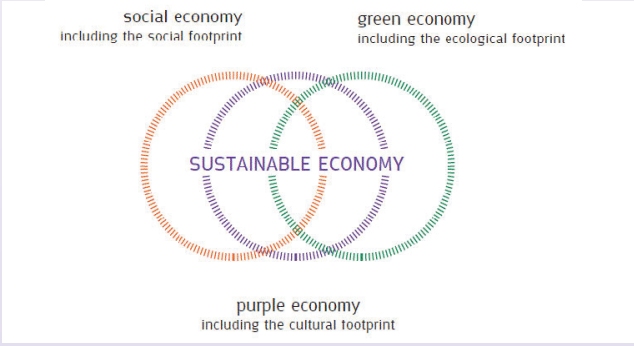
مبادئ الاقتصاد الأخضر:

يمكّن الاقتصاد الأخضر جميع الناس من خلق الرخاء والتمتع به. وتتمثل مبادئ الاقتصاد الأخضر وفق الوثيقة الصادرة عن المعهد العالمي للنمو الأخضر بالآتي:

- الاقتصاد الأخضر محوره الناس، والغرض منه هو خلق ازدهار حقيقي ومشترك.
- يركز على الثروة المتزايدة التي ستدعم الرفاهية. هذه الثروة ليست مالية فحسب، بل تشمل النطاق الكامل لرؤوس الأموال البشرية والاجتماعية والمادية والطبيعية.

- إنه يعطي الأولوية للاستثمار والوصول إلى النظم الطبيعية المستدامة والبنية التحتية والمعرفة والتعليم اللازم لجميع الناس للازدهار.
- إنه يوفر فرصًا لسبل العيش الخضراء واللائقة والمؤسسات والوظائف.
- إنه مبني على العمل الجماعي من أجل المنافع العامة، لكنه يقوم على الخيارات الفردية وتجدر الإشارة إلى أن الاقتصاد الأخضر يشكل أحد مكونات الاقتصاد المستدام الذي يتألف من الاقتصاد البنفسجي" فهو مجال اقتصادي يسهم في التنمية المستدامة من خلال زيادة الاعتبار وتثمين العائد الثقافي للسلع والخدمات" والاقتصاد الاجتماعي الذي يركز على القضايا والمسائل التي تهم المجتمع.

وتقوم فكرة تحقيق الاقتصاد المستدام على مراعاة ثلاثة أبعاد هي البعد البيئي والبعد الاقتصادي والبعد الاجتماعي الثقافي، وينصرف الفكر بالضرورة في تحقيق الاستدامة إلى التفكير دوماً بمحاربة الفقر والقضاء عليه، وتعزيز التعليم والثقافة، إلى جانب التغييرات البيئية. كما يمكن تعريف الاقتصاد المستدام بأنه ذلك الاقتصاد القائم على رأس مال قوامه ابتكارات وإبداعات الإنسان، ويخدم أهداف التنمية المستدامة، ويستوجب مراعاة البيئة في كل مساعيه، كما ويهدف هذا الاقتصاد إلى العمل على تحسين الدخل القومي للأفراد. ويتم ذلك من خلال تبني كل الابتكارات والأفكار والمبادرات الإبداعية البديلة لأفكار وابتكارات الاقتصادات التقليدية، وبما يحقق الاستدامة القصوى للأجيال اللاحقة.



شكل (١) مكونات الاقتصاد المستدام

Source: Ronak Gokaldas, Africa uncovers the potential of its purple economy, 29 Sep 2021

وغني عن البيان، فقد أخذت أغلب دول العالم بتبني آليات الاقتصاد الأخضر

لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠، لاسيما الهدف المتعلق بحصول الجميع على الطاقة الميسورة وبصورة مستدامة، والهدف الثالث عشر المتعلق بالعمل المناخي، حيث يسهم ذلك في تخفيض انبعاثات غاز ثاني أوكسيد الكربون. كما أن تبني آليات الاقتصاد الأخضر تحقق الكفاءة في استغلال الموارد، علاوة على الشمولية المجتمعية لكافة الفئات بالمجتمع من مختلف الأعمار. والمعادلة التالية تبين ذلك[٤].

Source:https://giveme-5.org/the-economics-of-sustainable-development/#.Yq9OKXbP3IU

ثانيا- أهمية الاقتصاد الأخضر ومكوناته

اكتسب الاقتصاد الأخضر اهمية متزايدة مع الوقت، خاصة في ظل ارتفاع درجة حرارة الأرض، والتغير المناخي الناجم عن ذلك، ومن هنا صار للاقتصاد الاخضر تطبيقات تسعى إلى التقليل من انبعاث الغازات الضارة والمسببة لارتفاع درجات الحرارة والتغير في المناخ. ويلعب الاقتصاد الأخضر دوراً مهمّاً في بناء ثروة المجتمع لعدّة أسباب رئيسية، وهي على النحو الآتي:

- توفير مساحة سوقيّة أكبر تُشجّع مشاركة العاملين بشكل فعّال للسيطرة على السوق، وتبني ثروةً مجتمعيةً مهمّة.
- توفير فرص عمل جيّدة ومستقرّة نوعاً ما لأفراد المجتمع؛ وذلك لأنّ العديد من وظائف الاقتصاد الأخضر تعتمد على المكان بشكل كبير، مثل: تركيب الألواح الشمسية، وإنشاء المباني الخضراء، وتوليد طاقة الرياح، وإعادة التدوير، وغيرها الكثير.

- توفر صناعات الاقتصاد الأخضر أماكن صحيّةً ومستدامةً للعيش في المستقبل.
- التركيز على التعافي اقتصادياً من جائحة كوفيد -١٩ بشكل يراعي البيئة، أو ما يُعرف بالاتجاه إلى "الاقتصاد الأخضر"، من شأنه أن يعزّز الاقتصاد العالمي بـ (١٠) تريليونات دولار سنوياً، ويولّد (٣٩٥) مليون وظيفة مع حلول ٢٠٣٠[٥].

ويمكن إيجاز أهم فوائد الاقتصاد الأخضر بالآتي:

- يُساعد الاقتصاد الأخضر على تعزيز إمكانية التكيّف مع المخاطر والضغوط البيئية، كما أنّه يُساعد على الحدّ من الفقر، إلى بيئة آمنة ونظيفة.
- إذا لم يتم الانتقال إلى الاقتصاد الأخضر، فقد تفقد ٧٢ مليون وظيفة بدوام كامل بحلول عام ٢٠٣٠ بسبب الإجهاد الحراري، وستؤدي زيادة درجات الحرارة إلى قصر ساعات العمل المتاحة، خاصة في الزراعة.
- يُعزّز الأمن البشري عن طريق منع أو حل النزاعات للحصول على الأرض والغذاء والماء، وغيرها من الموارد الطبيعية، ويحسّن من نوعية الموارد الطبيعية.
- إن النقلة إلى الاقتصاد الأخضر يمكن أن تؤدِّي إلى تخفيض ملحوظ في انبعاثات غازات الاحتباس الحراري. ففي المخطط التصوّري الاستثماري، الذي يُستثمر فيه ما نسبته ٢٪ من الناتج المحلي الإجمالي. في قطاعات رئيسية من الاقتصاد الأخضر، يُخصَّص أكثر من نصف مقدار ذلك الاستثمار لزيادة كفاءة استخدام الطاقة وتوسيع إنتاج واستخدام موارد الطاقة المتجدّدة،
- يُقلّل من تلوث الهواء والماء والأراضي، وغيرها من المخاطر المتعلّقة بالبيئة.
- يولد الاقتصاد الأخضر في الولايات المتحدة عوائد مبيعات سنوية تقدر بـ ١٣٠٠ مليار دولار، بينما خلق نحو (٩,٥) مليون فرصة عمل بوقت كامل في عام ٢٠١٩[٦].

وصفوة القول، فإن المكاسب التي سيتم تحقيقها من خلال تطبيقات الاقتصاد الأخضر على الصعيد العالمي تتمثل بنحو (٢٦) تريليون دولار، وخلق نحو (٢٤) مليون فرصة عمل في قطاعات مختلفة [٧].

وتتمثل مكونات الاقتصاد الأخضر من ستة مكونات تتمثل بالآتي: العمارة الخضراء،

وإدارة الأراضي، وإدارة المخلفات، والطاقة الجديدة والمتجددة وإدارة المياه والتدوير[٨].

شكل (٢) مكونات الاقتصاد الأخضر

المصدر" حسين ثغب، الاقتصاد الأخضر يقلل تكاليف إنتاج الطاقة، جريدة الصباح، العدد (770)، 16 مارس 2021

يُمكن ملاحظة تطبيقات الاقتصاد الأخضر في الصناعات الناشئة للطاقات المتجددة، مثل: طاقة الرياح، والطاقة الشمسية، والطاقة الحرارية الأرضية، حيث يُمكن استخدام هذه الطاقات المتجددة للمساعدة على توفير الطاقة للمباني الخضراء والنقل المستدام لجعلها تعمل بكفاءة أكبر. تتمّ إدارة المياه عن طريق تنقيتها، وإدارة النفايات عن طريق إعادة تدويرها، أمّا إدارة الأراضي فتتمّ من خلال حماية الحدائق، والموائل الوطنية، والمحميات الطبيعية، وجهود إعادة التحريج.

ثالثاً- مؤشر الاقتصاد الأخضر

يقيس مؤشر الاقتصاد الأخضر العالمي أداء الاقتصاد الأخضر في ١٣٠ دولة، ويستخدم مؤشرات كمية ونوعية لقياس مدى جودة أداء كل دولة وفق أربعة أبعاد رئيسة، هي: القيادة وتغير المناخ، قطاعات الكفاءة، الأسواق والاستثمار، البيئة. يتم إنتاج هذا المؤشر من شركة Dual Citizen LLC، وهي شركة استشارية خاصة مقرها بالولايات المتحدة [٩].

ويلاحظ بأن الدول الاسكندنافية هي أكثر دول العالم اهتماما بتطبيقات آليات

الاقتصاد الأخضر الأمر الذي أهلَّها لاحتلال مراتب متقدمة في تقرير مؤشر الاقتصاد الأخضر، حيث جاءت السويد بالمرتبة الأولى والنرويج وفنلندا بالمرتبتين الرابعة والخامسة على التوالي، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (١) مؤشر الاقتصاد الأخضر

	2018 result	time series available
Sweden	0.7608	2010-2018
Switzerland	0.7594	2014-2018
Iceland	0.7129	2010-2018
Norway	0.7031	2010-2018
Finland	0.6997	2010-2018
Germany	0.6890	2010-2018
Denmark	0.6800	2010-2018
Taiwan	0.6669	2014-2018
Austria	0.6479	2014-2018
France	0.6405	2010-2018

Source:http://dualcitizeninc.com/global-green-economy-index/index.php

أما على صعيد الدول العربية، فقد تصدرت المغرب مؤشر الاقتصاد الأخضر، حيث جاءت بالمرتبة (٤١) على الصعيد العالمي، تليها دولة الإمارات العربية المتحدة بالمرتبة الثانية عربياً والمرتبة (٥٩) عالمياً، وجاءت جمهورية مصر العربية بالمرتبة الثالثة عربياً و(٦٧) عالمياً، ثم قطر بالمرتبة الرابعة عربياً والـ (٧٢) عالمياً، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢) مؤشر الاقتصاد الأخضر في الدول العربية

الدولة	الترتيب عربيا	الترتيب عالميا	قيمة المؤشر
المغرب	1	48	0.5128
الإمارات العربية المتحدة	2	59	0.4889
مصر	3	67	0.4795
قطر	4	72	0.4715
الأردن	5	82	0.4570
الكويت	6	85	0.4481

السعودية	7	90	0.4451
جيبوتي	8	99	0.4299
تونس	9	104	0.4141
لبنان	10	110	0.3970
جزر القمر	11	117	0.3912
موريتانيا	12	123	0.3790
البحرين	13	130	0.3314

Source:http://dualcitizeninc.com/global-green-economy-index/index.php

رابعاً- النمو الأخضر:

هو مصطلح لوصف مسار النمو الاقتصادي الذي يستخدم الموارد الطبيعية بطريقة مستدامة. ويتم استخدامه على الصعيد العالمي لتوفير مفهوم بديل للنمو الاقتصادي الصناعي النموذجي. ويعرّف البنك الدولي النمو الأخضر بأنه النمو الذي يتسم بالفعالية في استخدامه للموارد الطبيعية، ويتسم بالنظافة؛ إذ يحدّ من أثر تلوث الهواء والآثار البيئية. أما منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، فتعرف النمو الأخضر بأنه تعزيز النمو الاقتصادي والتنمية مع ضمان استمرار الثروات الطبيعية التي توفّر الموارد والخدمات البيئية التي تعتمد عليها رفاهيتنا [١٠]. وتتمثل مصادر النمو الاخضر في الآتي:

١. **الإنتاجية:** من خلال تقديم حوافز لزيادة الكفاءة في استخدام الموارد الطبيعية، بما في ذلك تعزيز الإنتاجية، تقليل النفايات، استهلاك الطاقة.
٢. **الابتكار:** من خلال إيجاد فرص الابتكار باستخدام السياسات التي تسمح بظهور وسائل جديدة لمعالجة المشاكل البيئية.
٣. **أسواق جديدة:** عبر إيجاد أسواق جديدة من خلال تحفيز الطلب على التقنيات الخضراء والسلع والخدمات وكذلك إيجاد فرص عمل جديدة.
٤. **الثقة:** وهذا يتطلب تعزيز ثقة المستثمرين، من خلال زيادة القدرة على التنبؤ والاستمرارية حول الكيفية التي يمكن بها للحكومات معالجة القضايا البيئية الرئيسية.
٥. **الاستقرار:** ويتمثل ذلك بإيجاد ظروف اقتصاد كلي أكثر توازناً، من خلال السيطرة

على التقلبات في الأسعار ودعم الاستقرار المالي، وعبر كفاءة الإنفاق وزيادة الإيرادات وتحديد ثمن التلوث.

وتجدر الإشارة إلى أن العديد من المنظمات والهيئات الدولية والإقليمية قد قامت بوضع استراتيجيات وخطط ومبادرات تستهدف تعزيز النمو الأخضر كمسار لتحقيق التنمية المستدامة. ويمكن الإشارة إلى أهم هذه الجهود بالآتي:

- وكالة الطاقة الدولية: نشرت وكالة الطاقة الدولية في عام ٢٠٢٠ استراتيجية نحو "صفقة جديدة للطاقة النظيفة».
- صندوق النقد الدولي: في عام ٢٠٢٠، حثت كريستالينا جورجيفا، رئيسة صندوق النقد الدولي، الحكومات على استثمار قروض الطوارئ في القطاعات الخضراء، وإلغاء الإعانات المقدمة للوقود الأحفوري والكربون الضريبي.
- لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لآسيا والمحيط الهادئ أصدرت في عام ٢٠١٢، خارطة طريق النمو المنخفض للكربون الأخضر لآسيا والمحيط الهادئ؛ لاستكشاف الفرص التي يوفرها مسار النمو الأخضر المنخفض الكربون للمنطقة. وتوضح خارطة الطريق خمسة مسارات يمكن من خلالها دفع تغيير النظام الاقتصادي اللازم لمتابعة النمو الأخضر المنخفض الكربون كمسار جديد للتنمية الاقتصادية.
- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية: نشرت في عام ٢٠١١ استراتيجية تجاه النمو الأخضر.
- قاد برنامج الأمم المتحدة للبيئة (اليونيب) في عام ٢٠٠٨، مبادرة الاقتصاد الأخضر.
- نشر البنك الدولي في عام ٢٠١٢ تقرير "النمو الأخضر الشامل للجميع: الطريق إلى التنمية المستدامة".
- أطلقت غرفة التجارة الدولية، عام ٢٠١٠ فرقة العمل العالمية الفريدة من نوعها المعنية بالاقتصاد الأخضر، مما أدى إلى خارطة طريق الاقتصاد الأخضر، وهو دليل للأعمال التجارية وصناع السياسات والمجتمع[١١].

وتتمثل المنظمات المكرسة عملها لتحقيق النمو الأخضر بما يلي:

معهد النمو الأخضر العالمي: تأسس في عام ٢٠١٠ من قبل الرئيس الكوري لي ميونغ باك ولاحقًا تم إطلاق GGGI لأول مرة كمركز أبحاث في عام ٢٠١٠ من قبل الرئيس الكوري لي مينوج باك، وتم تحويله لاحقًا إلى منظمة دولية قائمة على المعاهدات في عام ٢٠١٢ في قمة ريو +٢٠ في البرازيل

منصة المعرفة بشأن النمو الأخضر: في يناير ٢٠١٢، وقع المعهد العالمي للنمو الأخضر، ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة UNEP، والبنك الدولي مذكرة تفاهم لإطلاق المعرفة بالنمو الأخضر رسميًا منصة (GGKP) التي تتمثل مهمتها في تعزيز وتوسيع الجهود لتحديد ومعالجة الفجوات المعرفية الرئيسية في نظرية وممارسة النمو الأخضر، ومساعدة البلدان على تصميم وتنفيذ سياسات للتحرك نحو الاقتصاد الأخضر.

المدرسة العليا للنمو الأخضر في المعهد الكوري المتقدم للعلوم والتكنولوجيا يوفر تعليمًا وبحوثًا عالمية المستوى في مجال الأعمال الخضراء والتمويل المستدام والسياسة من خلال الأعمال والسياسات الخضراء برامج (MS / Ph.D) Green Business، (MS)، ماجستير في إدارة الأعمال الخضراء، وبرامج مسار الأعمال الخضراء والتمويل الأخضر. تم تصنيف المدرسة العليا للنمو الأخضر في المرتبة الرابعة في "Better World MBA من قبل Corporate Knights" في عام ٢٠١٥[١٢].

خامساً- تطبيقات الاقتصاد الأخضر

يشكل الاقتصاد الأخضر فرصة لتخطي مراحل إنمائية وتطبيق تكنولوجيات متقدمة، من أجل تحقيق الأمن الغذائي، وكفالة حصول المناطق الريفية على الطاقة، وتوفير إمدادات المياه النظيفة والمساكن ومرافق الصرف الصحي والنقل العام، وهي أمور يمكن أن تُوجِد فرص عمل وتسهم في القضاء على الفقر. وشهد العقدان المنصرمان توسعاً في تطبيقات الاقتصاد الأخضر في مجالات الصيرفة والطاقة والنقل ويمكن إيجاز أهم هذه التطبيقات بالآتي:

١) في مجال الصيرفة الخضراء:

يقصد بالصيرفة الخضراء تعزيز الممارسات الصديقة للبيئة وتخفيض البصمة الكربونية في الأنشطة المصرفية، والهدف منها هو حماية البيئة لصالح الأجيال الحالية والمستقبلية. وتهدف الصيرفة الخضراء إلى تحسين العمليات والتقنيات إلى جانب جعل عادات العملاء صديقة للبيئة فيما يتعلق بالأنشطة المصرفية. حيث إن الصيرفة الخضراء تشبه العمل المصرفي العادي، ولكن مع مراعاة العوامل الاجتماعية والبيئية لحماية البيئة. فهي تتمثل في إجراء الأعمال المصرفية مع النظر الي الآثار الاجتماعية والبيئية لأنشطتها. أما المصارف الخضراء فهي مؤسسات تحركها المهام وتستخدم التمويل المبتكر لتسريع الانتقال إلى الطاقة النظيفة ومكافحة تغير المناخ [١٣]. أي أن البنوك الخضراء تهتم بنشر الطاقة النظيفة بدلاً من زيادة الأرباح.

١. وتتميز جميع المصارف الخضراء بجملة خصائص مشتركة تتمثل بالآتي:
٢. تحفيز الطلب من خلال تغطية ١٠٠ في المئة من التكاليف الأولية عبر مزيج من التمويل العام والخاص.
٣. الاستفادة من الأموال العامة من خلال جذب المزيد من الاستثمارات الخاصة نحو أسواق الطاقة النظيفة وكفاءة استخدام الطاقة.
٤. إعادة تدوير رأس المال العام، وذلك لتوسيع الاستثمار الأخضر وعدم المساس بأموال دافعي الضرائب.
٥. الحد من أوجه القصور في السوق.
٦. توسيع نطاق حلول الطاقة النظيفة في أسرع وقت ممكن، وتعظيم مكاسب الكهرباء النظيفة ومكاسب الكفاءة المتحصلة نظير كل دولار تنفقه الدولة [١٤].

إن اعتماد الممارسات المصرفية الخضراء سيفيد البيئة بطرق عديدة. ويمكن للبنوك أن تفعل المزيد لمساعدة البيئة من خلال الترويج للخدمات المصرفية الخضراء، فسوف يؤدي استخدام الممارسات المصرفية الخضراء إلى توفير الطاقة والوقود والورق وكذلك الماء. تقدم خدمات الصيرفة الخضراء الفوائد التالية:

- الصيرفة الخضراء تتجنب العمل الورقي وتستفيد من المعاملات عبر الإنترنت مثل الخدمات المصرفية عبر الإنترنت، الخدمات المصرفية عبر الرسائل القصيرة والخدمات المصرفية عبر أجهزة الصراف الآلي، حيث أن كلما انخفضت المعاملات الورقية كلما انخفض قطع الأشجار.
- تعتمد البنوك الخضراء المعايير البيئية للإقراض مما يفيد الأجيال المستقبلية.
- تعطي البنوك الخضراء أهمية أكبر للعوامل الصديقة للبيئة مثل المكاسب البيئية، حيث إن الفائدة على القروض تكون أقل نسبياً.
- خدمات دفع الفواتير الإلكترونية مجاناً.
- رفع الوعي لرجال الأعمال حول المسؤولية البيئية والاجتماعية؛ لتمكينهم من القيام بالممارسات التجارية الصديقة للبيئة [١٥].

دخل البنك الأخضر في إطار مفهوم جديد يهدف إلى تمويل الصناعات الخضراء من خلال تقديم مساعدات مالية لأفضل المشاريع الصناعية القادرة على ضمان أداء ومردود عاليين مع مراعاة البيئة. وقد تأسست البنوك الخضراء عام ٢٠٠٨ ووصل حجم استثماراتها في بريطانيا نحو إلى نحو (٢٥) مليار دولار عام ٢٠٢١، وتقوم بتقديم القروض والتسهيلات المصرفية الأخرى للمشروعات والبرامج الهادفة إلى تقليل انبعاثات غازات الدفيئة وزيادة كفاءة الموارد الطبيعية وحماية أو تحسين البيئة الطبيعية والتنوع الحيوي، وتعزيز الاستدامة البيئية في المملكة المتحدة [١٦].

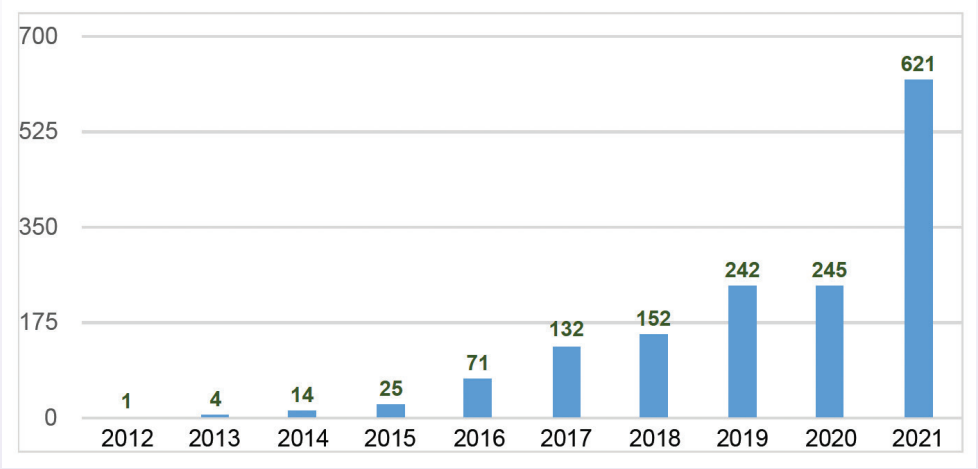
ومن أهم أدوات الاستثمار الأخضر السندات الخضراء والتي هي أداة من أدوات الدين، مثل السندات العادية، لكنها مخصصة فقط لجمع التمويل للمشروعات الصديقة للبيئة، مثل الطاقة المتجددة وغيرها. وهي أي نوع من أنواع السندات التي يتم استخدام عائدات طرحها، أو أي مبلغ يعادلها حصريا لتمويل أو إعادة تمويل، بشكل كامل أو جزئي، المشاريع الخضراء القابلة للتمويل الجديدة أو القائمة مسبقًا، بما يتماشى مع العناصر الأربعة الرئيسية للسندات الخضراء [١٧].

شهدت سوق السندات الخضراء زخمًا قويًا في السنوات الأخيرة، مع سعي الحكومات والشركات للحصول على تمويل لدعم التحول إلى الطاقة النظيفة وخفض الانبعاثات.

وأظهر تقرير صادر حديثًا عن وكالة بلومبيرغ نيو إنيرجي فاينانس، تضاعف إصدارات السندات الخضراء إلى ٦٢١ مليار دولار في عام ٢٠٢١، وهو أعلى مستوى على الإطلاق. وبنهاية ٢٠٢١، وصل إجمالي مبيعات السندات الخضراء إلى أكثر من ١,٨ تريليون دولار منذ طرح هذه السندات للتداول لأول مرة في عام ٢٠٠٧ [١٨].

https://attaqa.net/2022/03/10

شكل (٣) إصدارات السندات الخضراء (٢٠١٢-٢٠٢١) مليار دولار



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات وكالة بلومبيرغ

٢) في مجال الأبنية الخضراء:

يشير مصطلح المباني الخضراء إلى ممارسات إنشاء هياكل واستخدام عمليات ذات كفاءة بيئية عالية في استخدام الموارد طيلة دورة حياة البناء، بدءاً من تحديد الموقع والتصميم والتشغيل والترميم والصيانة، وحتى الهدم والترحيل، وتتكامل هذه الممارسات مع التصميم الكلاسيكي للمبنى من حيث المرافق العامة، والاقتصادية في الاستثمار (١٩). وتتمثل أهداف الأبنية الخضراء في الآتي:

- الحفاظ على الموارد، مثل المواد الخام والطاقة والمياه، وتقليل النفايات والملوثات، وزيادة عمر المبنى إلى أقصى حد.

- توفير الراحة والصحة لشاغلي المبنى، باستخدام مواد ذات جودة صحية وبيئية عالية.
- تلبي الألواح الشمسية المستخدمة في الأبنية الخضراء معايير عالية من الاستدامة، وتمنح حلولاً مبتكرة وذكية.

المبادئ الأساسية للأبنية المستدامة:

الهدف المشترك للأبنية الخضراء هو تخفيض الأثر الكلي لبيئة البناء على صحة الإنسان والبيئة الطبيعية عن طريق:

- تقليل استهلاك الطاقة وزيادة كفاءة ترشيدها.
- الاستفادة لأقصى حد ممكن من الموارد الطبيعية.
- استخدام الأنظمة المتجددة والمواد القابلة لإعادة التدوير.
- حماية البيئة.
- تأمين بيئة صحية خالية من الانبعاثات السامة [٢٠].

وتتفاوت دول العالم في عدد المشروعات في مجال المباني الخضراء، وتعد الولايات المتحدة من أكثر دول العالم اهتماماً بموضوع المباني الخضراء، حيث بلغ عدد المباني الخضراء فيها وفقاً لبيانات مجلس المباني الخضراء في الولايات المتحدة نحو (٣٣٦٣٢) مبنى، تليها كندا (٣٢٥٤) مبنى، ثم جمهورية الصين الشعبية (١٤٩٤) مبنى، فالهند (٨٨٩) مبنى والجدول التالي يوضح ذلك [٢١].

جدول (٣) أفضل عشر دول ومناطق في مجال المباني الخضراء لعام ٢٠١٩ وفقًا لمجلس المباني الخضراء في الولايات المتحدة.

الترتيب	الدولة / المنطقة	عدد المشروعات	الأمتار المربعة الإجمالية
1	Mainland China	1,494	68.83
2	Canada	3,254	46.81
3	India	899	24.81
4	Brazil	531	16.74
5	Republic of Korea	143	12.15

الترتيب	الدولة / المنطقة	عدد المشروعات	الأمتار المربعة الإجمالية
6	Turkey	337	10.90
7	Germany	327	8.47
8	Mexico	370	8.41
9	China, Taiwan	144	7.30
10	Spain	299	5.81
**	United States	*33,632*	*441.60*

Source:http://www.usgbc.org/articles/us-green-building-council-announces-top-10-countries-and-regions-leed-green-building

وغني عن البيان، فإن المباني الخضراء للإسكان العائلي المتعدد تمتلك مزايا تجعلها مفضلة في الأسواق العالمية، كما تتزايد معدلات نموها، خاصة في ظل التعافي من آثار جائحة كورونا، وسط توقعات متفائلة بأن تصل قيمة سوقها إلى ٢٤١ مليار دولار، بحلول عام ٢٠٢٦. وكشفت تقارير وإحصاءات عن الاتجاه المتصاعد في سوق الإسكان نحو بناء منازل حيادية الكربون؛ إذ تُشكل تلك المباني للمستهلكين والمسؤولين عن بنائها منازل مستدامة ذات آثار منخفضة للكربون، وهو ما يُطلق عليه (منازل مُحايدة للكربون)، وفقًا لشركة ريبورت لينكر الفرنسية.

تحمل توقعات العام ٢٠٢٢ أرقامًا متفائلة، بالنسبة لمعدلات نمو هذه المنازل، تجعلها تتفوق على عام ٢٠٢١؛ إذ تُشير التوقعات إلى نمو السوق العالمية للمباني الخضراء ذات الإسكان المتعدد للعائلات، خلال العام الجاري، إلى ١١٦,٦٣ مليار دولار. وتأتي توقعات النمو لعام ٢٠٢٢، بزيادة نحو ٢٠٪، عن نمو السوق، العام الماضي، البالغة ٩٧,١٧ مليار دولار. وتعود تلك الطفرة إلى تعافي الشركات من آثار جائحة كورونا التي كان لها تأثيرها البالغ في الأسواق، كالتباعد الاجتماعي والإغلاقات الشاملة واتساع دائرة العمل عن بُعد وإلغاء الأنشطة التجارية. ومن المتوقع أن يقفز نمو سوق المباني الخضراء ذات الإسكان العائلي المُتعدد، إلى ٢١٤,١٨ مليار دولار عام ٢٠٢٦، بمعدلات نمو سنوية مُركبة، تصل إلى ١٩,٩٪، بهدف تحقيق الحياد الكربوني للمنازل [٢٢].

٣) النقل الأخضر

يتكون النقل الأخضر أو النقل المستدام من وسائل النقل التي لا تعتمد على تناقص الموارد الطبيعية مثل الوقود الأحفوري. وتعتمد وسائل النقل هذه على مصادر الطاقة المتجددة. كما أن لها تأثيرًا منخفضًا جدًا على البيئة لأن هذه الأنماط تنتج انبعاثات ضئيلة أو معدومة من انبعاثات غازات الاحتباس الحراري [٢٣].

ويمكن القول بأن النقل الأخضر هو مفهوم يشير إلى أية وسيلة نقل ذات تأثير منخفض على البيئة يشمل (المشي وركوب الدراجات والمركبات الخضراء التي تعمل بالطاقة الشمسية وبطاقة الرياح وبالطاقة الكهربائية). وبدأت العديد من دول العالم لاسيما المتقدم في استخدام النقل الأخضر للحد من الأضرار البيئية الناشئة عن استخدام الأفراد للمركبات مثل السيارات والشاحنات، حيث إن قطاع النقل العالمي له تأثيرات مهمة على البيئة، وهو ما يمثل ٢٤٪ من استهلاك العالم من الطاقة وانبعاثات ثاني أكسيد الكربون عام ٢٠٢٠[٢٤].

وغني عن البيان، فإن نظم النقل المستدام (النقل الأخضر) تقدم مساهمة إيجابية للاستدامة البيئية الاجتماعية الاقتصادية والمجتمعات المحلية التي تخدمها، وهذا ما أكدت عليه أجندة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة ٢٠٣٠.

أن الحفاظ على هدف الدرجتين المئويتين الذي أكد عليه اتفاق باريس عام ٢٠١٥، يتطلب مجموعة شاملة من التحسينات، تتناول الوقود النظيف، وكفاءة المركبات، والسيارات الكهربائية، وتخطيط المدن، ونقل الأشخاص والبضائع، مع أهمية كهربة قطاع النقل، باعتباره جزءًا مهمًا لتحدي انبعاثات هذا القطاع المتزايدة لأنها تقضي على انبعاثات العادم الناتج عن حرق الوقود الحفري وتعمل على خفضها إلى الصفر تقريباً.

أن أهمية معايير كفاءة الوقود التي يجب أن تكون الأكثر صرامة، ليس فقط لسيارات الركاب ولكن أيضًا للمركبات الثقيلة مثل الحافلات والشاحنات، فهي ضرورية أيضًا لخفض انبعاثات النقل، حيث أن نقل البضائع يستهلك حوالي ٤٠٪ من الطاقة المستخدمة بقطاع النقل، كما اتخذت الشركات الخاصة مبادرات مثل إنتاج ونمذجة شاحنات عديمة

الانبعاثات والالتزام بحياد الكربون بحلول منتصف القرن.

وتجدر الإشارة إلى أهمية تخطيط المدن وجعلها صديقة للبيئة بشكل يجعلها أقل طلباً على النقل الخاص وبالتالي خفض الانبعاثات بنسب تصل إلى ٨٠٪ من خلال توفير الوصول إلى وسيلة نقل بديلة للمركبات الخاصة مثل النقل الجماعي وركوب الدراجات والمشي[٢٥].

٤) الطاقات الخضراء Green Energy:

الطاقة الخضراء تسمى أيضاً المتجددة، وهي المستخرجة من مصادر طبيعية مثل ضوء الشمس، والرياح والأمطار والمد والجزر والنباتات والطحالب، والمياه الجوفية، وتعتبر مصادر الطاقة هذه متجددة بشكل طبيعي، وفي المقابل، يعد الوقود الأحفوري مورداً محدوداً يستغرق تطويره ملايين السنين، ويتقلص باستمرار كلما استُهلك جزء منه ، كما أن مصادر الطاقة الخضراء لها تأثير محدود جداً على الطبيعة والمناخ، وذلك عكس المصادر غير الطبيعية التي لها تأثير كبير في تغير المناخ وتفاقم ظاهرة الاحتباس الحراري بسبب المخلفات الناتجة عنها مثل ثاني أوكسيد الكربون[٢٦].

والطاقة الجديدة أو المتجددة الخضراء لا تنفد مع الاستهلاك الكبير بالإضافة إلى أنها ومن واقع التسمية دائمة التجدد، كما أنها تختلف عن مصادر الطاقة غير المتجددة أو الوقود الأحفوري بكونها غير محدودة كذلك فهي صديقة للبيئة ولا تؤثر على المناخ.

أنواع الطاقة الخضراء:

للطاقة الخضراء أو الجديدة والمتجددة عدة أنواع تختلف باختلاف استخداماتها، أشهرها على الإطلاق الطاقة الشمسية.

أ- طاقة الرياح

أول تلك الأنواع هي طاقة الرياح التي تُعد الأكثر انتشاراً بين أنواع الطاقات الخضراء في العالم. كما أن هذا النوع من الطاقة يتميز بالتكاليف القليلة نسبياً والفعالية الكبيرة. وهي عبارة عن استخدام مراوح لها ألواح تحركها تيارات الهواء لتتحول طاقة الحركة التي يولدها الهواء إلى طاقة كهربائية غالباً. كما أن كمية الكهرباء المنتجة تعتمد على سرعة حركة ريش التوربينات.

ب- الطاقة الشمسية:

هي الطاقة التي تستمد من الشمس وبحسب الدراسات فإن الطاقة التي تصل من الشمس إلى الأرض في ساعة واحدة تكون أكبر من حجم الطاقة التي يستهلكها العالم كله في سنة واحدة. ويتم إنتاج الطاقة الشمسية التي تتميز بكونها نظيفة للغاية وغير ملوثة للبيئة، من خلال الألواح الشمسية التي تمتص الحرارة وتحولها لطاقة كهربائية قابلة للاستهلاك والتخزين.

ج- الطاقة المستخرجة من الكتلة الحيوية:

تستمد من خلال حرق النفايات الزراعية أو مخلفات الغابات والأشجار، واستطاعت بعض الدول الاعتماد على حرق الطحالب بأنواعها لإنتاج طاقة عضوية، كما يمكن استخراجها من المخلفات العضوية للإنسان أو الحيوان.

وينتج عن عملية حرق تلك المخلفات الحيوية ما يسمى بالوقود الحيوي ويكون إما إيثانول أو غاز الميثان.

د- الطاقة الخضراء المولدة من حركة المياه:

هي واحدة من أشكال الطاقة التي تُنتج من مصادر المياه وتحديداً خزانات السدود ومياه الأنهار المتدفقة، التي تدير توربينات بشكل ما، وتستغل حركة الماء المندفعة من المساقط أو عند السدود لتدور؛ لتتحول الطاقة الميكانيكية أو الحركية الناتجة في التوربينات إلى طاقة كهربائية. ومن أشهر الأمثلة على الطاقة المولدة من حركة المياه، استخدام السد العالي في مصر لتوليد الكهرباء، إذ تعتمد البلاد في ١٠٪ من الطاقة الكهربائية المولدة فيها يومياً على السد العالي، كما يمكن اعتبار سد النهضة الإثيوبي أحد تلك المصادر المتوقعة لتوليد الكهرباء.

هـ- الطاقة الناتجة عن المد والجزر:

يمكن استغلال حركة مياه البحار والمحيطات وانخفاضها في الظاهرة الطبيعية المد والجزر، لإنتاج الطاقة الكهربائية في صورة جديدة للطاقة الجديدة والمتجددة. وهي تنتج من خلال توربينات توضع في مناطق حدوث المد والجزر، لتتحول الطاقة الحركية المولدة إلى طاقة كهربائية نظيفة.

مزايا الطاقة الخضراء:

للطاقة الخضراء عدة مزايا فهي أولاً لا تنفذ ولا تنتهي، فالرياح لا يمكن أن تتوقف وكذلك الشمس وحركة المياه. كما أن كل أنواع الطاقات الجديدة والمتجددة صديقة للبيئة على عكس الوقود الأحفوري أو التقليدي الذي يضم نسباً مرتفعة من عنصر الكربون الذي أصبح أحد ملوثات الهواء في العالم. أما من حيث الكلفة، فتُعد الطاقات الخضراء رخيصة نسبياً لكونها لا تحتاج إلى تكاليف كبيرة للصيانة أو أن كلفة صيانتها منخفضة نسبياً (٢٧).

٥) الصناعات الخضراء:

الصناعة الخضراء هي "تلك الصناعة التي تعمل على تلبية الاحتياجات الانسانية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية دون الإضرار بالبيئة والموارد الطبيعية، من خلال الاستثمار الأمثل للموارد المتجددة، والحد من المخلفات، وإعادة الاستخدام، واعادة التدوير للتقليل من التأثير السلبي على الصحة والبيئة، وتحسين كفاءة الطاقة، مما يؤدى إلى الحفاظ على الموارد الطبيعية وكذلك الحد من انبعاثات غازات الدفيئة اعتمادا على استخدام تكنولوجيات متوافقة مع البيئة [٢٨].

ويمكن إيجاز أهمية الصناعة الخضراء بالآتي:

- الاستخدام الكفء للمواد الخام والموارد الطبيعية.
- الحد من المخلفات الصلبة والسائلة.
- إعادة استخدام المخلفات الصناعية.
- استبدال المواد الخطرة السامة الداخلة في الصناعة بمواد أقل سمية.
- التوافق بين الإنتاج والتكنولوجيا بما يتوافق مع المعايير البيئية العالمية.
- فتح مجالات جديدة في الاستثمارات والاقتصاد الأخضر.
- إنشاء الأعمال التي تمنح خدمات في الإنتاج الأنظف وتراعي المعايير البيئية وتوفر فرص عمل.
- توفير بيئة صحية للأجيال الحاضرة والقادمة.
- خفض الانبعاثات الكربونية في مراحل التصنيع كافة بما يسهم في الحد من ظاهرة

الاحتباس الحراري[٢٩].

الخاتمة:

شهد العالم خلال العقدين المنصرمين اهتماماً متصاعداً بالاقتصاد الأخضر بوصفه إحدى الأدوات المهمة لتحقيق التنمية المستدامة بمختلف أبعادها لاسيما البيئية. إن عملية تحقيق التحول نحو الاقتصاد الأخضر تتطلب من الحكومات القيام بالخطوات التالية:

- تبني آليات الاقتصاد الأخضر من خلال التحول نحو استخدام الطاقة الشمسية في توليد الطاقة الكهربائية بدلا من استخدام مولدات الديزل، فتكلفة استخدام الخلايا الشمسية أقل، علاوة على كونها طاقة نظيفة ويمكن تخزينها واستخدامها في مختلف مناحي الحياة.
- يتطلب التحول إلى الاقتصاد الأخضر مراجعة السياسات الحكومية وإعادة تصميمها لتحفيز التحولات في أنماط الإنتاج والاستهلاك والشراء والاستثمار.
- يتطلب التحول نحو الاقتصاد الأخضر تغييرات تكنولوجية وتنظيمية وثقافية وجذرية تحظى بدعم محلي كبير، علاوة على تطبيق الاشتراطات البيئية عند إقامة المشروعات لاسيما الصناعية وذلك للتقليل من مخاطر الاقتصاد البني.
- ضرورة إيلاء موضوعات أخلاقيات العلوم والتكنولوجيا الخضراء الاهتمام اللازم، حتى يتم وضع أطر نقل التكنولوجيا بما يحمي أمن الدول المتلقية لهذه التكنولوجيات، من أي أضرار محتملة، وذلك من خلال وضع برامج رفع قدرات مكثفة في القطاعات التي سيتم اختيارها لنقل التقنيات إليها.
- ضرورة تحسين كفاءة استخدام الطاقة والتحول إلى تكنولوجيات منخفضة الكربون، والتوسع في استخدام الطاقة المتجددة في القطاع الصناعي.
- إعادة النظر في الأنظمة والبرامج التعليمية بهدف خلق جيل جديد قادر على الابتكار وعلى التعاطي مع التكنولوجيات الخضراء وتطويرها، وترسيخ مفهوم الصناعات الخضراء وإبراز دورها في خلق فرص عمل ومكافحة الفقر في الدول العربية، عبر تنظيم برامج التوعية وبناء القدرات على المستويات كافة.

- مشاركة الجامعات ومراكز الأبحاث في سياسات دعم عملية وضع المؤشرات لرصد التحول نحو الاقتصاد الأخضر، وذلك لأهمية دورها في الرصد والمحاسبة ووضع النماذج وإصدار التوقعات البيئية والاقتصادية.

المصادر

1. United Nations Environment Programme(UNEP),Towards a Green Economy: Pathways to Sustainable Development and Poverty Eradication,Nairobi ,2011,P.16
2. https://www.unep.org/regions/asia-and-pacific/regional-initiatives/supporting-resource-efficiency/green-economy
3. Global Green Growth Institute, Principles, Priorities and Pathways for inclusive green economies: Economics transformations to deliver the SDGs, 2020, P.14-18

٤- للمزيد من التفاصيل حول دور الاقتصاد الأخضر في تحقيق التنمية المستدامة، اُنظر الموقع التالي:

https://giveme-5.org/the-economics-of-sustainable-development/#.Yq9OKXbP3IU

٥-أمل المشرفية، الاقتصاد الأخضر الخيار الطبيعي للتعافي، مجلة البيئة والتنمية، العدد (٢٧١) أكتوبر، ٢٠٢٠.

٦- للمزيد من التفاصيل حول فوائد الاقتصاد الأخضر، اُنظر:

https: //alsabaah. iq/42799

٧- نوزاد عبد الرحمن الهيتي، دبلوماسية المناخ ودورها في الحد من تداعيات التغير المناخي، مجلة الدبلوماسي، العدد (٥٠)، مارس ٢٠٢٢، ص ٤٥.

٨- حسين ثغب، الاقتصاد الأخضر يقلل تكاليف إنتاج الطاقة، جريدة الصباح، العدد (٧٧٠)، ١٦ مارس ٢٠٢١.

٩- للمزيد من التفاصيل حول مؤشر الاقتصاد الأخضر، اُنظر:

http://dualcitizeninc.com/global-green-economy-index/index.php

١٠- ثائر مطلق محمد عياصرة، مدخل إلى التخطيط الحضري: المفاهيم والنظرية والتطبيق، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٥، ص ٦٦٥-٦٦٨.

١١- نوزاد عبد الرحمن الهيتي، الاقتصاد الأخضر: المبادئ والتطبيقات، محاضرة ألقيت في الأسبوع الثقافي، كلية العلوم، جامعة الأنبار، مايو، ٢٠٢٢.
١٢- للمزيد من التفاصيل حول المؤسسات والمعاهد المعنية بالنمو الأخضر، اُنظر:

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%86%D9%85%D9%88_%D8%A3%D8%AE%D8%B6%D8%B1

١٣- للمزيد من التفاصيل حول الصيرفة الخضراء، اُنظر:

https://coalitionforgreencapital.com/what-is-a-green-bank

١٤- البنك المركزي المصري، الصيرفة الخضراء، المعهد المصرفي المصري، القاهرة، ٢٠٢٠، ص ٢-٤
١٥- أميرة بحري وسليم وقادة، التمويل والبيئة، هل الصيرفة الخضراء هي الحل، مجلة دراسات وأبحاث اقتصادية في الطاقات المتجددة، العدد السادس، يونيو، ٢٠١٧، ص ١٧٢-١٧٣
١٦- للمزيد من التفاصيل حول استثمارات المصارف الخضراء في المملكة المتحدة، اُنظر:

https://www.greeninvestmentgroup.com/en/who-we-are/measuring-our-impact.html

١٧- الجمعية الدولية لأسواق رأس المال، مبادئ السندات الخضراء: إرشادات عملية طوعية لإصدار السندات، يونيو، ٢٠٢١، ص ٢.
١٨- للمزيد من التفاصيل حول مبيعات السندات الخضراء، انظر:

https://attaqa.net/2022/03/10

١٩- للمزيد من التفاصيل حول المباني الخضراء، اُنظر:

https://www.env-news.com/in-depth/articles/3914

٢٠- للمزيد من التفاصيل حول المبادئ الاساسية للأبنية الخضراء، اُنظر الموقع التالي:

https://www.anaengineer.com/green-buildings-what-do-you-know-about-them-and-what-are-their-benefits

٢١- للمزيد من التفاصيل حول عدد المباني الخضراء، اُنظر:

http://www.usgbc.org/articles/us-green-building-council-announces-top-10-countries-and-regions-leed-green-building

٢٢- هبة مصطفى، المباني الخضراء: توقعات بسوق واعدة قيمتها ١١٦ مليار دولار، ٧ يناير، ٢٠٢٢ (/https://attaqa.net/2022/01/07)

23- https://www.igi-global.com/dictionary/green-retailing/52775

٢٤- للمزيد من التفاصيل حول أثر قطاع النقل العالمي على انبعاثات غازات الدفيئة، اُنظر:

https://www.elwatannews.com/news/details/5821708

25- https://www.elwatannews.com/news/details/5821708

٢٦- للمزيد من التفاصيل حول مفهوم الطاقة الخضراء، اُنظر:

https://hbrarabic.com/%

٢٧- للمزيد من التفاصيل حول أنواع الطاقة الخضراء، اُنظر:

https://www.alroeya.com/207-0/2260693-%D9%85%D8%A7-%

٢٨- اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا): الاقتصاد الأخضر في سياق التنمية المستدامة والقضاء على الفقر (المبادئ والفرص والتحديات في المنطقة العربية)، الأمم المتحدة، العدد الأول، ٢٠١١.

٢٩- للمزيد من التفاصيل حول أهمية الصناعة الخضراء، اُنظر:

https://www.eeaa.gov.eg/ar-eg/

❋ ❋ ❋ ❋ ❋ ❋

منهج محققي التراث في كتابة التّراجم والسِّيَر
قراءة في مقالات محمود الطَّنَاحِي

بقلم الدكتور: عبد المنعم مجاور
جمهورية مصر العربية

تمهيد:

يسعى هذا البحث إلى دراسةِ منهجيةِ كتابة التَّراجم والسِّيَر في شكل مقالات عند عَلَم من أعلام تحقيق التراث العربي، والوقوف على أبرز الخصائص المُمَيِّزَة لكتابة هذه التراجم والسِّيرِ التي متحت من معين القديم مضيفة إليه من معالم الجديد؛ فالبحث إذن يحاول أن يعالج كتابة التراجم في شكل مقالات عند الطَّنَاحِي؛ للوقوف على أهم الخصائص المميزة لتلك التراجم في شكلها المقالي الجامع في أسلوبه بين القديم والجديد، ومن ثم فإنه يروم الوصول إلى إجابات عن تساؤلات عِدّة؛ أهمها:

ما أبرز معالم منهجية الطَّنَاحِي في تناول التَّراجم والسِّيَر في مقالاته؟ وهل كان لمهنة تحقيق التراث العربي أثر في تناوله لها؟ وهل استغرق القديم جهد المؤلف واستأثر باهتمامه فَصَرَفَه عن دواعي التجديد؟ أم أنه واءم في أسلوبه وتعاطيه مع القديم والجديد ومزج بينهما في تناوله تراجم من ترجم لهم؟ وما أهم نواتج هذا المزج - إن وُجد - على مستوى الخصائص الفنية والأسلوبية؟ وهل كان لكتابة هذه التَّراجم في شكل مقالات تمايز واختلاف عن تناولها في شكل كتاب أو دراسة مطولة؟

وفي سبيل الإجابة عن هذه التساؤلات- وغيرها- توزّعتْ البحثَ ثلاثةُ محاور؛ وقف المحور الأول منها عند منهجية الطناحي المُحَقِّقُ في كتابة التراجم والسِّيَر، وعالج المحور الثاني : مظاهر تأثره بالقديم ومنهجيته في المعالجة وأسلوب التناول، أو ما يسمّى تجاوزًا – هنا- مناحي التقليد في كتابة المقال الذي يتعلق بالتراجم والسِّيَر، مع الأخذ في

الاعتبار أنه لا يُقصد بالتقليد هنا مجرد الاتّباع، وإنما يقصد به جوانب التفاعل، ومجالات التأثر والتأثير ومحاورة الكاتب للتراث ومدى حضور "القديم" وظهوره عند عَلَم من أعلام التحقيق في العصر الحديث والمعاصر. ويرصد المحور الثالث معالم التجديد في كتابة المقال الذي يتناول السِّيَر والتراجم، ثم يُبْرِز أهم خصائص مقالات الطَّنَاحِي الفنية والأسلوبية.

ولم يكن لتلك المحاور أن تتضح معالمها إلا من خلال إطلالة سريعة على المقال من حيث النشأة والتطور، ثم التعريف بفن التراجم في الحضارة العربية الإسلامية.

فن المقال من حيث النشأة والتطور:

إن الحديث بالتفصيل عن فن المقال من حيث التتبع التاريخي، ونشأة هذا الفن وتطوره أمر يخرج بنا عن هدف بحثنا ومبتغاه، خاصة وقد كان هذا موضوع دراسات سابقة جديرة بالعناية والدرس في هذا المجال، وفي طليعتها كتاب "فن المقالة" للدكتور محمد يوسف نجم. وإنما ستقتصر وقفتنا هنا عند إلقاء الضوء سريعًا على مناحي تطور فن المقال في أدبنا العربي إلى أن وصل بنا إلى العصر الحديث؛ فقد ظهر المقال في الأدب العربي قديمًا من خلال فن الرسائل، وخاصة الإخوانية منها؛ ويكفي تدليلًا على ذلك رسائل عبد الحميد الكاتب كرسالته لولي العهد[١] إضافة إلى رسالة سهل بن هارون الفكاهية إلى بني عَمِّهِ في مدح البخل، وكذلك "رسالة إلى الصحابة" لابن المقفع[٢] هذا، ناهيك عن رسائل أبي حيان التوحيدي، وخاصة رسالته في الصداقة والصديق(٣) إذ تقترب هذه الرسائل في أسلوبها من فن المقال في عصرنا الحديث؛ ذلك الفن الذي يعد "من أهم صور النثر الأدبي وأمتعها.. فالمقالة في النثر تشبه النوع الغنائي من الشعر؛ ولذلك كان كاتب المقالة واسع التفكير أكثر من أي كاتب آخر، فله حرية واسعة غير محدودة في أسلوبه"[٤].

وغَنِيٌّ عن البيان القولُ بأن ظهور فنِّ المقالة في أدبنا الحديث قد نما وازدهر في أحضان الصِّحافة، ومرّ بأطوار ومراحل متعددة حتى نما واستوى على سوقه، وقد ارتبطت تلك الأطوار والمراحل بالأحداث التاريخية التي مرّت بها مصر والأمة العربية؛ فنجد من مراحلها الأولى ما ارتبطت فيه بأحداث الثورة العُرابية، وقد مثّل هذه الحقبة كُتّابٌ من أمثال رفاعة الطهطاوي وميخائيل عبد السيد، وقد وَجَدتْ مقالاتهما نافذة لها عبر صحيفة

الوقائع المصرية، والوطن، وغيرهما وإن كان أسلوب المقالات في هذه المحاولات بدائيًا بحكم طور النشأة الأولى؛ حيث الاهتمام بالزخارف اللفظية، والمتكلَّف من السَّجع، ثم أعقب ذلك مرحلة ثانية أفادت من دعوة الأفغاني، وبرز فيها كُتَّاب من أمثال: أديب إسحق، ومحمد عثمان جلال، والكواكبي. وقد اقترب كُتّاب هذه المرحلة من وجدان الشَّعب تأثرًا بالإمام محمد عبده، ورأت مقالاتُهم النورَ من خلال صفحات "الأهرام" و"الفَلَّاح" و"الحقوق" و"مصر".

أمّا طلائع المدرسة الصحفية الحديثة التي طوَّرت من فنِّ المقالة فقد كانت على يد "علي يوسف، ومحمد رشيد رضا، ومصطفى كامل، وخليل مطران، ولطفي السيد، وإخوان هذا الطراز، وقد نشأت هذه المرحلة في عهد الاحتلال فتأثرت بالنزعات الوطنية والإصلاحية، وتطور الأسلوب الأدبي فيها بشكل ملحوظ.

ومع الحرب العالمية الأولى(١٩١٤-١٩١٨م) ظهرت صحف وجرائد كصحيفة "السفور" لعبد الحميد حمدي، و" الوجديات" لمحمد فريد وجدي، و"السياسة" لمحمد حسين هيكل، و"الأخبار" للرافعي.. وقد امتازت المقالة في هذه الحقبة بالدِّقة العلمية، والميل إلى تربية ذائقة العامَّة وعقولهم، وكان الأسلوب الأدبي الحديث أساسًا لها، فاعتمدت على التحديد والاستقصاء، والقصد إلى الهدف دون إطالة في المقدمات، وخَلَتْ من الحشو والاستطراد.

هذا، وقد نهل الطَّنَاحِي في كتابة المقال من مناهل عدّة كان لها أثرها في نتاجه الذي سيتضح من خلال تناوله التَّراجم في شكل مقالات، وهو أمر وإن كان يشكّل صعوبة على الكاتب فإن من مزاياه إعطاء مساحة لإظهار الذاتي من مقالاته في ثوب موضوعي؛ ليلتقي النوعان فيستفيد من خبراته وعمق ثقافته وسعة اطلاعه في تصوير تلك التَّراجم، وإظهار جوانبها، والكشف عن مكامن التفرد فيها" فإذا كان كاتب التَّراجم يُعْنَى بجمع المعلومات وتنسيقها وعرضها عرضًا علميًا واضحًا، فإنه يتوارى خلف موضوعه، ولا يحاول كشف الغطاء عن شخصيته في كثير أو قليل. أمّا كاتب السيرة المقالية، فإنه يصوّر لنا موقفًا إنسانيًا خاصًا من شخصية إنسانية، فيعكس لنا تأثره بها وانطباعاته الخاصة عنها ويحاول أن يخطط معالمها الإنسانية تخطيطا فنيًا واضحًا، معتمدًا على التنسيق والاختيار، بحيث تتراءى لنا الشخصية الموصوفة، وكأنها حيَّةً متحركة تُحدّثنا ونُصغي لها، وتروقنا بعض

صفاتها فنُعجب بها، أو تسوؤنا فننفر منها. ومقالة السيرة بالنسبة إلى السيرة الكبيرة، كالأقصوصة بالنسبة إلى القصة؛ الأولى تصور شريحة من الحياة بلمسات سريعة موحية، والثانية تعرض حياة متكاملة، بريشة متأنية بطيئة تعنى بجزئيات الخطوط، وتبرز مختلف الملامح والقسمات بألوان قد تكون فائقة قوية هنا، وضعيفة باهتة هناك"(٥) والمقالة تشبه – في شِقِّها الذَّاتي– القصيدة الغنائية" والفرق بينهما في درجة الحرارة: تعلو فتكون قصيدة، أو تهبط وتتناثر فتكون مقالة أدبية."(٦)

ولعل تلك المِسْحَة الأدبية، والروح القصصية هي ما أعطت السيرة حيويتها، وأغرت القارئ بمتابعتها؛ " فالسِّيَرُ ذات الطَّابع الأدبي يظل بعضها يثير المتعة بقوة العرض في التركيز والاكتناز، أو بالتحليل الدقيق، أو في التراوح بينهما، وفي تهيئة الجو القصصي على مثال ما في القصص"(٧) وستتضح سمات تلك المقالات وخصائصها عند دراسة مقالات الطناحي التي تتناول التراجم المختلفة مما يتمحور حوله هذا البحث.

نبذة عن فن التراجم والسِّيَرُ في الحضارة العربية الإسلامية:

إن المتتبع لمعاني كلمتي "السِّيَرة" و" الترجمة" لا يجد بينهما فروقًا كبيرة من حيث المضمون؛ إذ تعود التفرقة بينهما إلى الاصطلاح والاستخدام والعُرف العلمي السائد الذي يُسَمِّي السِّيَرَ "سيرةً" إذا طالت، فإن قصرت أطلق عليها "ترجمة" وكأن الفرق بينهما شكلي يكمن في الكَمِّ من حيث الإطناب والإسهاب في كتابة السيرة، والإيجاز والاختصار عند كتابة الترجمة مع تقديم تعريف بالمتَرجَم له؛ مولده ووفاته، واسمه ولقبه وكنيته، والإشارة إلى شيوخه، وأهم ما برع فيه من فنون العلم والأدب؛ فالترجمة بذلك تُعَدُّ نوعًا من أنواع التوثيق التاريخي وإن اصطبغت بأسلوب الكاتب، فتُرسَمُ صورتُها في ذهن القارئ عبر ريشة الكاتب، ومن خلال قدرته على الصياغة الأدبية المُنَمَّقَة كما الحال في "يتيمة الدهر" للثعالبي، أو من خلال نَفَس علمي هادئ كما الحال في "الأغاني" لأبي الفرج الأصفهاني، وإن كنتُ أرى أن الفرق لا يَكْمُنُ في الكَمِّ فحسب وإنَّما يتخطاه إلى "الكيف" أيضًا " فإذا كان كاتب السيرة "صانعًا ماهرًا، مَثَلُه كمثل النحَّات الذي يشكل من المادة التي أمامه بناء فنيًّا رائعًا"(٨) فإن المساحة الكبيرة المتاحة أمامه تُعَدُّ أحد الأسباب التي ساعدته على ذلك؛

إذ يتجلى إبداعه في تشكيل الشخصية من خلال عِدة معطيات؛ كاعتماده على تاريخ تلك الشخصية من ناحية، وعلى سعة خياله الذي يقوده إلى تمثيل الحقيقة من خلال المصادر المختلفة، وتعدد الروايات من ناحية أخرى " فترجمة الحياة عملية فنية تجمع بين عمل المؤرخ من جهةِ ارتباطِها بسيرةِ إنسانٍ عاش في بيئة بعينها وزمن بعينه، وبين عمل المُصوِّر الفنان الذي يتخصص في رسم الصور النصفية للأشخاص (البورتريه) .Portrait"[٩]

وكاتب الترجمة وإن توافرت له تلك المقومات فإن ضيق المساحة أمامه، وميله إلى الإيجاز والاختصار غير المُخِلّ - خاصة إذا كانت الشخصية صاحبة الترجمة ذات ثراء وغنى - يشكّلان له تحديًا؛ إذ " قد تطول التراجم أو تقصر، وقد تفيض أو تغيض تَبَعًا لاعتبارات كثيرة يرجع بعضها إلى كاتب الترجمة أو السِّيرَة، وبعضها إلى المترجم لهم"[١٠] فإذا أضيفت إلى ذلك الرغبةُ في تقديم الترجمة في شكل مقال فإن أسوار التحدي أمامه ترتفع وتشتد؛ ذلك لأن للمقال أسسًا وضوابط يجب أن يراعيها جنبًا إلى جنب مع مراعاة أسس كتابة الترجمة وضوابطها كما هي الحال مع الطناحي "رحمه الله" في كتابة التراجم في شكل مقالات.

هذا، ومما تجدر الإشارة إليه أنه ليست أمّة من الأمم قد عنيت بتراجم رجالها، أو طبقات علمائها كما عنيت به أمتنا العربية الإسلامية فيما يتعلق بهذا الفن " حتى لقد بلغت بهم العناية والتّحَفِّي في ذلك أن ألَّفوا كتبًا في تواريخ البلدان؛ يؤرخون فيها لنشوئها وعمرانها وتطورها وفتحها وآثارها، ثم يفيضون بعد ذلك في التراجم لأهل هذا البلد ممن ولدوا فيه أو نشأوا به أو وفدوا عليه"[١١] وإذا كان من الملاحظ على كثير من كُتّاب التَّراجم والسِّيَر القدامى ذِكْر الأسانيد والروايات التاريخية مما ضخّم من حجم المادة المكتوبة وبَعُد بالسِّيْرَةِ أو الترجمة عن كثير مما أراده منها الكُتَّاب المُعاصَرون فإن القدامى - من غير شك- قد أكّدوا هذه السِّيَر ووثقوها وحقَّقُوها على غرار ما صنع أهل الحديث فَأَدَّوا بذلك خدماتٍ جليلةً لعلوم وفنون أخرى أفادت من هذه التَّراجم والسِّيَر التي نبتت على شاطئيها، ومتحت من معينها من خلال تلك السِّمَة الموسوعية التي كانت بمثابة عُرْف مُتّبَع.

وعلى صعيد المنهجية وطريقة المعالجة وأسلوب التناول الذي طغى عليه قديمًا سرد الأخبار، وذكر الروايات على حساب النظرة النقدية التحليلية العميقة للسِّيرة أو الترجمة

فإنه يمكننا القول: إن كثرة المادة المنقولة، وحرص كاتب السيرة أو الترجمة وأمانته في نقل كل ما يتعلق بها كفيل بتكوين صورة كلية عامة إذا ما أراد لها كاتبُ التَّرجمةِ الحديثُ ذلك، ولعل هذا يقودنا إلى نقطة جوهرية تتعلق ببراعة كاتب الترجمة الحديث وقدرته على ضَمِّ الأقوال إلى بعضها، ومقابلة الروايات، وفهم إحالات بعض العبارات والجمل، ووضع سياق المنقول في إطاره الصحيح لتكتمل لديه صورة صاحب السِّيرة أو الترجمة. ولا يخفى على القارئ صعوبة ذلك وغيرُه إلا على كاتب حاذق ماهر، واعٍ بعصر المترجَم له وأحواله محللًا له على ضوء من علم النفس، وقبل هذا وذاك مصاحبته ومعايشته لهذا الفن، ورغبته الحقيقية في الكشف عن جوانب حياة المترجَم له؛ إذ "قد يختار بعض الكُتَّاب الصياغة الحكائية السردية، فيمنح السِّيرةَ الروحَ القصصية التي تربط بين الأحداث ربطًا عضويًّا، وتغوص في أعماق الشخصية فتكشف مجاهلها، وتُظهِر انعكاساتِها الخارجيةَ من خلال الصراع بين الشخصية والبيئة والآخرين، دون أن يتقيد الكاتب ببقية عناصر الإطار القصصي المتدرجة إلى العقدة والحل، ودون إطلاقه العنان لخياله."[١٢]

ولعل أهم ما مَيَّز كُتّاب التَّراجم والسِّيَر المحدثين، هو القصد إلى الهدف من أقرب سبيل والنأي عما يشتت أو يبعد عن الغاية المَرْجُوَّةِ خاصة بعد أن نما هذا الفن واستوى على سوقه؛ إذ "لم يقف العصر الحديث وقفة جمود في فَنٍّ له في الأدب العربي القديم مكان، فتأثر كُتّاب التراجم العربية اليوم بطرائق الغربيين ومذاهبهم في التحليل، وتَجْلِيَةِ العوامل النفسية والبيئية، ودراسة عصر المترجَم له دراسة يتجلى فيها مدى الاستجابة بين الرجل وظروف زمانه، ومعارضة الروايات بعضها ببعض حتى يبدو الحقُّ على وجهه، ورعاية الفنية الأدبية في العرض، على ألا يكون ذلك على حساب الحقيقة التاريخية أو الدقة في الصورة."[١٣]

وجدير بالذِّكْر أنَّ اهتمام القدماء بكتابة التَّراجم والسِّيَر، وعنايتهم بها، وتَفَرُّدَهم في هذا الجانب " قد بدأت العناية به في عصر مبكر جداً؛ فمنذ القرن الثاني للهجرة يُعنى الرواة والمؤرخون المسلمون بالسِّيَر والتَّرَاجم المفردة. وقد لبثت تراجم العظماء الخاصة حتى أوائل القرن الثالث عشر الهجري تملأ فراغاً كبيراً في الآداب التاريخية العربية؛ ولم تقف الترجمة الخاصة عند نوع معين أو طائفة معينة من العظماء، بل تناولت رجال

السيف والقلم، والملوك والوزراء، القادة والمفكرين، الكُتَّاب والشعراء من كل ضرب؛ ومنها الموسوعات العامة، ومنها المجموعات الخاصة لطوائف معينة، ومنها التراجم والسِّيَر الفياضة، ومنها الموجزة... غير أن هذا التراث الحافل يقف مع الأسف عند بدء تاريخنا الحديث، وينقطع سَيْرُهُ انقطاعاً تامًا، فلا نكاد نظفر في ذلك العصر بآثار قَيِّمَة في التَّراجم العامَّة أو الخاصة؛ وهذه ثغرة في آدابنا التاريخية لم نوفق إلى تداركها حتى اليوم."[١٤] ولعل هذا يُعَدُّ أحد الأسباب التي حَدَتْ بي إلى طرق هذا الباب عسى أن يكون فاتحة خير لي ولغيري من الباحثين كي نُوَلِّي وجوهنا شطر هذا الجانب الثَّري من تراثنا العربي، فنميط اللثام عن بعض دُرره المكنونة.

المحور الأول: منهجية المُحَقِّق (الطناحي) في كتابة التَّراجِم والسِّيَر

أودّ – بدأةُ ذي بدءٍ – أن أشير إلى جملة حقائق تتعلق بمقالات الطناحي التي خصّصها للتراجم؛ أولها: أنها جاءت في شكل مقالات في دوريات ومجلات سيّارة، كالهلال، والرِّسالة، والبيان، والعربي، ومجلة فن تحقيق التراث" وغيرها. وكتابة الترجمة على هيئة مقال تختلف عن كتابة مُؤَلَّف كامل خاص بصاحب الترجمة؛ ومن ثم يضع الكاتب في حسبانه جمهوره من القرّاء، والمساحة المسموح بها، وأسلوب العرض، وطرائق الكتابة على شكل مقال، وما يجب له أن يَذْكُر، وما ينبغي له أن يَدَع، وهي مهارة تعتمد على الذائقة كما تعتمد على الدُّربة وطول المراس، وقد أوتِيَ الطناحي من هذا كُلِّهِ حظًا عظيمًا، يدل على ذلك عَدَدُها كَمًّا، وتَمَيُّزُها كَيفًا، وقد تَمَرّس على كتابة هذين الفنين المتداخلين – التراجم والمقالات – لعدّة عقود.

والحقيقة الثانية: أن الطناحي – برّد الله مضجعه– لم يتناول في مقالاته التراجم فحسب، وإنما طوّف في موضوعات عدّة، وفي مجالات متنوعة زادت عن سبعين مقالًا، تناول فيها التراجم في ثلاثة وعشرين مقالا؛ أي بنسبة تزيد على (٣٢٪) وهي نسبة تدل على اهتمامه بهذا الفن من القول من ناحية، وعلى اتخاذه ممن ترجم لهم وسيلة للكشف عن أعمالهم، ومكانتهم ودورهم في خدمة التراث العربي من ناحية أخرى؛ ذلك التراث الذي كان شغله الشاغل، وهمّه الأول حتى واراه الثرى "طَّيب الله ثراه".

والحقيقة الثالثة: أن القاسم المشترك بين جُلِّ من ترجم لهم كان الاهتمام بالقرآن

الكريم وعلومه، وباللغة العربية وفنونها، وبالتراث العربي تحقيقًا ودراسة؛ أمثال: الشيخ الشعراوي، وعلي الجارم، وابن السُّبْكِي، وفؤاد السيد، ورشاد عبد المطلب، ومصطفى إسماعيل، وعامر عثمان، وبنت الشاطئ، وأبي فهر محمود محمد شاكر الذي خَصَّه وحده بمقالات ست؛ فهو كان يكتب – أو بالأحرى يترجم- لأولئك الذين يستحقون أن يُنفِقَ عليهم وقتَه، ويبذل في أعمالهم جهده وعُمْرَه، ويثري بهم المكتبة العربية، وينفع بتراجمهم قارئيه، ومن ثَمَّ كان اختياره لمن لهم تاريخ وجهود تستحق كل ذلك، وخاصة ما يتعلق بالكشف عن دُرر التراث العربي الإسلامي ومَدِّه بروافدَ ثرَّةٍ سواء على مستويات الكتابة والتأليف، أو النقد والتحليل أو" التحقيق"؛ ذلك الذي أولاه الطناحي جُلَّ اهتمامه والعناية به بل إنه كان القاسمَ المشترك بين كثير ممن ترجم لهم كأبي فهر، وبنت الشاطئ، وفؤاد سيد، ورشاد عبد المطلب، ومحمد مرسي الخولي وإخوان هذا الطراز ممن لهم باع في التحقيق لا يُنكر.

أمّا الحقيقة الرابعة فتتعلق بكون الطَّنَاحي كاتبًا موسوعيًا شموليًا، ضاربًا في كل علم بسهم؛ فهو مُحَقِّقٌ رصين، مؤرّخ مُنصِف، مفسّر مُدرِك، نحوي حاذق، لغوي أريب، ناقد بصير.. والمكتبة العربية عنده كتاب واحد – على حد وصفه أبا فهر [١٥] لذا تجد تراجمه مشيجًا من التاريخ والتفسير، والحديث والسِّيَر والنحو واللغة والأدب والنقد.. ومن ثَمَّ كان يتخذ من الشخصية وسيلة لولوج باب أو أكثر من هذه الأبواب الشريفة، فيتحدث بلسان الشخصية، ويتحدث عنها في آن واحد.

وبالرغم من أنَّ الطَّناحِي يكتب التَّرجمة في شكل مقال فإنَّ احترازات كتابة المقال، وقواعد النشر في المجلات التي كان يكتب لها لم تمنعه من مراعاة تلك المنهجية التي كان يأخذ نفسه بها في تحقيقه، وقد ظهرت شواهد تلك المنهجية في كثير من الظواهر التي نستطيع أن نتلمس أبرزها على النحو الآتي:

أولًا: ظهور أثر مهنة التحقيق في مقالات الطناحي:

تأبى مهنة المرء وعمله إلا أن يَظهر أثرهما في نتاجه، خاصة إذا كان محبًّا لهذه المهنة عاشقًا لها كما هي الحال مع الطناحي محقّقًا، إضافة إلى اتصال مهنة التحقيق بالتأليف والتدريس وعدم انفصالها عنهما؛ فكلها تخرج من مشكاة واحدة، وقد عاقَرها الطناحي

كُلّها؛ فعمل محققًا، واشتغل بالتدريس، وألّف المقالات وحقّقَ الكتب، وقد ظهرت آثار مهنة التحقيق في كثير من مقالاته، وصبغت كثيرًا منها بصبغتها، فكان من مظاهر ذلك:

أ. تحري ضبط الأعلام وتاريخ وفاتهم، وذِكْر الصفة الغالبة عليهم:

تُعَدُّ هذه السِّمَة من آثار مهنة التحقيق الغالبة على الطناحي؛ فتراه حينًا يُورِدُ اسم المُترجَم له مشفوعًا بالصفة الغالبة عليه، وذلك ظاهر بَيِّنٌ في عناوين مقالاته، مثل: الشَّيخ مصطفى إسماعيل وقُرّاء مصر، إقراء القرآن بمصر (وترجمة للشيخ عامر عثمان)، ابن السبكي: عِلمٌ وإصلاح، بنت الشاطئ وتحقيق التراث، علي الجارم: لغويًا نحويًا، الشيخ الشعراوي واللغة. وحينًا يُتْبِعُ اسم صاحب الترجمة بجملة تدل على مضمون مقاله، وتشي به، من مثل: محمود محمد شاكر والتكريم المستحق، فأنت من خلال قراءة العنوان تستشف أنه تكريم لأبي فهر، وهو كذلك؛ إذ كُتب المقال بمناسبة حفل تكريم ضخم " أقامه اتحاد الناشرين العرب والمصريين كرّمَ فيه أوائل الناشرين، وجعل رأس المُكَرَّمينَ عَلَمًا من أعلام العربية، وحارسًا من حرَّاسها الأوفياء في زماننا هو الأستاذ محمود محمد شاكر"[١٦] ومثل ذلك عنوانه: فؤاد سيد؛ العالِم الذي فقدناه، فأنت تستطيع من خلال العنوان أن تستنبط أنه مقال على شكل تأبين لفؤاد سيد، والمقال بالفعل كذلك؛ حيث صدّر مقاله بما يشبه التأبين؛ فقال: "في صباح يوم الأحد الثاني من رمضان سنة ١٣٨٧ هـ - الثالث من ديسمبر سنة ١٩٦٧ م دُعي الأستاذ فؤاد سيدٍّ فأجاب وخسرت مصر والعالم العربي بوفاته عالماً فردًا، ظل يعمل في دنيا المخطوطات العربية قرابة الأربعين عامًا، درسًا وتَمَثُّلًا وتصنيفًا."[١٧] وحينًا آخر يذكر اسم صاحب الترجمة مشفوعًا بذكر أثره ودوره، فيظهر لك من العنوان أنه سيتحدث عن جهوده وآثاره، ومنهجه، وقد ظهر ذلك من خلال عنوانه: محمود محمد شاكر ومنهجه في تحقيق التراث" حيث تحدَّثَ في بداية المقال عن تحقيق التراث – هاجسه الأول- وأصول هذا العلم الذي جعله "الغاية التي ليس وراءها غاية."[١٨] ثم دلف إلى فارس من أبرز فرسان هذا العلم، أبي فهر الذي ما فتئ الطَّناحي يتحيَّنُ الفُرَصَ للحديث عنه، وعن جهوده في تحقيق التراث، فما إن تُفتَح أمامه فُرْجَة ضيقة حتى يجعل منها بابًا واسعًا للحديث عنه وعن آثاره وجهوده، وقد وشَّى عنوان المقال بكثير من ذلك ودلَّ عليه.

وهو إذ يورد أسماء أصحاب التراجم مضبوطة بالشكل ضبطًا مُحْكَمًا فإنه يُتْبِعُها بتاريخ الولادة والوفاة باليوم والشهر والسَّنة، فإن لم تسعفه المصادر في تاريخ الولادة ذكر تاريخ الوفاة، ولا يقتصر في ذلك على صاحب التَّرجمة فحسب، بل إن هذا مذهبه في متون مقالاته مع الأعلام التي يستوجب الحال ذكرها. وعلى الرغم من أنه يكتب مقالًا لا كتابًا مُبَوَّبًا عن صاحب الترجمة فإنه لا يَتَخَلّى عن ذلك العُرْف في كل مقالاته. والأمثلة على ذلك كثيرة مبثوثة في ثنايا مقالاته نكتفي ببعضها دليلًا عليها، فمن ذلك: ضبطه اسم "يحيى بن يعمر" إذ يقول:" ويحيى بن يعمَر - بفتح الميم- " العَدواني - بفتح العين - " ٩١٢ هـ"[١٩] بل إنه قد أخذ على الشعراوي – مع إجلاله له- تصحيفه وعدم ضبطه علمًا من الأعلام، فيقول: نعترف أنّ للشيخ معرفة جيدة بالسِّيرة النبوية وأحوال الرجال وتراجمهم وضبط أسمائهم وكُناهم وألقابهم، ولكنه يَنِدُّ عنه أحيانًا أشياء لعدم المراجعة، ومن ذلك أنه نطق مَرَّةً اسم" حِبَّان بن العَرِقَة" أحد المشركين الذين قاتلوا المسلمين في غزواتهم، نطقه "العرَفة" بفتح الراء بعدها فاء، والصواب "العَرِقة" بفتح العين، وكسر الراء بعدها قاف." [٢٠]" ومن عنايته بذلك أيضًا ضَبْطُه اسم "العقلة" إذ يقول:" والشيخ محمد العُقْلة، بضم العين وسكون القاف"[٢١] وفي مقاله المُعَنْوَن بـ:" أي شلال هادر تَوَقَّفَ" عن محمود محمد شاكر تجده يوثّق رحيل الشيخ بالساعة واليوم والشهر، والسنة الهجرية والميلادية، فيقول:" في الساعة الخامسة من عصر يوم الخميس ٣ من ربيع الآخر ١٤١٨ هـ - ٧ من أغسطس ١٩٩٧ م دعُي محمود شاكر فأجاب، وبعد نصف ساعة من انتقاله للرفيق الأعلى كنت على رأسه."[٢٢]

ب. عنايته الفائقة باللغة تأصيلًا وتوظيفًا:

لقد كان الطناحي على وعي بأهمية اللغة وأنها الباب الواسع لحفاظ أية أمّة على هويتها فيقول" واللغة هي الباب الأول في ثقافات الأمم، وإهمالها أو التفريط فيها، أو السخرية منها هو محوٌ لها من الوجود"[٢٣] ومن ثَّم حَرَصَ على امتلاك ناصية اللغة، فأمدته بمداد زاخر استطاع به رسم ملامح شخصيات من ترجم لهم والوقوف على صفاتهم وطبائعهم وجوانب القوة أو مكامن الضعف لديهم؛ فأضحت اللغة في يده طيّعة مَرِنَة، وكأنها ريشة في يد رسّام ماهر، يرسم بها لوحة فنية مكتملة العناصر، متناسقة

الألوان، متآلفة الظلال والأبعاد فاتضحت ملامح شخصياته من خلال بِنَىً داخلية تشكلت من الصوت واللفظ والتركيب والدلالة والموسيقى والإيقاع؛ فكل بنية لغوية معنوية عنده ذات وظائف وأدوار؛ هذا ناهيك عن تلك الدوافع النفسية الواقفة وراء تشكيل ذلك النتاج المتنوع ووسمه بسمات فارقة إرهاصًا بالقيام بوظائف نوعية، فجاء اختياره لألفاظه وعباراته بل وحروف كلماته وأصواتها دالًّا على سليقة أدبية لغوية متحت من معين التراث العربي الإسلامي الزاخر، معبّرًا عن ذوق أدبي جعله يختار الأكثر دلالة عن المقصود مع يُسر وسهولة فلم يؤْثِر أصواتًا على أصوات، ولا التزم السجع وسيلة أو أداة إلا في بعض الحالات التي كشفت عن جمال توظيفه، ومن ثم ظهرت لنا في تراجم الطناحي عذوبة صوتية وثراء معجمي، ومرونة نحوية؛ ذلك أنّ" الخاصية الخطية للغة تنجم من أن جهاز التصويت البشري ليس بوسعه أن ينطق بأكثر من حرف واحد في اللحظة نفسها."[٢٤]

لقد شكلت الكلمات في تراجم الطناحي حجر الزاوية، ونقطة الارتكاز؛ فللألفاظ عنده وظيفة حيوية تولّد طاقات جديدة ترتدّ إلى الدلالة السياقية والإيحائية في ضوء استحضار العقل لمختلف البدائل التي يمكن أن تحلّ محلها؛ " فإحدى اللفظتين قد تنفر في موضع، وتزل عن مكان لا تزل عنه اللفظة الأخرى."[٢٥]

وقد بلغ من تَتَبُّعه للأصول اللغوية لبعض الكلمات أن خصَّص لها مساحة كبيرة في صفحات بعض مقالاته؛ فمن ذلك تتبعه وبحثه عن كلمتين سمعهما في حديث تلفزيوني للشعراوي: جاء في كلام الشيخ "البشارة والنذارة" يريد التبشير والإنذار .و"النِّذارة" بكسر النون بمعنى الإنذار، مما أثر عن الإمام الشافعي فقط، والشافعي لغته حُجَّة، وهو من أئمة اللسان. قال صاحب القاموس المحيط : "والنذير: الإنذار، كالنِّذارة بالكسر، وهذه عن الإمام الشافعي " قلت : وقد جاء تصديق كلام الفيروز آبادي هذا، في النسخة الخطية من "الرسالة" للشافعي، وهي بخط الربيع بن سليمان تلميذ الشافعي، وعليها توقيع الربيع سنة " ٢٦٥ هـ". والنسخة محفوظة بدار الكتب المصرية، وهي من أقدم المخطوطات في العالم. إضافة إلى إيثاره اللغة التراثية القديمة التي يقدّمها في سياق يكشف عن معناها، والعجيب أن يأتي ذلك في معرض حديثه عن الشعراوي واللغة؛ إذ يقول في أسباب تعلق

الناس بالشعراوي:" وإنّما كان ذلك لأن الشيخ سلك في وعظه دربًا غير مطروق، وَوَرَدَ ماء مهجورًا، وانتجع كلأً غير مَرْعِي"[٢٦] وهي كما ترى كلمات وجمل متحت من معين التراث، ولكن بعد أن أضاف إليها الطناحي من جمال تأليفه ما خرج بها من جبال القديم وهضابه إلى أودية الحديث وسهوله إن صح التعبير. ومن مظاهر احتفائه الزائد باللغة وغريبها أنه عمد عند تحقيقه كتب اللغة والنحو والأدب إلى صنع فهرس خاص باللغة" [٢٧]

ج. عنايته بالمكان، واهتمامه بالبيئة المكانية لمن يترجم لهم:

إنَّ تَحَرِّي الطناحي الدقة في نقل المعلومة، وعنايته بتفاصيلها لَهِيَ ثمرة من ثمرات مهنة التحقيق التي جعلته أحيانًا يذكر المكان الذي عاش فيه صاحب الترجمة باسم المدينة والحي ورقم المنزل، ومن ذلك قوله:" نَعَمْ نزل الشيخ – يقصد مصطفى إسماعيل رحمه الله- هذا الحيَّ العريق وسكن بالمنزل رقم ١٨ بحارة العناني، بجوار قريبة له، وسكن أخوه الشيخ محمد بِحَارَةٍ قريبةٍ تُعرف بِزُقاق المِسكِ، والمغربلين تتوسط الدرب الأحمر حيث العتاقة والتراث" [٢٨]

د. عنايته بالسَّنَد:

يُعَدُّ حرص الطَّنَاحِي وتركيزه على ذِكْر السَّنَد مظهرًا من مظاهر تأثير مهنة التحقيق في مقالاته؛ فمن ذلك قوله عن الشيخ عامر عثمان:" وفي القاهرة أخذ في القراءة والتَّلَقِّي والمشافهة والعرض والسماع، فتلقى القراءات العشر الصغرى من طريق الشاطبية والدُّرَّة، على الشيخ محمد غنيم، وهو على الشيخ حسن الجريسي الكبير، وهو على العلامة المقرئ أحمد الدُّري التِّهامي، وَسَنَدُهُ إلى رسول الله (ﷺ) معروف[٢٩]. ويقول: "ويقال: إن الشيخ الزَّيَات هو أعلى القراء الآن إسنادًا. وعلو الإسناد معناه قلة الوسائط بين القارئ الآن، وبين القارئ الأول، وهو المصطفى (ﷺ) بما نزل به جبريل عليه السلام، عن رَبِّ العِزَّة والجلال).. [٣٠].

ثانيًا: القياس ومراعاة الأشباه والنظائر:

من منهجية الطَّناحي في كتابة التراجم أنه يبدأ بمقدمة عامة تنطبق على من يترجم له كما تنطبق على غيره من نظرائه في الصنعة أو رصفائه في المهنة، ولا يفتأ يقيس الظواهر على منطق الأشباه والنظائر، ويدلل بالأمثلة والشواهد التي تنم عن علمه بذلك

الفن، ومعرفته الواسعة بالتراث العربي، وكنوزه وذخائره، فيستدعي نماذج سابقة على المترَجم له ممن لهم فضل في هذا الباب ثم يدلف منه إلى صاحب الترجمة؛ فكأنه ينطلق من العام إلى الخاص، فتجده يقدّم ترجمته لابن السُّبكي – مثلًا- بقوله:" عَرَف تاريخُ الثقافة العربية كثيرًا من البيوتات العلمية التي استفاض العلم فيها، وكان إرثًا طيبًا يَؤُولُ إلى الأبناء فيما يؤول إليهم من عقار وحطام، فكان علم الأبناء امتدادًا ناضجًا لعلم الآباء. وقد صان هؤلاء الأبناء ذلك الموروث العلمي العظيم، وعملوا على إثرائه وإخصابه. وبحسبنا في هذا المقام أن نذكر أبا حاتم الرَّازي محمد بن إدريس بن المنذر، المتوفى سنة ٢٧٧ هـ، وابنه عبد الرحمن بن أبي حاتم، المتوفى سنة ٣٢٧ هـ، من أئمة علم الجرح والتعديل. والإمام ضياء الدين خطيب الرِّيِّ عمر بن الحسين بن الحسن، وابنه الفخر الرازي محمد بن عمر، المتوفى سنة ٦٠٦ هـ من فرسان علم الكلام، على أنه لم يَسْتَغْلِن تأثيرُ والدٍ في ولده كما استعلن في تاريخ الإمام العلامة تقي الدين علي بن عبد الكافي السبكي [٣١]

ومن باب القياس ومراعاة الأشباه والنظائر ردّه في مقاله المعنون بـ "الشيخ مصطفى إسماعيل وقُرَّاء مصر" على من عاب على الشيخ أَنه يكثر من اختلاف القراءات لإثارة مكامن الطَّرَب بقوله: "وليس هو وحده الذي كان يفعل هذا، فقد كان يفعله أيضًا الشيخ محمد رفعت!، والشيخ محمد الصَّيفي. والجمع بين الروايات في القراءة الواحدة مكروه عند بعضهم، لكنه جائز عند بعض آخر، وبخاصة في مقام التعليم."[٣٢]

ويندرج تحت هذا الباب أيضًا إتيانه بالشواهد والأمثلة الدَّالة على دحض حجج من يتهمون أبا فهر بأنه يقتصر في نقده على بعض الشخصيات دون بعض تلميحًا إلى أنه أمرٌ شخصي، وأنه يصدر عن عصبية، يردّ الطناحي بالشَّاهد والدليل والمَثل والنظير، فيقول:" الذين يأخذون الأمور من أيسر طرقها يرون أن محمود شاكر قد حارب طه حسين وسلامة موسى ولويس عوض ليس غير! وهذا غير صحيح، فإن محمود شاكر وهو بسبيل تصحيح النظر إلى تراث هذه الأمة، ثم الدفاع عنه، تناول أعلامًا كبارًا من المتقدمين بنقود قاسية جدًا، وفي هذا الطريق نقد الجاحظ والمرزوقي والتبريزي، بل إنه نقد الإمام الجليل أبا بكر الباقلاني في كتابه " إعجاز القرآن " الذي يراه أهل العلم رأسًا في هذا الباب، ونقد

من قَبْلِه المتكلمين المسلمين، وبخاصة المعتزلة، في قضية إعجاز القرآن."[٣٣]

والطَّناحي في نقده أو ردّه على النَّقد لا يطلق كلامًا مُرسَلًا، وإنما يأتي بالشاهد والدليل، تدعمه في ذلك – في معظم الأحيان – معاصرته لمن يترجم لهم؛ "فالنقد لا يكون نقدًا إلا إذا عاصرته الشواهد، وتقدمته الأمثلة، وتمت مقارنة هذه الشواهد بنظائرها. كما أنه لا يكون نقد الرجال نقدًا يعتد به، ويستشهد بمضامينه ووثائقه إلا إذا كان الناقد معاصرًا لمن يكتب لهم."[٣٤]

وفي مقاله عن الشيخ الشعراوي يورد وصف الرَّحَّالة ابن جبير لمجلس من مجالس ابن الجوزي ثم يعلّق قائلًا: أرأيت أيها القارئ الكريم؟ هذا شبيه ونظير للشيخ الشعراوي منذ أكثر من ثمانمئة عام، فلا تعجبنَّ إذا رأيت مستمعي الشيخ على شاشات التليفزيون، وهم بين فاغر فمه دهشة، وبين مادٍّ بصره عَجَبًا، مخلوطًا ذلك كله بصيحات التكبير والتهليل، وما أكثر الأشباه والنظائر" [٣٥] والأمثلة في هذا الباب كثيرة منثورة في تضاعيف مقالاته، وقد اكتفيت ببعضها شاهدًا عليها، ودليلا على تحققها ظاهرةً عامّة في منهجية الطناحي في معالجته التَّراجم والسِّيَر.

ثالثا: مراعاته الجانب النفسي:

لم يكن لكاتب كبير، ومحقق بارز، ومعلّم قدير، وعالم راسخ في العلم كالطناحي أن يبتعد عن العوالم النفسية لشخصياته التي يترجم لها؛ وذلك لعلمه بالأثر النفسي الكبير في الكشف عن بواطن النفس الإنسانية، وأثر ذلك في حياة الشخصية، وفي نتاجها العلمي أيضًا، غير أنه لم يكن مغرمًا بالاستغراق في مصطلحات علم النفس الحديثة؛ "إذ لا يكفي أن نلم ببعض حقائق علم النفس، وإنما يلزمنا الآن معرفة كيف نستفيد من هذه الحقائق استفادة عملية في دراسة الأدب. إن رصد الحقائق ومعرفتها له قيمته بغير شك، لكن الفائدة الحقيقية لا تتأتى إلا عندما تتحرك المعرفة من صورتها الجامدة إلى صورتها الفعالة. عند ذاك يُثبت الاحتكاك مدى صدقها ومدى النفع الذي يعود منها."[٣٦]

وقد كان ديدن الطناحي في كتبه ومذهبه في مقالاته حُبُّ الوضوح، وكراهية أدعياء العلم الذين يختبئون خلف المصطلحات المبهمة، والعبارات الطنانة، وقد انتقد ذلك صراحة

في أكثر من موضع من مقالاته.

وقد ظهرت مراعاته الجانب النفسي لمن ترجم لهم من خلال معايشة ومخالطة ومشافهة، كما نبعت من واقع ما قرأ لهم، وما عرف عنهم، وما خبر من أحوالهم؛ لذا تجد هذا الجانب ظاهرًا في كل تراجمه؛ إذ كانت تربطه بهم -جلهم- علاقة وطول عِشرة، وتجد ذلك أكثر ظهورًا عند ترجمته لمحمود محمد شاكر، ولعل ذلك نابع – في المقام الأول- من أن ترجمته لأساتذته تختلف عن ترجمته لغيرهم" فالمتعلم دائما يُكنُّ لأستاذه الاحترام والتقدير والمحبة، ويدين له بكل النجاحات التي قد يصادفها"[٣٧] والحقيقة أنه إن انطبق ما سبق على علاقة طالب بأستاذه، فإنه عند الطناحي - في علاقته بأبي فهر- أشد وأوثق، ويتجلى ذلك الجانب النفسي الكاشف عن خبايا النفس الإنسانية في رده على "حسين أحمد أمين" عندما انتقد أبا فهر؛ إذ يقول:" وكأنك يا أستاذ حسين حين ذكرت اسم محمد عمارة وأقحمته إقحاماً، وزججت به زجًّا إنما أردت أن تستدرج الرَّجُلَ ليعفو عنك ويمحو في طبعة قادمة، ما دمغك به في كتابه الجيد: الإسلام بين التنوير والتزوير" [٣٨] فكأن الطناحي إنما أراد أن يبين أن ما دفع حسين أحمد أمين إلى نقد أبي فهر لم يكن سوى عامل نفسي محرّك لذلك ودافع إليه، وهو ما رشحه قوله بعد ذلك: " ثم إنك غضبت من الشيخ محمود لأنه ذكر أمامك رأيًا في والدك لم يقع منك موقع الرضا، فاعلم أن ليس محمود شاكر أول من أبدى رأيًا غير طيب في والدك، فالعقاد فعل ذلك، وأظنك لم تنس كتاب زكي مبارك "جناية أحمد أمين على الأدب"[٣٩] وفي مطلع المقالة نفسها يتجلى ذلك البعد النفسي صريحًا، ويبرز شاخصًا بتعبيرات مباشرة واضحة الدلالة على ذلك البعد، إذ يقول مصورًا حالته – هو – النفسية، وخوالج نفسه الغاضبة وهو يكتب هذه المقالة:" ما تردّدَت في اختيار عنوان لمقالة ما ترددّت في عنوان هذه المقالة، فأنا حريص دائمًا أَن يكون عنوان ما أكتب صريحًا في الدلالة على ما أريد، كاشفًا لِما هو مطوي تحت لساني وما يدور في فكري. والذي أكتب فيه اليوم مما زلزل نفسي وملأني غضبًا وَغيظًا، فكان حقًا أن يكون عنوان المقالة دالًا عَلى هذه الحالة النفسية الغاضبة وممهدًا له."[٤٠] وهو مما يشي بمراعاته الجانب النفسي عنده وعند غيره ممن ترجم لهم.

ولا يفتأ الطناحي يذكر ذلك الجانب النفسي التطبيقي جامعًا بينه وبين اللغة العربية وتراثها الخالد، فمن ذلك انتقاده تلك النظريات الغربية التي هُرِع إليها بعض دارسينا وهجروا تراثهم بسبب التعلق بها؛ إذ يقول:" وكان أكثر هذه الأصوات دويًّا، وأشدها فتكًا، تلك التي انبعثت من داخل درس الأدب في جامعاتنا العربية، فمن خلال هذه الثرثرة حول نظريات غربية في الأدب، وتطويع الأدب العربي، وإخضاعه لها، تطاير شرر كثير، حاول أن يأتي على تراث عربي عريق للكلمة العربية؛ شعرًا منظومًا حمل أنغامًا جليلة، وكلامًا منثورًا أبان عن أدق أسرار النفس وخلجات الروح."[٤١]

رابعًا: تأكيده على جانب التَّلَقِّي والمشافهة:

يُعَدُّ هذا الجانب من الأسس الركينة التي يبنى عليها التحقيق، ويعوِّل عليها المحققون في أسانيدهم، وقد ظهر حرص الطناحي على هذا الجانب في مواضع كثيرة من كتابته التراجم؛ منها قوله عن فؤاد عبد المطلب: "وقد بلغ حرصه وتتبعه – كما أخبرني – أنه كان يمر على هذه المطابع كل أسبوع، ليأخذ ملزمة من كل ما يطبع، وكأنه لا يصبر حتى يتم طبع الكتاب." [٤٢] فجملة" كما أخبرني" تؤكد على جانب المشافهة والتَّلَقِّي من صاحب التَّرجمة نفسه دون وسيط، وهو ما يجعل للخبر مصداقية أعلى عند القارئ، خاصة وقد وظفها في جملة اعتراضية.

وقد كان الطناحي على وعي تام بهذا الجانب، كثير الإلحاح عليه، فتجده عند ترجمته لرشاد عبد المطلب يشير إلى أهمية هذا الجانب عنده، مؤكدا عليه فيمتدح مشافهته وتلقيه عن العالِمَين؛ محمد زاهد الكوثري، وأحمد محمد شاكر فيقول: "وفي مجلسهما عَرَفَ أصول الكتب، ووقف على طرائق المصنفين، وأَلَمَّ بمصطلحات الفنون، ثم تلقى عنهما عِلمًا كثيرًا.. والتَّلَقِّي كان سمة عصور ازدهار العلم، فهو الطريق الصحيح لتحصيل المعرفة. وآفَة العلم في زماننا أنك قلَّ أن تجد من تستفتيه أو تتلقى عنه، وليس أمامك إلا أَن تضرب في بحر لُجِّي غير آمن من زيغ البصر وضلال التأويل". [٤٣] وإذا كان تأكيده هنا على جانب التَّلَقِّي والمشافهة من جانب المترجَم له مع شيوخه وأساتذته، فإنه قد حرص هو نفسه على ذلك الجانب، وشهادته شهادة عيان دالة على اهتمامه به اهتمامًا كبيرًا؛ إذ يقول:" ولقد كان من صنع الله لي وتوفيقه إياي أني عرفته منذ خمسة عشر عامًا، قضيت منها عشرة كوامل لصيقًا به مجاورًا له، وقد رأيت منه العَجَب: يأتيه الدارس

ويطرح أمامه موضوع دراسته، وما بين يديه من مصادر وموارد، ولم يكد يفرغ الدارس من كلامه حتى يندفع رحمه الله يهدر كالشلال، ذاكرًا ما لا يحصى كثرة من المراجع مما لم يخطر للطالب على بال، فإذا رأى علامات الرضا وأمارات السرور على وجه صاحبه، قنع بذلك سعيدا جذلان، وإذا ما أسرف صاحبه في مديح أو ثناء، قال له بصوت ودود ولهجة حانية: حسبك، فهذا شيء علقناه عن مشايخنا، ثم قال : وما أوتيته على علم عندي. ثم لم يزل بصاحبه يغريه بموضوعه، ويمده بالمراجع من مكتبته، ثم يقدمه إلى أستاذه المشرف عليه، ويعرفه بالصفوة من العلماء. وأَشْهَدُ – ويعلم الله – أن كثيرا من الرسائل الجامعية صنعت في بيت رشاد عبد المطلب، ووضعت خطوطها الأولى على مكتبه، ولكن الناس يجحدون."[٤٤] فأمر التلقي والرواية مُقَدَّمٌ عنده على جانب التحصيل والدِّراية. بل إن الأمر قد وصل به أحيانًا إلى أن يستطرد من أجل التأكيد على جانب المشافهة والتلقي، وصحة السّنَد، فيترك ما كان يتحدث عنه من أجل تلك الجوانب المذكورة ثم ما يبرح أن يعود ليكمل حديثه الذي تركه، فمن ذلك قوله:" وقد أخبرني المرحوم فؤاد سيد – وكان مخالطا لِّلرجلين [خليل عساكر، وعبد الحليم النجار] – أن معرفة الدكتور عبد الحليم بالنحو العربي قد تفوق معرفة أخيه، على جلالة قدره.

تنبيه: "ما أكتبه عن تاريخ معهد المخطوطات إنما أكتبه عن قرب ومعايشة؛ لأني قد عملت فيه نحو خمس عشرة سنة، لكن أستاذي الكبير الدكتور خليل عساكر أخبرني أن الذي اشترك معه في لجنة "بروكلمان" هو الدكتور عبد العزيز الأهواني، رحمه الله، وكان هذا من رواد الدراسات الأندلسية في العالم العربي... ثم يقول: "وأعود إلى ما كنت آخذا فيه، فأقول: ..." [٤٥].

وقضية الاستطراد والتوسع هذه، تعد سمة من السمات الأسلوبية في كتب الطناحي ومقالاته.. ومما يدل على إجلاله جانب التلقي والمشافهة وتقديره لهما، قوله: "وفي القاهرة أخذ – [يقصد الشيخ عامر عثمان] – في القراءة والتلقي والمشافهة والعرض والسماع." [٤٦] وقوله:" ويخاطب محمود شاكر عادلَ الغضبان في آخر "القوس العذراء"، ولم يُسَمّه، ولكنه ذكر لي أن المقصود هو عادل الغضبان" [٤٧] وقوله أيضًا:" وهكذا كنت تقضي العَجَب وأنت تنظر إلى حركة فَكَّيْهِ وشفتيه وجريان لسانه في إعطاء كل حرف حقه ومستحقه: من

الهمس والجهر والغنة والإظهار والإخفاء والإقلاب والفكّ والإدغام، وغير ذلك من دقائق الصوتيات، مما لا تستطيع معامل الأصوات أن تنقله بدقة إلى الطالب لأن هذا العلم – علم الأداء – قائم على التلقي والمشافهة." [٤٨] ومن كلامه السابق يستدل على تقديمه علم الرِّواية على علم الدِّراية، وهو ما صرّح به في مقالاته أكثر من مرة كلما دعت الضرورة إلى ذِكْره.

خامسًا: النظرة الشمولية، وتوظيف الخيط السردي، في كتابة التراجم:

لا ينبغي لكاتب التَّراجم أن يكتفي بالنظرة السطحية للشخصية، أو أن يأخذ جانبًا منها متغاضيًا عن غيره من الجوانب، بل إنّ عليه أن "يلم بكل الحقائق التي لها صلة مباشرة ببطله، وبالأحداث والمواقف التي كان لها تأثير مباشر في حياته. وعلى هذا الأساس لا يحق له أن يهمل أي مصدر يمكن أن يمده بشيء من هذا، ألَا يحدث في كثير من الأحيان أن يمدنا شاهدٌ لم نتوقعه ولم نحسب له حسابًا بمادة طريفة تلقي ضوءًا مباشرًا على الشخصية موضوع دراستنا؟"[٤٩] ولا يقف الأمر عند هذا الحدِّ، بل إنه ليتوجب على كاتب الترجمة أن "يعطي ترجمته حقها من التحقيق العلمي، والبحث، ومعارضة الأحوال والأقوال بعضها ببعض حتى يتميز الزائف من الصحيح" [٥٠] وحتى تكتمل الصورة بوضع أجزائها بجوار بعضها. وقد ظهر ذلك في ذِكر الطناحي ما كان من مدح نسيم مجلي لمحمود محمد شاكر حال حياته وإهدائه كتابه" لويس عوض ومعاركه الأدبية" فلمّا توفي أبو فهر رتع نسيم مجلّي في لحمه.." ثم يترك الطناحي نسيم ويذهب إلى سمير غريب في كتابه "تاريخ الفنون الجميلة" وقد نقد مقالًا لمحمود شاكر كان قد نشره في مجلة الرسالة بتاريخ ١٩٤٠/٢/١٢م، وكان محمود شاكر يردّ على د. طه حسين كلمة له عن الفن الفرعوني، والأستاذ سمير غريب لم يشهد تلك الأيام، فكأنّ هذه المقالة الشاكرية التي قضى عليها (٥٨) عامًا قد دُسّتْ إليه دسًّا للهجوم على الرجل (لاحظ أنّ ما ذكره سمير غريب في كتابه ص٨١ عن رأي محمود محمد شاكر في الفن الفرعوني، هو نفس ما ذكره نسيم مجلّي ص٥١ من كتابه"[٥١] هذا، ولم يصدر الطناحي حُكمه على نسيم مجلّي وما قاله إلا بعد قراءة ما كتب، ومقارنته بما كتبه سمير غريب بعد ذلك؛ لتتضح الصورة كاملة من أنّ كلام سمير رجب كان بإيعاز من نسيم مجلي، وهذا ما عبّر عنه الطناحي باستدعائه

التراث العربي من خلال مقولة علي بن أبي طالب عن امرأة قالت كلامًا لا يُظنُّ أن يكون منها: " أما واللّهِ ما قالته ولكن قُوِّلَته."[٥٢]

أمّا ما يتعلق بالخيط السردي الساري في تضاعيف مقالات الطناحي فلم يكن من المستغرب أن تمتح مقالاته من معين فنون أخرى، خاصة والرجل ذو ثقافة موسوعية، يطوّف بالقارئ من خلالها في عوالم واسعة، وفنون متعددة، ولا غرو؛ "فالفنون الأدبية كالأواني المستطرقة يعدو كلٌ منها على أخيه ويفيد منه. وهكذا استغلت المقالة الفنون الأخرى؛ فأخذت من السيرة والقصص رسم الشخصيات، ومن المسرحية الحوار، ومن القصيدة الغنائية النَّفَسَ الشعري"[٥٣]، وشواهد ذلك الخيط السردي كثيرة في مقالاته؛ فعند ترجمته لفؤاد سيد مثلًا، تجد النَّفَسَ القصصي طاغيًا على الترجمة وكأنك أمام قصة من خيال الكاتب محبوكة النَّسج، مستوفية عناصر القَصِّ، يدعمها ذلك الشعور الحاني، والإحساس المفعم الدافق الذي يجعلك تتعاطف مع بطلها لأول وهلة، واستمع إليه وهو يقص أو يترجم لهذا العَلَم مشيرًا – في بداية الترجمة- إلى وفاته ناعيًا إياه، ثم موظفًا تقنية (الاسترجاع الحدثي/الارتداد) فيبدأ بطفولة فؤاد سيد، مؤكدًا على عناصر القصة من زمان ومكان، وحبكة فنية مُحْكمة، يصوّر ذلك بأسلوب القاص فيقول:" ولد الأستاذ فؤاد سيد عمارة في القاهرة بدرب الأغوات في حي الدرب الأحمر يوم ٢٠ أكتوبر سنة ١٩١٦م لأب رقيق الحال، توفي عنه سنة ١٩٣٢م، ولم تكن له عمومة يعتزي إليها ويشرف بها، أو خؤولة تصونه وترعاه، فَدَبَّ على الطريق وحيدًا إلا من دعاء أُمٍّ لا تملك سوى الدعاء وقد أشقاها التَّرَمُّل وأرَّقَها الخوف على الصَّبيّ اليتيم، ولم يُصِبْ الفتى من التعليم غير مرحلة "الكُتَّاب" ثم أربع سنوات قضاها بمدرسة عبد الباقي الشوربجي الأولية بشارع جامع البنات، ويترك الصَّبيّ المدرسة ليعمل بمطبعة كانت تسمى المطبعة الملوكية، بجوار دار الكتب المصرية على يمينك وأنت تريد ميدان العتبة.

وفي سنة ١٩٢٩م يلتحق الصَّبيّ بدار الكتب المصرية عاملًا بمطبعتها في تصفيف الحروف، ثم يدلف الفتى على استحياء إلى مخازن الدار وفهارسها العربية فتبهره صفوف الكتب ويعيش مع ترابها أحلى قصة كفاح نسجت خيوطها موهبة فذة ورفدتها عبقرية

نادرة" [٥٤] ففي المقطع السابق تلمح ذلك الخيط السَّردي السَّاري في تضاعيف الترجمة فلا تملك إلا أن تتعاطف مع صاحبها، وكيف لا، وقد نسج كاتبها حولك خيوطًا لذلك التعاطف لا تملك منها فكاكًا؛ من فقر ورقة حال، ما لبث أن أضاف إليه بُعدًا جديدًا متمثلا في ذل اليُتم ومسكنته؟! هذا ناهيك عن ذلك البعد النفسي الإنساني النابع من تصويره حال الأُمِّ الأرملة التي جمعت إلى مرارة الفقد ضيق ذات اليد مع تحملها أعباءً كان ينوء بحملها زوجها قبل أن يتركها ويرحل!!

وبعد أن نسج كل تلك الخيوط حول بطل القصة يُعرِّج بك على كفاحه وعالمه النفسي، فيقول: " ثم يدلف الفتى على استحياء إلى مخازن الدار وفهارسها العربية فتبهره صفوف الكتب ويعيش مع ترابها أحلى قصة كفاح نسجت خيوطها موهبة فذة ورفدتها عبقرية نادرة" ليبدأ في سرد مراحل حياة "سيد فؤاد" وهو على يقين من أنه قد استطاع بهذا الأسلوب من أن يستأثر باهتمام القارئ، ويظفر بتعاطفه فيصطحبه دون ملل إلى استكشاف مجاهل تلك الرحلة التي كان يروقه التنزه في ردهاتها العامرة.

وعلى طريقة القدماء في القص يعمد الطناحي إلى مواصلة حديثه عن فؤاد سيد من خلال تداخل الفن القصصي "قصة داخل قصة" وكأنّه يتلمس أسلوب الجاحظ في قَصّه، فيدير الحديث عن بطل الترجمة على لسان شخصية أخرى أتى بها الطناحي دعمًا لرأيه فيه، وسوقًا لدليل مؤكِّدٍ لكلامه، وكأنه يستعير من عالم القصة تقنية تعدد الأصوات، فيترك الحديث للأستاذ المحقق محمد عبد الجواد متحدّثًا عن فؤاد سيد قائلًا:" من أكثر من ربع قرن مضى، توجهت إلى دار الكتب المصرية، أبحث عن موضوع لغوي، فصادفني بين ولدانها فتىً في منتصف العقد الثاني من عمره، طلب إليه الأمين أن يجيب طلبتي، فإذا بي أمام مُطَّلع عالم بالموضوع، وأضاف إلى إجابته ذكر جملة من المَظَانّ التي يصح الرجوع إليه فيها، فعجبت لهذا الشاب وتمنيت لو أن "دار الكتب" يكون بين موظفيها عدد من المرشدين من مثله، والذين أدعوهم "فهارس ناطقة." [٥٥] وهكذا الأمر في سائر تراجم الطناحي لا تعدم تلك الروح القصصية الرابطة لأجزاء ترجمته، المشوقة لقارئها، الدافعة إلى إكمال ما كتب مع سهولة الوصول إلى مقصوده ومراده، وربما كانت مهنة التدريس لها

دخل في ذلك، فقد تتلمذت على يديه، ورأيت القصة حاضرة بقوة في محاضراته، بل لا أبالغ إن قلت: إنها كانت من أهم استراتيجيات التدريس لديه رحمه الله.

وإذا قرأتَ مقاله المعنون بـ: رشاد عبد المطلب والديار التي خلت" فلن تَعدِم شيئًا من ذلك التوظيف القصصي، واستمع إليه وهو يصف جِدّه واجتهاده في طلب العلم وتحصيل المعرفة:" فإذا ما أصاب من هذه المائدة الحافلة ما شاء اللّه له، خرج إلى أسواق الكتب المنتشرة في جنبات هذا الرحاب الكريم، يجمع نوادر الكتب، ثم يُعرّج على مطابع الحيِّ، أمثال مطبعة الحلبي، ومطبعة الخشاب، يتسقط أخبار الجديد من المطبوعات، وقد بلغ حرصه وتتبعه – كما أخبرني – أنه كان يمر على هذه المطابع كل أسبوع، ليأخذ ملزمة من كل ما يطبع، وكأنه لا يصبر حتى يتم طبع الكتاب فإذا كان الليل هُرِعَ إلى حلقات قُرَّاء القرآن الكريم، أمثال الشيخين علي محمود وأحمد ندا، وأضرابهما من هذا النفر الكريم، الذين جمعوا إلى حسن الصوت خشوع الأداء فكان له من كل ذلك هذه الشخصية النادرة التي بهرت الناس وملأت حياتهم خيرا وَبركة"[٥٦]

هذا، ويطول بنا المقام لو أخذنا في تتبع هذا الخيط السردي الساري في تضاعيف مقالاته المتعلقة بالتراجم، والنظرة الشمولية التي تغلّف سائر تراجمه، فأكتفي بما ذُكر من أمثلة تغني عن الحصر.

المحور الثاني: مظاهر تأثره بالتراث العربي القديم، ومنهجه في تناوله

كان الطّناحي أحد أبناء التراث العربي البارّين به كأشدّ ما يكون البِرّ، الأوفياء له كأحسن ما يكون الوفاء، يدلك على ذلك وَقْفُه حياتَه عليه، وتسخيرُه قلمَه خدمةً له، ومحاولتُه الكشفَ عن مكنون دُرره بكل وسيلة متاحة، وبكل أداة مُمْكِنة، كما يدلك على ذلك أيضًا عناوينُ مقالاته، واختيارُ شخصياته، وتأثرُ أسلوبه في الكتابة والمعالجة بذلك النمط التراثي الرصين الذي يمكننا تَلَمُّس آثاره، ورصد أهم مظاهره فيما يأتي:

أولًا: الوصف والتحلية بالنثر البديعي:

إن مصطلح "الوصف والتحلية " مصطلح شائع في نقد فن التَّراجم وتحليل نصوصه،

وربما كان الدكتور أحمد عبد الواحد أول من عرّف به، فالمصطلح يعني عنده: "أن يورد المؤلف مجموعة من الصفات المبالغ فيها يمدح بها العَلَمَ المترجَم له، بجمل نثرية يستخدم فيها ألوانا من البديع"[٥٧]

ولا يخفى على القارئ أن هذا اللون شائع في كتب التراجم العربية القديمة، كما في "الكتيبة الكامنة في من لقيناه بالأندلس من شعراء المئة الثامنة " من مثل قوله:" وقد كنت جمعت في الزمان المنصرم، قبل أن يرسل الله تعالى على شبابنا سيل العرم، وقبل أن يعتاض الشباب بحال الهرم وقلق البرم، مائة شاعر وعشرة"[٥٨] وقد كان في تراجم الطناحي شيء من ذلك وإن كان غير مغالٍ فيه، من مثل قوله عن علي الجارم:"خالطَ الطارف التليد، وذاب مال المؤرث الجامع في مال الوارث الرشيد"[٥٩] وفي دعائه لرشاد عبد المطلب يوظف ذلك النوع من السجع، فيقول:" اللهم إنَّا نسألك أن تتغمد ذنبه، وأن تمهد عذره ، وأن تنير قبره"[٦٠] وإن كان السجع لم يستهوهِ إلا بالقدر الذي يفيد، فلم يسرف فيه أو يتكلف، وقد يأتي السجع في مقالاته من خلال استشهاده بنماذج تُكثِر من توظيفه كاستشهاده بوصف الرحالة ابن جبير مجلسًا من مجالس ابن الجوزي:" "ثم إنه بعد أن فرغ من خطبته برقائق من الوعظ، وآيات بينات من الذكر، طارت لها القلوب اشتياقًا، وذابت بها الأنفس احتراقًا، إلى أن علا الضجيج، وتردد بشهقاته النشيج، وأعلن التائبون بالصياح، وتساقطوا عليه تساقط الفراش على المصباح..."[٦١] كما كان يوظف الازدواج كقوله عن محمد مرسي الخولي: "وكان رحمه الله، حلو الشمائل، رقيق الطبع، مرهف الحس... ومن عجيب أمره – رحمه الله – أنه كان مع اشتداد العلة، وتفاقم الداء، متيقظ الحس، مشبوب الذاكرة.."[٦٢] وبعد أن يورد تاريخ ولادة رشاد عبد المطلب، وتاريخ وفاته تجده يوظف شيئًا من ذلك فيقول: " وبين هذين التاريخين حياة غريبة موغلة في الغرابة، عجيبة مُسرفةٌ في العَجَب.." [٦٣]

ثانيًا: الإحالة:

ويُقصَد بالإحالة هنا "علاقة تقوم بين الخطاب وما يحيل عليه الخطاب إنْ في الواقع أو المتخيل أو في خطاب سابق أو لاحق" [٦٤] وسواء كانت الإحالة النصيّة قَبْلية أو بعدية،

أو كانت الإحالة سياقية مقامية فإنّ لذلك كله حضورًا وتمثيلًا في مقالات الطناحي، ولن يكون وقوفنا عند الإحالات اللفظية المتعلقة بالضمائر أو أسماء الإشارة والأسماء الموصولة أو غيرها مما يتعلق بالخصائص والسمات الأسلوبية لأسلوب الطناحي؛ لأن ذلك بحاجة إلى دراسة مفصّلة، وإنما يهمنا هنا ذلك التفاعل الموجود بين اللغة والموقف؛ فبعد أن يورد الطناحي حديث عُبادة بن الصامت "كان الرجل إذا هاجر دفعه النبي(ﷺ) إلى رجل منا يعلمه القرآن.." يحيل القارئ إلى المصدر مُقيِّمًا له، مرغبًا فيه، فيقول:" انظر مناهل العرفان للشيخ الزرقاني وهو كتاب جيد في علوم القرآن"[٦٥]

وفي حديثه عن "القوس العذراء" لأبي فهر يحيل القارئ إلى مؤلفاته فيقول:" انظر القائمة الببليوجرافية التي أصدرها المجلس الأعلى للثقافة، ودار الكتب المصرية، وسترى فيها رصدًا جيدًا لإنتاج محمود شاكر منذ سنة ١٩٢٦م إلى ١٩٩٧م، وهي السنة التي توفي فيها"[٦٦] والملاحظ على إحالاته أنه لا يوردها غفلًا، وإنما لتخدم سياقًا يرغب في الحديث عنه، معللًا لإحالته، ذاكرًا فضائل المحال إليه، فيصدّر مقاله عن جلال معوض وزمن الورد بقوله:" من كلام العرب الحكيم قولهم:" زمن الورد"، ويضرب به المثل في الحسن والطيب، ذكر ذلك الثعالبي في كتابه" ثمرات القلوب في المضاف والمنسوب ص ٦٤٤ وهو كتاب جيد يحوي معارف كثيرة، وينبغي قراءته"[٦٧] فهو يوصي بقراءته بل يقترب به من الوجوب "ينبغي" فالإحالة هنا تعد مقامية سياقية؛ إذ "تعتمد الإحالة لغير مذكور في الأساس على سياق الموقف"[٦٨]

وقد يحيل القارئ إلى شيء مما ذكر في مقال سابق تفاديًا للتكرار، ومراعاة لحالة القارئ، فمن ذلك ما أورده في مقاله: إقراء القرآن بمصر" وترجمة للشيخ عامر عثمان" إذ يقول: لكنّ الأمر كاد يخلص لمصر في القرنين الأخيرين، فتربع قُرّاؤها على عرش الإقراء والقراءة: رواية ودراية وجمال صوت، وصارت الرحلة إليهم من الشرق ومن الغرب، ويرجع ذلك إلى أسباب كثيرة ذكرتها في مقالتي الشيخ "مصطفى إسماعيل".[٦٩] وهي إحالة نصية تحيل إلى سابق، ومن ثم فقد قامت "بدور فعال في اتساق النص."[٧٠] ومقالات الطناحي ثرية غنية بهذه الإحالات المهمة، ولا غرو فهو كاتب حاذق، ومحقق موسوعي، ذو ثقافة متبحرة في التراث، واطلاع واسع على ذخائره، وهو – في نفس الوقت- أستاذ معلّم مهموم

بشؤون أُمّته، ومن ثَمّ تدفعه رسالته التعليمية، وولاؤه لتراث أمته إلى أن يفتح أمام قارئي مقالاته أبوابًا من المعرفة، فلا يفتأ يوصي بقراءة هذا الكتاب، أو تتبع نتاج هذا الكاتب، أو التشمير لتحقيق ذاك المخطوط، وهكذا الأمر على طول مقالاته مما بثه فيها إحياء لتراث أمته، وحفاظًا على نقاء لغة عشقها، وأفنى حياته خدمة لحرفها.

ثالثًا: حَشْدُه للخبر الواحد عِدة شواهد من القرآن الكريم والشعر القديم ومن الأمثال العربية:

ظهر أثر حفظ القرآن الكريم في أسلوب الطناحي بشكل واضح، فمنه ما جرى على لسانه توظيفًا في كلامه على سبيل الاقتباس مما لم يكن ملتزمًا فيه بالاقتباس نصًّا، ومن ذلك ما ورد على لسانه دفاعًا عن رشاد عبد المطلب ضد من حسدوه وكادوا له؛ إذ يقول: " وحين استوت لرشاد عبد المطلب هذه المعرفة الجامعة المحيطة خلال حياته المصابرة المثابرة حسده الحاسدون بغيًا وعدوًا، وما نقموا منه إلا أنه حصَّل ما لم يحصله غيره، وفقه ما لم يفقهه سواه من هؤلاء الذين ينتسبون إلى التراث وجاهة، أو منصبًا، وحين كلّت خطاهم وقعدت بهم هممهم عن اللحاق به سلقوه بألسنة حداد:

حسدوا الفتى إذ لم ينالوا سعيه فالنّاس أعداء له وخصوم

كضرائر الحسناء قلن لوجهها حسدًا وبغيًا إنه لدميم

وقد صبر على ما كذب وأوذي حتى أتاه أمر اللّه.[٧١] فقد حشد في أسلوبه عدّة شواهد من القرآن الكريم، وتستطيع رد تلك الاقتباسات إلى مصدرها من القرآن الكريم دون كبير عناء، وهي على الترتيب آية ٩٠ من سورة يونس (وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتْبَعَهُمْ فِرْعَوْنُ وَجُنُودُهُ بَغْيًا وَعَدْوًا) وآية ٨ من سورة البروج: (وَمَا نَقَمُوا مِنْهُمْ إِلَّا أَن يُؤْمِنُوا بِاللَّهِ الْعَزِيزِ الْحَمِيدِ) وآية ١٩ من سورة الأحزاب:(فَإِذَا ذَهَبَ الْخَوْفُ سَلَقُوكُم بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ أَشِحَّةً عَلَى الْخَيْرِ ۚ) وآية ٤٣ من سورة الأنعام:(وَلَقَدْ كُذِّبَتْ رُسُلٌ مِّن قَبْلِكَ فَصَبَرُوا عَلَىٰ مَا كُذِّبُوا وَأُوذُوا حَتَّىٰ أَتَاهُمْ نَصْرُنَا) ومقالاته في هذا النوع من الاقتباس زاخرة؛ إذ كان للقرآن الكريم أثره الواضح في أسلوب الطناحي، فكان يجري على لسانه في

كل موقف عذبًا رقراقًا، مع الأخذ في الاعتبار حسن توظيفه في موضعه، لدرايته بالقرآن وقراءاته وعلومه وتفسيره ولعلمه بأسباب النزول؛ فلم يكن يستشهد بشيء من القرآن في غير ما يستوجبه المعنى، ومن ذلك قوله: " من يقرأ هذه الكتب؛ كبارها وأوساطها وصغارها؟ بدءًا بالمفضليات والأصمعيات، وانتهاء بالكشكول والمخلاة للعاملي، وقرونًا بين ذلك كثيرًا" والتعبير ذلك مقتبس من قوله تعالى في سورة الفرقان (وَقُرُونًا بَيْنَ ذَٰلِكَ كَثِيرًا) آية ٣٨، وقوله: "فقد أتى على مؤسساتنا الثقافية حين من الدهر كانت مناصبها العليا توزع على أساس من التوازنات السياسية وإرضاء جميع الأطراف ولا ينبئك مثل خبير" [٧٢] والقرآن الكريم- كما ترى- حاضر في كل شواهد الطناحي، جارٍ على لسانه دون تكلّف أو تعسف لأنه يمتح من مخزونه الثري من واقع حفظ وإجادة وإتقان، فليس غريبًا على رجل عايش هذا الكتاب الكريم في خلواته وفي تحقيقه وتدريسه طوال حياته المديدة أن يكون معتزًّا بهذا الكتاب الخالد، كثير الاستشهاد به في كل موضع يستحسن فيه ذلك الاستشهاد، وإذا قلّبتَ صفحات مقالاته – بل كل ما كتب- فلن تَعدِم وقفة مع آي القرآن الكريم؛ تفسيرًا حينًا، وذكرًا لأسباب النزول حيناً، أو تدليلًا على مسألة لغوية حينًا آخر.. ويحتاج الاستشهاد في مقالات الطناحي إلى دراسة مستقلة قائمة بذاتها؛ سواء جريانه على لسانه في أسلوبه، أو تَمَثّله واستشهاده به نصًّا.

وقد جمع الشيخ رحمه الله بين اقتباسه من القرآن، وتوظيفه الشعر العربي القديم، فأورد بيتي أبي الأسود الدؤلي، وإن كان ذلك من غير عزو فلربما أراد بذلك جانب الحكاية؛ لتتداخل المعاني التي يقصدها مع الشواهد التي أوردها.

وللشعر القديم حضور كبير في مقالات الطناحي مما ينبئ عن ذاكرة قوية حفظها الله له حتى آخر يوم من عمره، ولم يكن يختار إلا تلك الأبيات التي تدل على ذائقة أدبية عالية، وتعبّر عن الموقف كأحسن ما يكون التعبير، فيوظفها في مكانها التوظيف الأمثل؛ فمن ذلك قوله:" ولم يكن في تقديري البقاء بتلك الديار المباركة- يقصد مكة المكرَّمة- أكثر من عامين أو ثلاثة، ولكن شاء ربُّك أن تمتدَّ الإقامة أحد عشر عامًا، فكنت كما قال أحمد بن الحسين بن حيدرة الشاعر المعروف بابن خراسان (٤٩٧هـ): [٧٣]

نزلنا على أنَّ المقام ثَلاثةٌ فطابت لَنا حتى أقمنا بها عشَرًا

ويحكي عن حاله وهو مغادرٌ مكة فيقول:" ولا زلت مع تطاول الأيام وكرُوُر الليالي أجدِ لُذَعْ تَلك الدمعة الثخينة التي تحدَّرَت من عيني ساعة غَادرت مكة، وأنا أنشد قول الشريف الرضي:[٧٤]

وتَلَفَّتَتْ عَينِي فَمُذ خَفِيَتْ عَنّي الطلُول تَلفَّتَ القلبُ

وعن فؤاد سيّد يقول: وكنت أرى الناس حوله من مختلف الأسنان وشتى المذاهب وكلهم دانٍ منه، قريب إليه، فأتمثل:[٧٥]

تمل الندامى ما عداني فإنني بكل الذي يهوى نديميَ مُولع

وفي نَعْيِهِ رشاد عبد المطلب يقول: ولم يجد مُحِبُّوه وعارفو فضله إلا قول أبي الطَّيِّبِ المُتَنَبِّي:[٧٦]

طوى الجزيرة حتى جاءني خبرٌ فزعت فيه بآمالي إلى الكذب

حتى إذا لم يدع لي صِدقُه أملا شَرَّقتُ بالدَّمع حتى كاد يشرق بي

وعن تمكن رشاد عبد المطلب يقول: وكان رحمه الله إذا تكلم في فرع من فروع التراث اعتقدت أنه لا يحسن غيره: [٧٧]

وكان من العلوم بحيث يُقضى له من كل علمٍ بالجميعِ

وفي مقاله عن عينية ابن زُرَيق البغدادي ينحى باللائمة على من يجهل تراثه، فيقول: ومن أعجب العجب أن ما كتبه أسلافنا لإقامة مثل هذه الدراسات كبير وفير، ولكنه يخفى على كثير ممن يتعاطون الأدب والشعر هذه الأيام، كأنه كُتِب بلُغةٍ غير لغتنا لأمَّةٍ سوى أُمَّتنا: [٧٨]

فدع عنك نهبًا صِيحَ في حَجَراته ولكنْ حَديثًا ما حديث الرَّواحلِ

وعن زهادة ما كان يتقاضاه المحققون يقول: انصرف رجال معهد المخطوطات إلى عملهم الجاد في صمت وصبر، وكان المقابل المادي زهيدًا جدًا، وإن تعجب فعجب أن الواحد منا، الآن، يكتب صفحتين اثنتين، أو يذيع حديثا مُدَّته عشر دقائق عن التراث،

ويتقاضى عن هذا وذاك ما كان يتقاضاه هؤلاء الأعلام في شهور! وسبحان من قدر الأرزاق، وقسم الحظوظ :[٧٩]

وليس الغِنى والفقر من حيلة الفتى ولكنّ أحاظٍ قُسمِّت وجدودُ

رابعًا: لجوؤه للشاهد الشعري، والمَثَل العربي القديم لينوبا عنه في الردّ:

كان الشاهد الشعري كثير الدوران في كتابات الطَّناحي، إذ كان كثيرًا ما يلجأ إليه في مواقف يفضِّلُ أن ينوب عنه غيره في الردّ، وكانت كثرة هذه الشواهد ظاهرة واضحة في رَدّ الطناحي في مجلة الجيل على حسين أحمد أمين، ونسيم مجلّي، وسمير غريب تحت عنوان: محمود شاكر والسهام الطائشة، حيث أورد ما يزيد عن عشرين شاهدًا شعريًا ردّا على من نال من الشيخ شاكر بعد موته (رحمه الله)، منها قوله:[٨٠]

نبهت أن النار بعدكَ أوقدت واستبَّ بعدك يا كليب المجلسُ

وتكلَّموا في أمر كلِّ عظيمة لو كنتَ حاضرًا أمرهم لم يَنْبِسوا

والشواهد الشعرية في مقالات الطَّناحي كثيرة منتشرة، وقد أحصيتها فوجدتها تربو على مئة شاهد، ما بين البيت الواحد وخمسة الأبيات، وهي بحاجة لدراسة استقصائية تحليلية منفردة.

أمّا المثل العربي، والحكمة القديمة فقد استدعاهما الطناحي في كل موقف اقتضى منه ذلك، دلالة على تشبعه بالتراث العربي تمثّلًا وتوظيفًا؛ إذ لم يقف عند جانب الرصد وإنما تخطاه إلى التوظيف بما يخدم القضية التي يتناولها؛ فمن ذلك تأكيده على ضرورة ترك المتابعة في أمر إلا بعد ثبوت الدليل، حيث يقول: على ما قالت العرب في كلامها الحكيم: "ثَبِّتْ نَسَبًا واطلب ميراثًا" ومن منهجه في ذلك أنه لم يكن يسوق المَثَل غَفْلًا من بيان مقصده، وإنما حرصًا منه على البيان والإيضاح، فقد كان يعلّق عليه أو يشرحه ويفسره، خاصة وهو يكتب مقالًا في مجلة من المجلّات السيّارة، فمن ذلك قوله: كما قالت العرب في أمثالها : "أوسعتهم سبًّا وأودَوَا بالإبل" وهو مثل يُضرب لمن لم يكن عنده إلا الكلام."[٨١] ومن ذلك أيضًا استدعاؤه بعض ما ورد في الأثر من مثل قوله: وجاء في الأثر: "الصادق يُعطى ثلاث خصال: المُلْحَة والمحبة والمهابة "والمُلْحَة بضم الميم وسكون

اللام: البَرَكة."[٨٢] بل إنه صدّر مقاله عن جلال معوّض بمَثَل، فقال:" من كلام العرب الحكيم قولهم: "زمن الورد" ويضرب به المثل في الحسُن والطيب."[٨٣] وتجده أحيانًا يربط بين المَثَل العربي القديم، وبين بعض الأمثال المعاصرة، بل بين ذلك وبين الشعر العربي؛ ليتجلّى توظيفه للتراث في أروع صوره، فمن ذلك قوله: " قد يظن بعض الناس أن هذا المثل الشعبي: "كل ما يعجبك، والبس ما يعجب الناس " مَثَل معاصر، أو قريب من المعاصرة، والحقيقة أنه كلام قديم عمره نحو " ١٤٠٠ سنة" فهو من كلام أبي عمرو بن العلاء، إمام العربية، وأحد القراء السبعة، المتوفى ١٥٤ هـ، مع اختلاف في بعض العبارات، فقد روي أنه نظر إلى بعض أصحابه وعليه ثياب مُشَهِّرَة، فقال: "يا بُني، كل ما تشتهي والبس ما يشتهي الناس" والثياب المُشَهِّرَة: الفاضحة المفضوحة، وقد نَظَم هذا المثل بعض الشعراء القدامى، فقال: [٨٤]

إن العيون رمتك من فَجآتها وعليك من شهرٌ اللباس لباسُ

أمَّا الطعام فكلُ لنفسك ما اشتهت والبسَ ثيابك ما اشتهاه النَّاسُ

ويلجأ للمَثل اختصارًا لما يُمكن أن يقال، وتدليلًا على ما يريد قوله فيربط بين المَثل القديم والشخصية التي يترجم لها، فيقول عن قضية خُلُوِّ المصحف الشريف من النَّقْط والإعجام:" وليس الشيخ الجليل (يقصد الشعراوي) " أول سارٍ غَرَّه القمر" ولعل أول من نَقَبَ هذا النَّقْب في زماننا هو المستشرق المجري جولدزيهر"[٨٥] ويكتفي هنا بذكر المَثل دون شرحٍ؛ لدلالة لفظه على معناه، ولظهور معناه من سياقه.

خامسًا: عنايته بالجانب التطبيقي من علم التحقيق، وتَحَفّيه به:

لقد أغرِم الطناحي بتحقيق التراث، وأولاه جُل عنايته؛ وقد ظهر ذلك في ارتباطه بهذا العلم، وبمعهد المخطوطات، البيئة الحاضنة لذلك العلم الشريف؛ إذ يقول:" ومعهد المخطوطات هو بيتي وشبابي وأحلامي"[٨٦] ويقول أيضًا: "وكان من سوالف الأقضية أنِّي دُعيت من قبل جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.. للقيام بعمل هو من أحب الأعمال إلى نفسي وأعلقها بقلبي، وهو النظر فيما جمعته عمادة شؤون المكتبات

بالجامعة، من نوادر المخطوطات ونفائسها، واستصفاء طائفة من تلك النَّوادر والنفائس، وتقديمها لأهل العلم شاهدا ودليلا عَلى أنه لا يزال في الزوايا خبايا [٨٧] ومن مظاهر اعتزازه بتلك المهنة حرصُه على أن يُلحِق صفة "المُحَقّق" بمن اشتغل بها فيقول: "استمع إلى الأستاذ المُحَقّق محمد عبد الجواد يصف فؤاد سَيِّد في هذه المرحلة من حياته.." [٨٨] بل إنه ليتحين الفرص لِذِكْر التحقيق والمحققين، فيقول مثلًا عن الشيخ عامر عثمان:" وقد عرفته منذ عشرين عامًا قبل وفاته حين بدأ العمل في تحقيق كتاب "لطائف الإشارات في علم القراءات " لشهاب الدين القسطلاني".. وكان الشيخ يتردد على دار الكتب المصرية ومعهد المخطوطات – وكنت يومئذ أعمل به.. وظهر نبوغه ولفت إليه الأنظار واستعان به في تحقيقات القراءات العشر الكبرى" [٨٩].

هذا، ناهيك عن تصديره كثير من عناوين مقالاته بذكر التحقيق وأهله، من مثل:" تركيا والمخطوطات العربية، المتنبي وعلم المخطوطات، بنت الشاطئ، وتحقيق التراث، إضافة إلى تخصيصه مقالات خمس عن محمود محمد شاكر ودوره في التحقيق، وكتخصيصه مقالات أخرى عن المحققين، كفؤاد سيّد، الذي نعاه بقوله: دُعي الأستاذ فؤاد سيدّ فأجاب وخسرت مصر والعالم العربي بوفاته عالمًا فردًا، ظل يعمل في دنيا المخطوطات العربية قرابة الأربعين عامًا، درسًا، وتمثلاً وتصنيفًا"[٩٠]

والقارئ لمقالات الطناحي لا يَخفى عليه عنايته بهذا العلم، وتَحَفّيه به في كل مقالاته على كثرتها، وتعدد عناوينها وموضوعاتها، حتّى لَيُمكنه عَدّ الاهتمام بالتحقيق قاسمًا مشتركًا، وخيطًا جامعًا بين هذه المقالات؛ فإن لم يكن العنوان مرتبطًا بالتحقيق كان لصاحب الترجمة به وشيجة، وإنْ عَدِمتَ حديثًا مباشرًا عن التحقيق فإنك لن تَعدِم طَرَفًا من الحديث عنه، أو نُكتة ترتبط به، تحتاج منه لتوضيح، أو تتطلب منه إجلاء لأمر، أو تدقيقًا لكلمة، أو إشارة إلى مخطوطة نادرة، أو معالجة لقضية شائكة، فيأخذ بيديك ــ في هذا وغيره ــ بحُنوّ إلى بساتين هذا العلم يقينًا منه بأنّه لن تصلح حال هذه الأمّة إلا ما صلح به أوّلها، وحرصًا منه على ربط فروعها بجذورها وأصولها، وتجده ــ في كل هذا ــ لا يزال يمسك بتلابيب قضيته الأُمّ ـ اللغة والتراث والتحقيق والحفاظ على موروث

الأمّة ــ حتّى يصل بك إلى مبتغاه الذي إليه قصد، وغايته التي إليها سعى ونشَد.

وقد يدفعه ذلك إلى التعريج على بيان منهجية شيوخه من المحققين، واتباعهم المنهج العلمي، فيقول مثلًا عن ابن السّبْكي: "وقد عالج ابن السبكي في كتابه هذا- يقصد طبقات الشافعية الكبرى - ذلك المنهج العلمي، الذي عرف فيما بعد، ونسب إلى ابن خلدون، ذلك المنهج القائم على تمحيص الأخبار، والتنبه لما تفعله المعاصرة والعصبية في المذهب." [٩١] ولا يكتفي في بيان ذلك بالتنظير بل يشفعه بما يُصدّق ذلك من كلام من يترجم له، إيثارًا لجانب التطبيق؛ فيقول: "استمع إليه يقول في ترجمة أحمد بن صالح المصري، في الطبقة الثانية: "ومما ينبغي أن يتفقد عند الجرح حال العقائد، واختلافها بالنسبة إلى الجارح والمجروح، فربما خالف الجارح المجروح في العقيدة، فجرحه لذلك"[٩٢] "ويقول عن الشيخ عامر عثمان:" وعلى ذكر الإذاعة فقد كان شيخنا عضوا بارزا في لجنة اختيار القراء، وكان سيفًا بتّارًا حازمًا صارمًا في غربلة الأصوات وإجادتها، ولم يكن يقبل الميوعة أو تجاوز الأصول في القراءة والأداء، وطالما اشتكى منه القراء، ورموه بالتعسف والتَّشدد، وضغطوا عليه بوسائل شتى، ولكنه لم يلن ولم يضعف"[٩٣]. وعن منهج الشعراوي يقول: "ويومًا إثر يوم اتضح منهج الشيخ، وتحددَّت ملامحه. ويهمني في هذا المقام الكشف عن هذا المنهج، وإقامة حدوده ومعالمه، وتلمس أسبابه وبواعثه، فإن الشيخ يمثل عندي أنموذجًا يَنبغي أن نجلوه للناس، بعد أن ندل على جذوره وأصوله، وإن في ذلك كله بعثًا لتاريخ عزيز غاب عنا، أو أريد له أن يغيب"[٩٤] وعن منهج أبي فهر في التحقيق، وعنايته باللغة يقول: "ومعلوم أن من عدة المحقق معرفة غريب اللغة حتى يتمكن من تصحيح ما يصادفه من ذلك التصحيف والتحريف الذي مُنِيت به بعض مخطوطاتنا، نتيجة لجهل النُّسّاخ، أو عوامل الزمن. ولأبي فهر في ذلك وقفات كثيرة وتصحيحات.."[٩٥] وفي هذا الإطار نجده يركّز في تراجمه على فن التحقيق، وكيفية تناول الشخصية التي يترجم لها لذلك الفن الأثير لديه، فكأنه يتحيّن الفرص لولوج ذلك الباب المحبب إلى نفسه، فيقول عن فؤاد سيد:" ولم يكن إخراجه للفهارس جافًّا واقفًا عند حدود المادة المكتبية، بل كنتَ تحس فيه بدقة العالم وتصرف المتثبت المحقق"[٩٦] ثم يُورد على لسانه شيئًا من منهجيات التحقيق حرصًا منه على أن

يشفع الكلام النظري بما يدعمه من تطبيق، فيقول: "استمع إليه في مقدمة الفهرس العام لمعهد المخطوطات: "وقد عنيت عناية شديدة بذكر اسم المؤلف كاملا مصحوبًا بكنيته ولقبه ونسبه، مع التَّحري الدقيق لتاريخ وفاته، أو تعيين القرن الذي عاش فيه معتمدًا في ذلك على كتب التراجم والطبقات، وكنت حريصًا على التعريف بالكتاب ومحتوياته وتبويبه وذكر ما يشمله من موضوعات، ما وافتني بذلك المصادر والأصول. وعنيت أيضًا بعمل إحالات متعددة للكتب التي لها أسماء مختلفة، أو اشتهرت بعناوين معينة، أو كانت اختصارًا أو شرحًا لكتب أخرى، كما أن الكتب التي تبحث في أكثر من موضوع كررت ذكرها في فنونها المتعددة، كل ذلك تيسيرًا للباحث وعونًا له على الوصول إلى طلبته من أية مظنة"(٩٧).

وعلى هذه الطريقة من التحقيق، وبيان المنهج تجد طريقة الطناحي وأسلوبه في مقالاته المتعلّقة بكتابة التراجم والسِّيَر، ويطول بنا المقام إذا اعتمدنا الإحصاء سبيلًا إلى بيان ذلك، فلعل ما سبق يقف دليلًا عليه، ولمن رام التقصي والإحصاء فسيجد من ذلك ما يحقق بُغيته، ويشفي غُلّته إن شاء الله.

وفي ختام هذا المحور المتعلق بتأثر الطناحي بالتراث القديم يمكننا القول: إنّ أثر هذا القديم ظاهر بادٍ من خلال ما سبق عرضه، ومن خلال اصطباغ لغته وأسلوبه بهذه الصبغة المتشبعة بذلك التراث القديم، وهو تشبعُ واعٍ، وإدراكُ فَطِنٍ لبيب، وتناولُ مُحقّقٍ رافقَ هذا التراث وصاحَبَه عقودًا مديدة، ومن ثمّ فما سبقت الإشارة إليه يقف دليلًا ــ من بين الأدلة ــ على بعض مظاهر ذلك القديم، ومنهجية الطناحي في تأثره به في تناوله التراجم والسِّيَر، ويظل كثير من تلك المظاهر واضحة لمن رام الكشف عنها، كتوظيفه الجمل الاعتراضية، وكحرصه على عزوه الأقوال لقائليها، وكغيرها من المظاهر التي تتجلّى وتظهر بشكل أوضح لو كان التناول لمقالات الطناحي كلها، أمَا وأنّ بُغية دراستي هذه كانت الكشف عن الظواهر المتعلقة بالمقالات التي تناولت التراجم والسِّير فحسب، فإنني قصرتها على ما تعلّق بها وارتبط، وتركت ما عداها لخروجه خارج إطار البحث والدراسة، وعسى الأيام تسعفني ــ أنا أو غيري ــ في تخصيص دراسة مفصّلة تشمل مقالات الطناحي كُلّها، أو تعالج جانبًا آخر من جوانبها الثرة؛ كتوظيف التراث، أو الوقوف

عند الشاهد القرآني، أو الشاهد من الحديث، أو الشواهد الشعرية، أو غير ذلك مما يفتح الله به على من يشاء من عباده، خدمة للعربية، وذودًا عن حياضها، وإماطة للثام عن عَلم من أعلام التحقيق، وفارسًا من فرسانه المخلصين.

المحور الثالث: مظاهر تأثره بالجديد: وأهم الخصائص الفنية والأسلوبية

على الرغم من عشق الطناحي للتراث، وإنفاقه حياته كلها عليه فإنّ ذلك لم يجعله أسيرَ ذلك التراث، وإنّما تناوله تناول الناقد الحصيف، والمؤرخ المنصف، والأديب العصري، ومن ثمَّ فإنّ عينه كانت على ذلك التراث، والعين الأخرى كانت ترى حاضرها، وتستشرف مستقبلها، فلم تغِب عنه قضايا مجتمعه، ومستجدات عصره، وواقع أُمَّته، وقد ظهر ذلك من خلال عِدة جوانب، لعل أبرزها:

أولًا: نقده للمجتمع:

إنّ القارئ لمقالات الطناحي برَويّة يجدها صورة لمجتمع عاش قضاياه، وما تلك المقالات بعناوينها، وما أثارت من قضايا إلا نتاج نظرة ناقدة، وبصيرة ثاقبة، ورغبة في إصلاح المجتمع عارمة؛ لذا لا تجد مقالة من مقالاته إلا وبها طَرَف من ذلك النقد، وشيء من تلك الرغبة الإصلاحية، فيتخذ من حديثه – مثلًا- عن علي الجارم وسيلة لمدحه ومدح جيل كامل كانت القراءة والتحصيل منهجه، وأداة لنقد حالة عامة صار إليها المجتمع، فكأنه يعقد مقارنة عَلّ الجيل الحالي يقتدي فيها بالجيل السابق، فيقول:" علي الجارم "رحمه الله " واحد من كبار الشعراء الحَفَظَة العلماء الضابطين، وكانت هذه سمة الجيل كُلِّه، شعراء وناثرين، مع تفاوت يسير بينهم، برزق الله المقسم على خلقه. نعم، كان هذا الجيل جيل الجد والتحصيل، جيل لم يرفع عينه عن القراءة، ولم يشغله عنها حديث وثرثرة عن التجربة والإبداع والخلق والمعاناة، فإن من الملاحظ الآن أن الأدباء والشعراء يتكلمون أكثر مما يقرؤون، ويستمعون أكثر مما يتأملون، وقد قال ابن قيم الجوزية: "من لم تنفعه عينه لم تنفعه أذنه."[٩٨]

وفي ترجمته لبنت الشاطئ، يؤكد على أنّ من يريد تحقيق نَصٍّ من نصوص التراث،

فعليه أن يعيش مع مؤلفه، فيخبر حياته وأسلوبه، ويعرف مكانة كتابه في فنه، ثم صلته بكتب العربية الأخرى، ثم يتخذ الطناحي من ذلك مدخلًا لنقده عصره ومجتمعه، وما يراه من إقبال البعض على هذا العلم دون التسلح له فيقول:" أمَّا ما نراه اليوم من جرأة بعض خلق اللّه على نشر كتب التراث دون معرفة سابقة، أو دون إلف ومخالطة للمؤلف، فشيء يأباه العلم، ولا يقدّم للتراث شيئًا ذا بال، وأستطيع أن أقول دون توقف أو تردد: إن كثيرًا من هذا الذي يخرج الآن من تراثنا مُحَقَّقًا لا صلة له بالعلم، ولا بعلم تحقيق النصوص، سواء كان هذا الذي يحقق لدراسة جامعية للحصول على شهادة عليا، أو كان نشرًا علميًا يُراد به العائد المادي ليس غير.[٩٩]

وعلى هذه المنهجية يسير الطناحي في كتابته التراجم في شكل مقالات، فيربط بين الماضي والحاضر، ويعقد بينهما المقارنات لنقد قضية يراها، أو لإصلاح خلل تقع عينه عليه في مجتمعه، وتستطيع – بقليل جهد – استكشاف هذا البعد المجتمعي في مقالاته كلها من خلال ما سبق ومن خلال بقية المقالات؛ سواء ما تعلَّق منها بالتراجم، أو ما تعلّق بغيرها من القضايا.

٢. تقسيم المقال إلى محاور، ووضع عنوان فرعي لكل محور:

إذا كان العنوان للكتاب " كالاسم للشيء، به يُعرف، وبفضله يتداول، يُشار به إليه، ويدل به عليه"[١٠٠] فإن للعنوان الفرعي أهمية لا تقل عن العنوان الرئيس؛ إذ به يَكْمُل المعنى الذي قصد إليه الكاتب، ويُعَدّ توظيف العناوين الفرعية من الخصائص العصرية التي وَظَّفَها الطناحي في كتابة المقال؛ حيث يُقسِّم المقال إلى محاور ويضع لكل فقرة عنوانًا يدل عليها، وذلك تسهيلًا على القارئ العصري العَجِل، ومراعاة للمساحة المخصصة للمقال في المجلات والصُّحف السيّارة، وسياسات النشر بها، وكلها متغيرات عصرية جديدة حتمتها ظروف الطباعة وآليات النشر، وقد راعى الطناحي ذلك بشكل جيد في مقالاته، ففي مقاله عن أحمد محمد شاكر، قام بتقسيم أعماله العلمية إلى أقسام، منها ما نشره في الحديث، ثم في الفقه، ثم التفسير، ثم في الأدب، وقسّم ترجمة فؤاد سيِّد إلى ثلاثة أقسام، تناول في القسم الأول رحلاته العلمية، وفي القسم الثاني آثاره، وختم بثقافته. وتناول ترجمته

للشيخ مصطفى إسماعيل تحت خمسة عناوين؛ هي: "نعمة من الله، وأولى خطوات الشيخ مصطفى، وحسد الحاسدين، وتسجيلان نادرة، ومن خصائص صوت الشيخ مصطفى إسماعيل" وكان كل عنوان صادق الدلالة على مضمون ما جاء بعده، وهكذا كان ديدنه في كل عناوينه الفرعية، ولم يَنْبُ عنه قلمه إلا في عنوانه:" تسجيلات نادرة" إذ يقول: ومما اتهموه به أيضًا- يقصد الشيخ مصطفى إسماعيل- أنه يقرأ سورًا بَعينها. وهذا غير صحيح، بل إن عكسه هو الصحيح فالشيخ يقرأ من سور القرآن كله، وليس كبعضهم الذي يؤثر السور التي تقصر آيَاتها، وتتماثل فواصلها"[١٠١] ولا يخفى أن العنوان الفرعي لا علاقة له بما بعده، ولعل ذلك خطأ من أخطاء النشر الفنية، ربما تتحمل الدورية التي نُشر فيها وِزر ذلك "وجلّ من لا يسهو".

وهكذا تسير عناوين الطناحي في مقالاته، تزيد ما زادت عدد كلمات المقالة واقتضت الضرورة زيادتها، وتنقص حيث نقصت، وتطلبت الحاجة نقصانها.

٣. الجمع بين الذاتي والموضوعي:

في تراجم الطناحي كثير من الذاتي الذي ظهر من خلال تحليله، ورؤيته الشخصية التي تكوّنت عبر عقود طويلة من الخبرات المتعددة الروافد، وقد مرّ بنا كثير من ذلك من خلال تحليله لشخصياته، أو تفنيده لحجة من الحجج، أو عرضه رأيًا من الآراء، أو تأكيده على عنصر المشافهة وحُكمه الشخصي من خلال مشاهداته وتعامله عن قرب مع الشخصية التي يترجم لها فإذا ما جئنا إلى الجانب الموضوعي فسنجد أنه لم يمنعه إجلاله لشيوخه ومن يترجم لهم من نقدهم، فمن ذلك نقده لقراءة الشيخ مصطفى إسماعيل كلمة "نسوة" فيقول:" على أنّ الحق يقتضيني هنا أن أشير إلى أن الشيخ مصطفى قرأ مرة آية على وجه من القراءات لم أجده في القراءات العشر المُجمَع على تواترها والقراءة بها، وذلك في قوله تعالى في سورة يوسف- في أحد تسجيلاتها-" وقال نُسوة" وهي في القراءة المتواترة بالكسر، ولم يقرأ بالضم إلا المفضل والأعمش والسُّلَمي وهي قراءة شاذة"[١٠٢]

ويمتدح الطناحي ابنَ السُّبكي لموضوعيته ونقده حتى لأساتذته وشيوخه، فيقول: ولم تقف تلمذته للإمام الذهبي حائلا دون نقده مُرَّ النَّقد لمخالفته هذا المنهج القائم على

الحيدة والتجرد، فيقول عنه: "وهو شيخنا ومعلمنا، غير أن الحق أحق أن يتبع، وقد وصل من التعصب المفرط إلى حد يسخر منه"[١٠٣] وإن كنت أرى أنّ جملة " إلى حدٍّ يُسخَر منه" جملة لا تليق في حق عالم كالإمام الذَّهَبي، وأن التوفيق قد جانَبَ الأستاذين الكريمين؛ السُّبكي في قوله، وأستاذي الطناحي في مدحه وثنائه عليه؛ إذ كان يمكن للسبكي نقد منهج الذهبي بكلام أليق مما ذُكِر. هذا، ولم تتخلّ عنه تلك الموضوعية في مقالاته كلها؛ سواء ما تعلّق منها بتناول التراجم والسِّيَر، أو ما تناول فيها قضية من القضايا العامة.

رابعًا: توظيف العاميَّة المصريّة:

للفصحى في نفس الطناحي وفي كتاباته مكانتها المَرْعِيّة، وله في ذلك مقالات "ثورية" دفاعًا عنها، وذودًا عن حياضها، وتحذيرًا ممّا يُحاك لها، من مثل: مقالته في الهلال، سبتمبر ١٩٩٠، بعنوان: "صيحة من أجل اللغة العربية"، ومن مثل مقالات كثيرة جاءت لتعبّر عن حرصه على سلامة اللغة ونصاعتها، ويكفيك أن تقرأ عناوين، من مثل: التصحيح اللغوي وضرورة التّحري، الشيخ الشعراوي واللغة، المعاجم اللغوية والهجوم الذي لا ينتهي، النحو والحِمى المستباح، الشيخ شاكر واللغة، علي الجارم لغويًا نحويًا.. وغيرها من العناوين لترى إلى أي حدٍّ أولى الطَّناحي اللغة العربية اهتمامه، بل إنّه كتب مقالة في مجلة الهلال تحت عنوان: العامية في مهرجان أمير البيان، شدَّد فيها النكير على طغيان العاميّة المصرية على مهرجان أقيم لتكريم أبي حيّان التوحيدي، فقال:" ولم يُغَبِّر في وجه هذا المهرجان إلا تلك العامية البغيضة التي جَرتْ على ألسنة كثير من المعقِّبين على الندوات، وبعضهم من أساتذة الجامعات، مثل قول أحدهم: " الرأي دوّت" مكان: " الرأي هذا" وقول بعضهم: "الأفكار العبيطة! موضع: " الساذجة " والحرص على كسر النون في أوائل الأفعال المضارعة، مثل: نِفهم ونِقرأ ونِحاول "ولا تقل إنها لهجة عربية قديمة؛ فالذي ينطقها هكذا لا يعرف ذلك. [١٠٤]

وإذا ما جئنا إلى جانب توظيفه العاميّة في مقالاته نجد أنه لا يلجأ إليها اضطرارًا أو عجزًا عن توظيف الفصحى وإنّما يلجأ إليها أحيانًا على سبيل التَّفَكُّه والتَّنَدُّر، وربما ساقها في معرِض النّقد، وأحيانًا يوردها رغبة في نقل القارئ إلى ذاك السياق أو مقتضى

الحال الذي يتوسّل بالعامية إليه، فمن ذلك قوله عن محمود السّعدني: "وهو سَمّيع كِبير" [١٠٥] وقوله: فقطع المحاضر كلامه كالملسوع وقال: " لا واللّه، دي جت كده، غصب عني!" وكأنه يبرأ من عيب يخشى أن يلحق به عاره"[١٠٦] وقد يُورِد العامية من خلال المَثل الشعبي لحمله مضامين اجتماعية، كقوله مثلًا: "كل ما يعجبك، والبس ما يعجب الناس" ثم يحقّق المَثل ويضرب له الشواهد من كلام أبي عمرو بن العلاء، ومن أشعار العرب، فيكون المَثَل بذلك مطيّة لإظهار مسألة أو إيضاح قضية، وعلى نفس الشاكلة تجده يورد المثل الشعبي في معرِض حديثه عن الشيخ الشعراوي، فيقول:" وكذلك لم ينُصف الشيخ من يقول عنه: إنه وُهب حسن العرض، والقدرة على توصيل المعلومات، مع خفة ظل واضحة، فهذا من الدَّسِّ الخفي، فإذا كانت البضاعة مزجاة فماذا يجدي حسن عرضها؟ كما قيل في أمثالنا العامية: "إيش تعمل الماشطة في الوش العكر؟"، وللناس في اصطناع وسائل الذم والتنقص دبيب وخداع، وهو ما قاله سادتنا البلاغيون: تأكيد الذم بما يشبه المدح"[١٠٧] والأمثلة على توظيفه العامية بما يخدم النص مبثوثة في مقالاته، ومنهجه في توظيفها لا يقوم على أساس تفضيلها أو مساواتها بالفصحى، وإنما ينبع توظيفه لها من أن اقتضاء الموقف لها على ما ذكرتُ آنفًا، إضافة إلى أنّ ما عُرِف عنه من ظُرف وخفّة ظل، وتوظيف للنادرة قد يدفعه أحيانًا إلى توظيف العامّية المصرية في جملة هنا، أو عبارة هناك، أو موقف يقتضي منه الخروج إلى تلك العامية، فمن ذلك ذِكرُه لدعابة شيوخه، فيقول عن الشيخ عامر عثمان: "وكان الشيخ صاحب دعابة، فكان إذا قرأ أحدهم على غير الجادة يقول له مستفهما مستنكرا: إنت جوّدت القرآن في ألمانيا؟ وقرأ بعضهم أمامه برواية خلف عن حمزة، ولم يكن متقنا للرواية، فقال له: "قوُم يا شيخ، دانا كنت باحسّبِكَ خلَفَ الحبايب "[١٠٨]

خامسًا: الفكاهة وخفة الظل، وتوظيف الطُّرفة النّادرة:

كان الطناحي مُحبًّا للطُّرَفَة والنّادرة والفكاهة؛ ويعدّها واحة يلجأ إليها كسرًا لرتابة الحديث، أو تسرية عن القارئ ودفعًا للملل والسأم عنه؛ لذا تجده لا يفتأ يذكرها على لسانه أو على لسان غيره، وهي سمة محبّبة في كتابة المقال بل إنّ تلك الروح الفَكِهَة في كتابة المقالة هي شرط من شروط المقالة الأدبية على حد تعبير زكي نجيب محمود، إذ

يقول: "شرط المقالة الأدبية أن يكون الأديب ناقمًا، وأن تكون النِّقمة خفيفة يشيع فيها لون من التَّفَكُّه الجميل، فإن التمست في مقالة الأديب نقمة على وضع من أوضاع الناس فلم تجدها، وإن افتقدت في مقالة الأديب هذا اللون من الفكاهة الحلوة المستساغة فلم تصبه، فاعلم أن المقالة ليست من الأدب الرفيع في كثير أو قليل، مهما تكن بارعة الأسلوب، رائعة الفكر"[١٠٩] والطناحي لا يقف عند الحدود الظاهرة للطرفة أو النّادرة وإنّما يحاول أن يَرُدّك إلى أسبابها الدّافعة إليها، فمن ذلك قوله عن فؤاد سيد :" أمَّا الحديث عن ظرفه وخفة ظله فيرجع إلى أنه تعرف في شبابه على أعلام الظرف والفكاهة في ذلك العصر، من مدرسة الشاعر الزجال حسين شفيق المصري، وكان رحمه اللّه أُمَّة في الرواية والحفظ – ومعارضاته للمعلقات السبع معروفة– وكانت لفقيدنا خصوصية بهذا الشاعر الكبير، أفاضت عليه الكثير من خفة الروح وعذوبة الحديث"[١١٠]

والطناحي نفسه كان صاحب نادرة، محبًّا للطُرفة مع رفيع ذوق وحسن أدب، وقد سمعت منه أيام الطلب في دار العلوم كثيرًا من تلك النّوادر التي كانت تُذهب عنّا – نحن طلابه – السأم والملل، وتجدد نشاطنا الذهني فنقبل على تعلم النحو العربي وأخذه عنه بحب وشغف، فهو" يحدثك فتأنس بحديثه، وتستطيب فكاهاته ونوادره، وصَفَه الأستاذ الدكتور عبد العظيم الديب بقوله: إن في محمود الطَّناحي لرقة وحلاوة، تجعلني أجزم بأن كل من رآه ولم يقع في حبه، فاسد الذوق، مختل المِزاج، سيئ النفس، وتلك هبة يهبها اللّه لمن يشاء من عباده"[١١١] ومقالات الطناحي بها كثير من الخروج إلى ذلك النّوع من الطُّرَف والنّوادر، وله فيها باعٌ، ويكفي الرجوع إلى مقدمة جمهرة مقالاته، وما كُتبَ عنه في هذا الشأن، بل أحيل القارئ الكريم إلى مقاله في مجلة الهلال عدد سبتمبر ١٩٩٥ وهو يعالج قضية التصحيف والتحريف تحت عنوان: "هذه النقطة وقضية التصحيف والتحريف" إذ ناقش الخطأ الذي جاء في امتحان اللغة العربية للثانوية العامة في بيت أحمد شوقي:

" ولم أخل من وجد عليك ورقّةٍ إذا حَلَّ غيد أو ترحل غِيد"

إذ ورد مُصَحَّفًا في السؤال بالعين المهملة، والصواب "غيد" بالغين المعجمة فيستهل هذه المناقشة بأن يسوق رواية طريفة حول أشهر تصحيف في التراث، وهو التصحيف

الذي جعل والي المدينة في زمن سليمان بن عبد الملك يخصي مجموعة من المخنثين، بسبب تصحيف وقع في كلمة "أَحصِ" بالحاء المهملة فصارت " أَخْصِ" بالخاء المعجمة، وهؤلاء الذين خصوا مُعَرَّفون بأسمائهم، ويقال في ترجمة كل منهم: " وهو ممن خُصي بالنقطة "وهو يورد ذلك بأسلوبه الفَكِه مع حُسن رَبط بين الماضي والحاضر وملاحة استدعاء التاريخ من خلال خطأ ورد في امتحان الثانوية العامّة.

ولعل أبلغ ما يَدلّ على حُبّه للنادرة، وتحليه بخفة الظل التي جعلته قريبًا من قلوب أصدقائه وطلابه ومريديه رسالة عبد السلام هارون بخطّه إلى الطناحي؛ إذ يخاطبه مازحًا فيقول:" عزيزي الأخ الحبيب الأستاذ محمود الطناحي: هأنذا ألقي إليك حِملًا ثقيلًا، راجيًا ألا تنوء به، فإنّك أهل للحمل، وإن لم تكن أهلًا للوضع! وإن لم أحسن الحكاية" [١١٢] ومقصود عبد السلام هارون بالحمل الثقيل هو طلبه من الطناحي البحث في بعض المسائل المتعلقة بمخطوطة ابن منظور من لسان العرب، وقد وظّف التورية في قوله للطناحي: "فإنّك أهل للحمل، وإن لم تكن أهلًا للوضع" أي إنك أهل لحَمل تبعات البحث والتنقيب، ولست أهلًا للوضع والتحريف. وقوله: ومعذرة لأني أحاكيك في أسلوبك الفَكه المحبوب" يدل على أن هذا الأسلوب الفكه المحبوب كان مذهب الطناحي وديدنه، طيّب اللّه ثرى الشيخين.

سادسًا: التجديد والبعد عن النمطية:

لم يكن الطناحي في تناوله تراجم من ترجم لهم نمطيًّا تقليديًا يستهلكه الماضي ويستعبده، وإنما كان منفتحًا على عصره، مجددًا في تناوله شخصياته في مقالات قصيرة على صفحات مجلّات سيّارة، وبالرغم من زخم المادة، وثراء الشخصية التي كان يكتب عنها فإنه نجح في رسم صورة كافية لها، واستطاع أن ينقلها إلى قارئه – المختص وغير المختص- بأسلوب رشيق، وبعرض سلس مع جمال لغة "فكان أسلوبه أسلوب السهل الممتنع، أو الأسلوب المَسُول غير المغسول، وكان ذا بيان آسر واطراد متدفقٍ لا تلمح به جفوة، وكانت عباراته يسيرة سمحة يمضي بها رخُاء حيث أصاب، وكان متأثرًا بالقرآن الكريم"[١١٣] فقد نوّع في طرائق عرض شخصياته وتقديمها، فتناول كل شخصية من جانبها الذي تفوقت فيه، بأسلوب يبعده عن التكرار الذي كان يبغضه؛ فتارة يتخذ من المكان وسيلة للولوج إلى

العالم النفسي والاجتماعي للشخصية، وتارة يعتمد أسلوب القص أداة لتصوير جهود تلك الشخصية وأوجه كفاحها في طلب العلم وخدمة اللغة والقرآن الكريم، وتارة يعقد مقارنة بين ماضي الشخصية وحاضرها لبيان دورها في تغلبها على التحديات التي واجهتها؛ ليتخذ من ذلك كله معراجًا لبث القيم النبيلة في نفوس الأُمة وخاصة الشباب والنشء منهم، فقارئ مقالات الطناحي يشعر بِعِظم تلك الطاقات الإيجابية التي كان يحملها وينقلها من خلال منظومة من القيم النبيلة التي كان يتوخّى بثها في طلابه ومريديه وقُرّائه على حدٍّ سواء، ولعل أهم هذه القيم حرصه على القرآن وقراءاته، ودفاعه عن اللغة العربية وعلومها، وتشجيعه على طلب العلم والصبر عليه، وقد استعان على ذلك بتقديم نماذج صالحة تُبنى عليها أركان المجتمع، وتسهم في الأخذ بأيدي أبنائه إلى ما فيه صالح دينهم ودنياهم، ولا تكاد تخلو مقالة من مقالات الطناحي من مجموعة من القيم التي تصلح لأن تكون ركائز إصلاحية في التربية والتعليم والتحقيق، والاجتهاد في التحصيل، وفي احترام الكبير، وتربية الذائقة على كل جميل نافع مفيد، ترتقي بها الأفراد والمجتمعات.

وفي ختام بحثي أستطيع أن أقول: إن مقالات الطناحي تُعدُّ مُتحَفًا متعدد المقتنيات، متنوع الصور، يستطيع من يلج عتبته أن يجد بُغيته، ويدرك طِلبته، وأطمح أن أكون قد أظهرت شيئًا من ذلك في بحثي هذا، وأن أكون قد أمطت اللثام عن منهجية أحد أعمدة تحقيق التراث في عالمنا العربي في كتابته الترجمة في شكل مقالات قصيرة نشرت عبر نافذةٍ دوريةٍ شهرية، أو مجلة سيّارة، وأن أكون قد أظهرت شيئًا من نجاحه في إلباس القديم ثوب العصري دونما جناية على الأول، أو انفصام عن الأخير.

وقد ظهر من خلال تناولي مقالات الطناحي بالدرس والتحليل أنه وازن بين القديم والجديد، وأنه أولى جانب تحقيق التراث عناية كبيرة، وأنه ما تناول من الشخصيات إلا أصحاب الهمم العالية، وأرباب الأثر الكبير والأيادي البيضاء على اللغة العربية، والتراث العربي، ومن ثم مثّلت تلك المقالات قيمة كبيرة في الإشادة بهؤلاء الأعلام، وتوجيه عناية الباحثين إلى نتاجهم، وتقديم القيم والمثل العليا من خلال نماذج كوّنت إرث أُمّة مجيدة لعقود، وأطمح أن يكون هذا البحث فاتحة خير لغيري من الباحثين للكشف عن مكنونات هذه

المقالات التي أُعُدُّها كنزًا ثمينًا يحتاج لصبر وتؤدة لاستكناه خباياه، وفي هذه المقالات أبعاد وزوايا أخرى كثيرة تحتاج لمُشمّرين؛ وبوصول هذا البحث لمرفأ النهاية أتوّجه إلى ربي العلي القدير بالدعاء؛ أن يتغمد الطناحي وأصحاب هذه التراجم الزكية، والسِّير النبيلة بواسع رحمته، وأن يجعل كل حرف كتبوه ثقلًا في موازين حسناتهم يوم تطيش الموازين، اللهم آمين.

(وَآخِرُ دَعْوَاهُمْ أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ)

الهوامش

١. أبو حيان التوحيدي، علي بن محمد بن العباس: الصداقة والصديق، تحقيق: إبراهيم الكيلاني، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٨م.
٢. عبد الحميد الكاتب، رسائل البلغاء، جمعها: محمد كرد علي، دار الكتب العربية الكبرى، مصر، ص١٣٩- ١٦٥.)
٣. عبد الله بن المقفع، رسالة إلى الصحابة، تحقيق: محمد كرد علي، دار المقتبس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
٤. أبو حيان التوحيدي، علي بن محمد بن العباس: الصداقة والصديق، تحقيق: إبراهيم الكيلاني، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٨م.
٥. أحمد أمين: النقد الأدبي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط ٤، (د، ت) ج ١، ص ١١٦
٦. محمد يوسف نجم: فن المقال، دار الثقافة، بيروت، ط٤، ١٩٦٦، ص ١١٧-١١٨.
٧. زكي نجيب محمود: جنة العبيط: دار الشروق، بيروت، ط٢، ص١٤.
٨. إحسان عباس: فن السيرة، دار الشروق، عمّان، ط١، ١٩٩٦، ص ٤٧.
٩. فرج عبد السلام الدسوقي- علي عبد المنعم عبد الحميد: "النقد الأدبي" أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، ليبيا، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٨٧ – ١٩٨٨، (ج٢)، ص ٤١- ٤٣.
١٠. عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه.. دراسة ونقد، القاهرة، دار الفكر العربي، ط٨، ٢٠١٣، ص١٥٢
١١. محمد عبد الغني حسن: التراجم والسير، دار المعارف، القاهرة، (د. ت)، ص ٨٢.

١٢. السابق، ص ٦.
١٣. فرج عبد السلام الدسوقي - علي عبد المنعم عبد الحميد: "النقد الأدبي"، ص١٠٣
١٤. محمد عبد الغني حسن: التراجم والسير، ص ٧.
١٥. محمد عبد الله عنان، الترجمة في الأدب العربي وتراجم عظمائنا المحدثين، مجلة الرسالة العدد ٦٧، أكتوبر: ١٩٣٤.
١٦. مقالات المرحوم محمود محمد الطناحي، صفحات في التراث والتراجم واللغة والأدب، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٢م، ج٢، ص ٤٨٠.
١٧. السابق، ص ٤٣٤.
١٨. السابق، ص٧٠.
١٩. السابق، ص٤٧٨.
٢٠. السابق، ص٥٨٦.
٢١. السابق، ص٢٩١.
٢٢. السابق، ص١٩٠.
٢٣. السابق، ص ٥٣٢.
٢٤. محمود الطناحي، مستقبل الثقافة العربية، دار الهلال، مصر، ط١ ص٢١.
٢٥. صلاح فضل، علم الأسلوب: مبادئه وإجراءاته، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥، ط٢، ص ٢٢.
٢٦. صلاح الدين مصطفى رزق، أدبية النص، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨٩، ص٣٠-٣١.
٢٧. مقالات محمود الطناحي، ص ٢٨٠.
٢٨. أحمد العلاونة، محمود الطناحي عالم العربية وعاشق التراث، دار القلم، دمشق، ط١،٢٠٠١م، ص ٢٥.
٢٩. مقالات محمود الطناحي، ص١٩٠.
٣٠. مقالات محمود الطناحي، ص٢٣٨.
٣١. السابق، ٢٣٦-٢٣٧.
٣٢. السابق، ص٤٧.

٣٣. السابق، ص ١٩٣.

٣٤. السابق، ص٦٢٠.

٣٥. هاني العمد، التوحيدي مترجمًا للرجال من خلال كتاب الإمتاع والمؤانسة، مجلة فصول، عدد١، يناير ١٩٩٦، ص٢٧٥.

٣٦. مقالات محمود الطناحي، ص ٢٩٠-٢٩١.

٣٧. عز الدين إسماعيل، التفسير النفسي للأدب، مكتبة غريب، القاهرة، (د.ت)، ط٤، ص١٠.

٣٨. هاني العمد، التوحيدي مترجمًا للرجال من خلال كتاب الإمتاع والمؤانسة، مجلة فصول، عدد١، يناير ١٩٩٦، ص ٢٥٥.

٣٩. مقالات محمود الطناحي، ص ٦٢١.

٤٠. السابق، ص ٦٢٣.

٤١. السابق، ص ٦٠٨.

٤٢. محمود الطناحي، الموجز في مراجع التراجم والبلدان والمصنفات وتعريفات العلوم، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١، ١٩٨٥، ص٩.

٤٣. مقالات محمود الطناحي، ص٨٤.

٤٤. السابق، ص ٨٥.

٤٥. السابق، ص٨٥.

٤٦. السابق ص ١٣٢.

٤٧. السابق، ص ٣٢٨.

٤٨. السابق، ص ٦٢٧.

٤٩. السابق، ص ٢٤١-٢٤٢..

٥٠. محمد مندور، الأدب وفنونه، نهضة مصر، القاهرة، ط٥، ٢٠٠٦، ص ١٥٤.

٥١. محمد عبد الغني، التراجم والسِّيَر، ص١٦.

٥٢. مقالات محمود الطناحي، ص ٦١٠-٦١١.

٥٣. السابق، ص ٦٢١.

٥٤. محمد يوسف نجم، فن المقال، ص٩٦.

٥٥. مقالات محمود الطناحي، ص٧٠-٧١

٥٦. السابق، ص ٧١.

٥٧. السابق، ص٨٤.

٥٨. أحمد عبد الواحد، الترجمة والتحلية في النثر الأندلسي في المئة الثامنة للهجرة، نادي أبها، السعودية، ٢٠٠٠، ص١١٣.

٥٩. لسان الدين بن الخطيب، محمد بن عبد الله، تحقيق إحسان عبد القدوس، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٦٣، ص٣٠.

٦٠. مقالات محمود الطناحي، ص ٦٤٧.

٦١. السابق، ص ٨٢.

٦٢. مقالات محمود الطناحي، ص ٢٩٠.

٦٣. السابق، ص١٣٤.

٦٤. السابق، ص ٨٣.

٦٥. أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، ص٧٣.

٦٦. السابق ص٥٨٥.

٦٧. السابق، ص٦١٧.

٦٨. السابق، ص٧٠٣.

٦٩. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ص٣٢٢

٧٠. السابق، ص ٢٣٦.

٧١. محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ٢٠٠٦، ص١٧- ١٩.

٧٢. مقالات الطناحي، ص٨٩.

٧٣. السابق، ص ٣٨٠.

٧٤. السابق، ص ٢٠.

٧٥. السابق، ص ٢١.

٧٦. السابق، ص ٨٢.

٧٧. السابق،٨٣.

٧٨. السابق، ٨٦.

٧٩. السابق، ص ١١٨.

٨٠. السابق، ص ١٣٢.

٨١. السابق، ٦١٢.

٨٢. السابق، ٣١٨.

٨٣. السابق، ص ٤١٢.

٨٤. السابق، ص٧٠٣.

٨٥. السابق، ص ٤٠٩.

٨٦. السابق، ص ٥٨٣.

٨٧. السابق، ص٢٠.

٨٨. السابق، ص ٣٨٧.

٨٩. السابق، ص٧١.

٩٠. السابق، ص ٢٣٧-٢٣٩.

٩١. السابق، ص ٧٠.

٩٢. السابق، ص ٤٩.

٩٣. السابق، نفس الصفحة.

٩٤. السابق، ص ٢٣٩.

٩٥. السابق، ص ٢٨١.

٩٦. السابق، ص ٤٨٤.

٩٧. السابق، ص٤٧- ٧٥.

٩٨. السابق، ص٧٥.

٩٩. السابق، ص ٦٤٦.

١٠٠. السابق، ص ٦٧٣.

١٠١. محمد فكري الجزار، العنوان وسيموطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة العامة للكتاب ١٩٩٨، ص١٥.

١٠٢. مقالات الطناحي، ص١٩٣.

١٠٣. السابق، نفس الصفحة.

١٠٤. السابق، ص ٤٩.

١٠٥. السابق، ص ٦٩٣.

١٠٦. السابق، ص ١٨٩.

١٠٧. السابق، ص ٣٦٠.

١٠٨. السابق، ص ٢٩٠.

١٠٩. السابق، ص ٢٤٣.

١١٠. زكي نجيب محمود، جنة العبيط، دار الشروق، ط٢، ١٩٨٢، ص٩.

١١١. مقالات الطناحي، ص٨١.

١١٢. الطناحي عالم العربية وعاشق التراث، ص٤٣.

١١٣. مقالات الطناحي، ص٣٥.

ثبت المصادر والمراجع:

أولًا: المصادر:

- أبو حيان التوحيدي، علي بن محمد بن العباس: الصداقة والصديق، تحقيق: إبراهيم الكيلاني، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٩٨م.
- عبد الحميد الكاتب، رسائل البلغاء، جمعها: محمد كرد علي، دار الكتب العربية الكبرى، مصر، ص١٣٩- ١٦٥.)
- عبد الله بن المقفع، رسالة إلى الصحابة، تحقيق: محمد كرد علي، دار المقتبس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- لسان الدين بن الخطيب، محمد بن عبد الله، تحقيق إحسان عبد القدوس، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط١، ١٩٦٣، ص٣٠.

- محمود محمد الطناحي، صفحات في التراث والتراجم واللغة والأدب، دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٢م، ج٢

ثانيًا: ثَبَت المراجع:

- إحسان عباس: فن السيرة، دار الشروق، عمّان، ط١، ١٩٩٦، ص ٤٧.
- أحمد أمين: النقد الأدبي، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط ٤، (د، ت) ج ١، ص ١١٦
- أحمد عبد الواحد، الترجمة والتحلية في النثر الأندلسي في المئة الثامنة للهجرة، نادي أبها، السعودية، ٢٠٠٠، ص١١٣.
- أحمد العلاونة، محمود الطناحي عالم العربية وعاشق التراث، دار القلم، دمشق، ط١،٢٠٠١م، ص ٢٥.
- أحمد المتوكل، الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية والنمط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، ص٧٣
- روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ص٣٢٢
- زكي نجيب محمود، جنة العبيط، دار الشروق، ط٢، ١٩٨٢.
- صلاح فضل، علم الأسلوب: مبادئه وإجراءاته، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٥، ط٢، ص ٢٢.
- صلاح الدين مصطفى رزق، أدبية النص، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨٩، ص٣٠-٣١.
- عز الدين إسماعيل: الأدب وفنونه.. دراسة ونقد، القاهرة، دار الفكر العربي، ط٨، ٢٠١٣، ص١٥٢
- عز الدين إسماعيل، التفسير النفسي للأدب، مكتبة غريب، القاهرة، (د.ت)، ط٤، ص١٠.
- فرج عبد السلام الدسوقي- علي عبد المنعم عبد الحميد: "النقد الأدبي" أمانة اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، ليبيا، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٨٧ – ١٩٨٨، (ج٢)، ص ٤١- ٤٣.
- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ٢٠٠٦، ص١٧- ١٩.

- محمد عبد الغني حسن: التراجم والسير، دار المعارف، القاهرة، (د. ت)، ص ٨٢.
- محمد عبد الله عنان، الترجمة في الأدب العربي وتراجم عظمائنا المحدثين، مجلة الرسالة العدد ٦٧، أكتوبر: ١٩٣٤.
- محمد فكري الجزار، العنوان وسيموطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة العامة للكتاب ١٩٩٨، ص١٥.
- محمد مندور، الأدب وفنونه، نهضة مصر، القاهرة، ط٥، ٢٠٠٦، ص ١٥٤.
- محمد يوسف نجم: فن المقال، دار الثقافة، بيروت، ط٤، ١٩٦٦، ص ١١٧-١١٨.
- محمود محمد الطناحي، مستقبل الثقافة العربية، دار الهلال، مصر، ط١ ص٢١.
- محمود الطناحي، الموجز في مراجع التراجم والبلدان والمصنفات وتعريفات العلوم، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١، ١٩٨٥، ص٩.
- هاني العمد، التوحيدي مترجمًا للرجال من خلال كتاب الإمتاع والمؤانسة، مجلة فصول، عدد١، يناير ١٩٩٦، ص٢٧٥.
- هاني العمد، التوحيدي مترجمًا للرجال من خلال كتاب الإمتاع والمؤانسة، مجلة فصول، عدد١، يناير ١٩٩٦، ص٢٥٥.

* * * * *

جهود دولة قطر في تدعيم الحوار الإسلامي المسيحي وترسيخ التعايش السلمي

فاطمة إبراهيم المناعي
جامعة قطر

ملخص البحث:

يأتي هذا البحث الذي يُعد جزءًا من رسالة ماجستير في دراسة الأديان وحوار الحضارات لتوضيح الجهود القطرية في ترسيخ التعايش بين الأديان، ودعم الحوار الإسلامي المسيحي، ونتناول تلك الجهود التي اتسمت بالمحلية والعالمية، من خلال مبحثين؛ إذ نسلط الضوء على جُهُود دَوْلَة قَطَر فِي الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي محليًا، وإبراز دور الدولة في الحوار الإسلامي المسيحي المتمثل في إنشاء المراكز المعنية، وإقامة المؤتمرات ذات الصلة، وبعث تلك الروح في القطريين والوافدين إليها، كذلك جهود اللجنة القَطَرية لتحالُف الْحَضَارَات، وغير ذلك من الجهود المثمرة في الحوار بين الأديان، لا سيما الإسلامي المسيحي، ، كما نبين أن دور الدولة في هذا المضمار لم يتوقف عند حد العمل المحلي، بل للدولة جُهُودها فِي الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي دوليًا، ومن ثم وجب إبراز إسهاماتها العالمية.

الكلمات المفتاحية: الْحِوَار الْإِسْلامِيّ المَسِيْحي - جُهُود دَوْلَة قَطَر فِي الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي - السِّيَاق الْمَحَلِّيّ - السِّيَاق الدُّوَلِيّ.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم أجمعين وبعد، فيأتي هذا البحث في إطار الأبحاث التي تلقي الضوء على إسهامات دولة قطر في العمل على التعايش بين الأديان، والحوار الإسلامي المسيحي، وتجدر الإشارة إلى أنه جديد في موضوعه لم يُسبق إليه من قبل.

ولا شك أن الإسلام قد ألقى الضَوء عَلى مَسألة الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي في صَدر الرسالة المحمدية، مما يُشير إلى مَدى سَعي الدَّعْوَة الْإِسْلَامِيّة لتَحْقِيق التَّعَايُش والتقارب بين الْأَدْيَان لا سيما الديانة المسيحية، وتسلسل الأمر إلى تشجيع الدُّوَل الكبرى عَلى الْحِوَار، وجاءت جهود قطر متسقة مع التوجه العالمي في هذا الإطار، وساهمت دولة قطر في التعايش السلمي والحوار بين الأديان والبناء الحضاري بشكل كبير، وجهود عظيمة.

وتُعَدُّ دَوْلَة قَطَر إحدى الدُّوَل الرّائدة في نَشر القيم الدّينية، وتَعْزِيز ثَقافة الْحِوَار بين الْأَدْيَان؛ لإيمانها بأَهمِّيَّة تَحْقِيق التَّعَايُش السِّلْمِيّ على الصعيد الْمَحَلِّيّ والإقليمي والدُّوَلِيّ، ودور الدّين في تَرْسِيخ مَبْدَأ الْحِوَار والتَّعَايُش بين الشُّعُوب.

وجاءت هذه الدراسة لإلقاء الضَوء عَلى مَاهية الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي لَدى الْمُسْلِمين والمَسِيْحيين، وتتطلع لبيان وَاقع جُهُود دَوْلَة قَطَر في تَدْعِيم الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي عَلى الصَعيد الْمَحَلِّيّ والدُّوَلِيّ، ووَاقع جُهُودها في تَرْسِيخ مَبْدَأ التَّعَايُش السِّلْمِيّ وفق مُخْتَلف الجَوانب الْإِنْسَانِيَّة والدّينية والقَانونية والسياسية والاجتماعية والثقافية، والوصول إلى نَتَائج وتوصيات تُسهم في تَحْقِيق الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي الفَعّال، وتَعْزِيز مَبْدَأ التَّعَايُش السِّلْمِيّ وِفق مُخْتَلف مَجَالات الحَياة.

إشكالية البحث:

تدور إشكالية الدِرَاسَة حول سؤال رئيس مفاده: ما جُهُود وإِسْهَامَات دَوْلَة قَطَر في تَدْعِيم الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي وتَرْسِيخ التَّعَايُش السِّلْمِيّ؟

فرضية البحث:

تقف هذه الدِراسَة على الفرضية الآتية: لدى دَوْلَة قَطَر سِلْسِلَة من الجُهُود والإِسْهَامَات المُتَنَوِّعَة في تَدْعِيم الْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي وتَرْسِيخ التَّعَايُش السِّلْمِيّ.

أَهمِّيَّة البحث:

تتمثل أَهمِّيَّة البحث في:

١. تسليط الضوء عَلى الدور الإِقليمي الّذي تقوم به دَوْلَة قَطَر في تَوظيف الدِّين والتَقارب بين الدُّوَل والحضارات.
٢. تقديم التوصيات الّتي ترتقي بالْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي في دَوْلَة قَطَر والعمل على تبنيها.
٣. تقويم تجربة قطر في الحوار المسيحي الاسلامي.

أَهدافُ البحث:

تَهدف الدِرَاسَة إلى تَحْقِيق:

- التَعرُّف على مفهوم الْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي، وأَهدافه ومُخرجاته وبيان مَاهية الْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي.
- التَعرُّف على جُهُود دَوْلَة قَطَر في الْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي في السِّيَاق الْمَحَلِّيّ والسِّيَاق الدُّوَلِيّ.

مَنهجُ البحث:

تعتمدُ هذه الدِرَاسَة على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التحليلي النقدي؛ لبيان مَفهوم الْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي، وجُهُود دَوْلَة قَطَر في السِّيَاق الْمَحَلِّيّ، والدُّوَلِيّ، والإقليمي، من خِلَال القراءة التحليلية للتقارير والْإِصْدَارَات الخَاصة بالمَوضوع، لا سيما فِيما يَتعلق بتنفيذ الْبَرَامِج والْأَنْشِطَة والْمُسَاعَدَات الخارجية.

خطة البحث:

جاء هذا البحث في مقدمة وتمهيد ومبحثين:

منهجية البحث: وتشمل على المقدمة وإشكالية البحث، وفرضية البحث وأهدافه وأَهمِّيَّته، ومنهج وخطة البحث.

مبحث تمهيدي: ماهية الحوار الإسلامي والمسيحي.

المَبْحَث الأول: في السِّيَاق المَحَلِّيّ (إجراءات دَوْلَة قَطَر في الحِوَار الإِسْلَاميّ المَسِيْحي).

- **المطلب الأول:** جُهُود مركز الدَّوْحَة الدُّوَلِيّ لحِوَار الأَدْيَان.
- **المطلب الثاني:** جُهُود اللجنة القَطَرية لتحالُف الحَضَارَات.
- **المطلب الثالث:** جُهُود دَوْلَة قَطَر في مَجْمَع الكَنائس.

المَبْحَث الثَّاني: في السِّيَاق الدُّوَلِيّ (إجراءات دَوْلَة قَطَر في الحِوَار الإِسْلَاميّ المَسِيْحي).

- **المطلب الأول:** جُهُود الدَوْلَة في مُنظّمة الأُمَم المُتَّحِدَة.
- **المطلب الثاني:** جُهُود دَوْلَة قَطَر في المُؤْتَمَرَات الدُّوَلِيّة.
- **المطلب الثالث:** جُهُود مَركز حَمد بن خَليفة الحَضاريّ في الدنمارك.

الخاتمة: وتشمل أهم النتائج والتوصيات.

المراجع:

التمهيد: مَاهية الْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي.

ندرس في هذا المبحث المصطلحات الخاصة بالحوار الإسلامي المسيحي، من خلال التعريف بالحوار لغة واصطلاحًا؛ للوصول إلى تعريف جامع ومانع يبرز ماهية الحوار الإسلامي المسيحي.

أولًا: الْحِوَار لُغةً

يعود أصل مُصطلح الْحِوَار إلى (الحَوْر)، ويعْنَىٰ به العَودة عَن الشيء وإلى الشيء؛ أي: العودة من حال إلى حَالٍ، والتَحاور هو التجاوب، والمُحاورة هي مُراجعة الكَلام في المُخاطبة[1]، ويُعْنَى بالْحِوَار: التردد في الأمر بعد المضي فِيه، وتردد في الحال بعد الزيادة

١ ابن منظور: جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، **لسان العرب**، (بيروت: دار صادر، د.ط، 1412هـ) ج5، ص297، 218.

فِيها، والمحاورة والْحِوَار فِي الكلام ومنه التحاور.[٢]

ثانيًا: الْحِوَار اصطلاحًا:

مُناقشة تتسم بالهدوء والاحترام دون تعصب، يتم خِلاَلها التواصل بين المتحاورين لتبادل الأفكار وفهمها والكشف عن الحَقَائِق واستيعابها، والتعرف على مُخْتَلف وجهات النظر، وإشباع الحاجات النفسية، وتحقيق التواصل مع البيئة والاندماج معها، ويعبر عن التَّعَاوُن بين المتحاورين لمعرفة الحقيقة، وهو أحد مطالب الحياة الأساسية، وقد وَرد مُصطلح الْحِوَار فِي القرآن الكريم بمعنى "المُجادلة الحَسنة".[٣] ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (النحل: ١٢٥).

تَعْرِيف الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي:

تبادل متحاورين من الدّيَانَة الْإِسْلَاميّة والدّيَانَة المَسِيْحية الأفكار والحَقَائِق والْمَعْلُومَات والخبرات والّتي بدورها تسهم فِي تَعْرِيف كل طرف بالطرف الآخر بموضوعية، وتبين ما قد يكون فِيما بين الديانتين من تلاق أو اختلاف، مع احتفاظ كلا الطَّرَفَيْن بمُعْتَقَدَاتهم، فِي جوٍ يَسوده الْاِحْتِرَام المُتبادل والمُعاملة الحَسنة، وذَلِكَ بَعيدًا عَن التَشكيك والتَجريح، بَل إِشَاعة المَودة والتفاهم وروح المُسالمة والتَّعَاوُن فِيما يُسهم فِي التوافق بين الطَّرَفَيْن والقيام بأعمالٍ نَافعةٍ للبشرية.[٤]

ومفهوم الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي، يقف على أفكار رئيسة مُحددة، تشير إلى أن هُنَاكَ تَبَادُل أفكار ومَعلومات بين الْمُسْلِمين والمَسِيْحيين، ولكن اتسم مفهوم (الحسن) بالمزيد من العمق والتحليل، باعتبار أنَّه أشار إلى مُخْتَلف المعايير الّتي يستند عليها الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي، كما أشار إلى مدى أَهمِّيَّة الْحِوَار الدِّيني ودوره فِي تَعْرِيف الأطراف ببعضها، وفِي الوقت ذاته مدى مقدرة الدِّيَانَات على التوافق والتَّعَاوُن لتَحْقِيق النفع فِي

٢ آبادي: محمد بن يعقوب، **القاموس المحيط**، تحقيق: محمد نعيم، (بيروت: مؤسسة الرسالة، د. ط، 2005)، ج1، ص486.

٣ جعرير: محمد، **أسس حوار الحضارات في الإسلام**، (د. م: الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع19، د.ط، 2018م)، ص14.

٤ الحسن: يوسف، **الحوار الإسلامي المسيحي، الفرص والتحديات**، (أبو ظبي: المجمع الثقافي، د. ط، 1997)، ص13.

العالم، لا سيما عن طريق التواصل البناء؛ لإزالة الصور النمطية، وتصحيح مسار الحوار وهو شرطٌ للتواصل والتكافؤ.

ويمكن القول بأن الْحِوَار المَسِيْحي الْإِسْلَاميّ يشكل قيمة كبيرة في نشر رسالةٍ ساميةٍ قادرةٍ على تَعْرِيف الطَّرْفَيْن بأهم مضامين الدّين، وتَحْقِيق التواصل بين الطَّرْفَيْن بما يسهم في الكشف عن تصوراتهم، كما أنه رحلة حياة وبناء وتكامل بشري بين الإسلام والمسيحية؛ ليشيع السلام والخير، وتنتهي حقبة من الصراع والحروب سواء العسكرية أم الباردة.

ولا يمكن أن يصل الحوار الإسلامي المسيحي إلى هذا الهدف المنشود دون أن ننبش في العلاقات الإسلامية المسيحية التاريخية وبيان ما مرَّتْ به العلاقات بينهما من صعود وهبوط.

الْمَبْحَثُ الأوَّلُ

جُهُود دَوْلَة قَطَر في الْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي محليًّا

اتخذت دَوْلَة قَطَر خطوة رائدة في الْحِوَار والتقريب الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي، ومد جسور الانفتاح والتَّعَاوُن والتَّعَايُش بين الديانتين، ومن ثم أنشأت الدولة مراكز ومؤسسات تعمل على حِوَار الْأَدْيَان، وتغيير الصورة المُشَوَّهَة عن الْإِسْلَام والْمُسْلِمين لدى الغرب والتَعْرِيف بالدّين الْإِسْلَاميّ الصحيح.

المطلب الأول: جُهُود مركز الدَّوْحَة الدُّوَلِيّ لحِوَار الْأَدْيَان

مَركز الدَّوْحَة الدُّوَلِيّ لحِوَار الْأَدْيَان مؤسسة رائدة تمثل دولة قطر في الْحِوَار بين الْأَدْيَان والثَّقَافَات، أُنشئ بِنَاءً عَلَى توجيهات صَاحب السمو الأمير الوالد الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني في شهر يونيو عام ٢٠١٠م بِنَاءً عَلَى القرار الأميري رقم (٢٠)، ويهدف إلى تَحْقِيق الرسالة والرؤية الّتي حددها في الوصول إلى تعزيز الْحِوَار، وقبول الآخر المُخْتَلف، والتَّعَايُش السِّلْمِيّ بين الْأَدْيَان والثَّقَافَات[٥]، وقد أكَّد المركز على ذلك من خلال تكريس الحوار البناء، والاعتراف بالاختلاف، وفهم المبادئ والتعاليم الدينية وتسخيرها لخدمة الإنسانية[٦]. وتجدر الإشارة هنا إلى أن سعي الدولة يأتي في ظل جهود فريدة؛ إذ تستضيف

٥ مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان،عن المركز،الموقع الإلكتروني:
https://www.dicid.org/about-us/?lang=ar

٦ أوراق مؤتمر الدوحة الثامن لحوار الأديان، **مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان**، منشورات مركز الدوحة الدولي لحوار

أكثر من مليوني نسمة يمثلون (١٨٥) دولة من مختلف الديانات الجنسيات والثقافات، وتعمل قطر رغم هذا على أن يسود بين الجميع الوئام والسلام والحوار الحضاري البناء[٧].

وفي هذا الصدد قام مَركز الدَّوْحَة الدُّوَلِيّ لحِوَار الْأَدْيَان بعقد عددٍ من المؤتمرات الخاصة بالحوار بين الأديان -التي ضمت المسلمين والمَسِيحيين-، وأُلحقت الدّيَانَة اليهودية فيما بعد؛ لأنها ضِمْنَ الْأَدْيَان السَّمَاوِيَّة الثلاثة، كما تمّ تشكيل مجموعة من العلماء عام ٢٠٠٧م؛ ليكونوا ممثلين عن الْأَدْيَان السَّمَاوِيَّة الثلاثة في تناول الْقَضَايَا الْمُشْتَرَكَة والمصيرية، والْحِوَار الصريح والشجاع؛ لتَحْقِيق الأمن والسلام العَالَمِيّين[٨]، وهو ما جعل قطر تحتل المرتبة الأولى عربيًّا والثانية عشر عالميًّا في مؤشر السلام العالمي لعام ٢٠١٢م، وهو ما يفسر الحالة التي تقلدَّتها قطر داخليًّا من السلام والتعايش[٩] الذي عملت عليه من خلال إرساء مبدأ الحوار الحضاري.

أهم أنشطة المركز:

عمل المركز على تحقيق هدفه الأسمى من الحوار بين الحضارات، والتعايش بين الأديان، وإرساء القيم الإنسانية من خلال مجموعة من الأنشطة، وهي كما يأتي:

المُؤْتَمَرَات السنوية:

قامت المؤتمرات بدور كبير في دعم الحوار الحضاري، إذ يَعْقِد المركز مؤتمرًا سنويًا للحِوَار بين الْأَدْيَان؛ لمناقشة الْقَضَايَا الْإِنْسَانِيَّة مثل: التضامن الإنساني ودور الشباب في الْحِوَار ويتناولها من مَنظور ديني؛ بغية التوصل إلى قواسم مُشتركة بين المتحاورين، وإيجاد حلولٍ للمشاكل والْقَضَايَا الّتي تُواجه الْمُجْتَمَع الإنساني، كما يتم اختيار العناوين والموضوعات بعناية فائقة إذ يتضح منها غلبة العناوين والموضوعات الّتي لها علاقة بين الْإِسْلَام والمَسِيحية.

الأديان، ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م، ص10.

٧ **خطة دولة قطر لتحالف الحضارات ٢٠١٨ - ٢٠٢٢م**، اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، ديسمبر ٢٠١٨م، ص6.

٨ **مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان**، الموقع الرسمي.

٩ **المعهد الدبلوماسي، قطر في المؤشرات الدولية**، (وزارة الخارجية، قطر، الدوحة، ط1، 2012م)، ص17.

- المؤتمرات ذات الصلة المباشرة بالْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي، تتمثل في الآتي[١٠]:
- المُؤْتَمَر الأول: (ندوة الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي - حُرِّيَّة التدين).
- المُؤْتَمَر الثَّانِي: (الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي - بناء الجسور).
- المُؤْتَمَر الثالث: (دور الْأَدْيَان في بناء الحضارة الْإِنْسَانِيَّة).
- المُؤْتَمَر الخَامس: (القيم الروحية والسلام العَالَمِيّ).
- المُؤْتَمَر السّادس: (القيم الدِّينية بين المسالمة واحترام الحياة).

ولا شك أن هذه المؤتمرات قد جاءت في ظروف متباينة، إلا أنها حملت الهَمَّ نفسه للمركز في تحقيق غايته لإرساء مبدأ الحوار، ومن أبرز تلك المؤتمرات كان مؤتمر جسور الذي جاء ليعزز العلاقة التاريخية بين الإسلام والمسيحية، وأنهما يدعوان للسلم والسلام والحوار والتأمل وقبول الآخر.[١١]

الطاولات المستديرة:

هي مَجموعة مِن الْحِوَارات الداخلية المُغلقة الّتي تُعقد بين ذوي الاختصاص الدِّيني؛ لتتم مناقشة العديد من الْقَضَايَا الدِّينية الْمُجْتَمَعية الّتي تهم الجَاليات الموجودة في دَوْلَة قَطَر، والهدف من هذه الْحِوَارات تعزيز الثقة، والعمل على تَرْسِيخ التَّعَايُش السِّلْمِيّ.[١٢]

وقد أولت قطر اهتمامًا كبيرًا لهذا الأمر، والتفاعل المجتمعي، والانفتاح على الثقافات الأخرى، وتحقيق الشراكة العالمية[١٣]. ومن ثم قامت تلك الطاولات المستديرة بدور هام في تلك القضية الهامة، كما أنها اطَّلعت بدورها ضمن خطة مركز الدوحة العالمي لحوار الحضارات.

مَجلة أديان:

تأتي مجلة أديان ضمن الجهود المبذولة من مركز الدَّوْحَة الدُّوَلِيّ لحِوَار الْأَدْيَان،

---

١٠ **مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان**، المؤتمرات السنوية، الموقع الإلكتروني: https://www.dicid.org/annual_confrence_ar/?lang=ar

١١ ينظر: الحمادي: هند محمد أحمد، **من حوار القوة إلى قوة الحوار**، ص41.

١٢ **مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان**، الطاولات المستديرة، الموقع الإلكتروني: https://www.dicid.org/round_tabes_ar/?lang=ar

١٣ خطة دولة قطر لتحالف الحضارات، 2018– 2022م، ص8.

وهي مَجلةٌ محكمة نصف سنوية ذَات طَابع علمي متخصص في مجال الأديان، ويصدرها المَركز باللغة العربية والإنجليزية حَول الدراسات الدِّينية، وتَحتوي المجلة عَلى العَديد من البحوث القيمة والرصينة، وتُناقش الْقَضَايَا الفكرية والْإِنْسَانِيَّة والْحِوَارية بين الْأَدْيَان[١٤]، ويتولى إدارتها ثلة من الباحثين المسيحيين أمثال الأب سمير خليل، وسمير اليسوعيّ[١٥]، كما يكتب فيها الكاهن أوغستين إتشيرو أوكوميورا، والباحث الدكتور باتريك لود، وكذلك الأسقف ملخاس سونغولاشفيلي، وغيرهم من الباحثين ممن يدعم التوافق الموجود بين المسلمين والمسيحيين.

وتَضمنت المَجلة دراسات وأبحاث أكاديمية تناقش محاور الْقَضَايَا الْإِسْلَامِيّة والمَسِيْحية، ولقاءات وتحقيقات مع أساتذة وباحثين مسيحيين حول الحوار الإسلامي المسيحي، ومن ذلك لقاء المَجلة مَع "الكاردينال أونايكن" (Cardinal Onaiyeken)، والّذي سَاهم في الْحِوَار المَسِيْحي الْإِسْلَامِيّ، ودَافع عَن الْحِوَار وأَهميته في دَعم إرساء السّلام وحَل النزاعات.[١٦]

وعلى الصعيد الإسلامي فقد سَاهم الباحث "علي بن مبارك" ببحث: "العمل بين الخلق أم الْأَخْلَاق أم الفرق الدِّينية وقيم الحداثة: قراءة في التجربة الْإِسْلَامِيّة"، يشيد فيه بدور المَسِيْحية في الدَّعْوَة إلى العَمل التطوعي الّذي يَقوم عَلى مَنفعة الناس بدون مُقابل مَادي، لقد جَاءت دَعوة المَسيح صريحة في ذَلِكَ "مَجانًا أخذتم مَجانًا أعطوا"[١٧]، وكذَلِكَ "ما جئت لأُخدم بل لأَخدُم"[١٨]، مما يؤكد أن الحياة ليست رزقاً أو كسباً فقط، ولكنها أخلاق ونفع للآخرين.[١٩]

كما اشتمل الإصدار الحادي عشر عام ٢٠١٨م "الْأَدْيَان وحقوق الإنسان" على مقالاتٍ وأبحاثٍ منشورة لها علاقة وثيقة بالمَسِيْحية، كان أهمها ما كتبته الأستاذة "خديجة جوادة" بعنوان "حُرِّيَّة الاعتقاد بين الجذور النظرية والتطبيقية"، فقد قدمت الباحثة نظرة

١٤ ينظر: الحمادي: هند محمد أحمد، **من حوار القوة إلى قوة الحوار**، في مؤتمرات مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، ص32.

١٥ مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان. الصلاة والعبادة والدعاء، **مجلة أديان**، ع (2)، (2011)، ص150.

١٦ مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، **أخلاقيات العمل، مجلة أديان**، ع (7)، (2015)، ص6.

١٧ **الكتاب المقدس**، إنجيل متا، الإصحاح 10، فقرة 8.

١٨ **الكتاب المقدس**، إنجيل متا، الإصحاح 20، فقرة 28.

١٩ مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، المرجع السابق، ص21.

شاملة بالقَوَانين النظرية الدّينية والتشريعية – والّتي على ضوئها أسست الحُرِّيَّة الدّينية للإنسان– ومدى تطبيقها في البيئة الْإِسْلَاميّة والمَسِيحية، والفرق بين النصوص الدّينية الْإِسْلَاميّة والمَسِيحية.[٢٠]

كما يلاحظ في الإصدار الثّاني عشر سنة ٢٠١٩م "التسامح في الْأَدْيَان" عمق العلاقة بالمَسِيحية، ودل على ذلك الْحِوَار الّذي جاء مع الأستاذ الدكتور "ملخاس سونغولاشفيلي" (Malkhaz Songulashvili) إذ أضاف أن خِلَال الفترة ما بين ٣٠ إلى ٤٠ سنة كان التَّعَاوُن بين الْأَدْيَان من أجل السلام والتسامح، ولكن الآن أصبح التَّعَاوُن ضرورة من أجل تشجيع الشباب على الْاِحْتِرَام بالرغم من الاختلافات في العالم وذَلِكَ لحاجة الأجيال للعيش بسلام.[٢١]

المطلب الثاني: جُهُود اللجنة القَطَرية لتحالُف الْحَضَارَات

إن علاقة تحالف الحضارات بحوار الأديان والمضمون العميق لعلاقة الدين بالحضارة في المسألة الحضارية في الفكر الإسلامي، كان سببًا مباشرًا في جهود اللجنة القطرية لتحالف الحضارات في إطار اهتمام الدولة بتلك القضية الهامة للعالم الإسلامي، وإيمانًا بدورها في مبادرة الْأُمَم الْمُتَّحِدَة لتحالف الحضارات، وتعزيز الْحِوَار وحل النزاعات والصِّرَاعَات ومحاربة التطرف والْإِرْهَاب، وأُنشئت هذه اللجنة بموجب قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (٨) لسنة ٢٠١٠م؛ للنهوض بأهداف التحالف بالتَّعَاوُن والتشارك مع كافة الأفراد الفاعلين على الصعيد الدُّوَلِيّ والإقليمي.[٢٢]

وتهدف اللجنة إلى تَحْقِيق التفاهم بين الْأُمَم والشُّعُوب، وإقامة علاقات متينة وقوية، والعمل على إزالة الفرقة وسُوء الفهم؛ بغية الوصول إلى الهَدف الإنساني في تَعْزِيز التَّعَايُش السِّلْمِيّ، وقبول الآخر، واحترام كافة الْأَدْيَان، والشُّعُوب والثَّقَافَات[٢٣].

٢٠ مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، **الأديان وحقوق الإنسان، مجلة أديان**، العدد (11)، (2018)، ص-55 56.

٢١ مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، **التسامح في الأديان، مجلة أديان**، العدد (12)، (2019)، ص12.

٢٢ اللجنة القطرية لتحالف الحضارات. (د.ت.)، عن اللجنة: النشأة، الموقع الإلكتروني : https://qcac.mofa.gov.qa/عن-اللجنة/النشأة.

٢٣ اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، **خطة دولة قطر لتحالف الحضارات والأهداف 2018– 2021م**، ص8.

منهج توزيع المجالات:

في مجال التعليم:

التعليم أساس نهوض وتقدم الأُمَم والحضارات؛ وإنجازًا لمشاريع الإصلاح المنهجي الفكري الثقافي، فإنه من الضروري إصلاح التعليم بداية من المراحل التأسيسية للصغار نهاية بالإصلاح الجامعي؛ لتمتعه بقدر أكبر من الحرية والدافعية إلى التجديد والتغيير، وكذلك الجامعات التي تكون في دول تتمتع بقدرٍ من الحرية واستقلالية القرار واحترام الأداء الأكاديمي؛ ذلك لأن التعليم هو حجر الأساس في عملية البناء، والاهتمام بالعلوم السياسية، وتدريب الشباب عليها، وبناء الكوادر الشبابية القادرة على إحداث الفارق في المستقبل.[٢٤]

ومن ثم فقد رسَّخَتْ دَوْلَة قَطَر جُهُودها في التعليم عَلى كَافة المستويات، حيث تم اعتماد برنامج الماجستير في "الْأَدْيَان وحِوَار الحضارات" بجامعة قَطَر سنة ٢٠١٨م، والذي فتح لي ولعدد من الباحثين والباحثات الباب لدراسة الأديان والمساهمة في الحوار الحضاري، والتدريب على الحوار وكذلك البعد التعليمي في التأصيل المعرفي للحوار.

كما جاءت المقررات ذات علاقة وثيقة بالحوار مع المَسِيْحية مثل: الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي، والدّيَانَة المَسِيْحية، مما يفتح آفاق الباحثين لفهم الديانة والحضارة، ويتسنى لهم معرفة المسيحية من مصادرها المعتمدة، وهنا يكون الحوار إيجابيًّا يعزز مبدأ التفاهم والتعارف الذي أرشد إليه القرآن في قوله تعالى : ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (الحجرات: ١٣)، كما يؤدي التعليم دوره في الحوار الحضاري، ولا شك أن دولة قطر قامت بدور بارز في هذا الإطار بالجهود الكبرى والمقررات العلمية والمناهج التربوية.

ومن بين هذه الجُهُود التعليمية:

- طرح مَاجستير الْأَدْيَان وحوار الحضارات في جامعة قطر.
- تأسيس كرسي الإيسيسكو لتحالف الحضارات بجامعة قطر.

---

٢٤ عبد السلام: محمد أحمد، **اختلاف العلماء في العمل بالسياسة الشرعية، أسبابه، وضوابطه، وأثره في ضوء المتغيرات في الربيع العربي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، (جامعة ابن طفيل، المملكة المغربية)، ص261.

- تعميق وتعزيز المناهج التعليمية من خِلَال جميع المراحل التعليمية.
- إطلاق جائزة قَطَر العَالَميّة لحِوَار الحضارات في عام ٢٠١٧م، والبدء في تنفيذ مشروع موسوعة الاستغراب من خِلَال كرسي "الإيسيسكو" المعني بتحالف الحضارات في جامعة قَطَر(٢٥).
- ترجمة كتب ودراسات لتَعْزِيز ثقافة الْحِوَار مع الآخرين، وقامت وحدة البحوث والدراسات الْإِسْلَاميّة بجامعة قَطَر بإنجاز الدراسات المتخصصة.
- إطلاق مبادرة التعليم من أَجل المُواطنة العَالَميّة بالاشتراك مَع كوريا الجنوبية الّتي عَملت عَلى تَعليم العَيش بسلام.
- طَرح وتَقديم الدورات التعليمية المتعلقة بتَعليم المَهارات الخَاصة بالتعددية الثقافية والْحِوَار ورَفع الكَفاءة المهنية خَاصة للمُؤسسات والمَدارس.
- طَرح مَجموعة من الْبَرَامِج التعليمية للناطقين بغير اللغة العربية من خِلَال المُؤسَّسات التعليمية والثقافية، مثل: مَركز محمد بن حمد آل ثاني، وجَامعة قَطَر، وجَامعة حَمد بن خَليفة، ومَركز الشيخ عبد الله بن زيد آل محمود الثقافي الْإِسْلَاميّ؛ وذَلِكَ لإبراز إسهامات الحضارة الإسلامية.(٢٦)

في مَجَال الشَّباب:

تستضيف دولة قطر كل سنة وفودًا من الشباب الغربيين المسحيين؛ بغية التعرف على الثقافة الإسلامية، والحوار بين الشباب لتصحيح المفاهيم، إذ للشباب دور فاعل في تَعْزِيز التَّعَايُش بَين الْمُسْلِمين والمَسِيحيين، كما يمكنهم تقديم خطط لحل المُشكلات الخاصة بالحوار بين الدِّيَانَات، وتنتظرهم أعمالًا جسامًا بشأن السبل الّتي تؤهلهم لمواجهة مُشكِلة اختلاف الْأَدْيَان وتعزيز التَّعَايُش السِّلْمِيّ(٢٧).

في مَجال الهجرة:

٢٥ اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، خطة دولة قطر لتحالف الحضارات (2022-2018)، (قطر: ديسمبر 2018)، ص13.

٢٦ اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، **خطة دولة قطر لتحالف الحضارات** (2022-2018)، (قطر: اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، 2018) ص-13 14.

٢٧ ينظر: خطة دولة قطر لتحالف الحضارات، مرجع سابق، ص: 15.

قامت دولة قطر بعمل جائزة قطر لتحالف الحضارات لعام ٢٠٢١م عن موضوع "الهجرة والنزوح" التي باتت تشكل قلقًا كبيرًا لدى الدول والمنظمات الدولية التي تسعى للحد من تداعيات الهجرة على السلم والأمن والتنمية في العالم، حيث يشهد العالم حركة كبيرة للهجرة والنزوح بسبب الحروب والنزاعات المسلحة في مختلف دول العالم لا سيما في الوطن العربي، وأصبحت هذه الحركة تشكل أكبر الهجرات إلى أوروبا وأمريكا. حيث أشار تقرير الهجرة الدولية لعام ٢٠٢٠م، إلى أن عدد المهاجرين في جميع أنحاء العالم يقدر بنحو (٢٧٠) مليون شخص في عام ٢٠١٩م يشكلون نحو (٣,٥٪) من سكان العالم، كما أن حوالي (٤١,٣) مليون شخص اضطروا إلى الفرار من منازلهم في نهاية عام ٢٠١٨م، وهو رقم قياسي منذ بدء منظمة الهجرة الدولية عملية الرصد في عام ١٩٩٨م، وتهدف الجائزة إلى تشجيع الطلبة في المدارس الثانوية والمؤسسات التعليمية على تقديم أفضل البحوث في مختلف مجالات تحالف الحضارات، وتنمية مهارات البحث العلمي لديهم بموضوعات التحالف، وتهدف إلى تشجيع المدارس على تقديم أفضل الممارسات والمبادرات التي تعزز قيم ومفاهيم تحالف الحضارات لدى النشء[٢٨].

في مَجَال الإعلام:

أصبحت وسائل الإعلام ذات التأثير الأقوى في تفكير الناس وتصرفاتهم، كما أن الإعلام الهادف يؤتي ثمارًا يانعة في مضمار الحوار، وفي ظل العولمة الّتي أدت لزيادة التفاعل بين الشُّعُوب وحُرِّيَّة تَداول وتَبَادُل الثَّقَافَات، فقد أَصبحت وَسائل الإعلام تؤدي دور الوسيط، وتتيح الفرصةَ لجَميع الأفراد من مُخْتَلف الثَّقَافَات والدِّيَانَات لإجراء الْحِوَار، وتوفير منتدى للتفاوض السِّلْمِيّ لمناقشة الاختلافات بين الْأَدْيَان، فكَانت إِحدى الوسائل الفَعّالة الّتي أتاحت الفرصة لإجراء الْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي دون أن يكون هُنَاكَ أي مساس بالْأَدْيَان أو الرموز، إذ إنَّها تقوم بتقريب الأفكار ووجهات النظر بين الْمُسْلِمِين

٢٨ اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، جائزة قطر لتحالف الحضارات لعام 2021، https://qnc.edu.gov.qa/Ar/NewsAndEvents/News/Pages/%D8%AC%D8%A7%D8%A6%D8%B2%D8%A9%20%D9%82%D8%B7%D8%B1%20%D9%84%D8%AA%D8%AD%D8%A7%D9%84%D9%81%20%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B6%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA%20%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85%202021.aspx

والمَسِيْحيين، وذَلِكَ بما يعزز التفاهم والتَّعَايُش بين الدِّيَانَات والثَّقَافَات على نحو أفضل[٢٩].

ومن خِلاَل الاطلاع وعرض ثقافة كلٍّ من الطرف الْإِسْلَاميّ والمَسِيْحي يتأكد مدى أهمية جمع الناس للمشاركة بثقافاتهم المُخْتَلفة، وأنها خطوة بناءةً في خلق التَّعَاوُن الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي بخاصة وبين كل الديانات بعامة، كما ينبغي زيادة الوعي عِند الفئة الشابة وتأسيس الْحِوَار البَنَّاءْ الّذي يعزز من طموح الشباب القَطَري والعربي والشباب من الدُّوَل المَسِيْحية من خِلاَل الإنجازات الرياضية، كما تبين بأن اختيار الدُّوَل الغربية، مثل: ألمانيا وكندا وبريطانيا يهدف لتكوين العديد من الصداقات وتنمية ثقافة الْحِوَار معها، كذا اختيار كوريا الجنوبية لمُبادرة من أجل المواطنة تُعدُّ خطوة ممتازة من قبل اللجنة، إذ من خِلاَل هذه المبادرة تستطيع اللجنة تعزيز وتَرْسِيخ الْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيْحي، ويمكن الاستدلال على ذَلِكَ من خِلاَل إقامة المعارض الخارجية، مثل: إكسبو لندن؛ لتجسيد الفنون الْإِسْلَاميّة.

المطلب الثالث: جُهُود دَوْلَة قَطَر في مَجْمَع الكَنائس

يؤكد الدستور القَطَري على احترام حُرِّيَّة الْأَدْيَان، وعليه فقد نصت المادة (٥٠) من القانون القَطَري، بأن حُرِّيَّة العِبَادَة مكفولة للجميع وفقًا للقانون، ومقتضيات حماية النظام العام والآداب العامة. وأكدت المادة على أنها ساوت وكفلت الحُرِّيَّة الدِّينية للجميع، وألا تكون حُرِّيَّة العقيدة والعِبَادَة وسيلة لجرح مشاعر الآخرين على أنْ تمارس هذه الحُرِّيَّة وفقًا لما تمليه مُقتضيات النظام العام والآداب العامة.[٣٠]

وفي الآونة الأخيرة تم تقنين أوضاع المَسِيْحيين داخل دَوْلَة قَطَر، حَيْثُ لجأ الآلاف من المَسِيْحيين إلى العِبَادة السرية في منازلهم قبل هذا العام، إلى أن وافقت السلطة القَطَرية على بناء أول كنيسة على أراضيها؛ لتمكين المَسِيْحيين من مزاولة شعائرهم الدِّينية، كما تبرع سمو الأمير الوالد الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني بالأرض لإقامتها[٣١].

---

٢٩ اليونسكو، (2017): دور وسائل الإعلام في تعزيز الحوار بين الثقافات: https://bit.ly/3hnVSIJ

٣٠ الدستور الدائم لدولة قطر: الحقوق والواجبات العامة – الباب الثالث.

٣١ انظر: الغرباوي: حسن حميد عبيد، أبو زيد: أحمد عبد العزيز، **التعدد الديني في قطر وأثره في التعارف الإنساني والتواصل الحضاري، مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية**، مجلة علمية محكمة، (جامعة نواكشوط، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ع 42، 2020)، ص346.

ووفَّرَتْ دَوْلَة قَطَر مشاريع للعبادة، وافتتحت مجمع الكنائس والّذي يسمح للجالية المَسِيْحية بممارسة شعائرهم وطقوسهم الدِّينية، إلى جانب السماح لهم بالاحتفال بأعيادهم وفق الشروط والضوابط العامة للدَوْلَة، وأشارت الإحصاءات إلى أنَّ الجالية المَسِيْحية تتبوأ الصدارة في عددهم بالمقارنة بأعداد الجاليات الأخرى نسبة كبيرة من بين الْأَدْيَان الْأُخْرَى في دَوْلَة قَطَر، فقد جاءت نسبتهم ١٤٪، حَيْثُ يمثل الهندوس ١٣,٨٪، في حين أن البوذيين يشكلون ٣,١٪، أما اللادينيين بنسبة ١,٦٪.[٣٢]

ويَضمُ مجمع الكنائس في دَوْلَة قَطَر: "الكنيسة الكاثوليكية، الكنيسة القبطية المصرية، الكنيسة الإنجيلية، الكنيسة الأرثوذكسية، الكنيسة الأنغليكانية"، إذ تخدم هذه الكنائس ما يقارب مئة ألف من المَسِيْحيين[٣٣]. وتمكنّت الطوائف الأصغر من إقامة شَعائرها داخل المَركز الأنغليكاني في مجمع "مسيمير" الدِّيني، وقد وفرّ المركز أماكن لما يقارب من ستة وسبعين طائفة من سائر الشُّعُوب والدِّيَانَات واللغات[٣٤]، وتمّ تشكيل مجلس يتكون من أعضاء جميع الكنائس المَسِيْحية، وذَلِكَ بالتنسيق مع وزارة الخارجية فِيما يتعلق بالمسائل الدِّينية، واعتبر عدد من رجال الدِّين المَسِيْحيين والقساوسة أنَّ بناء الكنائس يعكس ما تقوم به دَوْلَة قَطَر من جهود للتَّعَايُش والتقارب وحُرِّيَّة العِبَادَة والاعتقاد وسيادة القيم الْمُشْتَرَكَة.

الْمَبْحَثُ الثَّانِي: جُهُود دَوْلَة قَطَر في الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي دوليًا.

التزمت دَوْلَة قَطَر بمسؤوليتها الدُّوَلِيّة بصفتها مشاركًا فاعلًا في الْمُجْتَمَع الدُّوَلِيّ وركيزة أساسية، منطلقة من سياستها الخارجية لتَرْسِيخ القيم ومبادئ الأمن والسلم الدُّوَلِيّين، مع احترام سياسة جميع الأطراف الدُّوَلِيّة والمعاهدات والاتفاقيات المطروحة سعيًا للمضي نحو تَحْقِيق التنمية المستدامة، والحد من التَمْيِيز العنصري، وفض النزاعات وتعزيز الْمُسَاعَدَات الدُّوَلِيّة، إذ تُوَاصِلُ دَوْلَة قَطَر جُهُودها الفعالة في الحفاظ على إرساء دعائم ثقافة التَّعَايُش وتقبل الآخر، وتعزيز ثقافتها القائمة على التسامح.

---

٣٢ Pew Research Center. (2012): **The Global Religious Landscape: A Report on the Size and Distribution of the world 2010, 2012.** USA: Pew Research Center. P. 49.

٣٣ اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، خطة عمل دولة قطر لتحالف الحضارات، (قطر: اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، 2010)، ص25.

٣٤ التقرير الدولي بشأن الحرية الدينية في قطر لعام 2017، ص5.

وفي هذا الإطار يُصَرِّحُ سعادة الشيخ محمد بن عبد الرحمن آل ثاني، نائب رئيس مجلس الوزراء – وزير الخارجية بأن: "دَوْلَة قَطَر مُصممة على أن تكون قوة خير في العالم وأن تلعب دورًا نشطًا في نشر السّلام، كما أن دَوْلَة قَطَر تمنح أولوية للدبلوماسية الوقائية والوساطة على المستويين الإقليمي والدُّوَلِيّ لحَل النزاعات عبر الوسائل السِّلْمِيّة وتَحْقِيق السلام الّذي نتمناه جميعًا"[٣٥].

ومن أقوال سعادة الشيخ محمد بن عبد الرحمن آل ثاني، نائب رئيس مجلس الوزراء وزير الخارجية. تستند رؤية دَوْلَة قَطَر في السِّيَاق الدُّوَلِيّ على الآتي: "تلتزم دَوْلَة قَطَر، تماشيًا مع سياستها الخارجية، بمبادئ القانون الدُّوَلِيّ وميثاق الْأُمَم الْمُتَّحِدَة، والمساهمة في تَحْقِيق الأمن والاستقرار". ورسالتها وفق السِّيَاق الدُّوَلِيّ يتمثل في الآتي: "انسجامًا مع رؤية دَوْلَة قَطَر ٢٠٣٠ وركائزها الأساسية، وانطلاقًا من جُهُود دَوْلَة قَطَر كعنصر فَعالٍ في محيطها الإقليمي والدُّوَلِيّ وعلى صعيد التنمية والتَّعَاوُن، تؤمن دَوْلَة قَطَر بأنَّ فض النزاعات لا يكون إلا من خِلَال الْحِوَار والسبل السِّلْمِيّة"[٣٦]

المطلب الأول: جُهُود الدَوْلَة في مُنظَّمة الْأُمَم الْمُتَّحِدَة

انضمت دَوْلَة قَطَر لعضوية مُنظّمة الْأُمَم الْمُتَّحِدَة في عَام ١٩٧١م، وتمّ تشكيل الوفد الدَائم لدى الْأُمَم الْمُتَّحِدَة في نيويورك في نفس العام؛ لتمثيل قَطَر وإدارة علاقتها مع المنظمة الدُّوَلِيّة، وقَد حظيت الشراكة الاستراتيجية مع الْأُمَم الْمُتَّحِدَة بأَهمِيَّة كبرى لدى دَوْلَة قَطَر، وبذلت جهدها لتَحْقِيق أهداف ومبادئ الشراكة الاستراتيجية، ومن ضمنها الحفاظ على الأمن والسلم الدُّوَلِيّين، وتقديم الدعم لجُهُود التنمية الدُّوَلِيّة، وتعزيز مبادئ حقوق الإنسان، وتقديم الإغاثات الْإِنْسَانِيَّة، ومعالجة التَّحَدِّيَات الّتي تواجه العالم وفق مُخْتَلف الجُهُود والمبادرات.

وتنوعت النشاطات الّتي تبرز مدى عمق جُهُود دَوْلَة قَطَر في مُنظّمة الْأُمَم الْمُتَّحِدَة،

٣٥ مكتب الاتصال الحكومي، (د. ت)، السياسة الخارجية، الموقع الإلكتروني: https://www.gco.gov.qa/ar/focus/foreign-policy-ar/

٣٦ مكتب الاتصال الحكومي، (د.ت)، السياسة الخارجية، الموقع الإلكتروني: https://www.gco.gov.qa/ar/focus/foreign-policy-ar/

وتقدم قَطَر مُخْتَلف المُساهمات المَالية للكثير من الهيئات والكيانات الّتي تتبع الْأُمَم الْمُتَّحِدَة، وتعمل على دعم العديد من المشاريع ذات الصلة بمجالات التنمية والْمُسَاعَدَات الْإِنْسَانِيَّة بغرض حفظ السّلام والتَّعَايُش في العالم، إذ تمّ توقيع عدة اتفاقيات إبَّان فعاليات منتدى الدَّوْحَة عام ٢٠١٨، بين سعادة الشيخ "محمد بن عبد الرحمن آل ثاني" والأمين العام للأمم الْمُتَّحِدَة "أنطونيو غوتيريش"، وقد ساهمت تلك الاتفاقيات في إبراز مَدى مسؤولية السياسة الخارجية لدَوْلَة قَطَر في الْمُجْتَمَع الدُّوَلِيّ ومدى جُهُودها في تَحْقِيق السلم والأمن الدُّوَلِيّين وتَحْقِيق التنمية المستدامة.[٣٧]

وقد تبين أن دَوْلَة قَطَر لديها مشاركات فاعلة في اجتماعات الْأُمَم الْمُتَّحِدَة، وتكاثف الجُهُود في سِلْسِلَة من النشاطات الحيوية والهامة، ومن أبرز المشاركات سعي الدَوْلَة لتعزيز حِوَار الْأَدْيَان وتقديم الدعم لتحالف الحضارات، وحماية حقوق الإنسان على الصعيد الداخلي والخارجي للدَوْلَة، والوساطة في الأزمات الدُّوَلِيّة.[٣٨]

وبالإشارة إلى الْإِسْلَاموفوبيا، الّتي تشكلت من قبل المبشرين والمستشرقين بشكلٍ جَامد ضد الْإِسْلَام، فقد برز لدى الْمُجْتَمَع الغربي فكر يشير بأن الْإِسْلَام يشكل خطرًا كبيرًا على الحضارات الغربية، ويتسم بالعنف، والهمجية، وعدم تقبل رأي الآخر[٣٩].

وفي ظل ما يشهده العالم من التَّحَدِّيَات والمخاطر الّتي تهدد الأمن والسّلام العَالَمِيّ، وارتفاع مُؤشر مَظاهر التَعصب والكَراهية والتطرف، قَامت دَوْلَة قَطَر بتقديم الدّعم الفعال إزاء مُبادرة تَأسيس تَحالف الحضارات والّتي أَصبحت اليوم الدور الفَاعل في الترويج لثقافة السلام، وسَعت دَوْلَة قَطَر لتقديم كَافة أَشكال الدعم للمُبادرة، وقَامت اللجنة القَطَرية لتحالف الحضارات بالتَّعَاوُن مع اللجنة الوطنية القَطَرية للتربية والثقافة والعلوم بغرض تدشين جائزة تحالف الحضارات، وقد تماشت هذه الجائزة مع رؤية قَطَر الوطنية ٢٠٣٠، وكذَلِكَ مع استراتيجية التنمية الوطنية الثَّانية (٢٠١٧- ٢٠٢٢)، وتنسجم

٣٧ مكتب الاتصال الحكومي، (د. ت)، دولة قطر والأمم المتحدة، الموقع الإلكتروني: https://www.gco.gov.qa/ar/focus/qatar-united-nations/

٣٨ دولة قطر والأمم المتحدة، المرجع السابق.

٣٩ انظر: شاكر: إياد صلاح، **ظاهرة الخوف من الإسلام في الغرب**، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2019م)، ص176.

الجائزة مع خطة دَوْلَة قَطَر لتحالف الحضارات (٢٠١٧- ٢٠٢٢).[٤٠]

وبذلت دَوْلَة قَطَر سِلْسِلَة من الجُهُود لإشاعة قيم التسامح ومكافحة التطرف، ومن أبرز تلك الجُهُود قيام المؤسسات القَطَرية ومن ضمنها مركز الدَّوْحَة الدُّوَلِيّ لحِوَار الْأَدْيَان بنشر ثقافة السلام وبناء القدرات بفعالية تامة في مجال الْحِوَار والتسامح، وقامت دَوْلَة قَطَر بتجديد التزامها تجاه بناء مُجْتَمَع قائم على الْاِحْتِرَام والعيش المشترك؛ بمواصلة تنفيذ إعلان الْأُمَم الْمُتَّحِدَة الخاص بثقافة السلام وتنفيذ برامج العمل ذات الصلة بها.[٤١]

المطلب الثاني: جُهُود دَوْلَة قَطَر في المُؤْتَمَرَات الدُّوَلِيّة

قامت دَوْلَة قَطَر بجُهُود فعالة في المُؤْتَمَرَات الدُّوَلِيّة المتعلقة بحِوَار الْأَدْيَان، وأنشأت جسرًا من التفاهم بين العالم الْإِسْلَامِيّ والغرب، وبرز دور الدَوْلَة في العديد من المُؤْتَمَرَات الدُّوَلِيّة الّتي تشيد بجُهُود الدَوْلَة إزاء تعزيز الْحِوَار والتَّعَايُش بين الْأَدْيَان، فهُنَاكَ الكثير من المُؤْتَمَرَات الدُّوَلِيّة الّتي تشارك فيها دَوْلَة قَطَر إلى جانب دول مسيحية، وفيما يلي سيتم استعراض المُؤْتَمَرَات الدُّوَلِيّة الّتي تقوم دَوْلَة قَطَر بالْمُشَارِكَة فيها بهدف تعزيز الْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيْحي:

تقوم الدَوْلَة باستضافة "منتدى أمريكا والعالم الْإِسْلَامِيّ" سنويًا، كما يتم تنظيم المُؤْتَمَر من قبل اللجنة الدائمة لتنظيم المُؤْتَمَرات، ويشارك في هذا المُؤْتَمَر نخبة من أصحاب الخبرات السياسيين والأكاديميين وقادة الرأي ورجال الدّين والإعلاميين والمسؤولين من الولايات الْمُتَّحِدَة ومن أرجاء العالم الْإِسْلَامِيّ، ويُعدُّ هذا المُؤْتَمَر بمثابة هَيْئَة تقوم بعقد لقاءات سنوية بين القادة، لتعزيز الْحِوَار بشكلٍ رسمي بين الْأَدْيَان، وذَلِكَ بفضل رؤية حضرة صاحب السمو الشيخ تميم بن حمد آل ثاني الأمير المفدى "حفظه الله"، ودعمه الكبير، لبناء الْحِوَار الهادف وتوطيد الْعَلَاقَات بين الغرب والعالم الْإِسْلَامِيّ سواء بين الحكومات أو الْمُجْتَمَع المدني أو القطاع الخاص، وقد تمكن منتدى العالم الْإِسْلَامِيّ

٤٠ انظر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، جائزة قطر لتحالف الحضارات لعام2020، https://qnc.edu.gov.qa/Ar/NewsAndEvents/News/Pages.

٤١ وزارة الخارجية القطرية، **دولة قطر تجدد التزامها بمواصلة تنفيذ إعلان الأمم المتحدة وبرنامج العمل المتعلقين بثقافة السلام**، (3 سبتمبر 2019)، الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3E1wuCa

والولايات المُتَّحِدَة من خِلَال التأكيد بأن الْإِسْـلام يدعو للتعايش السِّلْمِيّ فِي أي بقعة من بقاع العالم، وأنه يقوم بوضع معيارٍ دقيقٍ لضمان التَّعَايُش، ويطالب البشرية بحماية الإنسان وضمان الأمن والاستقرار وكفالة الحقوق، كما أنَّ المنتدى يسعى لتَحْقِيق التَّعَاوُن الفعال بين العالم الْإِسْلَامِيّ والولايات المُتَّحِدَة.[٤٢]

بالإضافة إلى ذَلِكَ، برزت سِلْسِلَة من اللقاءات والمُؤْتَمَرَات الدُّوَلِيّة ذات الصلة بالْحِوَار المَسِيْحي، والّتي قد شارك فِيها "مركز الدَّوْحَة الدُّوَلِيّ لحِوَار الْأَدْيَان"، فقد كان الهدف من وراء تلك اللقاءات الوصول إلى رؤية مشتركة وفق العمل الجَماعي لنشر قيم التسامح وتعزيزها ونشر ثقافة السلام من خِلَال التَّعَاوُن والْحِوَار بين الْأَدْيَان، فالمركز يشير إلى مدى حرص دَوْلَة قَطَر على الدَّعْوَة إلى السلام العَالَمِيّ، وتَحْقِيق الشراكة الْإِنْسَانِيَّة وحماية الأقليات المسلمة وحل مشكلاتهم والعمل على اندماجهم فِي مُجْتَمَعاتهم. وبفضل تلك اللقاءات تمكّن المركز من بناء شَبكة فعالة مِن الْعَلَاقَات والشراكات، وإعادة الإعمار والوئام الاجتماعي، وتتمثل هَذه اللقاءات فِي الآتي:

مُؤتمر لبنان المُنعقد عام ٢٠٠٩، بعنوان "التنوع الدِّيني والقومي فِي العالم العربي، ثروة أم عامل تفتت؟"

- إجراء زيارة تَعْرِيفية للولايات المُتَّحِدَة الأمريكية فِي عام ٢٠١٠، إضافة إلى عقد طاولات مستديرة فِي كلٍّ من نيويورك وواشنطن، والقيام بزيارة عدد من المؤسسات المتعلقة بحِوَار الْأَدْيَان والجامعات.[٤٣]
- إجراء زيارة تَعْرِيفية لإيطاليا وعقد طاولة مستديرة فِيها، وذَلِكَ بالتنسيق مع جمعية "سانتا إجيديو" فِي عام ٢٠١٠.
- تنظيم مؤتمر مصر مع جامعة القاهرة، والذي عُقد تحت عنوان "دور المرأة فِي حِوَار الثَّقَافَات والحضارات: الحضور والفاعلية"، وذَلِكَ فِي عام ٢٠١٠.
- إجراء زيارة تَعْرِيفية إلى كلٍّ من مدينة شيكاغو ومدينة لوس أنجلوس وعقد عدة

٤٢ اللجنة الدائمة لتنظيم المؤْتَمَرات، (2014)، منتدى أمريكا والعالم الإسلامي، الموقع الإلكتروني : http://qatarconferences.org/usislamicforum2014/arabic/index.html

٤٣ مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، **تنظيم المؤتمرات والندوات الدولية**، ص-1 5.

طاولات مستديرة فيها، وذَلِكَ في عام ٢٠١١.

- تنظيم مؤتمر المغرب بالتعاون مع جامعة القنيطرة، وذَلِكَ تحت عنوان "دور الْأَدْيَان في تعزيز قيم المعرفة"، وذَلِكَ في عام ٢٠١١.
- تنظيم مؤتمر البوسنة والهرسك: قام المركز بتنظيم المُؤْتَمَر بالتعاون مع جامعة سراييفو، بعنوان "دور التعليم في تعزيز السلام والتسامح في جنوب شرق أوروبا"، وذَلِكَ في عام ٢٠١٢.
- تنظيم سِلْسِلَة من المحاضرات مع مركز وولف في كامبريدج: يتم عقد المحاضرات بصورة دورية مرتين، إحداهما يتم عقده في جامعة كامبريدج، وقد ذكر سابقًا بأن الْأُخْرَى تنعقد في دَوْلَة قَطَر.
- عقد محاضرة للدكتورة "عائشة المناعي – عميدة كلية الدراسات الْإِسْلَاميّة آنذاك": تم عقد المحاضرة في جامعة كامبريدج في بريطانيا، تحت عنوان "التَّحَدِّيَات المعاصرة أمام عملية الْحِوَار وتجربتي في تدريس الدراسات الْإِسْلَاميّة"، وذَلِكَ في عام ٢٠١٣.
- عقد محاضرة للسيد "حسن الذوادي – الأمين العام للجنة العليا للمشاريع والإرث": تم عقد المحاضرة في جامعة "كامبريدج" في بريطانيا، تحت عنوان "بطولة كأس العالم الأولى في الشرق الأوسط – التَّعَايُش عبر الرياضة"، وذَلِكَ في عام ٢٠١٦.[٤٤]
- تنظيم مؤتمر أوكرانيا: قام المركز بالتَّعَاوُن مع المركز الأوكراني للتواصل والْحِوَار بتنظيم المُؤْتَمَر الدُّوَلِيّ تحت عنوان "دور القيم في تعزيز استقرار الْمُجْتَمَع ونشر ثقافة السلام ونبذ الكراهية"، وذَلِكَ في عام ٢٠١٧، وقد شَارك في المُؤْتَمَر نخبة من الباحثين والمُفكرين وعلماء الدِّيَانَات الكتابية، ويُعدُّ المُؤْتَمَر الأول من نوعه الّذي قد عقد بهذا الْمُسْتَوَى، وقَد شَارك فيه مُخْتَلف المؤسسات الأوكرانية ذَات الصلة بالإدارات الدِّينية والْأَدْيَان، كما إنه أول مؤتمر يجمع فيما بين المؤسسات والإدارات الدِّينية وفق القطاع الحكومي والخاص، مما يعزز حجم التَّعَاوُن الإيجابي فيما بين أتباع الدِّيَانَات، ويرسم ملامح التَّعَايُش الإيجابي في المستقبل.
- الْمُشَارِكَة في المُؤْتَمَر الدُّوَلِيّ "الدِّين والسلام" في باتومي – جورجيا: شَارك المَركز

٤٤ مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، المرجع السابق.

في المُؤْتَمَر المنعقد في باتومي عام ٢٠١٦، وقد رَكز المُؤْتَمَر على دور الدِّين في تعزيز السلام في أرجاء العالم، وقد شَارك المَركز عَن طَريق تَقديم وَرقة عَمل باسم "مَكانة السّلام في الْأَدْيَان السَّمَاوِيَّة" وذَلِكَ بمشاركة سعادة الدكتور "إبراهيم النعيمي – رئيس مجلس إدارة المركز".

- الْمُشَارِكَة في قمة بين الْأَدْيَان في باكستان: شَارك المَركز في القمة المُنظمة من قبل لَجنة الْأَدْيَان من أجل السّلام والوئام، وذَلِكَ في عَام ٢٠١٦، فقد سَعت القمة لمُناقشة مُخْتَلف القيم الْمُشْتَرَكَة وفق العقائد والْأَدْيَان المُخْتَلفة، ولمُناقشة الحَواجز الّتي تقف بين السّلام والتَّعَايُش فيما بين الْأَدْيَان في الْمُجْتَمَع الباكستاني.
- الْمُشَارِكَة في المُؤْتَمَر الدُّوَلِيّ بشأن "مُكافحة الْإِرْهَاب ومَنع التطرف العنيف": شَارك المركز في المُؤْتَمَر المُنعقد في طَاجيكستان عَام ٢٠١٨، وتَم تَنظيم المُؤْتَمَر من قِبل المركز وطَاجيكستان، وقَد شَارك في المُؤْتَمَر قرابة ٤٢ دَوْلَة و٣٥ منظّمة، منها الْأُمَم الْمُتَّحِدَة والاتحاد الأوروبي.[٤٥]
- تنظيم سِلْسِلَة من الرحلات لطلاب المَدَارس الثانوية والجامعات: قَام المركز بتنظيم سِلْسِلَة من الرحلات إلى كلٍّ من بريطانيا وكندا وأمريكا، وذَلِكَ بالتَّعَاوُن مع عَدد من الجامعات وإجراء مُخْتَلف الزيارات العلمية والثقافية كزيارة المساجد والكنائس.[٤٦]

وبِنَاءً عَلَى اهتمام دَوْلَة قَطَر البالغ بالْحِوَار، فقد برزت الجُهُود القَطَرية بصدد حِوَار التَّعَاوُن الآسيوي، وبرزت رغبتها الشديدة في إبراز أَهَمِّيَّة الْحِوَار ومَكانته في تعزيز الْعَلَاقَات، قَامت دَوْلَة قَطَر باستضافة الاجتماعين الوزاريين الخَامس والسادس عشر المتعلقين بحِوَار التَّعَاوُن الآسيوي، كما شاركت دَوْلَة قَطَر في الاجتماع الوزاري السابع عشر للحِوَار الذي عُقد برئاسة الجمهورية التركية من خِلَال تقنية الاتصال المرئي.[٤٧]

وبالرغم من الظروف الّتي شهدها العالم في السنوات الأخيرة، إلا أنَّ دَوْلَة قَطَر تواصل وتكثف جُهُودها ومشاركاتها في المُؤْتَمَرَات المرئية، حَيْثُ شاركت في المُؤْتَمَر الافتراضي

٤٥ مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، المرجع السابق.
٤٦ مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، المرجع السابق.
٤٧ جريدة الوطن. (22 يناير 2021): **حوار التعاون الآسيوي**، الموقع الإلكتروني: https://www.al-watan.com/Writer/id/15674

الوزاري الثالث لحُرِّيَّة الدِّين أو المعتقد والّذي نُظِّم من قبل جمهورية بولندا في عام ٢٠٢٠، حيث أن المسيحية في بولندا هي الديانة السائدة والمهيمنة، ومن خِلَال المُؤْتَمَر تمكنت دَوْلَة قَطَر أن تظهر خِلَال السنوات الماضية، مَدى عزمها عَلى بناء مُجْتَمَع مُنفتح يتسم بالتسامح، وأن يشعر الناس بأنهم في موطنهم بالرغم من اختلاف مُعْتَقَدَاتهم الدِّينية والثقافية، فالدَوْلَة قد وضعت الْحِوَار بين الْأَدْيَان أحد ركائز السياسة الوطنية والخارجية، ونظرًا لذَلِكَ تمّ تأسيس عددٍ من المؤسسات، والّتي بدورها تعمل على تَحْقِيق أهدافها وتعزز الْحِوَار بين الْأَدْيَان، وتقوم بمكافحة التعصب والتطرف الدِّيني، ويُعدُّ "مركز الدَّوْحَة الدُّوَلِيّ لحِوَار الْأَدْيَان" و"اللجنة القَطَرية لتحالف الحضارات" من المُؤَسَّسات الّتي تَسعى لتَحْقِيق ذَلِكَ.

وكما أنه قد تبين بأن دَوْلَة قَطَر تقوم باستضافة برنامج زمالة لتحالف الحضارات سنويًا، وذَلِكَ بالتَّعَاوُن مع الأمانة العامة للأمم الْمُتَّحِدَة لتحالف الحضارات، حَيْثُ إنَّ هذا البرنامج يسهم في تعزيز التفاعل بين القادة الشباب من مُخْتَلف الدُّوَل، للتعرف على الثَّقَافَات والمُعْتَقَدَات الدِّينية، فالبرنامج يطمح لتعزيز الْحِوَار بين الْأَدْيَان لدى المُشاركين.

المطلب الثالث: جُهُود مَركز حَمد بن خَليفة الحَضاريّ في الدنمارك

تعرضت الْعَلَاقَات الْإِسْلَامِيّة مع الدنمارك لأزمة كبيرة إزاء الرسوم المسيئة للرسول (ﷺ)، مما أوجب على الدُّوَل الْإِسْلَامِيّة اتخاذ خطوة إلى الأمام للوقوف أمام هذه التَّحَدِّيَات، وإنشاء المراكز الْإِسْلَامِيّة للتوعية بالدِّين الْإِسْلَامِيّ وتَعْرِيف غير الْمُسْلِمِين بالْإِسْلَام، وقامت دَوْلَة قَطَر باتخاذ خطوة إيجابية خاصة في التصدي للحملات الهجومية والتشويهية تجاه الدِّين الْإِسْلَامِيّ والّتي اعتبرت أنَّ الْإِسْلَام هو دين الرجعية والتخلف والعنف، وتعتبر الدِّيَانَة المَسِيحية في الدنمارك هي الدِّيَانَة الغالبة[٤٨].

سعت دَوْلَة قَطَر لتَعْرِيف الغرب بالدِّين الْإِسْلَامِيّ وتوعيتهم بتصحيح تعاليم الْإِسْلَام من خِلَال إنشائها للمركز والّذي يُعدُّ منارة للفهم العميق لتعاليم الدِّين الْإِسْلَامِيّ الحنيف الّذي يكفل التَّعَايُش السِّلْمِيّ.[٤٩]

٤٨ **Biotechnology Report Fieldwork**: January 2010 – February 2010. P: 204.

٤٩ جريدة الراية، مركز حمد بن خليفة الحضاري منارة دعوية بالدنمارك، الموقع الإلكتروني:
https://bit.ly/3909ogY

وجاءت جُهُود دَوْلَة قَطَر على الْمُسْتَوَى الدُّوَلِيّ من خِلاَل مبادرة صاحب السمو الأمير الوالد الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني على نفقته الخاصة، وتم ذلك بإنشاء مركز حمد بن خليفة الحَضاريّ، حَيْثُ يعتبر أول مركز ثقافي إسلامي وجامع بالعاصمة الدنماركية كوبنهاجن، وقد أكد الأستاذ محمد الميموني رئيس قسم الإعلام والسياسة بالمجلس الْإِسْلَاميّ الدنماركي، أن دَوْلَة قَطَر مشهود لها بالعمل الخيري وأياديها البيضاء والّتي تساعد من خِلاَلها على نشر ودعم العمل الخيري على كافة المستويات ليس فقط على مستوى المساجد والمراكز الْإِسْلَاميّة بل على الْمُسْتَوَى العَالَمِيّ بدعم الإنسان في العالم بأكمله، كما يعتبر المركز فضاءً عامًا يشترك فِيه المسلمون وغير الْمُسْلِمين سواء أكانوا مسلمين دنماركيين أو غيرهم من أجل الْحِوَار والبحث في الْقَضَايَا والتَّحَدِّيَات.[٥٠]

وأضاف الميموني، أنَّ دَوْلَة قَطَر تقوم على مساعدة الْمُسْلِمين في الْمُجْتَمَع الدنماركي وتعمل على الاندماج الإيجابي في الْمُجْتَمَعات الّتي يعيشون فِيها وتَحْقِيق أرضية من الانطلاقة والتفاعل مع الْمُجْتَمَع الدنماركي إلى جانب احترام القَوَانَيْن، وهذا يعني أنْ يكونوا فاعلين ومشاركين داخل الْمُجْتَمَع الدنماركي.[٥١]

وأكد وزير الأوقاف والشؤون الْإِسْلَاميّة (وقتذاك) سعادة الدكتور غيث بن مبارك الكواري، أنَّ افتتاح مركز حمد بن خليفة الحَضاريّ يعتبر ترجمة فعلية في التعارف والتحاور، وعليه فإنَّ دَوْلَة قَطَر بدورها تسهم في جميع المبادرات الإيجَابِيَّة للحِوَار بين مُخْتَلف الثَّقَافَات والحضارات.[٥٢]

وبِنَاءً عَلَى ما سبق؛ يتبين أن قَطَر لديها مكانة بارزة في نهج السياسة الخارجية وعلاقتها بالدُّوَل الْأُخْرَى وخاصة الدَوْل الغربية، حَيْثُ إنَّ لديها العديد من الجُهُود والمساهمات الفعالة على الصعيد الدُّوَلِيّ. و يُعدُّ إنشاء أول مركز حضاري وثقافي على مستوى العالم بمثابة نقلة نوعية في جُهُود قَطَر الدُّوَلِيّة، كما أن مبادرة صاحب السمو الأمير الوالد الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني تعتبر دعوة للتعايش والتسامح بين الْإِسْلَام والمَسِيحية وكذَلِكَ خطوة رائدة لتَعْرِيف الغرب بالدِّين الْإِسْلَاميّ، فدَوْلَة قَطَر تهتم بالدُّوَل الغربية وتسعى لتصحيح الصورة

٥٠ جريدة الراية، مركز حمد بن خليفة الحضاري في الدنمارك، الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3A5etk8

٥١ جريدة الشرق القطرية، (2 فبراير 2014)، المجلس الإسلامي الدنماركي، الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3k43fGW

٥٢ جريدة العرب القطرية، المرجع السابق: https://bit.ly/3k14F4T

المسيئة للإسلام. وقد تبين بأن اختيار دَوْلَة الدنمارك يُعدُّ خطوة إيجابية، لتكوين صورة حقيقية عن الدِّين الْإِسْلَاميّ؛ وذَلِكَ لأن نسبة المَسِيحيين كبيرة، وهذا يدل على اهتمام الدَوْلَة بالدُّوَل المَسِيحية الّتي تعمل على تعزيز الْحِوار الْإِسْلَاميّ المَسِيحي، كما وتسعى لتجديد الخِطَابات الدِّينية للغرب، وتحرص حرصًا كبيرًا على دعم قضايا الأمة الْإِسْلَاميّة.

الخاتمة

من خلال هذا العرض توصل البحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، أهمها على النحو الآتي:

أولًا: النتائج:

- بذلت دَوْلَة قَطَر سِلْسِلَة من الجُهُود والإِسْهَامَات المُتَنَوِّعَة في مجال تَدْعِيم الْحِوَار الْإِسْلَاميّ المَسِيحي وتَرْسِيخ التَّعَايُش السِّلْمِيّ.
- حققت دَوْلَة قَطَر التَّعَايُش السِّلْمِيّ بشكلٍ فَعالٍ وإيجابي، وذَلِكَ من خِلَال تعايش الجاليات المسيحية في الْمُجْتَمَع القَطَري، كما حرصت الدَوْلَة على تَحْقِيق ذَلِكَ في المحافل الدُّوَلِيّة.
- يعتبر المجمع الفاتيكاني الثاني هو المجمع الأول من نوعه الذي تحدث بكل إيجابية عن العلاقات الإسلامية والمسيحية من خلال الوثائق التي أصدرها المجمع.
- أنشأت دولة قطر مراكز ومؤسسات تعمل على حِوَار الْأَدْيَان وتغيير الصورة المُشَوَّهَة عن الْإِسْلَام والْمُسْلِمِين لدى الغرب والتَعْرِيف بالدِّين الْإِسْلَاميّ الصحيح.
- التزمت دَوْلَة قَطَر بمسؤوليتها الدُّوَلِيّة بصفتها مشاركًا فاعلًا في الْمُجْتَمَع الدُّوَلِيّ وركيزة أساسية، منطلقة من سياستها الخارجية لتَرْسِيخ القيم ومبادئ الأمن والسلم الدُّوَلِيّين، مع احترام سياسة جميع الأطراف الدُّوَلِيّة والمعاهدات والاتفاقيات المطروحة سعيًا للمضي نحو تَحْقِيق التنمية المستدامة، والحد من التَمْيِيز العنصري.
- تأتي جهود دولة قطر الدينية لترسيخ التعايش متسقة مع ما أقرّه الإسلام، وبرز ذَلِكَ بصورة جلية وفق التاريخ الْإِسْلَاميّ، إذ سطر التَّعَايُش الدِّيني بين الْمُسْلِمِين

وغيرهم من الديانات الأخرى.

- لم تقتصر الجُهُود القَطَرية على الصعيد المَحَلِّيّ وفق دورة حِوَار التَّعَاوُن الآسيوي، بل ساهمت الجُهُود في سعي بقية دول المنطقة إلى مواصلة مسيرة دَوْلَة قَطَر في النشاط وتفعيل دور الْحِوَار.

ثانيًا: التوصيات.

- العَملُ عَلى زيادة عَدد المَراكز المُختصة بدِرَاسة الدّيَانَة المَسِيحية؛ وتفعيل دورها على أرض الواقع لتحقيق مزيد من التقدم في عملية الحوار الإسلامي المسيحي.
- تسليط الضوء على جُهُود ومُمَارَسَات دَوْلَة قَطَر في تَحْقِيق مَبْدَأ الْحِوَار البناء وتَرْسِيخ التَّعَايُش السِّلْمِيّ مع مُخْتَلف الْأَدْيَان.
- التوعية في تَشجيع الشباب للمُشاركة في مُخْتَلف الْفَعَالِيَات والْأَنْشِطَة المتعلقة بالْحِوَار الْإِسْلَامِيّ المَسِيحي وتَرْسِيخ التَّعَايُش السِّلْمِيّ في دَوْلَة قَطَر.

قائمة المراجع

- Biotechnology Report Fieldwork: January 2010 – February 2010. P: 204.
- Pew Research Center. (2012): The Global Religious Landscape: A Report on the Size and Distribution of the world 2010, 2012. USA: Pew Research Center. P. 49.
- آبادي: محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم، (بيروت: مؤسسة الرسالة، د. ط، ٢٠٠٥)، ج١.
- ابن منظور: جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، (بيروت: دار صادر، د. ط، ١٤١٢هـ) ج٥.
- أوراق مؤتمر الدوحة الثامن لحوار الأديان، مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، منشورات مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م.
- التقرير الدولي بشأن الحرية الدينية في قطر لعام ٢٠١٧ م.

- جريدة الراية، مركز حمد بن خليفة الحضاري في الدنمارك، الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3A5etk8
- جريدة الراية، مركز حمد بن خليفة الحضاري منارة دعوية بالدنمارك، الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3909ogY
- جريدة الشرق القطرية، (٢ فبراير ٢٠١٤)، المجلس الإسلامي الدنماركي، الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3k43fGW
- جريدة العرب القطرية، المرجع السابق: https://bit.ly/3k14F4T
- جريدة الوطن. (٢٢ يناير ٢٠٢١): حوار التعاون الآسيوي، الموقع الإلكتروني:
- https://www.al-watan.com/Writer/id/15674
- جعرير: محمد، أسس حوار الحضارات في الإسلام، (د. م: الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ع١٩، د. ط، ٢٠١٨م).
- الحسن: يوسف، الحوار الإسلامي المسيحي، الفرص والتحديات، (أبو ظبي: المجمع الثقافي، د. ط، ١٩٩٧).
- الحمادي: هند محمد أحمد، من حوار القوة إلى قوة الحوار، في مؤتمرات مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان.
- خطة دولة قطر لتحالف الحضارات ٢٠١٨-٢٠٢٢م، اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، ديسمبر ٢٠١٨م.
- خطة دولة قطر لتحالف الحضارات، ٢٠١٨-٢٠٢٢م.
- الدستور الدائم لدولة قطر: الحقوق والواجبات العامة – الباب الثالث.
- شاكر: إياد صلاح، ظاهرة الخوف من الإسلام في الغرب، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠١٩م).
- عبد السلام: محمد أحمد، اختلاف العلماء في العمل بالسياسة الشرعية أسبابه وضوابطه وأثره في ضوء المتغيرات في الربيع العربي، رسالة دكتوراه غير منشورة، (جامعة ابن طفيل، المملكة المغربية).
- الغرباوي: حسن حميد عبيد، أبو زيد: أحمد عبد العزيز، التعدد الديني في قطر وأثره

في التعارف الإنساني والتواصل الحضاري، مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية، مجلة علمية محكمة، (جامعة نواكشوط، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ع ٤٢، ٢٠٢٠)، ص٣٤٦.

- القرجي: عثمان، الغرب وظاهرة الإسلاموفوبيا، (جامعة أم درمان، مجلة معالم الدعوة الإسلامية، ٢٠١٤م)، ع٧.
- الكتاب المقدس، إنجيل متّى.
- اللجنة الدائمة لتنظيم المُؤْتَمَرات، (٢٠١٤)، منتدى أمريكا والعالم الإسلامي، الموقع الإلكتروني: http://qatarconferences.org/usislamicforum2014/arabic/index.html
- اللجنة القطرية لتحالف الحضارات. (د. ت)، عن اللجنة: النشأة، الموقع الإلكتروني: https://qcac.mofa.gov.qa/عن-اللجنة/النشأة.
- اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، خطة دولة قطر لتحالف الحضارات (٢٠١٨-٢٠٢٢)، (قطر: ديسمبر ٢٠١٨).
- اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، خطة عمل دولة قطر لتحالف الحضارات، (قطر: اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، ٢٠١٠).
- اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، جائزة قطر لتحالف الحضارات لعام٢٠٢٠، https://qnc.edu.gov.qa/Ar/NewsAndEvents/News/Pages.
- اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، جائزة قطر لتحالف الحضارات لعام ٢٠٢١، https://qnc.edu.gov.qa/Ar/NewsAndEvents/News/Pages/%D8%AC%D8%A7%D8%A6%D8%B2%D8%A9%20%D9%82%D8%B7%D8%B1%20%D9%84%D8%AA%D8%AD%D8%A7%D9%84%D9%81%20%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B6%D8%A7%D8%B1%D8%A7%D8%AA%20%D9%84%D8%B9%D8%A7%D9%85%202021.aspx
- مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، المؤتمرات السنوية، الموقع الإلكتروني: https://

www.dicid.org/annual_confrence_ar/?lang=ar

- مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان. الصلاة والعبادة والدعاء، مجلة أديان، ع (٢)، (٢٠١١).
- مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، أخلاقيات العمل، مجلة أديان، ع (٧)، (٢٠١٥).
- مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، الأديان وحقوق الإنسان، مجلة أديان، العدد (١١)، (٢٠١٨).

مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، التسامح في الأديان، مجلة أديان، العدد (١٢)، (٢٠١٩).

- مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، الطاولات المستديرة، الموقع الإلكتروني: https://www.dicid.org/round_tabes_ar/?lang=ar
- مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، عن المركز، الموقع الإلكتروني: https://www.dicid.org/about-us/?lang=ar مطر: شتيوي، صالح: علي، (٢٠١٧)، الإسلام فوبيا في الفكر السياسي الغربي، مجلة تكريت للعلوم السياسية، ع (١١)، ص٤١٨.

المعهد الدبلوماسي، قطر في المؤشرات الدولية، (وزارة الخارجية، قطر، الدوحة، ط١، ٢٠١٢م)، ص١٧.

- مكتب الاتصال الحكومي، (د. ت)، السياسة الخارجية، الموقع الإلكتروني:
- https://www.gco.gov.qa/ar/focus/foreign-policy-ar/
- مكتب الاتصال الحكومي، (د. ت)، السياسة الخارجية، الموقع الإلكتروني: https://www.gco.gov.qa/ar/focus/foreign-policy-ar/
- مكتب الاتصال الحكومي، (د. ت)، دولة قطر والأمم المتحدة، الموقع الإلكتروني: https://www.gco.gov.qa/ar/focus/qatar-united-nations/
- وزارة الخارجية القطرية، دولة قطر تجدد التزامها بمواصلة تنفيذ إعلان الأمم المتحدة وبرنامج العمل المتعلقين بثقافة السلام، (٣ سبتمبر ٢٠١٩)، الموقع الإلكتروني: https://bit.ly/3E1wuCa
- اليونسكو، (٢٠١٧): دور وسائل الإعلام في تعزيز الحوار بين الثقافات: https://bit.ly/3hnVSIJ

* * * * *

العلاقة التفاعلية بين نهجي تنمية المجتمع ودعم الأسرة وانعكاساتها على الفئات المستضعفة في المجتمع

حيدر الهاشمي
جمهورية أيرلندا

الكلمات الرئيسية: تنمية المجتمع، دعم الأسرة، الفئات المستضعفة، الأسرة، الأطفال، مراكز موارد الأسرة، الدعم الاجتماعي.

المقاربة المنهجية والنظرية:

يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي هو منهج قائم بالأساس على التحليل العلمي، للمصادر العلمية من أبحاث، ودراسات تطبيقية، وتقارير، وإحصاءات تتعلق بالعلاقة المنشودة بين نهجي تنمية المجتمع، ودعم وإسناد الأسرة، ومدى انعكاساتها على الحياة العادية للفئات المستضعفة، ومنها الأسر والأطفال لتحقيق أهداف الدراسة. حيث يستعرض عدداً من الدراسات السابقة والنظريات التي تناولت تلك العلاقة والتداخل الحاصل في مجالات تطبيقات المناهج المذكورة في موضوع البحث، مصحوبا بذكر أمثلة توضيحية.

تقوم المقاربات النظرية فيما يتعلق بتنمية الأسرة والمجتمع المحلي عموماً على استهداف وإسعاف الفئات الهشة من الأسر وأطفالهم في المجتمع. وهناك أسس وعناصر أساسية تعتبر كمبادئ لممارسة هذا النهج المشترك تتمثل في ستة عوامل هي: المشاركة؛ المساواة؛ رفع مستوى الوعي والإدراك؛ التدخل المبكر؛ العمل على أساس التقوية؛ وتقوية الأواصر بالدعوة. وسنأتي على توضيحها في المباحث اللاحقة من هذا البحث.

المقدمـــــة

تعتبر العلاقة القائمة بين نهجي تنمية المجتمع المحلي ودعم الأسـرة علاقة تفاعلية وذات تأثير مهم على الحياة الاجتماعية للأفراد، والمجموعات المحلية في المجتمع، لاسيما الفئات المستضعفة منه. إن العلاقة بين النهجين هي علاقة متبادلة ومتكاملة. حيث كلاهما يهدف إلى تأمين حياة اجتماعية أفضل لأفراد المجتمع المحلي، أي أنه يصب في صالح رفاهيتهم وتنميتهم. وقد يأتي تعزيز وتقوية حياة الأفراد، و/أو الأطفال وأسرهم، من خلال تحقيق الدعم الاجتماعي النموذجي.

وعلى الرغم من تباين النهجين على ما يبدو، فإن العمل الجماعي لتنمية المجتمع وتدخلات عملية دعم وإسناد الأسرة على صعيد الأفراد يعد أيضا مبدأً متبادلًا. أي أنه عندما تعمل بطريقة جماعية مع مجموعة من الأفراد أو على مستوى فردي مع العوائل، فإنه سوف ينعكس ذلك بشكل إيجابي على الشخص الفرد في المجتمع المحلي، كما وتؤدي إلى المشاركة الكاملة في أنشطة المجتمع المحلي.

تستكشف هذه الورقة البحثية نوع العلاقة بين نهج تنمية المجتمع ونهج دعم الأسرة في المجتمع. وتبحث أيضا في الكيفية التي يمكن بها لنهج تنمية المجتمع المساهمة في عمل دعم وإسناد الأسـرة. كما ويبدأ البحث باستعراض المفاهيم الأساسية المتعلقة بالدعم الاجتماعي النموذجي، ويسلط الضوء كذلك على الأساس النظري للدعم الاجتماعي بهدف قراءة هذه العلاقة، إضافة إلى أهمية دراسة المفاهيم السياقية لكلا النهجين. علاوة على ذلك، فإنه من المهم الاعتراف بمبادئ الممارسة المترابطة في كل من منهجي تنمية المجتمع ودعم الأسرة (مثال ذلك: دعم الأسرة المجتمعي و/أو مراكز الموارد الأسرية). كما يولي البحث تركيزًا خاصًا على ترابط النظريات والممارسات (أو التطبيقات) الذي يعكس الدور المميز لنهج تنمية المجتمع في دعم الأسرة.

العلاقة التفاعلية بين النهجين

المجتمع المحلي هو عنصر أساسي عند تقديم خدمات دعم وإسناد للأسرة، وذلك

لأنه من الممكن أن تكون العوامل المحيطة بالأسرة إما محفوفة بالمخاطر أو وافية وواعدة لرفاهية الأطفال وأسرهم (جاسكن Chaskin, ٢٠٠٨). ويعبر ماكوين (McKeown, ٢٠٠٠) عن أن تنمية المجتمع المحلي تركز على معالجة العوامل السياقية التي لها آثار سلبية على الأسر المستضعفة. وبهذا المعنى، يسلط الضوء جيليجان (Gilligan,٢٠٠٠) على دور نهج دعم الأسرة الذي يقوم بتجميع أي نوع من الدعم لمكافحة الظروف الصعبة (مثلا، الفقر و/أو سوء المعاملة للأطفال) حيث يعيش الأطفال وأسرهم.

بسبب التقارب الواضح في أهدافهما، هناك علاقة وثيقة بين أنشطة كل من نهج تنمية المجتمع والخدمات التي يقدمها نهج دعم الأسرة. ويمكن أن تكون خدمات دعم وإسناد الأسرة عبارة عن مجموعة أنشطة تنمية مجتمعية. على سبيل المثال برامج التثقيف والتأهيل الاجتماعي للمدمنين والمعاقين والمساجين الخ. إضافة إلى برامج تعليم الوالدين وتدخلات تنمية الطفل وبرامج تعليم ورعاية الطفولة المبكرة. كذلك مجموعات الآباء (أو الأمهات) والأطفال الخاصة بإرشاد أولياء الأمور بكيفية التعامل مع الاطفال والمراهقين، مجموعات اللعب الخاصة بالأطفال الصغار، مدارس ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)، نوادي الواجبات المنزلية، الرحلات الصيفية، المخيمات الصيفية، إلخ.

ولما كان الغرض الأساسي للتنمية المجتمعية هو تعزيز التغيير الإيجابي في المجتمع وخاصة في المناطق المحرومة، فإن الأشخاص الضعفاء (مثل الأطفال وأسرهم) عادة ما يُشرَكون بقوة في مشاريع تنمية المجتمع. وعليه فإنه يحق للأطفال المحليين وأسرهم في المجتمعات المحرومة الحصول على تغييرات أفضل يعتقدون أنها مهمة، وتنمية مهاراتهم ومعرفتهم وخبراتهم الخاصة (ماكوين McKeown, ٢٠٠٠).

إن مفهوم "بناء المجتمع مهم في حياة العائلات"، يحث أصحاب القرار على البناء المجتمعي على أساس نهج دعم الأسرة (ديفاني وآخرون Devaney et al., ٢٠١٣: ص. ١٨). ويناقش مكراث McGrath,٢٠٠٤) بأن وجود العائلات ضمن سياق مجتمعي قائم على خدمات دعم وإسناد الأسرة بشكل أساسي يعد ضرورة ملزمة لنجاح المجتمع الذي تعيش فيه ولا يمكن إزالتها منه بسهولة. وعليه فإن الاستفادة من استراتيجيات تنمية

المجتمع بطريقة بناء المجتمعات من خلال تمكينها بشكل إيجابي، يحتم تقديم خدمات دعم الأسرة بطريقة مرنة واستجابة سريعة وتفاعلية.

بالنسبة للحالة في دولنا العربية المفتقدة لهذين النهجين من التنمية، فيجب ان يؤخذ بنظر الاعتبار أنه كثيرًا ما تعاني فئات عديدة في المجتمعات المحلية لهذه الدول من الوهن بين الضائقة الاقتصادية، أو أزمات نفسية واجتماعية، نتيجة لما تعرضت له تلك البلدان من ظروف صعبة بين حروب وحصار ونشاطات إرهابية كما في العراق، وسوريا، واليمن، وليبيا. كل هذه الكوارث خلقت أزمات اجتماعية نفسية سواء على صعيد المجتمع أو الفرد كما لا يمكن استثناء الأمراض النفسية مثل الاكتئاب (depression) والقلق والخوف (anxiety)، إضافة إلى حالات تشرد الأطفال من البيوت وتسريبهم من المدارس، وامتهانهم بالإساءة والإهمال والاستغلال.. الخ من المشاكل المثبتة. وجميع هذه الظروف تدعم أهمية وجود استراتيجية خاصة لدعم وإسناد الأسرة والطفل مجتمعيا على مستوى الدراسات والتطبيقات والسياسات الحكومية وإعداد كوادر مؤهلة ومدربة لإدراك ما يمكن إدراكه.

دعم الأسرة المجتمعي

يُعرف دعم الأسرة المجتمعي على أنه "دعم الأسر والأفراد في المجتمعات المحلية لتحديد احتياجاتهم العائلية والمحلية، ولتطوير الاستجابات الشاملة لاحتياجاتهم وتعزيز المشاركة في الحياة المجتمعية الأوسع" (ماكوين McKeown, 2013: p. 47). ولتقريب أكثر يمكن فهم التعريف المذكور على أن "الدعم" مهم جدًا أن يكون "جماعيًا" من قبل مراكز موارد الأسرة المعدة خصيصًا للقيام بدورها في الدعم والشراكة. أما المجموعة المستهدفة فهي "العائلات وأطفالهم"، وسياق العمل سيكون "الأسرة" و "المجتمعات المحلية". أما الغرض من هذه العملية فهو لتحديد احتياجات الأسرة والاحتياجات المحلية للمجتمع المحلي. في حين أن الإجراء المتبع سيأتي من خلال تخطيط وتنفيذ صياغة جماعية للاستجابات الشاملة للظفر بالنتائج المتوقعة والتي هي تعزيز المشاركة في الحياة المجتمعية الأوسع التي تعمل على تأهيل اجتماعي منشود لأجل إسناد اللبنة الأساسية في المجتمع ألا وهي الأسرة.

عند تقديم خدمات دعم الأسرة على أساس تنمية المجتمع، فمن الضروري العمل على مستويين: مستوى الحالات الفردية ومستوى المجتمع الأوسع (Dolan et al,2006). على سبيل المثال نذكر هنا البرامج الحكومية التالية والمقدمة من قبل حكومة أيرلندا: برامج فردية مثل برنامج (بداية الحياة Life Start) الذي يتم توجيهه إلى أولياء أمور الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٠ إلى ٥ سنوات لتعليمهم مراحل نمو الطفل واحتياجاته الأساسية. وقد صمم هذا البرنامج خصيصا لتثقيف ورفع مستوى وعي أولياء الأمور بالمعرفة والمعلومات المهمة ونشاط التعلم العملي والطرق المؤهلة والمساعدة لدعم النمو البدني والفكري والعاطفي والاجتماعي للطفل. وهناك برنامج آخر اسمه (السنوات المذهلة Incredible Years) وهو تدريب أولي للوالدين لتحسين مهارات الأبوة والأمومة باستخدام مقاطع الفيديو، ولعب الأدوار والمناقشة الخاصة بتربية الأطفال. وهنالك أيضًا برامج مجتمعية أوسع نطاقًا مثل برنامج (سلطة العائلة Family Power) المقام في غرب أيرلندا، ويهدف إلى دعم الأطفال المعرضين للخطر وعائلاتهم، والعمل على وقاية الأطفال من قبيل الرعاية أو الاهتمام بخدمات حماية الطفل السريعة عبر الاستجابة والتدخل المبكر.

ووفقًا لما ذكره فايس (Weiss, ١٩٨٧) (تم ذكره في ديفاني وآخرون Devaney et al., 2013)، فإن العلاقة بين نهج دعم الأسرة والمهام المجتمعية غالبا ما تسهم في خلق وتعزيز الخدمات الرسمية مثل الخدمات الاجتماعية والصحية الإقليمية وما بين العلاقات غير الرسمية مثل لقاءات المجتمع المحلي المتجاورة بين العائلات والمصادر الخارجية الداعمة.

يفترض ديفاني وآخرون (Devaney et al., 2013) بأن هذه العلاقة تشير إلى طبيعة برامج دعم وإسناد الأسرة من خلال تأكيد الاحتياجات والكشف عن نوع الموارد التي تمتلكها العائلات (سواء كانت رسمية أو غير رسمية). وبالتالي، فإن الموارد المجتمعية هي لتلبية هذه الاحتياجات، ومساعدة الأسر على استخدام المرافق التي يمكن الحصول عليها، بالإضافة إلى تعلم المهارات الجديدة اللازمة لاستخدامها كموارد مجتمعية جديدة. على سبيل المثال، تعمل برامج (أولياء الأمور الإيجابيين Parents Plus) على مساعدة الآباء والأمهات على معرفة نقاط قوتهم والبناء عليها؛ لكي يتمكنوا من حل مشاكل تربية

الأطفال وتهذيب سلوكهم والمحافظة على انضباطهم، وكذلك الحصول على علاقات مُرضية وأكثر متعة مع أطفالهم. يقدم هذا البرنامج وسائل إيضاح بتقنية حديثة لغرض تعليمهم مثل أقراص دي في دي (DVD)، كذلك كتيبات ومنشورات كدليل القائد ونشرات المشاركين، إضافة إلى منهاج الكتب النصية الحديثة وكتاب الوالدين.

خدمات دعم الأسرة على أساس تنمية المجتمع

تصنف خدمات دعم وإسناد الأسرة المجتمعية وفقًا لطبيعة نتائج المنافع إلى فوائد ملموسة وغير ملموسة (هولير Hulyer, ١٩٩٧، تم ذكره في مكراث McGrath, ٢٠٠٣). مثال ذلك:

أولًا/ خدمات ذات فوائد ملموسة مثلا مجموعات ما بعد المدرسة؛ لمساعدة الطلاب على أداء واجباتهم المدرسية اليومية، المخيمات الصيفية، مجموعات اللعب، أيام المرح العائلي على شكل تجمعات للعوائل تتضمن فعاليات للأطفال، عمل الجمعيات المجتمعية (مثل مجموعات تنظيف وترتيب المدن التطوعية) ومجموعات السكان (التطوعية) الخاصة بالأحياء السكنية.

ثانيًا/ الخدمات ذات الفوائد غير الملموسة بالنتائج المستمدة من أنشطة الدعم المجتمعية التي تستهدف تعزيز الثقة واحترام الذات مثل برنامج الأمهات المجتمعية Community Mothers الذي تدعمه ممرضات الصحة العامة، ويعمل على دعم وتطوير وتعزيز ثقة الأمهات بأنفسهن وأدوارهن، من خلال تعزيز مهارات الأمومة الخاصة بكيفية التعامل مع الأطفال ، خاصة حديثي الولادة ومراحل نمو الأطفال مع تدريب خاص لهذا الغرض.

المبادئ الاساسية للنهج المشترك

أما العناصر الأساسية والتي تعتبر كمبادئ أساسية لممارسة هذا النهج المشترك فيمكن إجمالها في ستة عوامل حسب التالي: المشاركة؛ المساواة؛ رفع مستوى الوعي والإدراك؛ التدخل المبكر؛ العمل على أساس التقوية؛ وتقوية الأواصر بالدعوة.

المشاركة: كمبدأ أساسي، يتم تطبيق المشاركة التطوعية على جميع أنشطة مراكز موارد الأسرة؛ فمن خلال العمل بهذه الطريقة، يمكن الحصول على مشاعر ورغبات وتوقعات الأفراد كأعضاء في الأسرة والمجتمع. وقد تعزز المشاركة في العملية التنموية وبناء

الثقة بالنفس من خلال تقييم مدخلات المشاركين (دولان Dolan ,2006).

إن إدراج الناس في عملية صنع القرار والتخطيط والتنفيذ والمراجعة والتقييم للاستجابات المتكاملة المخصصة للفرد أو الأسرة أو المجتمع يوفر شعوراً بالارتباط الاجتماعي والاعتقاد بأنه من الممكن إحداث فرق (إيفانز وبرللتنسكي Evans and Prilleltensky, ٢٠٠٥). كذلك توفر عملية المشاركة، فرصة للتفكير في الأهداف المتفق عليها والنتائج الفعلية، والتخطيط للممارسات المستقبلية لتعزيز حقوق الأطفال والشباب والعائلات.

المساواة: تُطبق المساواة عن طريق العمل مع المجتمع بأسره بطريقة شفافة وغير صادمة مع استهداف الأشخاص الأكثر حاجة للدعم. ويسعى التطبيق الواعي للطرق المناسبة للمناطق الريفية والحضرية إلى تعزيز الإدماج الاجتماعي للمجموعات التي تعاني من التهميش؛ للمشاركة في جميع مستويات مراكز دعم الأسرة بما في ذلك لجان الإدارة الطوعية.

زيادة مستوى الإدراك والوعي: هناك ضرورة مهمة لزيادة الوعي داخل المجتمعات بالموارد أو الخدمات المتاحة. ويأتي ذلك من خلال استخدام وسائل اتصال وتواصل مختلفة ومناسبة ثقافياً، مثلا: الزيارات المنزلية، ووسائل الإعلام المختلفة الإلكترونية وغير الإلكترونية، المقروءة والمسموعة والمتلفزة، ومواقع التواصل الاجتماعي، وتوزيع المنشورات، ومكاتب المعلومات لتشجيع الأفراد والأسر على الوصول إلى مصادر الدعم المحتملة لزيادة الوعي بالاحتياجات المحددة محليًا والمشاركة المحتملة في الاستجابة لتلك الاحتياجات (إيفانز وبرللتنسكي Evans and Prilleltensky, ٢٠٠٥). إضافة إلى ذلك زيادة الوعي بالمجتمع الأوسع للنظر في الحواجز أو العوائق التي تواجهها الأسر والمجتمعات الأخرى مثل أصحاب القرار لتسهيل الخدمات والموارد التي يحتاجون إليها.

التدخل المبكر: وهو نهج استباقي بحيث يمكن تشكيل شراكات متكاملة تجمع بين المدخلات من الدعم غير الرسمي والدعم الرسمي. كما وتتفق هذه الشراكات على الاستجابات المحلية التي تعمل في سياقات المنازل والمجتمع المحلي، مما يوفر مصادر دعم قيّمة لعملية الدعم. كما يتم توفير التدخلات المبكرة لتعزيز حقوق الطفل والأسرة واستقرارهم كأقصى حد؛ لتوفير حماية وقائية قبل تفاقم الحالة الإشكالية كالعنف والإساءة والإهمال.

العمل على أساس التقوية: يمكن استخلاص الدعم والقوة غير الرسمية من الوحدات الأساسية في الحياة اليومية للأطفال والبالغين كالأسرة، والأسرة الممتدة، والأصدقاء والمجتمع المحلي والمجتمع الأوسع. كذلك هناك ما يدعمها من قبيل الكيانات الرسمية وغير الرسمية كالمنظمات الأساسية المزودة بالخدمات المختلفة، على سبيل المثال: النوادي الرياضية والاجتماعية والمدارس والمؤسسات الدينية (مثل الجامع والكنيسة) ومراكز الخدمات الصحية، والدوائر القانونية والاقتصادية. ويمكن لجميع الأفراد العاملين في هذه المنظمات أن يكونوا مصدرًا للدعم والقوة (جيليجان Gilligan, ٢٠٠١). وعليه، اعتمادًا على الاحتياجات المحددة محليًا، يمكن تعبئة نقاط القوة الفعلية ونقاط القوة المراد استحداثها من المصادر الرسمية وغير الرسمية على حد سواء للاستجابة للحاجة المطلوبة وتحسين النتائج لاحقًا.

تقوية الأواصر بالدعوة: في حالة تعذر القيام بعمل مناسب تتطلبه قضية ما (خاصة القضايا الفورية والطارئة) مثل قضية الأطفال المشردين، حينها يلجأ إلى هذا العامل وهو إعمام الحالة بحيث يمكن استخدام الشبكات القائمة لتوفير طرق مناسبة للوصول إلى المؤسسات الخاصة (أو من يهمه الأمر) والتي تقدم الخدمة المناسبة لتلك الحالة. وبذلك تتم الدعوة على المستوى المحلي والإقليمي والوطني من خلال تبادل المعلومات مع الممارسين وصانعي السياسات فيما يتعلق بالتحديات والأولويات الأسرية والمجتمعية والتدخلات الأسرية المناسبة للحالات المختلفة. كذلك يستفاد من هذا المبدأ لأجل تعلم الممارسات والسياسات المستقبلية التي تعزز حقوق ورفاهية الأطفال والشباب والأسر لا سيما تلك التي تعاني من التهميش.

مراكز موارد الأسرة

يوصف نموذج مراكز موارد الأسرة بأنه "تمكين الأفراد، ويبنى على نقاط قوة الأسرة، ويعزز احترام الذات ويولد إحساسًا بالقدرة على التأثير في الأحداث في حياة المرء" (لجنة الأسرة Commission on the Family, ١٩٩٨: ص.١٦). يناقش ساليبي (Saleeby,١٩٩٧) بأن النهج القائم على القوة في تقديم الخدمات مبني على تمكين الناس من خلال تسهيل الصعوبات ومساعدة الأفراد والمجموعات والمجتمعات المحلية من أجل

التغلب على الشدائد والعمل على تحقيق تغيير ناجح لمرونة الفرد.

ويستند مفهوم مراكز موارد الأسرة إلى عملية مركبة من مجموعة فئات والتي هي خدمات التقديم الخاصة بنهج دعم وإسناد الأسرة. هذه النماذج أو الفئات هي:

- **أولا:** الفئة التطويرية أو التنموية: وهي التي تركز على تعزيز قدرة الأسرة على توفير بيئة صحية وآمنة ومحمية لجميع أفرادها.
- **ثانيا:** الفئة التعويضية: وهي التي تركز على تسليط الضوء على القضايا والإشكاليات التي تحتاج إلى رعاية خاصة. ويرتبط كلا النموذجين بالفئة الثالثة (النموذج الوقائي أو الفئة الوقائية).
- **ثالثا:** الفئة الوقائية: ويعنى بها الإجراءات الوقائية من قبيل الإرشادات والتعليمات الخاصة بحماية الطفل والتي تصدرها مراكز موارد الأسرة. ومن الواجب إحالة المسائل الخطرة التي تحتاج إلى التدخل على مستوى الوقاية من قبل السلطات القانونية (مكوين McKeown, ٢٠١٣).
- وبناءً على ذلك، فإن كل مركز من مراكز موارد الأسرة لديه استراتيجية لدعم الأسرة خاصة به تمكنه من القيام ببعض المهام والتدخلات (كأولويات) والتي تكون عادة موجودة ومتاحة للعائلات في المنطقة المحلية. وعليه قد يختلف توفير خدمات الدعم والبرامج أو الدورات التدريبية للأفراد والجماعات من منطقة إلى أخرى.

الاستنتاجات

نستنتج كخلاصة رئيسية لهذا البحث بأن لدى نهج تنمية المجتمع علاقة متبادلة ومتكاملة ومتفاعلة مع أساليب دعم وإسناد الأسرة التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف عمل نهج دعم الأسرة. وتهدف هذه العلاقة إلى تعزيز حياة اجتماعية أفضل (مثل الرفاهية والتنمية المستدامة) للناس في المجتمع من خلال تعزيز الأفراد والأطفال والعائلات، وتحقيق الدعم الاجتماعي النموذجي أو دعم الأسرة المجتمعي.

إن نهج تنمية المجتمع هو عملية توفر الرؤية والتخطيط والتوجيه والعمل المنسق نحو الأهداف المرجوة المرتبطة بتعزيز الجهود الرامية إلى تحسين الظروف التي تعمل فيها

الموارد المحلية. ويستثمر العاملون في التنمية المجتمعية جميع الموارد الاقتصادية والبشرية والمادية المحلية لتحسين احتياجاتهم ورغباتهم في الحياة. وبالتالي، فإن الهدف الرئيسي لنهج تنمية المجتمع هو تعزيز العدالة الاجتماعية والمساواة والاندماج الاجتماعي من خلال تمكين وتعزيز قدرات الناس للحصول على التغيير الاجتماعي الإيجابي عن طريق تحديد وتخطيط وتقييم احتياجاتهم، والفرص والحقوق والمسؤوليات المتاحة لهم.

أما نهج دعم الأسرة فهو "أسلوب عمل" لـ "مجموعة من الأنشطة" التي تعمل على تعزيز الشبكات الاجتماعية غير الرسمية الإيجابية الخاصة بالأسرة والتركيز على التدخل المبكر. وتهدف برامج الخدمات التنموية إلى تعزيز وحماية صحة ورفاهية وحقوق جميع الأطفال والشباب وأسرهم، مع إيلاء اهتمام خاص إلى الأشخاص المستضعفين أو لأولئك المعرضين لخطر الإساءة والإهمال والعنف.

وهناك ثلاثة مستويات من تقديم خدمات دعم وإسناد الأسرة، هي:

أ. التنموية: التي تهدف إلى تعزيز الدعامات الاجتماعية المقدمة لجميع الأطفال وأسرهم في المناطق المحرومة وللذين يعانون من مشاكل محددة؛

ب. التعويضية: التي تهدف إلى تعويض الأشخاص الضعفاء الذين تأثروا بمشاكل مثل الفقر أو الإعاقات أو الإدمان أو صعوبات الصحة العقلية أو مشاكل العلاقة مع الشريك أو الأطفال المشردين والمستحقين للرعاية ... إلخ؛

ج. الحماية: التي تهدف إلى توفير الحماية للأطفال والعائلات التي تشترك في القضايا الإشكالية مثل إهمال الأطفال أو سوء المعاملة والعنف المنزلي.

ونستنتج كذلك بأن هناك ستة مبادئ أساسية لممارسة نهج دعم الأسرة على أساس تنمية المجتمع وهي: المشاركة؛ المساواة؛ رفع مستوى الوعي والإدراك؛ التدخل المبكر؛ العمل على أساس التقوية؛ وتقوية الأواصر بالدعوة.

ولما كان الهدف الأساسي للتنمية المجتمعية هو تعزيز التغيير الإيجابي في المجتمع وخاصة في المناطق المحرومة، فإن الأشخاص المستضعفين (مثل الأطفال والأسر) عادة ما يشركون بقوة في مشاريع تنمية المجتمع. ويعكس هذا التقارب الواضح في أهداف نهجي

تنمية المجتمع ودعم الأسرة خدماتهما الوثيقة مثل برامج التثقيف الوالدية وتدخلات تنمية الطفل والتعليم. لذلك، حثت هذه العلاقة الوثيقة أصحاب القرار والشأن المتعلق بالتخطيط والبناء على تبني نهج دعم الأسرة القائم على تنمية المجتمع. وذلك من خلال دعم وإسناد كل مجموعة من العائلات والأفراد في ثلاث خطوات رئيسية:

(١) تحديد احتياجات أسرهم واحتياجاتهم المحلية.

(٢) تطوير إجراءات شاملة بشكل تعاوني.

(٣) تعزيز المشاركة في حياة المجتمع الأوسع.

يمثل نهج مراكز موارد الأسرة نموذجًا لتقديم الخدمات التي تهدف إلى تمكين أفراد العائلة، والبناء على نقاط قوتهم، وتعزيز احترامهم لذاتهم. وتستند خدمات مراكز موارد الأسرة على فئات نهج دعم الأسرة في تقديم الخدمات لأجل تطوير وتعزيز قدرة الأسرة على إنتاج بيئة صحية وآمنة ومحمية، وتسليط الضوء على المشكلات التي تحتاج إلى رعاية خاصة لغرض تعويضهم. ومن ثم توفير الحماية الممكنة للأطفال والعائلات التي تشترك في القضايا الإشكالية كالإهمال والإساءة والعنف.

وبناءً على ذلك، فإن استخدام استراتيجيات تنمية المجتمع في بناء مجتمعات متمكنة بشكل إيجابي هو أمر مهم. كما ويمكن أن يسهم في أهداف نهج دعم الأسرة والخدمات التي تقدمها بطريقة مرنة واستجابة تفاعلية. مما ينعكس إيجابيا على الحياة الاجتماعية اليومية للأفراد والمجموعات المحلية في المجتمع لاسيما الفئات الهشة والمستضعفة فيه كالعوائل (المعدومة أو المحدودة الدخل) وأطفالهم؛ مما يحقق الدعم الاجتماعي النموذجي من خلال تلك العلاقة.

وفق كل ما عرضنا؛ نجد هنا أنفسنا أمام ما يمكن أن نسميه خارطة طريق لمساعدة الفئات الهشة في المجتمع العربي عمومًا سواء على صعيد الأسر أو الأفراد ضمن إستراتيجية دعم وإسناد الأسرة والطفل والتي غالبا ما تكون مستندة على الدليل في تقديم الخدمة.

المقترحات

على ضوء ما تقدم، نورد الاقتراحات التالية:

- تشجيع الثقافة العامة لدى المواطن في التطوع والمساهمة في نشر ثقافة المشاركة والاستعداد للمشاريع التنموية التي أهمها القضاء على الجهل والأمية ونشر الوعي الثقافي والصحي وبناء الإنسان.
- نشر ثقافة تقبل الاختلاف والتنوع ضمن حملات التوعية وإقرارها في مناهج التعليم الأساسية للطلبة ومنذ مراحل التعليم المبكرة.
- إعداد الأفراد والكوادر الخاصة بتنمية المجتمع ودعم وإسناد الأسرة والطفل من خلال التطوير بالتأهيل والتدريب والإعداد لكي يكونوا قادة في بيئاتهم ويعملوا على التطوير وإعطائهم القوة والسلطة من خلال مساندتهم بالتشريعات اللازمة والدعم المالي الرمزي (ليس المباشر وإنما بالأجهزة والمعدات والتسهيلات) من قبل الحكومة أو المنظمات الدولية كمنظمة اليونسكو.
- انشاء وكالة مكافحة الفقر الوطنية في الدول التي يرتفع فيها مستوى الفقر كالعراق، وإنشاء وزارات (أو ربما هيئات أو مديريات) مهمة تحت مسمى (وزارة تنمية المجتمع أو وزارة الأسرة والطفل) تعنى بتنظيم وتشريع وتسهيل والمصادقة على كل ما هو متعلق بالمشاريع التنموية للمناطق المحلية في المجتمع على أن تتبنى إستراتيجيات خاصة بدعم وإسناد الأسرة والطفل على أساس تنمية المجتمع.
- إنشاء مراكز (إسناد الأسر وشرائح المجتمع معدومة ومحدودة الدخل الشهري) التي تدار بواسطة كوادر مختصة بالتنمية المجتمعية ودعم الأسرة ومعتمدة على عناصر متطوعة مؤهلة ومدربة أو مساهمة بالدعم والمشاركة فعليًا ومعنويًا. هذه المراكز من شأنها إدماج شرائح المجتمع المستهدفة في برامج ثقافية وتوعوية وخدمية تفيدهم بانتشالهم من الفقر والجهل والمرض وهو ما يطلق عليه تأهيل اجتماعي نموذجي.
- ابتكار برامج مشابهة لما طرح في البحث أعلاه من قبل الكوادر المختصة في الوزارات

أو الهيئات والمراكز المقترحة بالاشتراك مع كافة أقسام الخدمة الاجتماعية/علم الاجتماع في كليات الآداب في الجامعات العربية، وإدراج مناهج ودراسات وأبحاث نظرية مصاحبة بالمشاركة الطوعية في هكذا مشاريع خدمية مهمة تستهدف الفئات الاجتماعية المستضعفة في المجتمع العربي. كما نقترح أن يلزم الطلبة ــ وكمشاريع تخرج ــ بالخدمة العملية لمدة ستة أشهر أو ربما أكثر (كأن تكون سنة دراسية كاملة) ويقدم الطالب تقارير وتوثيقات للمهام التي قام بها.

- دعم حكومي مباشر إضافة إلى تبني سياسات اجتماعية عادلة بتشريع قوانين مهمة تدعم وتحمي العاملين والمنظمين لهكذا برامج. مثال ذلك: قيام شبكة الحماية الاجتماعية بتأمين خبراء، وتدريب متطوعين مع حوافز إدارية مالية ومعنوية كأن تكون شهادات مشاركة وتميز أو جوائز أفضل عمل تنموي تطوعي يستهدف دعم وإسناد الأسرة والطفل. كذلك تنشيط وتثقيف مؤسسات المجتمع المدني وتقديم تدريب من قبل خبراء لهم وللمتطوعين عموما.
- اعتماد إحصاءات دقيقة واعتماد قاعدة بيانات موثوقة بعيدة عن اختراق الفساد الإداري أو الفساد الفردي للبعض حتى من قبل المواطنين العاديين المطالبين بالدعم.

المـــــراجع

العتبي، فرات وآخرون (٢٠١٤)، الدعم الاجتماعي، دار المسيلة للنشر، الكويت.

- Barrera, M., Jr., & Ainlay, S. L., (1983) The structure of social support: A conceptual and empirical analysis. Journal of Community Psychology, 11, 133–143.
- Brady, B., Merriman, B., & Canavan, J. (2008) A Formative Evaluation of the Community-Based Family Support Programme, Galway: Child and Family Research Centre, NUI Galway.
- Bronfenbrenner, U. (1979) The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design, Cambridge: Harvard University Press.

- Chaskin, R. J. (2008) 'Resilience, Community, and Resilient Communities: Conditioning Contexts and Collective Action', Child Care in Practice 14(1), pp. 65–74.
- Clarke, A. (2011) A Guide to Using the Community Development: National Occupational Standards, Sheffield: FCDL. Available online: http://www.southerntrust.hscni.net/pdf/A%20Guide%20to%20Using%20the%20CD%20NOS.pdf [Accessed at: 06/03/2020].
- Commission on the Family (1998) Strengthening Families for Life, Main Report, July, Dublin: Stationery Office.
- Cutrona, C. E. (2000) 'Social Support Principles for Strengthening Families: Messages from America' in Canavan, J., Dolan., & Pinkerton, J. (eds.) Family Support: Direction from Diversity. London: Jessica Kingsley
- Devaney, C. (2011) Family Support as an Approach to Working with Children and Families: An Explorative Study of Past and Present Perspectives among Pioneers and Practitioners. Germany: Lap Lambert Academic Publishing.
- Devaney, C., Canavan, J., Landy, F. and Gillen, A. (2013) What Works in Family Support? Dublin: Child and Family Agency.
- Dolan, P., Canavan, J., & Pinkerton, J. (eds.) (2006) Family Support as Reflective Practice. London: Jessica Kingsley.
- Evans, S. & Prilleltensky, I. in Ungar M (Editor) (2005). Youth civic engagement: promise and peril in Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts. London, California and New Delhi. Sage.
- Gilligan, R. (2000) 'Family Support: Issues and Prospects' in Canavan, J., Dolan, P., & Pinkerton, J (eds.) in Family Support: Diversion from Diversity. London: Jessica Kingsley.
- Gilligan, R. in Horwarth (Editor). (2001) Promoting positive out–

comes for children in need: The assessment of protective factors in the child's world reader, Sheffield: University of Sheffield.

- Gottlieb, B. H., (1978) The Development and Application of a classification scheme of informal helping behaviors, Canadian Journal of Behavioural Science, 10, 105 –115.
- Green, G., & Haines, A. (2008) Asset building and community development (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hulyer, B. (1997) 'Long-term development: Neighborhood community development work on estates', in Cannan, C. and Warren, C. (eds.), Social Action with Children and Families: A community development approach to child and family welfare, London: Routledge.
- Lin, N., (1986) Conceptualizing social support, In N. Lin, A. Dean, & W. Ensel (Eds.), Social support, life events, and depression (pp. 17–48). Orlando, FL: Academic Press.
- Matarrita-Cascante, D., & Brennan M., (2012) 'Conceptualizing Community Development in the Twenty-First Century', Community Development, 43(3), pp. 293–305.
- McGrath, B. (2003) Assessing the Community Development Family Support Relationship: An Exploratory Examination of Projects & Programmes In The West Of Ireland. Galway: Child & Family Research and Policy Unit, WHB/NUI Galway.
- McGrath, B., (2004) 'Broadening the Parameters of Support: Exploring Community Development Perspectives on Family Support in the West of Ireland', Administration, 52(1), pp. 69–91.
- McKeown, K. (2000) A Guide to What Works in Family Support Services for Vulnerable Families. Dublin: Department of Health and Children.
- McKeown, K. (2013) Strategic framework for family support within the family and community services resource center programme.

Dublin: Family Support Agency.

- Saleeby, D., (1997) The Strengths Perspective in Social Work Practice, (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Schaefer, C., Coyne, J. G., & Lazarus, R. S., (1981), The health-related functions of social support. Journal of Behavioral Medicine, 4, 381-406.
- Streeter, L., & Franklin, C., (1992) Defining and Measuring Social Support: Guidelines for Social Work Practitioners, Social Work Practice, 2 (1), pp. 81-98.
- Weiss, H., (1987) 'Family Support and Education in Early Childhood Programs' in Kagan, L. et al., (eds.) Americas family support movement and the challenge of change. San Francisco: Jossey Bass.
- Weiss, R., (1974) The Provisions of Social Relationships. In: Rubin, Z., Ed., Doing unto Others, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 17-26.
- Whittaker, J. K., (1983) 'Mutual Helping in Human Service Practice' in J. K. Whittaker & J. Garbarino (Eds.), Social support networks: Informal helping in the human services. New York: Aldine.

* * * * *

ريتشارد سويدبيرغ والتنظير في السوسيولوجيا

عبد الإله فرح
المملكة المغربية

الملخص

يدعي ريتشارد سويدبيرغ (Richard Swedberg) أن التنظير يأتي قبل النظرية في العملية الفعلية التي ينطوي عليها إنتاج الأعمال العلمية في العلوم الاجتماعية. ويقترح أن يأتي التنظير قبل النظرية. ويؤكد أن مشروع التنظير يحتاج إلى الاستعارة والخيال، إلى جانب الأدبيات الكلاسيكية التي يمكن أن تكون مفيدة في عملية التنظير السوسيولوجي، كما أن التنظير ليس عملا فرديا فقط، وإنما هو عمل يحتاج إلى التفاعل والمشاركة من طرف الجماعة العلمية (مدرسين، طلبة، باحثين) وغيرهم.

الكلمات المفتاحية: التنظير ـ السوسيولوجيا ـ ريتشارد سويدبرغ، سياق الاكتشاف ـ الخيال

تقديم

يعتبر ريتشارد سويدبيرغ من أهم علماء الاجتماع المعاصرين الذين قدموا خدمات مهمة وجليلة للطلبة والباحثين في السوسيولوجيا، وذلك لأنه شجعهم على التركيز بشكل كبير على التنظير كممارسة ونشاط عقلي. يدعي سويدبيرغ أن التنظير يأتي قبل النظرية في العملية التي ينطوي عليها إنتاج الأعمال العلمية في العلوم الاجتماعية. ويقترح أن يأتي التنظير قبل النظرية. ذلك أن مشروع سويدبيرغ هو مشروع تربوي بالدرجة الأولى، فهو يريد تغيير الطريقة التي ندرس بها النظرية، ويرجع الفضل في ذلك إلى أنه استمر في هذا المشروع على مدى عدة سنوات، حيث بدأ مشروعه وتفكيره في مسألة التنظير منذ سنة ٢٠١٠.

يشمل التنظير عند سويدبيرغ، بشكل أساسي ما يأتي قبل تقديم النظرية بشكلها النهائي؛ حيث يمكن وصف طريقته بأنه بناء للنظرية، مع استمرار في عملية البحث. علما أنه توجد عدة مقاربات مختلفة لماهية التنظير وكيف ينبغي القيام به؛ فهناك من يُنظر من خلال اختبار الفرضيات على المستوى الميداني. في حين يركز آخرون أكثر على الدور الذي تلعبه المفاهيم والأنماط والآليات والتفسيرات وما إلى ذلك، وكيفية دمجها معا في نموذج أو نظرية. أما المقاربة التي ينهجها سويدبيرغ فإنها تتخذ طريقًا مختلفًا بهدف التنظير بطريقة إبداعية أو بتعبير آخر، جعل العلوم الاجتماعية أكثر جاذبية.

في هذا السياق، سوف نحاول أن نقدم مشروع ريتشارد سويدبيرغ حول مسألة التنظير في السوسيولوجيا بطريقة موجزة ومختصرة، لأن مشروعه ما يزال في طور البناء، ومن الممكن أن يستغرق وقتًا طويلًا وخبرة كبيرة حتى يكتمل. علاوة على ذلك، فإن التنظير بالنسبة إليه هو مشروع جماعي بين مختلف علماء الاجتماع، ويحتاج من جميع الأطراف المشتغلة بالعلوم الاجتماعية (طلبة وباحثين وأساتذة) الانخراط فيه.

أولا: من النظرية إلى التنظير

لماذا التنظير؟

يعد التنظير عملية جد مهمة بالنسبة إلى عالم الاجتماع، باعتباره وسيلة ممتازة في تطوير النظرية من خلال توليد الأفكار الجديدة. فضلا عن ذلك، يهدف التنظير إلى وضع النظرية الاجتماعية في سياق المجتمع الذي تنتمي إليه. فبناء النظرية يسهم في تعزيز فهمنا للحياة الاجتماعية بشكل أعمق، لأن النظرية تقوم على تفسير التمثلات والاتجاهات والممارسات التي تتعلق بحياة الأفراد والجماعات والمؤسسات وغيرها.

ومن جهة أخرى، فأهمية التنظير تكمن في إظهار أن النظرية المتروبولية غالبًا ما تتحدث عن بناء المجتمعات، لكنها تخفي تدمير العلاقات الاجتماعية والاستلاب والمعاناة التي عرفتها المجتمعات الإنسانية، خصوصا في مجتمعات الجنوب. ولأن السوسيولوجيا في جوهرها قد تشكلت ضمن إطار الثقافة الإمبريالية، والتي هيمنت بشكل كبير على باقي

الثقافات. حيث يبدو جليا، من خلال نظرة الباحثة ريوين كونيل (Raewyn Connell)، أن السوسيولوجيا بعيدة عن الموضوعية، وعما يدعيه الرواد الأوائل بأنها خالية من أي تحيزات وتقييمات شخصية، بل هي تعتبر تجسيدًا لمنطق الاستعمار، وهذا الأمر يتم ملاحظته حتى في الأدبيات السوسيولوجية المعاصرة. وعلى سبيل المثال، يلاحظ من طرف علماء الاجتماع الذين يختصون بتطوير نظرية العولمة في المتروبول استبعاد وجهات نظر سوسيولوجية أخرى غير متروبولية، وكأن النظرية السوسيولوجية متواطئة مع العولمة النيوليبيرالية. فهناك نصوص سوسيولوجية تمارس العنف بطريقة ممنهجة على الكتاب والقراء الذين ينتمون إلى العالم غير المتروبولي. فلا باومان ولا بيك ولا روبنسون ولا كلنر ولا ساسن، يشيرون إلى فكر اجتماعي غير متروبولي عند تقديم نظريات العولمة (ريوين كونيل، ٢٠٢٠، ص: ١١٠).

كما أننا نعيش أزمة مع النظرية الاجتماعية، وهذا الأمر يلاحظ من خلال بحوث الطلبة في المسالك الجامعية (الإجازة، والماستر والدكتوراه)، خصوصا على مستوى العلاقة بين النظريات الاجتماعية والتحقيقات الميدانية، والتي تتسم بكونها مفصولة ومعزولة عن بعضها البعض. وكذلك لا يجب أن ننكر بأننا جميعا نستهلك النظرية الاجتماعية التي يقدمها الغرب، نظرًا إلى التقارب الجغرافي مع الغرب، وتأثير العولمة على المجتمعات العربية في جميع المستويات السياسية والثقافية والاقتصادية.

بالإضافة إلى أن الباحثين يهتمون بالمناهج ولا يهتمون بالتنظير، لأنه يبقى في نظرهم دون جدوى. حيث يرجع ذلك إلى تنامي الدراسات الإمبيريقية، والتي تركز على تطبيق المناهج الكمية والكيفية على حساب النظرية الاجتماعية. بمعنى أن تطبيق المناهج على البحوث، قادرة لوحدها أن تقدم إجابات للأسئلة التي يطرحها علماء الاجتماع. كما أن النظريات الاجتماعية الحديثة تبقى عصية على الفهم ومبتذلة ولا معنى لها (إيان كريب، ١٩٩٩، ص: ٢١). وعليه، فإن علم الاجتماع سيبقى للأبد علمًا غير مكتمل، وعلمًا راكدًا ما لم يبدأ العلماء في جمع البيانات، وصياغة التعميمات، وبناء النظريات.

ما التنظير؟

تشتق كلمة التنظير (Theorizing) من الكلمة الإغريقية (Theoria) والتي تعني

ممارسة مدنية. فقد كان من العادة عند الإغريق أن تبعث المدينة بفرد كمبعوث أو وسيط لها تسميه ثيوروس (Theoros) لكي يقدم تقريره بعد عودته للمدينة الإغريقية. وذلك قبل أن تصبح الكلمة تشير في مبدأ أمرها إلى أسلوب ما في التفكير. وإذا كانت كلمة التنظير تشير إلى نشاط عملي عقلي، فإنه يجب التأكيد على أن التنظير بالنسبة إلى سويدبيرغ هو في جوهره نشاط نتعلمه عن طريق ممارسته. فالتنظير "يعني أيضا أن ما هو مطلوب لتعلمه (ولتعلم طريقة تدريسه للغير) هو المعرفة بقواعده العملية. أي معرفة القواعد التي تخبرك بما تعمله حين تنظر، وليس معرفة الدراسات المجردة للتنظير، والتي تنطلق من رؤية ما من الرؤى الموضوعية والعلمية" (سويدبرج، ٢٠٢٠، ص: ٣٧).

تشير كلمة التنظير (Theorize)، أحيانا إلى ممارسة نشاط فكري، فهي تعاكس معنى الواقعية والتجريبية، ويقصد بها أحيانا صياغة قواعد عامة لمجموعة من الأفكار. وفي نظر سويدبيرغ فإن تعبير "التنظير" يشير "إلى ما يفعله المرء لإنتاج نظرية وإلى عملية التفكير قبل أن يكون المرء مستعدًا لاعتبارها نهائية"(Swedberg, ٢٠١٤, ص: ١). حيث يمثل مفهوم التنظير أهم الأدوات الرئيسية التي يقدمها سويدبيرغ من أجل فهم كيفية بناء النظرية، وكيف يمكن التعامل معها في البحث الميداني، وكيف يمكن تدريسها للطلاب. فالتنظير يعتبر وسيلة ممتازة لمعالجة الاختلال الذي يميز العلاقة بين النظرية والمناهج، ذلك أن التنظير في المقام الأول، عبارة عن مجموعة من العمليات الفعلية التي تسبق الصوغ النهائي للنظرية. كما أنه مرتبط بالتجربة الشخصية للمنظر الاجتماعي.

وبحسب مايكل هاموند (Michael Hammond) فإن التنظير عند سويدبيرغ يتمثل في أربع نقاط أساسية وهي كالتالي:

- التنظير مميز للنظرية. فالتنظير هو العملية التي تؤدي إلى النظرية، والنظرية مبنية، والتنظير هو عملية البناء. يركز التنظير على الاكتشاف بدلاً من التبرير؛ التبرير يأتي لاحقًا.
- التنظير هو مهمة شخصية تعتمد على الموارد الخاصة للباحث وعلى الأفكار والتجارب الخاصة به.

- يمكن أن يتخذ التنظير أشكالاً عديدة مختلفة، ولكنه غالباً ما يستدعي طريقة تفكير مختلفة تكون أكثر بديهية وأقل إجرائية من الخطوات الأخرى في عملية البحث.
- الملاحظة أمر بالغ الأهمية للتنظير الذي يعني به سويدبرغ التركيز على ظاهرة، "البقاء معها؛ ومحاولة فهمها". يمكن أن تعتمد الملاحظة على العديد من الموارد المختلفة، لكن التنظير لا يقتصر على البيانات (Hammond, 2018, P: 3).

ما النظرية؟

تتميز النظرية في علم الاجتماع بكونها تعبر عن مجموعة من الأفكار التي تجسد ماهية النظم الاجتماعية والممارسات الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات بغرض فهمها واستيعابها. إنها عبارة عن ترابط للأفكار والقوانين والمفاهيم التي يتم تكوينها من الواقع الاجتماعي. فالنظرية تساعدنا على بلورة إجابة على سؤال معين، أو تفسير إحدى الممارسات في حياتنا اليومية.

في نظر سويدبيرغ، تعتبر النظرية منتوجًا نهائيًا، وهي تنتمي إلى سياق التعليل. بمعنى آخر، إن المعرفة التي يتم إنتاجها في البحث السوسيولوجي مستمدة من معاني الحياة الاجتماعية، فالباحث عندما يدرس المجتمع ويحاول فهم الممارسات الاجتماعية فإنه يحاول إعادة صياغتها وفق اللغة السوسيولوجية، أي أنه يعيد صياغة الواقع الموجود في الحياة اليومية من خلال مستويات التحليل التي يعمل عليها. وبالتالي، فإنه يعمل بعد ذلك على تطويرها وصياغتها على شكل نظرية. فالنظرية من منظور سويدبيرغ "هي حكم يتعلق بتعليل ظاهرة ما أي: بتفسير سبب وجودها ومن منطلق هذا المنظور الفكري، فإن التنظير theorizing هو العملية التي من خلالها يتم إنتاج النظرية" (سويدبرج، ٢٠٢٠، ص: ٣٣).

ويلاحظ أنه يتم تعريف النظرية بوصفها حكما تقريريًا عامًا على الظاهرة الاجتماعية، وهذا ما يؤكدانه كل من ميل تشيرتون (Mel Churton) وآن براون (Anne Brown)، فالنظرية تهدف أن تكون ذات حكم على مجموعة من الوقائع والحقائق الاجتماعية، حيث لا تكتفي فقط بالوصف للظاهرة المدروسة، وإنما تبحث في الفروق

الاجتماعية والمتماثلة التي توجد لدى جماعة معينة وذلك على امتداد مراحل أو سنوات معينة، من خلال مراجعة المعطيات الميدانية التي يحصل عليها الباحث.

الملاحظة الثانية، هي أن النظرية تسعى إلى تفسير الظواهر الاجتماعية، من خلال بلورة أسباب مقنعة يمكن التدليل عليها من أجل تفسير الظاهرة الاجتماعية. وعلى سبيل المثال، تفسير الفروق الاجتماعية التي تميز جماعة معينة. فالنظرية تساعد الباحثين على التنبؤ بالسلوكيات والتغيرات التي يمكن أن تحدث في المستقبل.

الملاحظة الثالثة، هي أن الحكم التقريري الذي يميز النظرية يجب أن يكون قابلًا للفحص والمراجعة من قبل الباحثين والمتخصصين الذين لم يستطيعوا أن يشاركوا في البحث المتوصل إليه. لأن النظرية هي منتوج إنساني في الأخير (ميل تشيرتون وآن براون، ٢٠١٢، ص: ٢١ ـ ٢٢).

يمكن القول، إن النظرية في نظر سويدبيرغ ليست عبارة عن موهبة عقلية فطرية، فهي مكونة من عدة أجزاء يتعين تركيبها معًا والتوفيق بينها بأسلوب خاص؛ أي إن على الباحث أن يبني النظرية من خلال إنشائها وتركيبها تركيبًا. وكما يقول: "يترتب على النظر إلى النظرية بهذا الأسلوب نتيجة تتمثل في رفض الباحث لكل من النزعة الإمبيريقية والنظرية المجردة. ووفقا لأنصار الرأي القائل بأن النظرية تصاغ عن طريق البناء والتركيب، فإن العمل بهذه الطريقة يؤدي للوصول إلى العلم الاجتماعي العملي والصائب" (سويدبرج، ٢٠٢٠، ص: ٥٢).

سياق الاكتشاف وسياق التعليل

ينتمي التنظير إلى سياق الاكتشاف، بينما النظرية تنتمي إلى سياق التعليل أو التبرير، ويرى سويدبيرغ أن التنظير هو عملية ممارسة يمكن أن تدرس وتعلم. إن التنظير كما يعينه سويدبيرغ هو "العملية التي تسبق وضع النظرية في شكلها النهائي الذي يتخذ عادة شكل كتاب أو ورقة بحثية" (سويدبيرغ، ٢٠١٧، ص: ١٦٧). ولكي تتم عملية التنظير بشكل جيد في علم الاجتماع يجب على الباحث أن يكون لديه معرفة محكمة بعلم الاجتماع

(المناهج ـ النظريات). وذلك ينطبق حتى على باقي التخصصات المعرفية والعلمية مثل التاريخ والاقتصاد والسياسة والأنثروبولوجيا ...إلخ.

يناقش سويدبيرغ مسألة إهمال التنظير في العلوم الاجتماعية، من خلال عودته إلى فلسفة العلوم على وجه الخصوص، ولذلك نلاحظ أنه أرجع إهمال التنظير إلى التمييز المعروف في فلسفة العلوم بين سياق الاكتشاف وسياق التعليل. فهو يرى أن الإهمال الحالي للتنظير والإفراط في التركيز على النظرية لهما علاقة كبيرة بميل العلوم الاجتماعية اليوم إلى تجاهل ما يسميه بسياق الاكتشاف والتركيز على سياق التعليل. ويقول سويدبيرغ: "حصل التمييز بين سياق الاكتشاف وسياق التعليل في الثلاثينيات من القرن العشرين، من خلال أعمال هانز ريتشينباخ (Hans Reichenbach) وكارل بوبر (Karl Popper). ولا يزال التمييز قائمًا اليوم، حتى لو تم انتقاده على مر السنين ولم يكن مقبولًا بشكل عام" (Swedberg, ٢٠١٤, ص:٣).

تجدر الإشارة إلى أن سويدبيرغ عندما يناقش سياق الاكتشاف وسياق التعليل فإنه لا يرى أن هذين المفهومين متضادان مطلقان لبعضهما البعض أو أن هناك خطًا يفصل بينهما. ومع ذلك، فإن التمييز عنده يمثل نقطة انطلاق مفيدة للمناقشة. فهو يشير بتعبير سياق الاكتشاف إلى المرحلة التي عندها يتم توليد الأفكار الجديدة المتعلقة بكيفية تفسير ظاهرة ما. في حين يشير سياق التعليل إلى المرحلة التي تأتي بعد ذلك، أو حين تعطى هذه الأفكار الشكل الذي ينبغي أن تكون عليه عندما تقدم للمجتمع العلمي (سويدبيرغ، ٢٠٢٠، ص: ٣٣).

بالنسبة إلى سويدبيرغ فإن المشروع العلمي لكل من ريشنباخ وبوبر اعتمد على تحسين المذهب التجريبي كفلسفة للعلوم. فقد صاغ ريشنباخ مصطلحي "سياق الاكتشاف" و "سياق التعليل"، بينما ساعده بوبر في انتشار المفهومين من خلال إعطائهما مكانة مركزية في عمله المؤثر "منطق البحث العلمي". وقد استخدم كلاهما التمييز في المقام الأول مع وضع العلوم الطبيعية في الاعتبار، وليس العلوم الاجتماعية (Swedberg, ٢٠١٤, ص:٣).

عرّف ريشنباخ سياق الاكتشاف بأنه "الأسلوب الذي تتم فيه [عمليات التفكير] ذاتيًا"، وسياق التعليل على أنه "الأسلوب الذي يتم من خلاله إيصال عمليات التفكير إلى

الأشخاص الآخرين". بينما يمكن للعلم معالجة القضايا في سياق التبرير بطريقة مرضية، فإن الأمر نفسه لا ينطبق على سياق الاكتشاف. حيث إن فعل الاكتشاف يفلت من التحليل المنطقي، ويقول ريشنباخ في هذا الصدد: "المنطق لا يهتم إلا بسياق التبرير. وتبرير النظرية على أساس المعطيات الملاحظة هو موضوع نظرية الاستقراء" (ريشنباخ، ٢٠٢٠، ص: ٢٠٤).

جادل بوبر بالمثل أن كل ما يسبق صياغة نظرية لا يهم العلم والمنطق. إنه ينتمي في أحسن الأحوال إلى "علم النفس التجريبي". حيث يهدف من وراء ذلك إلى التخلص من المذهب النفسي، لأنه يتعارض في رأيه مع المنطق العلمي. فلكي يتاح فحص القضية المنطقية في ضوء الأسئلة التي تدعو إلى التحقق منها لا بد للباحث أن يقدمها ويصوغها ويخضعها إلى النقاش المنطقي. وهذا يعني عمليًا أنه لا يمكن دراسة أسباب ظهور نظريات جديدة.

في عمله المؤثر (منطق البحث العلمي) ظل بوبر يعلن في هذه الرسالة التي تقول إنه من المستحيل دراسة الإبداع النظري أو ما يطلق عليه توليد الأفكار. فالمكان الوحيد للعلم هو في سياق التعليل أو التبرير الذي يميز المنطق العلمي من خلال التحليل واستخلاص النتائج. وكما يقول بوبر: "إن كان المقصود هو إعادة بناء كيفية انبثاق الأفكار فإنه يتعارض مع الوظيفة التي حددناها لنظرية المعرفة، لأننا نعتقد أنه لا يمكن دراسة هذه السيرورات إلا في إطار علم النفس التجريبي لعدم صلتها بالمنطق" (بوبر، ٢٠٠٦، ص: ٦٧).

ونظرًا لأنه كان يُنظر إلى سياق الاكتشاف على أنه من المستحيل دراسته بدقة علمية، فقد تم وضعه في الجانب. إذا رأينا في الوقت الحالي أن المشروع العلمي يتكون من ثلاثة عناصر – واحد ينتقل من (١) التنظير، إلى (٢) النظرية، إلى (٣) اختبار النظرية – فقط العنصران الثاني والثالث تلقيا اهتمامًا مستمرًا في العلوم الاجتماعية. تم تجاهل العنصر الأول إلى حد كبير. حيث يرجع ذلك إلى وجود أسباب وجيهة للاعتقاد بأن المرء يعتمد على طرق مختلفة للتفكير عند التنظير وعند اختبار الأفكار وتقديمها للجمهور، فقد كان لهذا الإهمال عواقب وخيمة على قدرة علماء الاجتماع على التنظير.

يشير سويدبيرغ إلى أن التمييز بين سياق الاكتشاف وسياق التعليل أو التفسير قد استنفدت طاقته "فضعف تأثيره" بطريقة مختلفة جدا في العلوم الاجتماعية والعلوم

الطبيعية. من الأسباب الهامة لهذا الوضع أن النظرية، فيما قبل عشرينيات القرن الماضي، سبق لها أن تطورت في مجال العلوم الاجتماعية بوتيرة أسرع كثيرا من وتيرة تطوير مناهج البحث التي تختبر النظرية (سويدبرج، ٢٠٢٠، ص: ٣٤).

الدراسة المسبقة والدراسة الأساسية

ينطلق سويدبيرغ من سؤال رئيسي هو كيف يمكن للباحث أن يحسن من عملية التنظير ويقدم نظرية مثيرة للاهتمام؟

تتمثل الإستراتيجية التي يتخذها سويدبيرغ في السماح للبيانات التجريبية بقيادة عملية التنظير. في هذه النقطة، تعتبر السوسيولوجيا الكلاسيكية مفيدة للغاية. حيث يدعو إيميل دوركهايم (EmileDurkheim) وماكس فيبر (Max Weber) والعديد من الجيل الرائد في العلوم الاجتماعية الحديثة إلى البدء بالحقائق. في قواعد المنهج السوسيولوجي. يقول دوركهايم إن على الباحث أن ينتقل "من الأشياء إلى الأفكار" وليس "من الأفكار إلى الأشياء". ووفقا لفيبر، "يجب أن تتبع النظرية الحقائق، وليس العكس". ومع ذلك، لم يوضح أي منهما كيفية الانتقال من الحقائق إلى النظرية بالطريقة الإبداعية التي من خلالها برعوا فيها بأنفسهم"(Swedberg, ٢٠١٤, ص:٨).

يقترح سويدبيرغ السماح للبيانات بالدخول إلى عملية البحث في مرحلتين مختلفتين. يجب على الباحث أن يبدأ عملية البحث من خلال استكشاف البيانات. وفي مرحلة لاحقة يجب على الباحث أن يصوغ الفرضيات ويواجهها بشكل منهجي بالبيانات. وذلك مثلما يدعو بعض الباحثين إلى استخدام دراسة تجريبية قبل إجراء الدراسة الرئيسية Mainstudy. لهذا، فإن المرحلة التجريبية عند سويدبيرغ تعتبر ضرورية، من وجهة نظره. لكن الغرض منه مختلف تمامًا عن هدف الدراسة التجريبية، وهو تطوير أفكار بحثية إبداعية من خلال التنظير. ولهذا يسمي سويدبيرغ الجزء الأول من عملية البحث بالدراسة التمهيدية أو المسبقة (Prestudy)، وهي مرحلة تهدف إلى أن يأتي الباحث بأفكار جديدة، وكما يقول سويدبيرغ: "الغرض من هذه الدراسة معرفة ما إذا كانت جهودك في الموضوع الذي تود البحث فيه سوف تثمر بالفعل، وتتيح لك اكتشاف شيء جديد"(سويدبيرغ، ٢٠١٧، ص: ١٦٨ ـ ١٦٩).

ويرى سويدبيرغ أن الغرض من المرحلة التمهيدية، هو أن يتعامل الباحث مع البيانات بأي طريقة تساعده على الإبداع، ثم يحاول التنظير بمساعدة هذه البيانات. وبمجرد أن يصوغ فكرة نظرية مثيرة للاهتمام وتطويرها إلى نظرية مؤقتة، يمكن للباحث أن ينتقل إلى المرحلة الثانية، وهي سياق التبرير حيث يتم إجراء الدراسة الرئيسية. هذا هو المكان الذي يتم فيه وضع تصميم البحث وتنفيذه. من هذه النقطة فصاعدًا، تعتبر الصرامة والمنطق أمرًا بالغ الأهمية لأن البيانات التي سيتم استخدامها يجب جمعها بطرق موثوقة وتقديمها أيضًا بهذه الطريقة إلى المجتمع العلمي"(Swedberg, ٢٠١٤, ص:٩).

وعلى الباحث عندما يبدأ دراسته التمهيدية، أن يغوص بعمق في الظاهرة التي يود دراستها، لكن من دون اتباع أي فكرة محببة أو حدس كبير، وكذلك من دون الحاجة إلى أن يكون نسقيا أو يتبع القواعد المعتادة في كيفية إنجاز بحث سوسيولوجي. إن مواجهة موضوع بهذه الطريقة، ومن كل جانب، وبأسلوب سريع وغير نظامي، سيمنح الباحث فرصة أفضل كي يكتشف شيئًا جديدًا بشأنه. وحالما ينشأ لديه إحساس جيد بهذه الجدة، سيكون جاهزا للتنظير وقول شيء لافت"(سويدبيرغ، ٢٠١٧، ص: ١٦٩).

تمتاز مرحلة الدراسة التمهيدية بأنها تتم قبل أن يقوم الباحث باستكمال رسم خطة البحث، وهي توفر له كامل الحرية في التجريب والتنظير بأسلوب إبداعي. أما مرحلة الدراسة الرئيسية فهي تمثل النتيجة التي تنتهي إليها خطة البحث والمحاولات المبذولة في الإجابة على تساؤل البحث. "في هذا الوقت يمكن للنظرية التي طورت أثناء مرحلة الدراسة المسبقة أن تختبر وتطور بأسلوب ملتزم بمناهج البحث العلمي وهو أمر غير ممكن في المرحلة المبكرة. أما تحديد مدى ما قد تتمتع به النظرية المستمدة من مرحلة الدراسة المسبقة من قيمة إمبيريقية، فلن يتضح إلا في هذه المرحلة الأخيرة، وبعد أن تكون النظرية قد اختبرت اختبارًا تامًا في مواجهة الحقائق الواقعية"(سويدبرج، ٢٠٢٠، ص: ٤٣).

عموما، تتكون عملية البحث التي قدمها سويدبيرغ من مرحلتين أساسيتين وهما: المرحلة التمهيدية والمرحلة الرئيسية، لذا، إذا أردنا تطوير الكفاءة في عملية التنظير، فإنه من الجيد أن يتبع الباحث الخطوات والقواعد التالية (Swedberg, ٢٠١٤, ص:١١):

المرحلة ١: المرحلة التمهيدية أو مرحلة التنظير والاكتشاف المبكر

- لاحظ ثم اختر شيئًا مثيرًا للاهتمام أو مفاجئًا للدراسة.
- سمِّ الظاهرة وصِغ المفهوم المركزي.
- ابني النظرية.
- أكمل النظرية المبدئية، بما في ذلك الشرح.

المرحلة ٢: الدراسة الرئيسية أو مرحلة البحث الرئيسي والتبرير

- رسم تصميم البحث.
- تنفيذ تصميم البحث.
- كتابة النتائج.

ثانيا: الخطوات الأساسية للتنظير

يقترح سويدبيرغ مجموعة من القواعد والأساليب المساعدة في التنظير، والتي تميز الدراسة المسبقة. ويشمل التنظير مجموعة من الأنشطة، مثل الملاحظة الاجتماعية والتسمية، ووضع المفاهيم، وتقديم التفسير. ويرى سويدبيرغ أنه عندما يتم تنفيذ هذه الأنشطة كجزء من الدراسة التمهيدية، يجب أن يتم ذلك في المقام الأول لأسباب إرشادية. وهذا يعني أنه يجب استخدامها أولاً وقبل كل شيء لأغراض الاكتشاف وليس لتلخيص نتائج البحث التجريبي.

الملاحظة الاجتماعية

الخطوة الأولى في التنظير عند سويدبيرغ تتمثل في الملاحظة، علمًا أن البعض قد تبدو له هذه الخطوة غير متوقعة، نظرا لأن البعض يرى بأنها تنتمي إلى المناهج وليس إلى النظرية. حيث "غالبًا ما يُنظر إلى التنظير على أنه نشاط مختلف تمامًا عن الملاحظة، لكن هذه ليست الطريقة التي فُهم بها المصطلح في الأصل. تأتي كلمة "تنظّر"Theorize من اليونانية وتعني الرؤية والمراقبة والتأمل. إنه مزيج، بعبارة أخرى، من عدة أنشطة: مراقبة شيء ما، والتفكير في شيء ما، وإيجاد شيء ما (Swedberg, ٢٠١٤,ص:١٢). وبالنسبة إلى سويدبيرغ "ثمة سبب يبرر انتماء الملاحظة إلى النظرية؛ ذلك أن علم الاجتماع علم تجريبي.

ففي علم الاجتماع، نبتدئ دائما بالملاحظة، ومنها تنطلق المتابعة. وسبب ثان مفاده أن بعض الأجزاء المهمة في عملية الملاحظة يستند إلى اعتبارات نظرية"(سويدبيرغ، ٢٠١٧، ص: ١٦٩).

القاعدة رقم واحد: مؤداها أنك عند إجراء الملاحظة بمثل هذه الطريقة التي سوف تكون في مصلحة التنظير، يجب أن تكون بطبيعة الحال واسعة جدا. وينبغي أن تشتمل على أهداف، وأن تعتمد على جميع حواس الباحث، فضلا عن الناس الذين تدرسهم. يجب عليك أيضا أن تبذل جهدًا غير عادي للاستفادة من مجموعة واسعة من المصادر: الأفلام، الشعر، والرسوم الجدارية والمقالات... والسبب في ذلك هو أن هدفك في هذه المرحلة هو أن تحاول العثور على شيء جديد لا أن تكون منهجيًا.

النقطة الثانية: وهي التي ناقشها دوركهايم في واحدة من القواعد التي وضعها بشأن كيفية إجراء البحوث الاجتماعية، وهي أن عليك عدم إعادة إنتاج المقولات التي يستخدمها الناس في حياتهم اليومية في تحليلاتك، بل عليك أن تذهب ما وراء ذلك وتحدد الوقائع الاجتماعية.

النقطة الثالثة: هي ليس كل ما تلاحظه تنطبق عليه صفة الوقائع؛ فهذه عادة يجب أن تستخرج مما لاحظته، وهي عملية صعبة ومعقدة. وهذا الإجراء سبق أن ناقشه وليم ويول ودعاه بتهافت الحقائق، وتناوله مؤخرًا متخصصون بدراسات التكنولوجيا والمجتمع (STS)، وتحديدًا بالدراسات المتعلقة بكيفية توظيف العلماء أدوات وإجراءات أخرى لإنتاج الوقائع أو التمثيلات التي يمكن أن تدرس. فمثلما أنك قد تحتاج إلى مجهر إلكتروني لإنتاج بعض الوقائع ورؤيته، فإنك تحتاج أيضا إلى أن تعرف كيف تنتج وقائع اجتماعية وتراها (سويدبيرغ، ٢٠١٧، ص: ١٦٩ ـ ١٧٠).

التسمية، بناء المفهوم

عندما نجد شيئا مثيرا للدهشة والإعجاب، فإنه علينا التفكير في وضع الاسم للشيء الذي وجدناه، أي أن نمنح للظاهرة الجديدة اسمًا مناسبًا لها يعبر عن ماهيتها ووجودها.

هناك مهمتان أساسيتان يجب على الباحث أن يقوم بهما من أجل التنظير وبناء النظرية: أولا، أن يفكر ويبتكر اسمًا جديدا للظاهرة التي يقوم بدراستها، وثانيا أن يعمل

على تطوير بعض المفاهيم التي يمكن أن تساعده في تحليل الظاهرة المدروسة. علمًا أن هناك مجموعة من الاستراتيجيات التي يعتمد عليها الباحث في اختيار الأسماء؛ "فبعضهم يفضل اختيار كلمة شائعة بالفعل، تؤخذ من اللغة اليومية، بينما يجد آخرون أنه سيكون أكثر ملاءمة أن تستخدم كلمة جديدة أو جديدة نسبيا، تقتبس من اللاتينية أو الإغريقية مثلا"(سويدبيرغ، ٢٠١٧، ص: ١٧٠).

يمكن للباحث أن يأخذ كلمة ويضفي عليها معنى جديدًا، أو يستعمل كلمتين يستعملهما كل إنسان، ويمكنه أن يفكر في اسم جديد مختلف حتى يستطيع أن يتحكم في معناه بأفضل طريقة في حالة اختيار مصطلح موجود في الوقت الحاضر. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للباحث أن يستخدم بعض المفاهيم المنسية أو نادرة الاستخدام على غرار المفاهيم التي استخدمها علماء الاجتماع، مثل الأنومية Anomie عند دوركهايم أو الهابتوس Habitus عند بيير بورديو (Pierre Bourdieu)، وذلك من أجل التعبير عن الظاهرة المبحوث فيها ولفت الانتباه إليها أو تمييزها عن باقي الظواهر الأخرى.

عندما ينتهي الباحث من وضع الاسم على الظاهرة المدروسة، يجب عليه أن ينتقل إلى صياغة المفهوم. وذلك بهدف أن يجعل منه أكثر منطقية. حيث نجد الفيلسوف الأمريكي شارلز بيرس (Charles Peirce) يصف المفهوم بأنه "المضمون المنطقي لكلمة ما أو لفكرة ما"(سويدبرج، ٢٠٢٠، ص: ٧٥). ويتمثل ذلك في العمل على تعريف المفهوم عندما يتم معالجته. إلا أن الأمر لا يعني بالضرورة أن جميع المفاهيم التي يتم استحداثها أو استخدامها يجب إعطاء تعريف لها مثل: كلمة "سبب" أو كلمة "نتيجة"، علمًا أن الكلمتين تستخدمان كثيرا كما نلاحظ من طرف علماء الاجتماع.

ينبه سويدبيرغ إلى أنه لا يوجد تعريف مثالي يدرج فيه جميع الظواهر التي لها علاقة بالمفهوم، فالاعتقاد بوجود ذلك هو شكل من أشكال الوهم illusion، ويوجد سببان لذلك كما يوضح سويدبيرغ وهما:

- **السبب الأول:** هو أن علم الاجتماع لا يتناول الوصول إلى تعريف يعتبر هو الحقيقة، مثلما يركز على ذلك القانون أو الأخلاق. عندما يتم تعريف أي بند أو عنصر في أي نص

قانوني، فذلك يمثل الطريقة الوحيدة المقبولة، وذلك بالنسبة إلى علم القانون. وبالمثل في علم الأخلاق، يمكن تعريف السلوك بأنه يتفق مع حقيقة أو قاعدة أخلاقية ما أو لا يتفق.

- **السبب الثاني:** أنه طبقا للبحث الحالي، لا يمكن تضمين كل الظواهر المرتبطة بموضوع معين تحت تعريف واحد (سويدبيرغ، ٢٠١٩، ص: ٣).

ومن أجل تعريف مفيد للمفهوم، يجب أن يكون التعريف اشتراطي stipulative definition، فالباحث يقرر طبيعة الشكل الذي سوف يكون عليه التعريف، وسوف يقول ذلك بوضوح، لأنه يمثل فرصة لتقديم الوضوح والدقة في النص، وعرض المحتوى بشكل مفصل، ويسمح هذا التعريف للباحث أن يبرز تطوره لمفهوم معين ومكونات هذا المفهوم. وبأسلوب آخر التعريف الاشتراطي يكون مناسبا بشكل جيد لإعادة صياغة وتصور مفهوم معين (سويدبيرغ، ٢٠١٩، ص: ٥). علاوة على ذلك، يجب على التعريف أن يكون واضحًا وأسهل للفهم والاستيعاب، وذلك شريطة أن يكون بعيدا عن السطحية. وبمعنى آخر، أنه يجب أن يكون التعريف لمفهوم سوسيولوجي مصاغ بطريقة واضحة تعبر عن الواقع الاجتماعي بلغة سوسيولوجية.

ويجب على الباحث أن يكون منتبهًا للمفاهيم التي تبدأ بفقدان بعضا من معانيها الأصلية بعد فترة من الزمن، فقد تخضع بعضها إلى تطوير أو تغيير في تعريفها من طرف علماء الاجتماع، وتلك تعد من الصعوبات التي تواجه الباحث، لأن ذلك يتطلب منه أن ينجز دراسة دقيقة لكي يقدم تعريفًا مختلفًا عن باقي التعريفات التي قدمها زملاؤه. فهناك الكثير من الأمثلة في علم الاجتماع التي تظهر تغيراً في المعاني والمضامين في مفهوم واحد مثل مفهوم الطبقة. "فمفهوم الطبقة كان يرتبط في الأصل بفكرة الصراع الطبقي (كارل ماركس)، ثم ارتبط بعد ذلك بفكرة فرص الحياة (ماكس فيبر)، وعلى نحو أحدث ارتبط بالحراك الاجتماعي"(سويدبيرغ، ٢٠١٩، ص: ٧). لذا، على الباحث أن يراجع تاريخ أي مفهوم يستخدمه وبقدر من المرونة نظرا لأنه ليس ثابتًا في تعريفه وذلك بغرض إعادة تعريفه على نحو جديد.

بناء النظرية: التشبيه والاستعارة

من أجل إنتاج نظرية معينة لا بد للباحث في علم الاجتماع أن يمتلك مجموعة من

المهارات مثل التشبيه والاستعارة، لأنها تعتبر أساليب مساعدة في عملية التفكير. فهي أساليب يمكن أن تمنح للباحث القدرة في الوصول إلى أفكار جديدة ومفيدة حول الأشياء والموضوعات التي يهتم بدراستها.

يُستخدم المصطلحان "التشبيه" Simile و"الاستعارة" Metaphor بعدة طرق في أدبيات تعليم التنظير. يمكن تمييز التشبيه عن الاستعارة بشكل واضح، بمعنى أنه في التشبيه، يقال "A هي مثل B" ولكن في الاستعارة، يُقال "إن A هي B". وغالبا ما يتم تعريف الاستعارة بأنها نوع من القياس أو التشبيه.

بالنسبة إلى التشبيه، فإنه وسيلة ممتازة في إنتاج المعنى لموضوع ما أو قضية ما، وذلك من خلال المقارنة بين الظواهر الاجتماعية، فقد قام علماء الاجتماع ببعض المحاولات المفيدة في توظيف المقارنات بغرض التنظير. ولعبت المقارنات حول بعض الظواهر التي لها علاقة بالقانون دورًا مهمًا في الاستدلال العلمي، خاصة في الأنظمة القانونية القائمة على العرف. فالفكرة الأساسية هنا، هي أنه يمكن إدراج حالة جديدة ومقارنتها بالحالة القديمة، وذلك باتباع القياس المنطقي للحالتين.

وطبقا لدوركهايم فإن توظيف التشبيه له علاقة بإنتاج المعرفة الجديدة ويقول:

"لا يمكن أن ننسى أن التشابه أداة ثمينة للمعرفة والبحث العلمي، والعقل لا يستطيع إبداع فكرة جديدة من لا شيء. وإذا اكتشفنا كائنًا جديدًا تماما، بدون أن يكون متشابهًا مع بقية العالم، فقد يكون مستحيلًا أن يدركه العقل، فقط يمكن تمثيله على ضوء شيء آخر يعرفه العقل بالفعل. وما نطلق عليه فكرة جديدة في الواقع ليس إلا فكرة قديمة تعاملنا معها وعالجناها من أجل تكييفها بقدر الإمكان بدقة مع الموضوع الخاص الذي تعبر عنه"(سويدبرج، ٢٠٢٠، ص: ١١٤).

وفي نظر سويدبيرغ، فإن الاستعارات مفيدة بشكل خاص كأدوات إرشادية. والفكرة الأساسية من الاستعارة هي مقارنة ما يتم البحث عنه بشيء آخر، وبذلك يؤدي إلى ظهور وجهات نظر جديدة حول الموضوع، وهناك مجموعة من الاستعارات الرئيسية في العلوم الاجتماعية، مثل المجتمع ككائن حي (دوركهايم)، والعقل كجهاز حاسوب (علم النفس المعرفي). وعلى الرغم من التقدم الذي يمكن تحقيقه بمساعدة الاستعارات، فإن بعض

علماء الاجتماع يخشون أن يكونوا "أدبيين" أو غير علميين، وبالتالي يحاولون تجنبها. حيث يبدو أن ذلك شائع بشكل خاص في علم الاقتصاد الحديث (Swedberg, ٢٠١٤, ص:٢١).

لقد تميزت الاستعارات في بعض العلوم الاجتماعية بنوع من التحفظ، نظرا لأن استخدام الكلمات مجازيًا كانت تعني في بعض الأحيان نوعًا من الخداع أو تزييف للحقائق الاجتماعية أو أنها نوع من الكتابة الأدبية. ومع ذلك، فإن الورقة العلمية التي قدمها الفيلسوف ماكس بلاك (Max Black) حول الاستعارات في عام ١٩٦٢ أعطت الموضوع جاذبية للعديد من الباحثين والعلماء في مختلف التخصصات مثل الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا. حيث ركز بلاك على قضية التداخل بين الكلمات والتي يمكن أن تعطي لنا دلالة واحدة، مثل أن نقول: العنف الرمزي/أو الحداثة السائلة. حيث يكمن سر الاستعارة عند بلاك في الربط بين كلمتين لهما دلالتين مختلفتين.

التفسير

يمكن اعتبار التفسير بأنه طريقة لكي نوضح بها ما يجري في حياتنا اليومية، وذلك بغرض إبراز أو إظهار أشياء جديدة لم نكن على معرفة بها أو نختبرها أو ندركها. أو كما يقول إيان كريب (Ian Craib) فإن "التفسير يخبرنا عن شيء لم نكن نعرفه أو لم تكن لنا القدرة على كشفه بمجرد النظر" (كريب، ١٩٩٩، ص: ٣٣). وما يميز التفسير في عملية التنظير أنه لابد من تبيان العلاقة السببية بين البنى الاجتماعية وبين الفاعلين الاجتماعيين. فالغرض من التفسير هو ترتيب العلاقات والآليات المحركة والمؤثرة في المجتمع، إلى جانب تفسير الكيفية التي يقوم بها الناس أفعالهم والدوافع التي تحركهم إلى اتخاذ قراراتهم وتبني مواقفهم.

يمثل التفسير الخطوة الأخيرة في التنظير عند سويدبيرغ. فالقيمة الحقيقية للنظرية تكمن في جودة التفسيرات التي يقدمها الباحث حول موضوع ما. إلى جانب ذلك، فهو يرى أن"التفسير من أصعب المواضيع في فلسفة العلم... وتوجد أنواع مختلفة من التفسيرات، ويستند كل علم في العادة إلى العديد منها. وبالنسبة إلى سويدبيرغ فإن المعرفة الجيدة بهذا الكم الهائل من التفسيرات – في القانون والطب والعلوم الاجتماعية والمجالات الأخرى

– مفيدة جدًا عندما يحاول المرء أن يأتي بشرح خاص به"(Swedberg, ٢٠١٤, ص: ٢٦).

هناك إذًا عدة طرق للتفسير حسب التخصص العلمي. وإذا دققنا في كل تخصص علمي سوف نجد لديه الاستعداد الكامل من أجل التفسير. كما سوف نجد عدة اتجاهات نظرية في التفسير تتسم بطابع المنافسة حتى داخل العلم الواحد. ففي علم الاجتماع، على سبيل المثال، قد نجد البعض يستخدم في التفسير مجموعة من النماذج، أي اقتراح تشبيهات معينة من أجل تفسير بعض العمليات التي يتم ملاحظتها، والبعض الآخر قد يستخدم النماذج باعتبارها افتراضات تشمل عددًا من العمليات المترابطة ولها أغراض معينة لتأسيس مجال واسع للحقائق الاجتماعية. ونجد الباحث في علم الاجتماع يأخذ في حسبانه معنى الفاعلين (كما في علم الاجتماع التأويلي عند ماكس فيبر، مثلا)، في حين أن بعض آخر لا يحسب حسابا لهذا المعنى (كما في الديموغرافيا أو علم اجتماع الاختيار العقلاني، مثلا) (سويدبيرغ، ٢٠١٧، ص: ١٧٢).

ثالثا: أهمية النظرية والخيال الاجتماعي في التنظير

من أجل إتقان التنظير، فإن الطلبة والباحثين يحتاجون إلى أن يمتلكوا مجموعة من القدرات أهمها: القدرة على توظيف خيالهم، وبعض المعارف النظرية في العلوم الاجتماعية.

من الواضح أن أي شكل من أشكال التنظير للعالم الاجتماعي يحتاج إلى معرفة بالنظرية الاجتماعية، فلكي يكون الباحث منظرًا جيدًا في علم الاجتماع، فإنه يحتاج إلى قدر معين من المعرفة النظرية، حتى يكون قادرًا على معالجة ما يطرح أمامه. فقد يستند الباحث على نظريات مؤسسي علم الاجتماع، بغرض تطويرها وتجديدها، أو أن يعمل على التوليف بين المساهمات النظرية. "وعلى سبيل المثال، قد يقوم الباحث على أخذ مفهوم من نظرية ما، ويجمعه مع مفهوم آخر من نظرية ثانية، وقد يحتاج إلى إهمال جزء معين من النظرية، وأن يستبدله بفكرة جديدة من عنده، وهكذا" (سويدبرج، ٢٠٢٠، ص: ١٩٩).

وفي نظر سويدبيرغ فإن المعرفة التي يجب أن يمتلكها الباحث، هي معرفة خاصة بعلم الاجتماع والتي تركز أساسا على القضايا الاجتماعية. وعليه، فإن على الباحث أن يكون

متمكنًا من هذا النوع من المعرفة، أي له دراية بما يسمى الاجتماعي، وبأسبابه، وتأثيراته، وكيفية حدوث التغير الاجتماعي. وأن يكون متخصصًا في هذا النوع من المعرفة، ومستوعبًا لها بشكل كامل حتى تسمح له إمكانية التنظير من خلال تحويل أفكار الآخرين إلى أفكاره هو، وهي طريقة صعبة بعض الشيء لأنها مهارة متميزة، وتحتاج إلى العديد من القراءات في علم الاجتماع والتي تعطيه القدرة على التعامل مع علماء اجتماع متميزين. حيث يقول سويدبيرغ: "من أجل التنظير جيدًا، تحتاج إلى معرفة ما هو علم الاجتماع؛ وهنا تعد الكلاسيكيات مفيدة للغاية (خاصة أعمال فيبر ودوركهايم وزيمل وماركس...). من المفيد أيضًا أن يكون لديك بعض المعرفة بالنظرية الحديثة، لكي تكون محدثًا وترى كيف يمكنك التعامل مع اللبنات الأساسية لعلم الاجتماع (انظر على سبيل المثال أعمال إرفينج جوفمان، إيفريت سي هيوز، روبرت ك. ميرتون ورايت ميلز...)" (Swedberg, ٢٠١٦, ص: ٦٢).

يعتبر كتاب الخيال السوسيولوجي لرايت ميلز (C. Wright Mills) من الكتب الكلاسيكية والمهمة في علم الاجتماع، فهو يستهدف قائمة من علماء الاجتماع الكبار مثل تالكوت بارسونز (Talcott Parsons) وبول لازارسفيلد (Paul Lazarsfeld) وغيرهم. ومع ذلك، فإن كتاب ميلز، لم يركز بشكل كبير على موضوع كتابه وهو الخيال. وهذا ينطبق حتى على بعض العلوم الاجتماعية. وما يميز مفهوم الخيال الاجتماعي عند ميلز، أنه يقدم عدسة يمكن من خلالها النظر في صفات العقل التي تمكن الأفراد من فهم الطبيعة المترابطة للعمليات الاجتماعية الأوسع والواقع المعاش لحياة المرء، وبعبارة أخرى، لفهم كيف تكون `المشاكل الشخصية" مرتبطة ارتباطًا وثيقًا "بالقضايا العامة"(Christopher R. Matthews and others, ٢٠١٨, P: xvi).

وكما يلاحظ، فإنه على الرغم من وجود مجموعة من المؤلفات التي تحمل عنوان الخيال: (الخيال الرمزي، الخيال السياسي، الخيال الاقتصادي...)، فإن موضوع الخيال في العلوم الاجتماعية نادرًا ما يتم تدريسه بالجامعات والمعاهد. لكن النقطة التي تهمنا، والتي نشترك فيها مع وجهة نظر سويدبيرغ، هي أنه من أجل التنظير بصورة جيدة، فإن الباحث يحتاج إلى الخيال؛ فهو يحتاج إلى أن يتعرف ما هو الخيال وإلى رعايته، وأن يحوله

إلى عادة مثلما فعل بيرس. ووفقا لما يراه سارتر، يسمح الخيال لنا بامتلاك إحساس بذلك الذي ليس موجودًا (سويدبيرغ، ٢٠١٧، ص ١٧٩). فالخيال وسيلة ممتازة للتنظير، إنها من الأدوات المهمة التي تساعد الباحث على فهم الوقائع والأحداث التي تحيط به.

يكمن دور الخيال في التنظير من خلال تخيل البدائل، فهو يمكّن الباحث من شرح الماضي، والاستعداد للمستقبل، ويمكنه من تجربة العواطف والأحاسيس والمشاعر. وغالبا ما يتم استثمار الخيال المضاد في السوسيولوجيا النقدية، خصوصا في مجال السياسة (الصراع، السلطة، والديمقراطية، ...إلخ). فالتنظير النقدي يهتم بالسؤال التالي: (هل سيكون من الأفضل لو ...؟)، حيث يتم استخدام هذا السؤال بشكل متكرر في التنظير النقدي، لأنه في الحقيقة، نجد أن الوقائع المضادة، تمتلك قيمة خاصة عند مجموعة من الباحثين في العلوم الاجتماعية أمثال رايت ميلز، وبيير بورديو، ولوك ولتسكي (Luc Boltanski). ومن خلال السؤال (هل سيكون من الأفضل لو...؟) يمكن أن يتعلم الباحث أسلوب الخيال المضاد.

رابعا: تدريس التنظير

يهدف سويدبيرغ من خلال أعماله المتعلقة بالتنظير وبناء النظرية، إلى تعزيز فكرة تدريس التنظير في الجامعات، فهو يدافع عن فكرته بشدة نظرًا لأهميتها في تنمية القدرات المعرفية والعملية بالنسبة إلى الطلاب والباحثين. ذلك أن تدريس التنظير هو وسيلة ممتازة في معالجة عدد من الموضوعات والظواهر الاجتماعية، إلى جانب أنها تساعد الطلاب والباحثين في تطوير مهاراتهم الفكرية وتعزيز خيالهم الاجتماعي.

في هذا السياق، يفرق سويدبيرغ بين تدريس النظرية وتدريس التنظير. فالنظرية شيء يعرفه المدرس عادةً ويمكن أن ينقله إلى الطلاب. حيث يستغرق تدريس النظرية الكلاسيكية نحو عام تقريبا، وقد يفتقر الطلاب إلى الوقت لذلك، بالإضافة إلى الخبرة لمعرفة ما هو ضروري بالنسبة لهم. في حين أن تدريس النظريات الحديثة، هي أشبه بغابة لا يمكن لأحد أن يشق طريقها دون مساعدة من المرشد الذي له خبرة.

أما التنظير فإنه مختلف جدا عن النظرية. لأن التنظير هو شيء يفعله الطالب وليس المدرس. وكما يقول سويدبيرغ: "التنظير شيء عليك أن تتعلمه بنفسك، مثل السباحة وركوب الدراجات أو التحدث بلغة جديدة. ولا ينبغي لأحد أن يبدأ تعلم اللغة الإنجليزية بقراءة شكسبير أو التنظير بقراءة دوركهايم" (Swedberg, ٢٠١٠, ص: ١).

هناك مقاربة لتدريس التنظير، وهي مقاربة عالم الاجتماع الإيطالي دييغو جامبيتا (Diego Gambetta)، والتي يسميها الألغاز التجريبية Empirical Puzzles. وهي مقاربة مفيدة جدًا للطلاب من حيث إنها يمكن أن تدفعهم إلى إجراء البحوث الميدانية. فاللغز كما يعرفه جامبيتا "ليس مجرد موضوع عام، إنه افتراض يتحدى توقعات الفطرة السليمة أو تنبؤات بعض النظريات" (Diego Gambetta, No Date).

يجب الانتباه إلى أن منهج جامبيتا قد يلهم العديد من الطلاب للقيام بالبحوث والانخراط في التنظير الإبداعي، وأيضا يمكن أن يدفع الطلاب إلى وضع نظرياتهم بأنفسهم وربط هذه العملية بالعمل التجريبي الجاد، وبالرغم من أن منهج جامبيتا يبقى طريقة ناجحة في تدريس التنظير. إلا أنها قد تمنع الطلاب أحيانا من الاستقلالية، فهم لا يخترعون أو لا يكتشفون الألغاز بأنفسهم. وهذه الطريقة في التدريس عند جامبيتا تختلف عن الطريقة التي يتميز بها سويدبيرغ على مستوى تدريس التنظير. فالطريقة التي يعتمدها سويدبيرغ هي جديدة على طلاب علم الاجتماع، لأن معظمهم لم يدرسوا كيفية القيام بالملاحظة والتسمية وتحديد المفهوم والخروج بالتفسير وما إلى ذلك.

يقول سويدبيرغ: "أثناء الدورة التدريبية، أترك الطلاب يمرون بثلاث جولات من التدريبات، تتكون كل منها من دراسة تجريبية موجزة على ثلاث مراحل [(أ) البحث عن الموضوع وملاحظته؛ (ب) ثم محاولة التنظير قليلاً؛ (ج) اختتام بالتفسير]. ما هو ضروري للغاية هو أنه يجب الإبلاغ عن كل مرحلة من هذه المراحل في الفصل. إن الإبلاغ عما فعلوه في الفصل يجعل التنظير جماعيًا في طبيعته. كما أنه يجعله أكثر جاذبية، لأن الطلاب يسمعون أفكار بعضهم البعض، والتي يطلب منهم التعليق عليها أيضا. وتجربتي أن يستمتع الطلاب بهذا الجزء من الدورة، حتى لو كان ذلك يجعلهم أيضا متوترين قليلا في البداية.

يجب على الطلاب أيضا إنتاج ما أسميه الإثنوغرافية الذاتية autoethnography في نهاية الدورة كجزء من المهام المطلوبة. عليهم أن يصِفوا، في ١٠-١٥ صفحة، كيف نجحوا وفشلوا في تدريباتهم وتجاربهم الثلاث. يتيح ذلك للطلاب تلخيص ما أنجزوه خلال الفصل الدراسي وأيضًا إظهار ما هو مفقود لديهم، كل ذلك من وجهة نظرهم الخاصة"(Swedberg, ٢٠١٦, ص :٥٧ - ٥٨).

ختام القول

يؤكد سويدبيرغ في الأخير، أن مشروع التنظير ليس عملًا فرديًا كما يخيل للبعض، وإنما هو عمل يحتاج إلى التفاعل والمشاركة من طرف الجماعة العلمية (مدرسون، طلبة، باحثون) وغيرهم. حيث لا يمكن لمشروع التنظير أن يزدهر حقًا إلا إذا أصبح التنظير مشروعًا جماعيًا وتعاونيًا بين جميع أنواع علماء الاجتماع، المرتبطين ببعضهم البعض، وكذلك بالناس في جميع أنحاء العالم. وهو في كلامه، ينطلق من مسألة مهمة كان بيرس قد أشار إليها، وهي أن الاستقصاء العلمي هو عمومي بطبيعته، وأن الطرق الجديدة للتنظير والتحليل لن تنجح إلا إذا كانت متجذرة بعمق في مجتمع عالمي من العلماء. فقد أشار بيرس إلى أن الاستقصاء والمجتمع يجب أن يجتمعوا في مجتمع استقصائي حقيقي أو في ثقافة عامة للتنظير، كما يفضل أن يصفها.

لائحة المراجع

- بوبر، كارل. (٢٠٠٦)؛ منطق البحث العلمي، ترجمة محمد البغدادي، ط ١٠، بيروت - لبنان: المنظمة العربية للترجمة.
- تشيرتون، ميل/ براون، آن. (٢٠١٢)؛ علم الاجتماع: النظرية والمنهج، ط ١، المركز القومي للترجمة، القاهرة ـ مصر.
- سويدبيرغ، ريتشارد. (٢٠١٧)؛ قبل النظرية يأتي التنظير أو كيف نجعل العلوم الاجتماعية أكثر جاذبية، ترجمة حميد الهاشمي، مجلة عمران للعلوم الاجتماعية، ربيع، العدد ٢٠/٥، (PDF).

- سويدبيرغ، ريتشارد. (٢٠١٩)؛ استخدام التعريفات في علم الاجتماع، ترجمة خالد كاظم أبو دوح، فئة ترجمات، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، (PDF).
- سويدبرج، ريتشارد. (٢٠٢٠)؛ فن النظرية الاجتماعية، ترجمة مجموعة مترجمين، ط ١، القاهرة ـ مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ريشنباخ، هانز. (٢٠٢٠)؛ نشأة الفلسفة العلمية، ترجمة فؤاد زكريا، مؤسسة هنداوي.
- كريب، إيان. (١٩٩٩)؛ النظرية الاجتماعية: من بارسونز إلى هابرماس، ترجمة محمد حسين غلوم، الكويت: عالم المعرفة، العدد ٢٤٤.
- كونيل، ريوين. (٢٠٢٠)؛ النظرية الجنوبية: علم الاجتماع والديناميات العالمية للمعرفة، ترجمة فاروق منصور، ط ١، لبنان ـ بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- Gambett, Diego. (No Date) ; Empirical Puzzles for teaching and research.
- Hammond, Michael. «An interesting paper but not sufficiently theoretical: What does theorising in social research look like?», Methodological Innovations, May–August 2018: P.P : 1–10.
- Matthews Christopher R. & Edgington, Ursula & Channon, Alex. (2018); Teaching with Sociological Imagination in Higher and Further Education: Contexts, Pedagogies, Reflections, Springer.
- Swedberg, Richard. (2014) ; Theorizing in Social Science__ The Context of Discovery–Stanford Social Sciences.
- Swedberg, Richard. «From Theory to Theorizing», Perspectives : Newsletter of the ASA Theory Section, November 2010 Volume 32, Issue 2, P.1.8.9.
- Swedberg, Richard. «Reply to the commentators», The British Journal of Sociology 2016 Volume 67 Issue 1, PP : 57–70.

علـوم واتصـال

التربية الأسرية وعلاقتها بمضامين البرامج في القنوات الفضائية

التربية الأسرية وعلاقتها بمضامين البرامج في القنوات الفضائية
الجزء الثاني

الدكتور: السَجَّاد عبد الله البدري

تناولنا في العدد الماضي الجزء الأول من هذا البحث ، حيث تناولنا في المبحث الأول إجراءات الدراسة المنهجية ، وفي الثاني الدراسات السابقة والتعليق عليها ، كما تناولنا في المبحث الثالث النظريات المفسرة للدراسة ومنها نظرية الغرس الثقافي ، ثم نظرية التأطير الإعلامي ، والتي نستكمل عناصرها ، وكذلك بقية جوانب هذا البحث بشكل عام.

رابعاً: عناصر الإطار الإعلامي[1]:

يعتبر Entman أنَّ العناصرَ الأربعة في العملية الاتصالية هي: القائم بالاتصال (الصحفي) Communicator، والنص Text، والمتلقي Receiver، والثقافة Culture.

١. **القائم بالاتصال (الصحفي)**: قد يُقدِّم -عن عَمدٍ أو غير عَمد- أحكامًا من خلال أطر تَحْكُمها تسمى Schemata تنظِّم قيمَه ومعتقداته، ويمارس دورًا هامًا في بناء وتشكيل الأخبار من حيث الاختيارات اللغوية، والاقتباسات، والمعلومات التي تقود للتأكيد على عناصر أو جوانب معينة في القصة الخبرية، ويؤطّر الصحفيون القصص الخبرية من خلال اختياراتهم التي يقومون بها أثناء كتابتهم وتحريرهم لتلك القصص، وهذه الاختيارات تؤثر بدورها في الطريقة التي يفسّر القراء القصص من خلالها.

ويرسم الصحفيون أنماطًا أو أطرًا تصب معرفيًا في المناقشات العامة، وتؤثر في مستوى معلومات الأفراد، وهذا يتم من خلال الاختيار الانتقائي لتغطية جانب أو الجانبين كليهما

١ محمد عبد الحميد: نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨

لحدث أو قضية ما، مع وضع تفسير مبسطٍ للأحداث والقصص، أو من خلال تغطيةٍ أكبرَ لقضيةٍ واحدة على حساب الأخرى، وهم محكومون بدورهم بالأطر التي تنظِّم أنساقهم المعرفية والضغوط المهنية التي يعملون في ظلها مثل: ضغوط السيطرة والملكية والتمويل، والتي تحدد السياسة التحريرية، بالإضافة إلى ضغوط المساحة وسرعة العمل الإعلامي، والمشكلة التي تحدث في عمل التحرير اليومي تتعلق بعملية الإدراك الانتقائي التي تقود إلى أطرٍ بديلة تصطبغ بالأيديولوجية عن وعي أو عدم وعي بذلك.

وتؤثر المصادر الإخبارية في الكتابة الصحفية، حيث يَعتمد الصحفيون عليها في الموضوعات القصصية، ومضمونها، كما أنَّ اختيار المصدر قد يعكس الأحكام الفردية أو العوامل المؤسسية والتنظيمية.

ويتعلق بما سبق ما توصل إليه Chyi & McCombs من أنَّ الصحفيين ومصادرهم يعززون إبراز القضية في الأجندة الإعلامية من خلال تغيير الإطار، وأنَّ المغزى المحتمل المرتبط بطبيعة الحدث الإخباري يجعلُ التأطيرَ ممكنًا على مستويات متعددة، كما أنَّ الاختلاف في التغطية ينتج عن اختلاف القيم الشخصية والمهنية للصحفيين الذي يعملون في غُرَف الأخبار.

٢. **النص:** يتضمن الأطر التي تبرز من خلال حضور أو غياب كلمات أساسية، وتراكيب معينة، وصور نمطية، ومصادر المعلومات، والجمل التي تتضمن حقائقَ وأحكامًا معينة.
٣. **المتلقي:** حيث قد يعكس تفكير المتلقي واستنتاجه الأطر في النص، ونية أو قصد التأطير لدى القائم بالاتصال، وقد لا يعكس.
٤. **الثقافة:** وهي "مجموعة من الأطر المشتركة المقدَّمة في خطاب الأفراد أو تفكيرهم في جماعة اجتماعية معينة"، وهي كما عرَّفها Entman" مجموعة من الأطر التي يتم الاستشهاد بها"، ومن الممكن أن تعرَّف إمبريقياً بأنَّها "مجموعة من الأطر الشائعة التي تظهر في خطاب وتفكير معظم الناس، أو جماعة اجتماعية معينة"، ويذكر الأخير أنَّ التأطيرَ في العناصر أو المواقع الأربعة يتضمن وظائف متشابهة هي: الاختيار والإبراز، واستخدام تلك العناصر لبناء الجدل حول المشكلات ومسبباتها، انتهاءً بتقييمها وتقديم حلولٍ لها.

وبصفةٍ عامة تُعتبر وسائل الإعلام مشاركًا نشطًا في اختيار وتأطير العالم، حيث تَنقلُ ذلك الاختيار من خلال ممارساتٍ ثقافية، وتُمثِّل شبكاتٍ اتصالية لتطور الخطاب، مؤديةً ذلك بطرق تُبنى على أساس عمليات نفسية لغوية Psycholinguistic Processes مهمة في المعرفة الإنسانية.

وتخلق الضغوط الخارجية التي تتعرض لها هذه الوسائل الحاجة إلى تسوية الاختلافات ــ ليس فقط على مستوى المهنيين في غرف الأخبار ــ ولكن أيضاً على مستوى ثقافة غرف الأخبار، وقد تتمثل الضغوط الخارجية في "المالكين الذي ينطلق حافزهم من الاعتبارات السياسية والاقتصادية"[٢]

خامساً: العوامل المؤثرة في الإطار الإعلامي(٢):

هناك خمسة عوامل داخلية وخارجية تؤثر في كيفية تأطير الصحفيين لموضوع معين وهي:

١. العادات والتقاليد الاجتماعية.
٢. القيود والضغوطات المؤسسية أو التنظيمية.
٣. جماعات الضغط والمصالح.
٤. القيود الصحفية الروتينية.
٥. الاتجاهات الأيديولوجية والسياسية للصحفيين.

ووفقاً لنموذج Gans (١٩٧٩)، ودراسة Shoemaker & Reese (١٩٩٦) هناك على الأقل ثلاثة مصادر للتأثير في الإطار الإعلامي تتمثل في:

- **المصدر الأول:** التأثيرات التي مصدرها الصحفي: حيث إنَّ تشكيل الأطر تتوسطه متغيرات مثل: الأيديولوجية، والاتجاهات، وتعكس الطريقة التي يؤطر بها الصحفيون التغطية الإعلامية.
- **المصدر الثاني للتأثير:** اختيار الأطر كنتيجة لعوامل مثل: نوع الاتجاه السياسي للوسيلة، والقيود المؤسسية أو التنظيمية.
- **المصدر الثالث للتأثير:** العوامل الخارجية المتمثلة في العوامل السياسية مثل:

٢ ميرال مصطفى عبد الفتاح، معالجة القضايا الخارجية في النشرات الإخبارية.

السلطة، وجماعات المصالح، والنخب الأخرى، و"السياق الاقتصادي بما فيه من ضغوط عناصر الملكية والتمويل والإعلان، بالإضافة إلى الأنماط والقيم الاجتماعية والثقافية الموجودة في المجتمع".

سادساً: أدوات وآليات الإطار الإعلامي:

١- يقصد بآليات الإطار Frame Mechanisms الموقع الذي تحتله القصة الخبرية في الصحيفة، وكذلك وجود رموز أو إشارات تشير إلى أهمية القصة الخبرية، واستخدام العناصر الشكلية المرافقة مثل: الصور والرسوم البيانية، العناوين الفرعية، وأخيرًا حجم الخبر، أي احتواء التعريف السابق على آليات للتأطير هي:

أ. موقع الخبر أو القصة الخبرية.

ب. الرموز والإشارات.

ج. الصور والرسوم البيانية.

د. العناوين الفرعية.

هـ. حجم الخبر.

٢- ووفقاً لـ Entman (١٩٩١) فإنَّ أطر وسائل الإعلام غالباً ما تتضمن:

أ. الكلمات الرئيسية Keywords.

ب. المجاز أو الاستعارة Metaphors. (الأحكام)

ج. المفاهيم Concepts.

د. الرموز Symbols.

هـ. الصور البصرية (المرئية) Visual Images.

٣- وأشار Entman (١٩٩٣) إلى الانتقاء والبروزSelection&Salience كأدواتٍ للتأطير، حيث إنَّ التأطير يتضمن بالضرورة الاختيار والإبراز، وذلك لتعزيزِ مشكلةٍ معينة، أو تفسيرٍ متفق عليه، أو تقييمٍ أخلاقي، أو معالجةٍ للموضوع، وفي السياق نفسه فإنَّ استبعاد واستثناء معلوماتٍ أو جوانب معينة من الموضوع يعتبر من أدوات الإطار.

٤- قام Pan & Kosicki باقتراح أدوات عدة لصنع الإطار وبنائه وهي:

أ. البناء التركيبي للقصة الخبرية.

ب. الأفكار الرئيسية المتضمنة في سياق القصة الخبرية.

ج. البناء الموضوعي للنص.

د. الاستنتاجات الضمنية.

٥- وتعتبر العناصر النصية مثل: الكلمات والصور من أدوات الإطار.

٦- ومن آليات الإطار:

أ. آلية بناء السياقات Contextualization.

ب. شخصنة المواقف والأحداث Personalization.

ج. إضفاء الطابع الدرامي على المواقف والأحداث Dramatization.

د. تجزئة المواقف والأحداث Fragmentation.

هـ. تنميط المواقف والأحداث Normalization.

و. التجريد من الإنسانية Dehumanization.

ز. التحويل إلى شيطان Demonization.

ح. المساواة Equalization.

ط. الاستئصال والتطهير Sanitization.

٧- ومن آليات التأطير كذلك:

أ. العناوين الرئيسية والترويسات.

ب. العناوين الفرعية.

ج. الصور الفوتوغرافية.

د. تعليقات الصور الفوتوغرافية.

هـ. المقدمات الاستهلالية.

و. الاختيار الخاص بالمصادر.

ز. الاختيار الخاص بالاقتباسات.

ح. الاقتباسات المؤكدة.

ط. السمات الطباعية للنص مثل: الرموز والأشكال التخطيطية المستخدمة عادة في تمييز نصوص معينة.

ي. البيانات الإحصائية أو الرسوم البيانية والأشكال التخطيطية.

ك. العبارات الخاتمة أو الفقرات التلخيصية للنص الخبري.

٨- ومن آليات الإطار:

أ. نغمة (نبرة) التغطية Tone of Coverage.

ب. إعادة التأطير Reframing.

ج. آليات خاصة بالعناصر الشكلية في النصوص الصحفية مثل: الصور، وموقع التغطية الصحفية، وحجمها، والمساحة، وكلمات التدعيم، والتكرار.

د. آليات اعتمدت على توظيف خصائص التحرير الصحفي مثل: البناء الفني، ونوع الشكل التحريري.

هـ. القضايا الفرعية التي يتضمنها النص الإخباري.

ويلاحظ مما سبق التداخل والخلط بين الباحثين في تحديد أدوات وآليات الإطار الإعلامي، ولعل ذلك يرجع إلى الاختلاف الموجود أصلاً فيما بينهم في تعريف الإطار وتحديد ماهيته، وهو الأمر الذي ينبري على محددات أخرى للإطار، وعملية التأطير الإعلامي.

سابعا- معالم القوة والضعف في نظرية تحليل الإطار الإعلامي:

١- جوانب القوة في نظرية تحليل الإطار الإعلامي:

أ- وفقاً لـ Baran & Davis تتجلى معالم القوة في النظرية من خلال:

- تركيزها على الأفراد في عملية الاتصال الجماهيري.

- رغم تركيزها على مجتمع واحد في الدراسة فهي من الدراسات الـ Micro، إلا أنَّها أسهل وأقدر على الوصول إلى موضوعات أو قضايا التأثيرات على المستوى الـ Macro أي الأوسع والأشمل.

- مرونتها الشديدة "حيث يمكن تطبيقها في مجالات عدة سياسية وثقافية واجتماعية واقتصادية".

- تناسقها مع النتائج الحالية لدراسات علم النفس المعرفي.

ب- يعتبر مفهوم تحليل الإطار من أبرز المفاهيم الحديثة التي تفسر دور وسائل الإعلام في تشكيل معارف الجمهور واتجاهاته نحو القضايا المختلفة، وبذلك يمكن دراسة الاتجاهات والمعارف من خلال تلك النظرية.

ج- تتمثل نقاط القوة في النظرية فيما يلي[٣]:

- إمكاناتها في اقتحام مجال رصد وقياس التأثيرات السلوكية للتأطير الإعلامي في الجمهور.
- ثراء وخصوبة التطبيقات البحثية لها، بالتوازي مع محاور عملية الاتصال الجماهيري متمثلة في القائم بالاتصال، والرسالة الإعلامية، والجمهور، والسياق الثقافي، ورجع الصدى.
- مرونتها حيث يمكن جمعها بأطر إعلامية أخرى، أو اعتماد مدخل نظري تكاملي من جهة، وصلاحيتها للتطبيق في فروع العلوم الإعلامية على اختلافها مثل: التحرير، والإعلام الدولي، والإعلان، والعلاقات العامة، ودراسات الصورة من جهة أخرى.
- يمكن تطبيقها في أنواع مختلفة من الدراسات مثل: الدراسات التاريخية والآنية.
- يمكن لتطبيقاتها البحثية الاستعانة بأي كمٍ أو نوع من المناهج والأساليب والأدوات في جمع وتحليل وتفسير البيانات المختلفة.

د- تقدم النظرية فوائد لدراسات الرأي العام، والسلوك الانتخابي، والدراسات المعرفية والثقافية ودراسات علم الاجتماع.

٢- جوانب الضعف في نظرية تحليل الإطار الإعلامي:

أ- يرى كل من Davis & Baran أن نقاط الضعف في النظرية تتجلى فيما يلي:

- مرونتها تجعلها تفتقر إلى التحديد.
- ليست لديها القدرة على تحديد مدى وجود أو غياب التأثيرات.
- تَحُول دون التفسيرات السببية بسبب اعتمادها الأكبر على المناهج الكيفية.
- تنتقص من قيمة قدرات الأفراد حيث تفترض أنَّ الأفراد يرتكبون أخطاء كثيرة في التأطير.

٣ محمد قيراط، "نظرية "التأطير" والتعاطي مع التطرف والإرهاب "، التعاطي الإعلامي مع ظاهرة التطرف والارهاب، سلسلة بحوث ودراسات إذاعية، أوربيس للطباعة، تونس، ٢٠١٥، ص (٢٠-٢١)

ب- يؤخذ على النظرية عدم وجود نموذج فكري مشترك متفق عليه من قبل الباحثين في دراسة النظرية، نظراً للجدل القائم حول مفهوم الإطار وطرق قياسه.

ج- هناك عدد من الاتجاهات في بحوث التأطير تجاهلت العلاقة بين أطر وسائل الإعلام والعوامل المتعلقة بالسلطة السياسية والاجتماعية، وهذا الإغفال ناجمٌ عن عوامل عدة تتضمن مشكلة تعريف الأطر، والفشل في دراسة سياقات التأطير من سياقات اجتماعية وسياسية أوسع، والتقليل من شأن التأطير كشكل للتأثيرات الإعلامية.

د- غزارة وتنوع العناصر ومصادر المؤثرات في عملية بناء الأطر، وآليات التأثير والفهم والإدراك للمتلقين، وصعوبة حصرها، وضبطها وتفسيرها، يطرح الكثير من التساؤلات حول مدى قابلية نتائج دراسات النظرية للتعميم.

هـ- عدم وجود تحديد دقيق للحدود الفاصلة بين أنواع الأطر المختلفة مما يجعلها مسألة تخضع لانطباعات الباحثين.

و- الإطار يبقى قائماً بتأثير عوامل مختلفة.

(٣) نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام[٤]:

يعتبر الاعتماد على وسائل الإعلام ضرورة أساسية في المجتمعات الحديثة، حيث يستطيع الفرد إدراك هذا الاعتماد بالتدريج منذ الحاجة إلى معرفة أفضل المشتريات في الأسواق وانتقالاً إلى احتياجات أكثر شمولاً وأكثر تعقيداً كالرغبة في الحصول على معلومات عن العالم الخارجي لكي يتفاعل معه.

ونظراً لاختلاف الأفراد في أهدافهم ومصالحهم فإنهم أيضاً يختلفون في درجة الاعتماد على وسائل الإعلام، وبالتالي يشكلون نظماً خاصة لوسائل الإعلام ترتبط بالأهداف والحاجات الفردية لكل منهم وطبيعة الاعتماد ودرجته على كل وسيلة من الوسائل في علاقتها بهذه الأهداف، ويترتب على اشتراك الأفراد في بعض الأهداف ودرجة الاعتماد على الوسائل التي تحقق هذه الأهداف ظهور نظم مشتركة لوسائل الإعلام بين الفئات أو الجماعات، وعلى سبيل المثال يجتمع الأفراد الذين يهتمون بالشئون

٤ د / وجدي حلمي عيد عبد الظاهر جامعة أم القرى: https://uqu.edu.sa/page/ar/١٨١٧٦٥ ٢٠١٣

المحلية بدرجة كبيرة في فئة لها نظامها الإعلامي الخاص عندما ترى أن هذا الاهتمام يتحقق من خلال قراءة الصحف المحلية، وغيرهم في فئات تبحث عن التسلية والاسترخاء من خلال برامج معينة في التليفزيون ... وهكذا يوحي هذا التقسيم إلى فئات بوجود نظم متفاوتة لوسائل الإعلام بالنسبة للأفراد تحددها طبيعة الأهداف، ودرجة الاهتمام بها وطبيعة الاعتماد على وسائل معينة ودرجته في تحقيق هذه الأهداف.

فكرة نظرية الاعتماد:

مع تعقد الحياة في المجتمعات الحديثة، والتقدم المستمر في تكنولوجيا وسائل الإعلام، تتزايد أهمية وسائل الإعلام في نقل المعلومات، ففي المجتمع الأمريكي على سبيل المثال، تقوم وسائل الإعلام بمجموعة متنوعة من الوظائف منها تقديم معلومات عن الحكومة، والخدمة في حالة الطوارئ، كما تعتبر المصدر الأساسي لإدراك المواطن العادي للأحداث القومية والعالمية، كما توفر أيضاً كماً هائلا من البرامج الترفيهية لمساعدة الجمهور على الاسترخاء والهروب من مشاكل الحياة اليومية.

ومن أجل الحصول على المعلومات تتفاعل وسائل الإعلام مع النظم الأخرى كالنظام الاقتصادي، السياسي، والديني حيث تنشأ علاقة متبادلة بين وسائل الإعلام وهذه الأنظمة، ومن هنا وضع "ديفلير وركتيش" نموذجاً لتوضيح العلاقة بين وسائل الإعلام والقوى الاجتماعية الأخرى، وهو ما عرف بنظرية الاعتماد.

ويمكن تلخيص الفكرة الأساسية لنظرية الاعتماد على النحو التالي "أن قدرة وسائل الاتصال على تحقيق قدر أكبر من التأثير المعرفي والعاطفي والسلوكي، سوف يزداد عندما تقوم هذه الوسائل بوظائف نقل المعلومات بشكل متميز مكثف، وهذا الاحتمال سوف تزيد قوته في حالة تواجد عدم استقرار بنائي في المجتمع بسبب الصراع والتغيير.

بالإضافة إلى ذلك فإن فكرة تغيير سلوك ومعارف ووجدان الجمهور يمكن أن تصبح تأثيراً مرتداً لتغيير كل من المجتمع ووسائل الاتصال، وهذا هو معنى العلاقة الثلاثية بين وسائل الاتصال والجمهور والمجتمع.

ويمكن النظر إلى نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام بأنها:

١. نظرية ذات منشأ سوسيولوجي وظيفي.
٢. نظرية بيئية تنظر إلى المجتمع باعتباره تركيباً عضوياً، فهي تبحث في كيفية ارتباط أجزاء من النظم الاجتماعية صغيرة وكبيرة ببعضها، ثم تحاول تفسير سلوك الأجزاء فما يتعلق بتلك العلاقات.
٣. نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام نموذج طارئ Contingency من حيث كون أي تأثير محتمل من جراء ذلك الاعتماد يعتمد بشكل ما على الظروف المصاحبة لموقف محدد.
٤. النظرية جزء من نظرية الاعتماد المتبادل بين وسائل الإعلام والنظم الاجتماعية.

نشأة وتطور نظرية الاعتماد[٥]:

اهتم بعض الباحثين في العشرينيات بدراسة تأثير وسائل الإعلام على المستوى المعرفي Cognitive Level، وأكد بعضهم أن اختلاف المستوى المعرفي للأفراد يرجع أساساً إلى التفاعل بين متغيرات مرتبطة بطبيعة وسائل الإعلام بالإضافة إلى سمات الجمهور وخصائصه المختلفة.

كما أوضح الكثير من الخبراء في الغرب العلاقة بين وسائل الإعلام والنظم الاجتماعية ومؤسساتها في المجتمع على أساس من الاعتماد المتبادل.

ومن ثم كانت البدايات الأولى لنظرية الاعتماد على وسائل الإعلام على يد الباحثة ساندرا بول روكيتش وزملائها عام ١٩٧٤ عندما قدموا ورقة بحثية بعنوان "منظور المعلومات" وطالبوا فيها بضرورة الانتقال من مفهوم الإقناع لوسائل الإعلام إلى وجهة النظر التي ترى قوة وسائل الإعلام كنظام معلوماتي يستمد من اعتمادات الآخرين على المصادر النادرة للمعلومات التي تسيطر عليها وسائل الإعلام أي أن هناك علاقة اعتماد بين وسائل الإعلام والأنظمة الاجتماعية الأخرى.

من هذا المنطلق تركز نظرية الاعتماد على أن العلاقات بين وسائل الإعلام والجمهور

٥ هويدا مصطفي: دور الإعلام في الأزمات الدولية، دراسة حالة للإدارة الإعلامية لحرب الخليج، مركز المحروسة، ٢٠٠٠، ص٣٦

والنظام الاجتماعي تتسم بخصائص اجتماعية من الاعتماد المتبادل الذي تفرضه سمات المجتمع الحديث، حيث يعتمد أفراد الجمهور على وسائل الإعلام كنظام فرعي لإدراك وفهم نظام فرعي آخر هو المحيط الاجتماعي من حولهم، وبذلك تمثل وسائل الإعلام مصادر رئيسية يعتمد عليها أفراد الجمهور في استقاء المعلومات عن الأحداث الجارية، وتتزايد درجة الاعتماد بتعرض المجتمع لحالات من عدم الاستقرار والتحول والصراع الذي يدفع أفراد الجمهور لاستقاء المزيد من المعلومات من وسائل الإعلام لفهم الواقع الاجتماعي من حولهم.

وقد تطور نموذج الاعتماد في صور متعددة منذ ظهوره أول مرة على النحو التالي:

أ ـ النموذج الأول لنظرية الاعتماد (١٩٧٦):

قدم ميلفن ديفلير وساندرا بول روكيتش نموذج الاعتماد الأول عام ١٩٧٦، حيث عرض النموذج العلاقة بين العناصر الثلاثة لمكونات النظرية (الإعلام ـ المجتمع ـ الجمهور) بشكل متداخل، وتختلف هذه العلاقة من مجتمع إلى آخر، وطبيعة وسائل الإعلام، وتنوع واختلاف حاجات الجمهور، بالإضافة إلى التأثيرات المعرفية والوجدانية والسلوكية التي يحدثها اعتماد أفراد الجمهور على وسائل الإعلام.

ويفسر النموذج طبيعة العلاقة المتبادلة بين وسائل الإعلام والنظام الاجتماعي والجمهور كالتالي:

١. **وسائل الإعلام:**

تختلف وسائل الإعلام من مجتمع إلى آخر من حيث درجة تطورها، وكلما كانت وسائل الإعلام لديها القدرة على إشباع احتياجات الجمهور، وكانت أكثر مركزية وتنوع وأهمية للمجتمع، يزداد اعتماد المجتمع عليها .

٢. **النظام الاجتماعي:**

تختلف طبيعة كل مجتمع عن الآخر، من حيث درجة الاستقرار أو القدرة على مواجهة الأزمات الطارئة، أو تبعاً لحالة انهياره نتيجة الأزمات الاقتصادية أو ثورات أو حروب، فكلما زادت حالة عدم الاستقرار في المجتمع، زادت حاجة الأفراد إلى المعلومات، وبالتالي الاعتماد على وسائل الإعلام، أي أن الجمهور يصبح أكثر اعتماداً على وسائل الإعلام الموجودة في المجتمع في فترات التغيير وعدم الاستقرار.

وبالتالي فإن الاعتماد المتبادل بين وسائل الإعلام والنظم الاجتماعية يتعدد بتعدد هذه النظم كالأسرة والدين والمؤسسة التعليمية والاقتصادية والعسكرية، وأهمها النظم السياسية للإعلام في الجوانب التالية:

- غرس وتدعيم القيم السياسية والمعايير المتنوعة (حرية، فاعلية، تصويت، ...).
- حفظ النظام والطاعة للدولة.
- تعبئة المواطنين وتدعيم الشعور بالمواطنة.
- التحكم والفوز بالصراع داخل الدولة كصراع الأنظمة ومعاركها وانتصار الحقوق التشريعية والتنفيذية.

• أما علاقة النظام الإعلامي بالسياسة فتنشأ لأن الأهداف الإعلامية تنال مكاسب عدة من مصادر النظام السياسي مثل:

- حماية السلطة القضائية وتسهيل نيل الحقوق الإعلامية.
- حماية السلطة التشريعية.
- الحصول على الشرعية.

٣. الجمهور:

يختلف الجمهور في درجه الاعتماد على وسائل الإعلام، فمثلا جمهور الصفوة يتمتع بمصادر معلومات متنوعة بصورة أكثر من الجمهور العام الذي يعتمد على وسائل الإعلام باعتبارها أحد مصادره الأساسية.

ويختلف الجمهور في درجة اعتماده على وسائل الإعلام نتيجة الاختلاف في الأهداف والمصالح والحاجات الفردية، فالأفراد يعتمدون على وسائل الإعلام باعتبارها مصدراً من مصادر تحقيق أهدافهم، فالفرد يهدف إلى تأييد حقه في المعرفة لاتخاذ القرارات الشخصية والاجتماعية المختلفة، ويحتاج إلى التسلية والترفيه كهدف أيضاً في نفس الوقت إلا أن الأفراد لا يستطيعون ضبط أو تحديد نوع الرسائل التي تبثها وسائل الإعلام أكثر مما هي عليه، ولكنهم يستطيعون تحديد ما لا ينشر من رسائل، لأن وسائل الإعلام تحدد ما ينشر أو لا ينشر بناء على العلاقة الدائرية مع أفراد المتلقين مثلها مثل

النظم الاجتماعية، ويظهر بالتالي تأثير الخصائص والسمات الفردية والاجتماعية على تطوير هذه العلاقة الدائرية مع وسائل الإعلام.

ويعتمد الأفراد على وسائل الإعلام لتحقيق الأهداف التالية:

١. **الفهم**: مثل معرفة الذات من خلال التعلم والحصول على الخبرات، الفهم الاجتماعي من خلال معرفة أشياء عن العالم أو الجماعة المحلية وتفسيرها.

٢. **التوجيه**: ويشتمل على توجيه العمل مثل: أن تقرر ماذا تشتري؟ وكيف ترتدي ثيابك؟ وكيف تحتفظ برشاقتك؟ وتوجيه تفاعلي مثل: الحصول عل دلالات عن كيفية التعامل مع مواقف جديدة أو صعبة.

٣. **التسلية**: وتشتمل على التسلية المنعزلة مثل: الراحة والاسترخاء والاستثارة والتسلية الاجتماعية مثل: الذهاب إلى السينما أو الاستماع إلى الموسيقى مع الأصدقاء، أو مشاهدة التليفزيون مع الأسرة.

ومع ذلك؛ فإنه ينبغي ألا نبالغ في أهمية وسائل الإعلام الجماهيري، فهي تجعل بالفعل تحقيق الفهم والتوجيه وأهداف التسلية أكثر سهولة، ولكنها ليست الوسيلة الوحيدة لبلوغ هذه الأهداف، فالأفراد يتصلون في نهاية الأمر بشبكات داخلية من الأصدقاء والأسرة، وكذلك بنظم تربوية ودينية وسياسية وغيرها، تساعد الناس أيضاً على بلوغ أهدافهم، ونظرية الاعتماد على وسائل الإعلام لا تشارك فكرة المجتمع الجماهيري في أن وسائل الإعلام قوية لأن الأفراد منعزلون بدون روابط جماعية، والأصح أنها تتصور أن قوة وسائل الأعلام تكمن في السيطرة على مصادر معلومات معينة تلزم الأفراد لبلوغ أهدافهم الشخصية، وذلك علاوة على أنه كلما زاد المجتمع تعقيداً، زاد اتساع مجال الأهداف الشخصية التي تتطلب الوصول إلى مصادر معلومات وسائل الإعلام.

فالفرد في حاجة إلى فهم وإدراك الذات بما يساعده في الكشف عن قدراته ودعمها وتفسير معتقداته وسلوكه وإدراكه لجوانب الشخصية بشكل عام، وكذلك الحاجة إلى فهم العالم الاجتماعي المحيط بالفرد، والمعاني التي تقوم بتشكيلها وسائل الإعلام عن هذا العالم واستخدام هذه المعاني في إدراك الحقائق وتشكيل التوقعات.

ولذلك قام الباحثان ميلفن وروكيتش بتطوير هذا النموذج عام ١٩٨٢، ليوضح كيفية اعتماد الأفراد على وسائل الإعلام من أجل تحقيق أهداف الأفراد الخاصة بالفهم والتوجيه والتسلية، وعرف باسم النموذج المتكامل لنظرية الاعتماد .

ب- النموذج المتكامل لنظرية الاعتماد (١٩٨٢)[٦]:

يوضح النموذج المتكامل لنظرية الاعتماد التداخل الكبير بين العناصر الرئيسية للعملية الاتصالية (وسائل الإعلام - المجتمع - الجمهور) ويقدم مجموعة معقدة من المتغيرات التي تؤدي إلى تأثير وسائل الإعلام التي تظهر نتيجة الاعتماد المتبادل بين وسائل الجمهور والنظم الاجتماعية الأخرى.

ويمكن تلخيص العلاقات التي يرمز لها النموذج على النحو التالي:

أولاً: ينشأ تدفق الأحداث من المجتمع الذي يضم مجموعة من النظم الاجتماعية التي يحكمها الوظيفة البنائية، وتحدث علاقات اعتماد متبادلة بين هذه النظم الاجتماعية ووسائل الإعلام ، ويتميز كل مجتمع بثقافة خاصة تعبر عن القيم والتقاليد والعادات وأنماط السلوك التي يتم نقلها عبر رموز لفظية وغير لفظية تحدث العمليات الدينامية لنشر الثقافة، وتشتمل هذه الفعاليات على قوى تدعو إلى ثبات المجتمع والحفاظ على استقراره من خلال الإجماع والسيطرة، والتكيف الاجتماعي، وتوجد أيضاً في المجتمع قوى أخرى تدعو للصراع والتغيير، وتتم هذه العمليات على مستوى البناء الكلي للمجتمع، أو بين الجماعات، أو المراكز الاجتماعية المرتبة بشكل تصاعدي، ويتضمن هذا البناء عناصر رسمية وغير رسمية.

ثانيا: تؤثر عناصر الثقافة والبناء الاجتماعي للمجتمع على وسائل الإعلام إيجاباً وسلباً، وهي التي تحدد خصائص وسائل الإعلام التي تتضمن: الأهداف والموارد، والتنظيم، والبناء، والعلاقات المتبادلة. وتتحكم هذه الخصائص في وظائف تسليم المعلومات التي يتحكم فيها عدد الوسائل الإعلامية المتاحة، ودرجة مركزيتها، ويؤثر ذلك بالتالي على الأنشطة التي تمارسها وسائل الإعلام أو ما يطلق عليها تحديد السياسات.

٦ طه نجم، أستاذ الاعلام بجامعة السلطان قابوس، مناهج البحث الإعلامي، دار كلمة، الاسكندرية، ٢٠١٤ – ص ٦٧

كذلك تؤثر عناصر الثقافة وبناء المجتمع على الأفراد، ويسهم ذلك في تشكيل الفروق الفردية والفئات الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية، ويعمل النظام الاجتماعي أيضاً على خلق حاجات للأفراد مثل الفهم والتوجيه والتسلية.

ويحدد الاعتماد المتبادل بين النظم الاجتماعية ونظم وسائل الإعلام كيفية تطوير الناس اعتمادهم على وسائل الإعلام لإشباع حاجتهم النفسية والاجتماعية، مما يخلق التنوع في تأثيرات وسائل الإعلام على الأفراد.

ثالثا: تقوم وسائل الإعلام بتغطية الأحداث التي تقع داخل النظم الاجتماعية المختلفة، ومن الأشخاص داخل هذه النظم، وتنتقي وسائل الإعلام التركيز على بعض القضايا والموضوعات التي تشكل رسائل وسائل الإعلام المتاحة للجماهير.

رابعاً: العنصر الرئيسي في هذا الإطار المتكامل هو الأفراد كأعضاء في الجمهور المتلقي لوسائل الإعلام، هؤلاء الأفراد لديهم بناء متكامل للواقع الاجتماعي تم تشكيله عبر التنشئة الاجتماعية والتعليم والانتماء إلى جماعات ديموغرافية، وعوامل التكيف الاجتماعي، والخبرة المباشرة. ويستخدم هؤلاء الأفراد وسائل الإعلام لاستكمال بناء الواقع الاجتماعي الذي لا يدركونه بالخبرة المباشرة، وتتحكم علاقات الاعتماد المتبادل بين وسائل الإعلام والنظم الاجتماعية الأخرى في تشكيل رسائل المعلومات للجماهير.

خامساً: حين يكون الواقع الاجتماعي محدداً ومفهوماً للأفراد، ويلبي حاجاتهم وتطلعاتهم قبل وأثناء استقبال الرسائل الإعلامية، لن يكون لرسائل الإعلام تأثير يذكر سوى تدعيم المعتقدات والقيم وأنماط السلوك الموجودة بالفعل.

وعلى النقيض، حين لا يكون لدى الأفراد واقع اجتماعي حقيقي يسمح بالفهم والتوجيه والسلوك، فإنهم يعتمدون على وسائل الإعلام بقدر أكبر لفهم الواقع الاجتماعي، وبالتالي يكون لهذه الوسائل تأثير أكبر على المعرفة والاتجاهات والسلوك، لذلك يجب الأخذ في الاعتبار درجة اعتماد الأفراد على وسائل الإعلام للحصول على المعلومات كوسيلة للتنبؤ بآثار هذه الوسائل على الأفراد.

سادساً: تتدفق المعلومات من وسائل الإعلام لكي تؤثر في الأفراد، وفي بعض الحالات

تتدفق المعلومات أيضاً من الأفراد لكي تؤثر في وسائل الإعلام، وفي المجتمع ككل، ويتخذ ذلك بعض الأشكال مثل الاعتراض الجماهيري الذي يزيد من مستوى الصراع في المجتمع، أو يؤدي إلى تكوين جماعات اجتماعية جديدة. مثل هذه الأحداث قد تؤدي إلى تغييرات في طبيعة العلاقات بين النظم الاجتماعية، ونظم وسائل الإعلام، مثل تمرير قوانين جديدة يتم تصميمها لتغير سياسات تشغيل وسائل الإعلام.

لذلك فإن علاقات الاعتماد المتبادل بين وسائل الإعلام وأجزاء أخرى من الكيان الاجتماعي، يجب أن تمر بتغيير من أجل أن تبقي المجتمعات في بيئات متغيرة، ويكون مثل هذا التغيير المتكيف بطيئاً في العادة، وغالباً ما يكون غير مخطط ومن ثم فإنه من الصعب إدراكه في الوقت الذي يقع فيه.

واهتم الباحثان ميلفن وروكيتش بتوضيح كيف تساعد علاقات الاعتماد في تفسير آثار التعرض لرسائل وسائل الإعلام الخاصة بمعتقدات وسلوك الفرد، وهو اهتمام مركزي بالنسبة لأولئك الذين يستخدمون نهجاً إدراكياً لتفسير تأثيرات وسائل الاتصال الجماهيرية على جمهورها، فالأشخاص الذين اعتمدوا على التليفزيون لتحقيق تفاهم اجتماعي على سبيل المثال عليهم أن يختاروا أنواعًا مختلفة من البرامج التليفزيونية، وذلك بخلاف أشخاص يعتمدون أساساً على التليفزيون من أجل التسلية، وبالتالي فإن التأثير يختلف باختلاف الهدف، وفي دراسة لبول روكيتش وزملائها لمعرفة آثار التعرض لبرنامج تليفزيوني يستهدف التأثير على معتقدات سياسية وسلوكية، قدمت الباحثة أدلة تؤيد هذه الطريقة من التفكير عن التعرض الانتقائي، وآثار وسائل الإعلام، حيث وجدوا أن الأشخاص يختارون بالفعل تعريض أنفسهم على أساس علاقات اعتمادهم الراسخ على التليفزيون، وأن المشاهدين الذين لديهم أنواعاً معينة من علاقات الاعتماد كانوا يتأثرون بشكل مختلف عن أولئك الذين ليست لديهم هذه الأنواع.

ومن هنا طور الباحثان ميلفن وروكيتش نظرية الاعتماد، لتوضيح الآلية التي تعمل بها نظرية الاعتماد، حيث قدما نموذجاً جديداً عام ١٩٨٩، لتفسير العلاقة بين نظم وسائل الإعلام العام، والنظام الاجتماعي، الذي ينبع من نموذج الإدراك العقلي الذي يفترض وجود ربط

منطقي بين مضمون الوسيلة ودوافع الانتباه، وعرف باسم النموذج الإدراكي لنظرية الاعتماد.

جـ. النموذج الإدراكي لنظرية الاعتماد (١٩٨٩)[٧] :

يبدأ هذا النموذج بفرد يتفحص وسائل الإعلام بدقة، ليقرر بفعالية ما يرغب في الاستماع إليه، أو مشاهدته، أو قراءته، أو بشخص يتصل بشكل عرضي بمحتويات وسيلة إعلامية.

ويفسر النموذج الخطوات التالية:

الخطوة الأولى:

إن الجمهور القائم بالاختيار النشيط الذي يستخدم وسائل الإعلام، سيقوم بالتعرض إلى مضمون الوسائل من خلال توقع مسبق بأنه سوف يساعدهم في تحقيق هدف أو أكثر من الفهم، وأن التوجيه، أو التسلية بناء على:

- تجربتهم السابقة.
- محادثتهم مع آخرين (أصدقاء أو زملاء عمل).
- إشارات يحصلون عليها من وسائل الإعلام (إعلانات أو مجلات أدبية).

أما الأفراد الذين يتعرضون مصادفة أو بطريقة غير مقصودة لمحتويات وسائل الإعلام مثل (دخول سوبر ماركت به تليفزيون مفتوح) فقد تستثار لدى هؤلاء الأفراد علاقة الاعتماد وتحفزهم على الاستمرار في التعرض، أو ينهون تعرضهم للوسائل.

الخطوة الثانية:

كلما زادت شدة الحاجة أو قوة الاعتماد زادت الاستثارة المعرفية والوجدانية، وتتمثل هذه الاستثارة في جذب الانتباه إلى مضمون الرسالة أو الإعجاب أو عدم الإعجاب مثلاً، وتختلف قوة الاعتماد على الوسائل وفقاً لاختلاف:

- الأهداف الشخصية.
- المستويات الاجتماعية للأفراد.
- توقعات الأفراد فيما يتعلق بالفائدة المحتملة من محتويات وسائل الإعلام.

٧ د. دليو، فضيل الاتصال، دار الفجر للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٣، ص٢٧

- مدى سهولة الوصول إلى المضمون.

والمتغيرات في أهداف الأفراد كثيراً ما تعكس متغيرات في بيئاتهم، وعندما تكون هذه البيئات حافلة بالغموض أو التهديد مثلاً، فإن اعتماد الأفراد على نظام وسائل الإعلام يجب أن تكون قوية تماماً، إذ أن الوصول إلى مصادر معلومات وسائل الإعلام غالباً ما يكون ضرورياً لحل غموضها، وتقليل تهديدها الحقيقي أو المحتمل، وهناك مثال آخر عن: كيف تؤثر المتغيرات في البيئات الشخصية والاجتماعية للأشخاص على قوة اهتمامات التبعية بمشكلات صحية خطيرة. فالأشخاص الذين يكونون، هم أنفسهم أو أحباؤهم مصابين بمرض خطير، كثيراً ما ينشئون علاقات اعتماد قوية بوسائل الإعلام، من أجل التمكن من الوصول إلى معلومات مناسبة قد تسهم في عثورهم على أفضل خدمات طبية ومساعدة[٨].

وأثناء اعتماد الأفراد على وسائل الإعلام يحدث نوعان من التأثير هما:

- **الإثارة العاطفية:** يقصد بها ميل الأفراد وحبهم للوسيلة والمضمون المقدم.
- **الإثارة الإدراكية:** ويقصد بها تعرض الأفراد للوسيلة الإعلامية مع ما يتفق مع اهتماماته وحاجاته وأهدافه.

ففي الدراسة التي أجرتها ساندرا بول روكيتش وزملاؤها، ذكر المشاهدون الأكثر اعتماداً على التليفزيون أنهم كانوا منتبهين للغاية في مشاهدة البرنامج التليفزيوني، وأحبوا البرنامج، وعندما يكون اعتماد الأشخاص على برنامج تليفزيوني ــ مثلا ــ منخفضاً أو منعدماً، فإننا سوف نتوقع أن نجدهم يتحدثون أو يفعلون أشياء أخرى في أثناء تشغيل جهاز التليفزيون، وبالتالي لا يحتمل أن يكون شعورهم قوياً تجاه البرنامج أو سالباً.

الخطوة الثالثة:

وفيها تزداد درجة المشاركة النشطة في مدى استيعاب المعلومات وفقاً لوجود تأثيرات معرفية وعاطفية سابقة، فالأشخاص الذين أثيروا إدراكياً وعاطفياً سوف يشتركون في نوع التنسيق الدقيق للمعلومات بعد التعرض، مثل: الإقلاع عن التدخين، أو بدء التدريبات الرياضية أو إجراء فحوص طبية.

٨ د. دليو، فضيل – المرجع نفسه – ص ٢٨

الخطوة الرابعة:

كلما زادت درجة المشاركة في تنسيق المعلومات، زاد الاحتمال في حدوث التأثيرات المعرفية أو العاطفية أو السلوكية نتيجة الاعتماد على وسائل الإعلام في الحصول على المعلومات، فالأفراد الذين يشتركون بشكل مكثف في تنسيق المعلومات أكثر احتمالاً للتأثر بتعرضهم لمحتويات وسائل الإعلام.

الفروض الرئيسية لنظرية الاعتماد على وسائل الإعلام[٩]:

يتمثل الفرض الرئيسي لنظرية الاعتماد في قيام الفرد بالاعتماد على وسائل الإعلام لإشباع احتياجاته من خلال استخدام الوسيلة، وكلما لعبت الوسيلة دوراً هاماً في حياة الأشخاص زاد تأثيرها وأصبح دورها أكثر أهمية ومركزية وبذلك تنشأ العلاقة بين شدة الاعتماد ودرجة تأثير الوسيلة لدى الأشخاص، وكلما ازدادت المجتمعات تعقيداً ازداد اعتماد الأفراد على وسائل الإعلام. كما تقوم على عدة فروض فرعية أخرى هي:

- تؤثر درجة استقرار النظام الاجتماعي على زيادة الاعتماد أو قلته على مصادر معلومات وسائل الإعلام، وكلما زادت درجة عدم الاستقرار في المجتمع كلما زاد الاعتماد لدى الأفراد على وسائل الإعلام.
- تزداد درجة الاعتماد على وسائل الإعلام في حالة قلة القنوات البديلة للمعلومات أما في حالة وجود مصادر معلومات بديلة تقدمها شبكات خاصة أو رسمية أو مصادر إعلامية خارج المجتمع سيقل اعتماد الجمهور على وسائل الإعلام، ويختلف الجمهور في درجة اعتماده على وسائل الإعلام نتيجة لوجود اختلاف في الأهداف الشخصية والمصالح والحاجات الفردية.

الآثار المترتبة على اعتماد الجمهور على وسائل الإعلام:

يري بعض الباحثين أن التساؤل الأساسي لنظرية الاعتماد هو تفسير متى؟ ولماذا يعرض الأفراد أنفسهم لوسائل؟ وتأثيرات هذا التعرض على معتقداتهم وسلوكهم، وإجابة

٩ د. خليل أبو أصبع، صالح، الاتصال والإعلام في المجتمعات المعاصرة، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع، ط٥، ٢٠٠٦، ص١٦٢.

ذلك يعد تفسيراً للطرق التي يستخدم بها الجمهور وسائل الإعلام لتحقيق أهدافهم الشخصية، حيث ينتج عن اعتماد الجمهور على وسائل الإعلام مجموعة من التأثيرات يمكن تصنيفها على النحو التالي:

أولاً: التأثيرات المعرفية: وتتضمن عدة آثار هي:[١٠]

١- الغموض:

ويحدث الغموض نتيجة لتناقض المعلومات التي يتعرض لها الأفراد، أو نقص المعلومات أو عدم كفايتها لفهم معاني الأحداث أو تحديد التفسيرات الممكنة والصحيحة لهذه الأحداث، فالغموض يمكن أن يحدث لأن الناس يفتقرون إلى معلومات كافية لفهم معنى حدث، أو يفتقرون إلى المعلومات التي تحدد التفسير الصحيح من بين تفسيرات عديدة تقدمها وسائل الإعلام. وتشير البحوث السابقة إلى أن نسبة الغموض تزداد حين تقع أحداث غير متوقعة مثل: كارثة طبيعة أو اغتيال زعيم سياسي، وحين تقدم وسائل الإعلام معلومات غير متكاملة أو معلومات متضاربة بشأن هذه الأحداث. في هذه الحالة يتولد الإحساس بالغموض لدى أعضاء الجمهور، وفي حالات عديدة تكون وسائل الإعلام هي المصدر الوحيد المتاح للحصول على المعلومات، ويحدث الغموض حين تكون هذه المعلومات غير مكتملة أو يكتنفها الغموض أو التضارب.

٢- تشكيل الاتجاه:

تلعب وسائل الإعلام دوراً هاماً في تشكيل اتجاهات الأفراد نحو القضايا الجدلية المثارة في المجتمع مثل مشكلات البيئة، وأزمات الطاقة، والفساد السياسي، وتنظيم الأسرة. وتتشكل الاتجاهات الجديدة كلما اكتسب الأفراد المعلومات العامة من خلال وسائل الإعلام.

٣- ترتيب الأولويات:

تقوم وسائل الأعلام بترتيب أولويات الجمهور تجاه القضايا البارزة دون غيرها، ويقوم الجمهور بتصنيف اهتماماته نحو هذه القضايا، ويركز على المعلومات التي يمكن

١٠ د. حسين السيد، ليلى، د. عماد مكاوي، حسن، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية للنشر، ص٢٥٤.

توظيفها وفقاً لاختلافاته الفردية.

٤- اتساع المعتقدات:

تسهم وسائل الإعلام في توسيع المعتقدات التي يدركها أفراد الجمهور، لأنهم يتعلمون عن أناس وأماكن وأشياء عديدة من وسائل الإعلام، ويتم تنظيم هذه المعتقدات في فئات تنتمي إلى: الأسرة أو الدين أو السياسة بما يعكس الاهتمامات الرئيسية للأنشطة الاجتماعية.

٥- القيم :

القيم هي مجموعة المعتقدات التي يشترك فيها أفراد جماعة ما ويرغبون في ترويجها والحفاظ عليها مثل: الأمانة. الحرية ـ المساواة ـ التسامح، وتقوم وسائل الإعلام بدور كبير في توضيح أهمية القيم.

ثانياً: التأثيرات العاطفية (الوجدانية):

ويقصد بالتأثيرات العاطفية المشاعر والعواطف التي يكونها الإنسان تجاه ما يحيط به، ويظهر هذا التأثير عندما تقدم معلومات معينة من خلال وسائل الإعلام، تؤثر على مشاعر الأفراد واستجاباتهم بالتالي في الاتجاه الذي تستهدفه الرسائل الإعلامية، ومن أمثلة هذه التأثيرات:

١- الفتور العاطفي:

ويرى الباحث أن التعرض المكثف إلى موضوعات العنف في وسائل الإعلام يؤدي إلى الفتور العاطفي وعدم الرغبة في تقديم المساعدة للآخرين في أوقات العنف الحقيقي الذي يتصرف الفرد تجاهه كما لو كان عنفاً تلفزيونياً، وتشير بعض الدراسات إلى أن الاستثارة الناتجة عن مشاهدة أعمال العنف في وسائل الإعلام، تتناقص تدريجياً بمرور الوقت وتؤدي في النهاية إلى الفتور العاطفي.

كما يقرر كثير من الباحثين بأن التليفزيون يساعد على انصراف الفرد عن تذكر الأحداث السلبية، ويقصد بها تلك الأحداث التي يعتبرها مسئولة مثلاً عن فشله أو تشير إلى ظلم الناس لغيرهم، لأن تذكر هذه الأحداث تسبب له حالات مزاجية غير سارة.

٢- الخوف والقلق:

إن التعرض المستمر للرسائل أو الدراما التليفزيونية لأعمال العنف والكوارث يؤدي إلى إثارة الخوف والقلق لدى الأفراد من الوقوع ضحايا لأعمال العنف في الواقع.

ويري الباحث أن اعتماد الأفراد على وسائل الإعلام قدي يؤدي إلى إثارة الخوف والتوتر بسبب ما تقدمه هذه الوسائل من أخبار عن انتشار وباء أو مرض معدٍ مثل مرض سارس، إلا أنه قد يؤدي أيضاً إلى تقليل مشاعر الخوف والتوتر من انتشار هذا المرض في المنطقة الموجود بها من خلال المعلومات التي تقدمها وسائل الإعلام عن كيفية الوقاية من هذا المرض والقضاء عليه مستقبلاً.

٣- الدعم المعنوي والاغتراب:

تؤثر وسائل الإعلام على معنويات الأفراد بالسلب أو الإيجاب، فقد أكد "Klapp" أن المجتمعات التي تقوم وسائل الإعلام فيها بأدوار اتصال رئيسية، ترفع الروح المعنوية لدى الأفراد نتيجة زيادة الشعور الجمعي والتوحيد والاندماج، وخاصة إذا كانت وسائل الإعلام تعكس الفئات الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، ويلاحظ أن اغتراب الفرد يزداد حين لا يجد معلومات وسائل الإعلام معبرة عن نفسه وثقافته وانتماءاته العرقية والدينية والسياسية.

ثالثاً: التأثيرات السلوكية:[١١]

تحدث التأثيرات في السلوك نتيجة لحدوث التأثيرات المعرفية والعاطفية، ومن أهم التأثيرات السلوكية:

(١) التنشيط:

يعني قيام الفرد بعمل ما نتيجة التعرض للوسيلة الإعلامية، وهو الناتج الأخير للتأثيرات المعرفية والعاطفية مثل اتخاذ مواقف سلوكية مؤيدة أو معارضة نتيجة التعرض المكثف لوسائل الإعلام، وقد يتمثل التنشيط في اتخاذ مواقف مؤيدة للإقلاع عن التدخين أو التبرع المادي أو المعنوي لفئات معينة والتنشيط يكون مفيداً اجتماعياً في هذه الحالة، ولكن التنشيط الناتج عن التعرض لوسائل الإعلام قد يكون ضاراً اجتماعياً مثل التورط

١١ د. الهيتي، هادي نعمان، الاتصال الجماهيري المنظور الجديد، دار الشؤون الثقافية، ط١، ٢٠٠٦، ص٧٨.

في أعمال ضد المجتمع مثل العنف والجرائم والاضطرابات.

(٢) الخمول:

يعني عدم النشاط وتجنب القيام بالفعل، مما يؤدي إلى اللامبالاة والسلبية والامتناع عن المشاركة في المجتمع، ويحدث ذلك نتيجة التعرض لرسائل الإعلام المبالغ فيها، والتي تدفع الفرد إلى عدم المشاركة نتيجة الملل مثل عدم القيام بالتصويت في الانتخابات.

علاقة نظرية الاعتماد وتأثيرها على بعض النظريات:[١٢]

ترتبط نظرية الاعتماد ببعض نظريات الاتصال وهي:

١- نظرية ترتيب الأولويات:

تقوم نظرية الأولويات على ترتيب الأولويات الشخصية للأفراد تجاه بعض الموضوعات، وتساعد نظرية الاعتماد على تفسير هذه الأولويات، فالأفراد يعتمدون على وسائل الإعلام في اختيارهم للموضوعات التي تقدمها وسائل الإعلام، بشكل يتوافق إلى حد كبير مع خصائصهم الشخصية، والمشكلات التي يعانون منها بالإضافة إلى احتياجاتهم.

٢ - نظرية فجوة المعرفة:

تفترض نظرية فجوة المعرفة أن الجمهور ذو المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع يميل إلى اكتساب المعلومات بمعدل أسرع من الجمهور الأقل في المستوى الاجتماعي الاقتصادي، ومن هنا تنشأ الفجوة المعرفية في المعلومات.

وتسهم نظرية الاعتماد هنا في فهم هذه النظرية، فالأفراد الأكثر اعتماداً على وسائل الإعلام يحصلون على معلومات أكثر من غيرهم فتنشأ الفجوة المعرفية، وتقل الفجوة المعرفية تجاه بعض القضايا التي يتساوى فيها اعتماد الجمهور على وسائل الإعلام.

٣- مدخل الاستخدامات والإشباعات:

يفترض مدخل الاستخدامات والإشباعات أن الأفراد بحاجة إلى إشباع احتياجاتهم

١٢ د. عبد الحميد، محمد، الاتصال في مجالات الإبداع الفني الجماهيري، عالم الكتب، ط١، ١٩٩٣، ص٢٥.

من وسائل الإعلام، كما يقوم الأفراد باستخدام المعلومات التي تنقلها وسائل الإعلام، وتختلف أهميتها وفقاً لاحتياجاتهم.

وعلى الرغم من أن مدخل الاستخدامات والإشباعات ونظرية الاعتماد يركز كل منهما على العلاقة بين الأفراد ووسائل الإعلام، فكل منهما يركز على التساؤل الخاص: ماذا يفعل الناس بوسائل الإعلام؟

والاستخدام لوسيلة إعلامية يعني معدل القراءة أو المشاهدة أو الاستماع لها، أما الاعتماد فيعني درجة الاهتمام بهذه الوسيلة باعتبارها مصدراً مهماً للمعلومات، وذلك رغم وجود بعض التشابه بين مدخل الاستخدامات والإشباعات.

- يركز مدخل الاستخدامات والإشباعات على تحديد الاحتياجات المختلفة والإشباعات الناتجة عن استخدام الأفراد لوسائل الإعلام، بينما تركز نظرية الاعتماد على العلاقة بين الجمهور ووسائل الإعلام والمجتمع.

- يهتم مدخل الاستخدامات والإشباعات بالإجابة على السؤال الأساسي وهو: أين يذهب الأفراد لإشباع احتياجاتهم؟ في حين تركز نظرية الاعتماد على الإجابة على سؤال: لماذا يلجأ الأفراد إلى وسيلة معينة لإشباع احتياجاتهم؟

- يركز مدخل الاستخدامات والإشباعات على المستوى الفردي فقط، في حين تستخدم نظرية الاعتماد لقياس العلاقات الاعتمادية لكل المستويات الفردية والاجتماعية.

- يقدم مدخل الاستخدامات والإشباعات تصميماً معقداً من الناحية الإجرائية لقياس متغير استخدام الوسيلة، بينما تقدم نظرية الاعتماد تصميماً سهلاً من الناحية الإجرائية لقياس متغير الاعتماد على وسائل الإعلام.

- يؤكد مدخل الاستخدامات والإشباعات على أهمية فكرة الجمهور القوي والتي تؤكد ضرورة اختبارات الجمهور بينما تركز نظرية الاعتماد على قوة وسائل الإعلام التي يعتمد عليها الأفراد، ويزداد الاعتماد عليها أثناء الأزمات.

الانتقادات الموجهة لنظرية الاعتماد على وسائل الإعلام:[١٣]

تعرضت نظرية الاعتماد لمجموعة من الانتقادات يمكن تلخيصها على النحو التالي:

- تبالغ النظرية في تصوير حجم الاعتماد الفعلي للعناصر المختلفة وخاصة المتعلقة بوسائل الإعلام، واستقلالها عن النظام الاجتماعي، فوسائل الإعلام غالباً ما تكون محايدة، حيث إنها مصدر غير سياسي، تستطيع أن تجده عند الضرورة، ويجب أن ترتبط وسائل الإعلام بشكل أساسي بالمؤسسات الأكثر هيمنة وسيطرة في المجتمع.

-على الرغم من أن الاعتماد الشديد على وسائل الإعلام قد يزيد من التأثيرات الإدراكية والسلوكية على الفرد، فإنه للأسف ليست كل تأثيرات وسائل الإعلام الجماهيرية هي تأثيرات لمحتويات وسائل أو أنها تؤثر على الأفراد، حيث إن الأفراد يتأثرون بالأصدقاء والمعارف وغيرهم.

- رغم أنه كان يقصد بمدخل الاعتماد أساساً الاعتماد على مستوى النظام الاجتماعي ككل، لكن معظم الدراسات الإعلامية تعاملت مع مدخل الاعتماد على المستوى الفردي فقط، بمعني أنها ركزت على الآثار الناجمة عن اعتماد الأفراد على الوسائل المختلفة، مع هذا لا تزال روكيتش ترى أن المستقبل سيكون للتركيز على أهداف الجماعات من الاعتماد.

- معظم الباحثين عرَّفوا الاعتماد إجرائياً بالتعرض، رغم أنه ليس كل من يتعرض لوسيلة يعتمد عليها، فعلى سبيل المثال قد يتعرض الفرد لفترة طويلة لمشاهدة التليفزيون في حين يعتمد على وسيلة أخرى مثل الصحف في اكتسابه للمعلومات السياسية، أو في موضوع ما.

المميزات الخاصة بنظرية الاعتماد على وسائل الإعلام:

تتمتع نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام بمجموعة من المزايا أهمها:

- تعتبر نظرية الاعتماد نموذجًا مفتوحًا لمجموعة من التأثيرات المحتملة ، وتجنب النموذج عدم وجود تأثيرات لوسائل الإعلام، ووجود تأثير غير محدود، لذلك يطلق عليها نظرية شاملة، حيث تقدم نظرية كلية للعلاقة بين الاتصال والرأي العام، وتتجنب الأسئلة البسيطة عما إذا كانت وسائل الاتصال لها تأثير كبير على المجتمع.

١٣ د. عبد الحميد، محمد – المرجع نفسه. ص٢٧

- تهتم نظرية الاعتماد بالظروف التاريخية والبناء الاجتماعي أكثر من المتغيرات الشخصية والفردية، لذلك فهي أكثر ملاءمة في التعامل مع النظام الاجتماعي بصورة أكبر من النماذج الأخرى المرتبطة بوسائل الإعلام.

- تؤكد نظرية الاعتماد على أن تأثير وسائل الإعلام على الجمهور يؤدي إلى التأثير على النظام الاجتماعي وعلى نظام وسائل الإعلام نفسها، وبالتالي فإن أداء وسائل الإعلام قد يؤدي إلى المطالبة بالتغيير أو إصلاح نظام وسائل الإعلام، سواء من خلال النظام السياسي، أو من خلال آلية السوق الحر، أو من خلال ظهور وسائل إعلام بديلة.

المبحث الرابع:
الدراسة الميدانية
عرض وتفسير البيانات

أ - البيانات الاساسية:

الجدول (١) يوضح عينة الدراسة:

الفئة	العدد	النسبة
ذكر	١٠٠	٪٩٧،١
أنثى	٣	٪٢,٩
المجموع	١٠٣	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١) في المحور الأول أن فئة العينة (ذكر) تشكل أعلى نسبة (٩٧,١%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث هم من فئة الذكور.

الجدول رقم (٢) يبين الفئة العمرية:

الفئة	العدد	النسبة
من ١٨ إلى ٢٢	٢	٪١,٩
من ٢٣ إلى ٢٧	١٢	٪١١,٧
من ٢٨ إلى ٣٥	٣٦	٪٣٥

الفئة	العدد	النسبة
من ٣٥ إلى ٣٧	٢٢	٪٢١,٤
من ٣٨ إلى ٤٣	١٧	٪١٦,٥
أكثر	١٤	٪١٣,٦
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

كما يتضح من الجدول رقم (٢) في المحور الأول أن فئة العينة (من ٢٨ إلى ٣٥) تشكل أعلى نسبة (٣٥%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث هم من الفئة العمرية من ٢٨ سنة إلى ٣٥ سنة.

الجدول رقم (٣) يبين المستوى العلمي لعينة الدراسة:

الفئة	العدد	النسبة
ابتدائي	١	٪١
إعدادي	١	٪١
ثانوي	١٧	٪١٦,٥
جامعي	٧٨	٪٧٥,٧
فوق الجامعي	٦	٪٥,٨
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

كما يتضح من الجدول رقم (٣) في المحور الأول أن فئة العينة (جامعي) تشكل أعلى نسبة (٧٥,٧%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث هم جامعيون.

الجدول رقم (٤) يبين المهنة لعينة الدراسة:

الفئة	العدد	النسبة
موظف	٩٠	٪٨٧,٤
أعمال حرة	٣	٪٢,٩
طالب	٣	٪٢,٩
بدون عمل	٧	٪٦,٨
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

كما يتضح من الجدول رقم (٤) في المحور الأول أن فئة العينة (موظف) تشكل أعلى نسبة (٨٧,٤%) من عينة البحث. ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث موظفون، وهذا يتناسب مع الجدول الصادق.

ب - الاستخدام:

الجدول رقم (٥) يوضح درجة متابعة القنوات الفضائية السودانية:

الفئة	العدد	النسبة
دائما	١٣	٪١٢,٦
غالبا	١٩	٪١٨,٤
أحيانا	٤٣	٪٤١,٧
نادرا	٢٧	٪٢٦,٢
أبدا	١	٪١
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

كما يتضح من الجدول رقم (٥) في المحور الثاني أن فئة العينة (أحيانا) تشكل أعلى نسبة (٤١,٧%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يتابعون الفضائيات السودانية بدرجة دائمة، وهذا يدل على ارتفاع درجة المتابعة.

الجدول رقم (٦) يوضح مدى متابعة برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية:

الفئة	العدد	النسبة
دائما	٦	٪٥,٨
غالبا	١٠	٪٩,٧
أحيانا	٣٤	٪٣٣
نادرا	٣٧	٪٣٥,٩
أبدا	١٦	٪١٥,٥
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

كما يتضح من الجدول رقم (٦) في المحور الثاني أن فئة العينة (نادرا) تشكل أعلى نسبة (٣٥,٩%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث نادرا يتابعون برامج التربية الأسرية في القنوات السودانية وهذا يعني ارتفاع تأثيرها.

الجدول رقم (٧) يوضح أهم القنوات التلفزيونية التي تتابع منها برامج التربية الأسرية :

الفئة	العدد	النسبة
القناة الأولى	٥٧	٥٥,٣٪
القناة الثقافية	٢٨	٢٧,٢٪
قناة العائلة	١٨	١٧,٥٪
المجموع	١٠٣	١٠٠٪

كما يتضح من الجدول رقم (٧) في المحور الثاني أن فئة العينة (القناة الأولى) تشكل أعلى نسبة (٥٥,٣%) من عينة البحث. ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يتابعون برامج التربية الأسرية من القناة الأولى.

الجدول رقم (٨) يوضح درجة انتظامك في متابعة برامج التربية الأسرية:

الفئة	العدد	النسبة
منتظم	٦٧	٦٥٪
منتظم إلى حد ما	٢٦	٢٥,٢٪
غير منتظم	١٠	٩,٧٪
المجموع	١٠٣	١٠٠٪

وكما يتضح من الجدول رقم (٨) في المحور الثاني أن فئة العينة (منتظم) تشكل أعلى نسبة (٦٥%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث منتظمون في متابعة برامج التربية الأسرية .

الجدول رقم (٩) يوضح الوقت المفضل لمتابعة برامج التربية الأسرية:

الفئة	العدد	النسبة
الصباح	٨	٧,٨٪
الظهر	٩	٨,٧٪
العصر	٦	٥,٨٪
الليل	٥٩	٥٧,٣٪
كل الأوقات	٢١	٢٠,٤٪
المجموع	١٠٣	١٠٠٪

كما يتضح من الجدول رقم (٩) في المحور الثاني أن فئة العينة (الليل) تشكل أعلى

نسبة (٧٥,٣%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الليل هو الوقت المفضل لأغلبية عينة البحث لمتابعة برامج التربية الأسرية.

الجدول رقم (١٠) يوضح عدد الساعات التي تقضيها في متابعة برامج التربية الأسرية:

الفئة	العدد	النسبة
ساعة	٨٣	٨٠,٦٪
ساعتان	١٤	١٣,٦٪
ثلاث ساعات	٣	٢,٩٪
أربع ساعات	٣	٢,٩٪
المجموع	١٠٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٠) في المحور الثاني أن فئة العينة (ساعة) تشكل أعلى نسبة (٨٠,٦%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث تقضي ساعة من الوقت في متابعة برامج التربية الأسرية وهو وقت كافٍ لمتابعة مثل هذا النوع من البرامج.

ج- الإشباعات:

الجدول رقم (١١) يوضح مدى تقديم القنوات الفضائية السودانية برامج متخصصة في التربية الأسرية:

الفئة	العدد	النسبة
دائما	١١	١٠,٧٪
غالبا	٣٤	٣٣٪
أحيانا	٣٥	٣٤٪
نادرا	١٧	١٦,٥٪
أبدا	٦	٥,٨٪
المجموع	١٠٣	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١١) في المحور الثالث أن فئة العينة (أحيانا) تشكل أعلى نسبة (٣٤%) من عينة البحث. ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث ترى أن القنوات الفضائية السودانية تقدم برامج التربية الأسرية.

الجدول رقم (١٢) يوضح مدى مساهمة برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية في إمداد المواطن السوداني بالمعلومات الأسرية المفيدة:

الفئة	العدد	النسبة
دائما	٢٣	٪٢٢,٣
غالبا	٣٤	٪٣٣
أحيانا	٣٣	٪٣٢
نادرا	٩	٪٨,٧
أبدا	٤	٪٣,٩
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٢) في المحور الثالث أن فئة العينة (غالبا) تشكل أعلى نسبة (٣٣%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث ترى أن برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية تسهم غالبا في إمداد المواطن السوداني بالمعلومات الأسرية المفيدة.

الجدول رقم (١٣) يوضح أكثر القنوات التلفزيونية تقديمًا لبرامج التربية الأسرية:

الفئة	العدد	النسبة
القناة الفضائية السودانية	٤٠	٪٣٨,٨
الشروق	٢٤	٪٢٣,٣
السودانية ٢٤	١٤	٪١٣,٦
طيبة	٢٥	٪٢٤,٣
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٣) في المحور الثالث أن فئة العينة (القناة القومية) تشكل أعلى نسبة (٣٨,٨%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث ترى أن القناة القومية أكثر القنوات التلفزيونية تقديمًا لبرامج التربية الأسرية.

الجدول رقم (١٤) يوضح أهم أشكال وقوالب برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية:

الفئة	العدد	النسبة
البرامج الحوارية	٦٥	٪٦٣,١
المسلسلات الدرامية	٢٢	٪٢١,٤
المسابقات	١٦	٪١٥,٥

الفئة	العدد	النسبة
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٤) في المحور الثالث أن فئة العينة (البرامج الحوارية) تشكل أعلى نسبة (٦٣,١%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث ترى أن البرامج الحوارية هي أهم أشكال وقوالب برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية.

الجدول رقم (١٥) يوضح مدى تناسب برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية مع واقع المجتمع السوداني

الفئة	العدد	النسبة
أوافق	٣٨	٪٣٦,٩
أوافق إلى حد ما	٥٩	٪٥٧,٣
لا أوافق	٦	٪٥,٨
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٥) في المحور الثالث أن فئة العينة (أوافق إلى حد ما) تشكل أعلى نسبة (٥٧,٣%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث ترى أن برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية تتناسب إلى حد ما مع واقع المجتمع السوداني.

الجدول رقم (١٦) يوضح مدى انعكاس برامج التربية الأسرية على الحياة الأسرية في الأسرة السودانية:

الفئة	العدد	النسبة
أوافق	٣٢	٪٣١,١
أوافق إلى حد ما	٦٧	٪٦٥
لا أوافق	٤	٪٣,٩
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٦) في المحور الثالث أن فئة العينة (أوافق إلى حد ما) تشكل أعلى نسبة (٦٥%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث ترى برامج التربية الأسرية تعكس إلى حد ما الحياة الأسرية في الأسرة السودانية.

الجدول رقم (١٧) يوضح مدى تنمية برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية الإحساس بالمسؤولية لدى أولياء الأمور تجاه أبنائهم:

الفئة	العدد	النسبة
أوافق	٤٦	٪٤٤,٧
أوافق إلى حد ما	٥٤	٪٥٢,٤
لا أوافق	٣	٪٢,٩
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٧) في المحور الثالث أن فئة العينة (أوافق إلى حد ما) تشكل أعلى نسبة (٥٢,٤%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث ترى أن برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية تنمي إلى حد ما الإحساس بالمسؤولية لدى أولياء الأمور تجاه أبنائهم.

الجدول رقم (١٨) يوضح أفضل مقدم لهذه البرامج من وجهة نظري بناء على:

الفئة	العدد	النسبة
نبرة صوته	١٠	٪٩,٧
يمتلك شخصية متميزة	١٩	٪١٨,٤
اختياره للمواضيع المهمة	٤٣	٪٤١,٧
ثقافته الواسعة	٣١	٪٣٠,١
المجموع	١٠٣	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٨) في المحور الثالث أن فئة العينة (اختيار المواضيع المهمة) تشكل أعلى نسبة (٤١,٧%) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث تفضل مقدم البرامج الذي يختار المواضيع المهمة.

النتائج:

١. كشفت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث وبنسبة (٣٥%) هم من الفئة العمرية من ٢٨ سنة إلى ٣٥ سنة.

٢. توصلت الدراسة إلى أن الأغلبية من عينة البحث وبنسبة (٧٥,٧%) هم جامعيون.

٣. كشفت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث وبنسبة (٨٧,٤%) موظفون.

٤. أوضحت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث وبنسبة (٤١,٧%) يتابعون الفضائيات السودانية بدرجة دائمة.

٥. بينت الدراسة أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٣٥,٩%) نادرًا ما يتابعون برامج التربية الأسرية في القنوات السودانية.

٦. أكدت الدراسة أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٥٥,٣%) يتابعون برامج التربية الأسرية من القناة الفضائية السودانية.

٧. أوضحت الدراسة أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٦٥%) غير منتظمين في متابعة برامج التربية الأسرية.

٨. توصلت الدراسة إلى أن الليل هو الوقت المفضل لأغلبية عينة البحث بنسبة (٧٥,٣%) لمتابعة برامج التربية الأسرية

٩. بينت الدراسة أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٨٠,٦%) تقضي ساعة من الوقت في متابعة برامج التربية الأسرية.

١٠. أكدت الدراسة أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٣٤%) ترى أن القنوات الفضائية السودانية تقدم أحيانًا برامج التربية الأسرية.

١١. أثبتت الدراسة أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٣٣%) ترى أن برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية تسهم غالبا في إمداد المواطن السوداني بالمعلومات الأسرية المفيدة.

١٢. أوضحت الدراسة أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٣٨,٨%) ترى أن القناة القومية

السودانية أكثر القنوات التلفزيونية تقديمًا لبرامج التربية الأسرية.

١٣. توصلت الدراسة إلى أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٦٣,١%) ترى أن البرامج الحوارية هي أهم أشكال وقوالب برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية.

١٤. بينت الدراسة أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٥٧,٣%) ترى أن برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية تتناسب إلى حد ما مع واقع المجتمع السوداني.

١٥. أكدت الدراسة أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٦٥%) ترى أن برامج التربية الأسرية تعكس إلى حد ما الحياة الأسرية في الأسرة السودانية.

١٦. توصلت الدراسة إلى أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٥٢,٤%) ترى أن برامج التربية الأسرية في القنوات التلفزيونية السودانية تنمي - إلى حد ما - لدى أولياء الأمور الإحساس بالمسؤولية تجاه أبنائهم.

١٧. أكدت الدراسة أن أغلبية عينة البحث وبنسبة (٤١,٧%) تفضل مقدم البرامج الذي يختار المواضيع المهمة.

التوصيات:

١. ضرورة الاهتمام ببرامج التربية الأسرية وإضفاء التفاعلية على النقاشات والحوارات التي تدور حولها مع الجمهور المتابع ؛ لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، وبما يخدم ويفيد الأسرة السودانية.

٢. تنويع قوالب وأشكال برامج التربية الأسرية في المجتمع؛ حتى تناسب جميع فئات وشرائح المجتمع.

٣. على المسؤولين في وسائل الإعلام السودانية إيلاء الأهمية لبرامج التربية الأسرية، وتخصيص قنوات تلفزيونية خاصة بالأسرة ومتطلباتها وقضاياها.

٤. يجب أن تكون المواضيع الأسرية في البرامج التلفزيونية مستمدة من الواقع الذي تعيشه الأسرة السودانية.

٥. تخصيص برامج للمرأة وواقعها الأسري في الأسرة السودانية.

قائمة بمصادر الدراسة ومراجعها

١. إبراهيم مصحب، الدلبحي (١٩٨١): التلفزيون ومشاهدوه من وجهة نظر العلوم الاجتماعية، مجلة التوثيق الإعلامي، بغداد، العدد ٢

٢. د. جابر عبد الحميد جابر، د. أحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس-١٩٧٣م-دار النهضة العربية- القاهرة.

٣. حسن عماد مكاوي، ليلى السيد: الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ٢٠٠٦.

٤. حمدي، قنديل (١٩٩٩). الشبكة الفضائية العربية وقضايا الاتصال في الوطن العربي، دار الولاء، القاهرة.

5. د / وجدي حلمي عيد عبد الظاهر جامعة أم القرى: https://uqu.edu.sa/page/ar/181765 2013

٦. الدكتور أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ٢٠٠٥

٧. راسم، جمال (١٩٩٠) : مناهج البحث في الدراسات الإعلامية، الفصل السادس، القاهرة، كلية الإعلام-جامعة القاهرة.

٨. سالم، العيد (١٩٩٥) بعنوان عادات وأنماط مشاهدة القنوات الفضائية: دراسة استطلاعية على طلبة وطالبات قسم الإعلام بجامعة الإمارات العربية المتحدة.

٩. سعد محمود، الغانم (٢٠٠٨)، التعرض.. مفهومه وخصائصه، دار الفكر، بيروت.

١٠. سمر، المعايطة (٢٠٠٤)، دور التلفزيون الإعلامي في المجتمع الأردني، جامعة اليرموك، الأردن.

١١. عبد الرزاق محمد، الديلمي (٢٠٠٥)، عولمة التلفزيون ط١، دار الجرير، عمان. الأردن.

١٢. عبد النبي عبد الله الطيب: فلسفة ونظريات الإعلام، السودان: الدار العالمية للنشر والتوزيع،٢٠١٣م، ص١١٩، مرجع سابق، ص١٦.

١٣. عزة عبد العظيم، محمد (٢٠٠٠م). تأثير الدراما التليفزيونية على إدراك الواقع الاجتماعي للأسرة المصرية، جامعة القاهرة، الجيزة. كلية الإعلام.

١٤. مجد قاسم: كتاب التربية والثقافة - منهجية البحث العلمي- ١٣ أبريل ٢٠١١م.

١٥. مجدي، أبو الروس (٢٠٠٠) مدى رضا جمهور وسائل الإعلام الفلسطينية، كلية الإعلام ، الجامعة الإسلامية بغزة.

١٦. محمد ابن مكرم، ابن منظور،١٩٦٧.

١٧. محمد سعد أحمد إبراهيم، "الأطر الخبرية للانتفاضة الفلسطينية وتأثيراتها المعرفية والوجدانية على قراء الصحف"، دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الثامن لكلية الإعلام، جامعة القاهرة، تحت عنوان: الإعلام وصورة العرب والمسلمين، مايو ٢٠٠٢، ص. (٣-٤).

١٨. محمد سيد، هلال (٢٠٠٨) "دور القنوات الفضائية في إمداد الجاليات العربية في مصر بالمعلومات السياسية" مجلة الفن الإذاعي – العدد ١٨٩، يناير.

١٩. محمد عبد الحميد: نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، ط١، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨.

٢٠. محمد قيراط، "نظرية "التأطير والتعاطي مع التطرف والارهاب"، التعاطي الإعلامي مع ظاهرة التطرف والإرهاب، سلسلة بحوث ودراسات إذاعية، اوربيس للطباعة، تونس، ٢٠١٥، ص(٢٠-٢١)

٢١. مرفت الطرابيشي وعبد العزيز السيد: نظريات الاتصال، دار النهضة العربية، مصر،٢٠٠٣، ص ٢٢٣.

٢٢. مسعود، النمر (٢٠٠٦)، بناء الأسرة المسلمة، http://mawdoo3.com

٢٣. ميرال مصطفى عبد الفتاح، "معالجة القضايا الخارجية في النشرات الاخبارية.

٢٤. نبيلة عبد الستار السيد، علي (١٩٩٦م). أثر الإعلان التليفزيوني على السلوك الاقتصادي والاجتماعي لربة الأسرة. ماجستير، جامعة المنوفية، شبين الكوم. كلية الاقتصاد المنزلي.

٢٥. هويدا مصطفى: دور الإعلام في الأزمات الدولية، دراسة حالة للإدارة الإعلامية لحرب الخليج، مركز المحروسة، ٢٠٠٠، ص٣٦

٢٦. وديع محمد سعيد، العزعزي (٢٠٠٢) الوظيفة الثقافية لقناة الشارقة الفضائية، أطروحة الدكتوراه، جامعة بغداد- كلية الآداب- قسم الإعلام.

* * * * * *

men, university Sains Malaysia.

12. BÖLÜKBAŞ F, 2013 The effect of reading strategies on reading comprehension in teaching Turkish as a foreign language Istanbul University, Department of Foreign Languages, Kirazli Mescit Sokak No: 31 34116 Suleymaniye, Istanbul, Turkey.
13. Ceyhun Y, 2014 An Investigation into the reading strategy use of EFL prep-class students Ceyhun Yukselir* Osmaniye Korkut Ata University, Department of English Language and Literature, Karacaoglan Campus, Osmaniye, 80000, TURKEY, Procedia - Social and Behavioral Sciences 158 (2014) 65 – 72
14. Pezhman.Z,2013 The Relationship between Reading Comprehension and Reading Strategy Use among Malaysian ESL Learners by Pezhman Zare Department of Language and Humanities Education.

* * * * * *

References

1. Omar, A, T (2014). An Investigation into the Reading Strategies of ESP Students at Umm Al-Qura University.
2. Kucukoglu.H (2012): in improving reading skills through effective reading strategies, Ankara, Turkey (Procedia).
3. Mohamad. R. Hassan (2004) Investigating Difficulties in Reading Comprehension in ELT- university of Gezira.
4. Samuels. S (2004): Teachers" Guide Manual for Formulating Reading Comprehension Questions, New York, Macmillan Publishing Co. Ltd
5. Prado. L, (2005). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: reading improvement P32-43, Alabama, United State.
6. Hemmungs. E, (2015): Making Marie Curie: Intellectual Property and Celebrity Culture in an Age of Information. University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-23584-4
7. Hubbard, P.H. (1983): A training course for TEFL. Oxford University press.
8. Jiendra. A, (2011): reading comprehension instruction for students with learning disabilities ST. Thomas Aquinas college .UK.
9. Woolley ,G, Reading Comprehension: Assisting Children with Learning Difficulties2010) Developing reading comprehension combining visual and verbal and verbal cognitive processes Australian of language and literacy ,33(2) ,108-125 P
10. Serafini, F. (2004). Lessons in comprehension explicit instruction in the reading workshop. Portsmouth, NH: Heinemann.
11. Al-Tamimi,2006, The Effect of Direct Reading Strategy Instruction On Student's Reading Comprehension, Metacognitive Strategy Awareness, And Reading Attitudes Among Eleventh Grade Students In Ye-

9. Reading strategies are so effective in improving reading, teachers should make some exercises for students to do.
10. Students should read more English texts, apply reading techniques, their teachers should provide them with.
11. Teachers should explain to the students, there are different kinds of text and that the strategies of reading should be difference according to the kind of text they are reading.

The table 4.2 shows scores of the test gained by subject for two groups. The performance of the group (B) who received training course was better than group (A) who did not received training course.

Conclusions:

The study tried to find out the effect of using reading strategies on improving reading comprehension skills, as hypothesized: the findings of the study indicated that using reading strategies developed secondary schools' students reading comprehension skills. The findings of this study show that using reading strategies improve reading comprehension skills of the students.

In the light of the findings of the study the following Recommendations are suggested:

1. Teachers should train their students on how to use reading strategies in reading text.
2. The students should use these strategies which help them in guessing the new words in the context.
3. Designers who are design reading comprehension course should focus on reading strategies.
4. Students should read more English texts and apply reading techniques teachers should provide them with and read more about reading strategies.
5. Teachers should encourage their students to use effective reading strategies.
6. Teachers should work out simple exercises to elicit information through targeted strategies, it divides according to reading stages.
7. Reading strategies are so effective in improving reading, so teachers should focus on training their students at schools to use them.
8. Teachers are required to implement reading strategies to explain to their students how they can use them to guess the meaning of new words or understand the text in general.

Table 4.2 Groups A and B – Test Scores

		Group	Failure	Pass	Total
Reorganization	Count	A	50	0	50
		B	13	17	30
	% Percent	A	100.0%	0%	100.0%
		B	43.3%	56.7%	100.0%
Inferental	Count	A	50	0	50
		B	0	30	30
	% Percent	A	100.0%	0%	100.0%
		B	0%	100.0%	100.0%
Litera	Count	A	4	46	50
		B	13	17	30
	% Percent	A	8.0%	92.0%	100.0%
		B	43.3%	56.7%	100.0%
Appreciative	Count	A	27	23	50
		B	8	22	30
	% Percent	A	54.0%	46.0%	100.0%
		B	26.7%	73.3%	100.0%
Evalluative	Count	A	24	26	50
		B	6	24	30
	% Percent	A	48.0%	52.0%	100.0%
		B	20.0%	80.0%	100.0%

The researcher used an accurate computer program: Statistical Package for Social Sciences (SPSS) and results yielded by these analyses were presented in this tables.

Group A consisted of 50 subjects studying Shandi Governmental Secondary School for Boys & Shandi Secondary School for Girls after processing their responses to the questionnaire, the results have shown that their levels of using reading strategies use was unfortunately very low.

This result confirms the hypothesis of the present study that the subjects' use of reading strategies was poor, and Table 4.2 shows questionnaire responses. gained by the subjects.

The performance of the group (B) who received training in the strategies was better than group (A).

Table (4.1)

Descriptive Statistics for Questinnaire

Group		Ceiling Score	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A	Visualization Strategy	15	9	0	9	6.46	2.243
	Summarizing Strategy	9	4	0	4	3.22	.887
	ART Strategy	9	4	0	4	3.10	1.249
	Predicting Strategy	6	6	0	6	2.58	1.326
	TELLS	6	2	2	4	2.44	.837
	RSs training	-					
	Inferring	6	3	1	4	2.20	.808
B	Visualization Strategy	15	11	0	11	8.33	2.294
	Summarizing Strategy	9	7	0	7	4.90	1.788
	ART Strategy	9	5	0	5	3.97	1.402
	Predicting Strategy	6	5	0	5	3.73	1.285
	TELLS	6	5	0	5	3.50	1.075
	RSs training	3	3	0	3	2.43	.679
	Inferring	6	4	0	4	3.10	1.125

important result in this study is that using reading strategies develop reading comprehension skills ,also most of students were aware of these strategies which effect in their reading comprehension skills.

For analyzing tests, the researcher has assigned 50 marks as the maximum score for the overall questions of the reading test. These scores are distributed among five types of questions: MCQs, short answers questions, events reordering, gap filling, and summarization. Marks are assigned to these levels of comprehension according to their importance and effectiveness as suggested by Hubbard (1983). This distribution of marks is intended to measure the reading proficiency of the subjects in details. Moreover, because it was proved that reading is unitary process that involves many skills, the overall scores of each of the subjects is analyzed, discussed, and accounted for according to the grade system of their schools. Table 4.1 presents the distribution of marks to the comprehension levels. The percentage of each level or strategy is shown in the appendix (The results and percentage).

For the statistical analyses of the data obtained via the test and the questionnaire see table (4.1).

They revised and evaluated the final versions of the questionnaire before it distributed to the students.

2. Dr. farouk.M, shagra university, Saudi Arabia
3. The questionnaire was distributed personally and directly to the subjects of the study.
4. The total number of the students was (80).

Results and Discussion:

The data collected were analyzed and presented in tables by using (SPSS).

Further analysis of the students in group (A) in visualization strategy ,they score only 24 % this indicates the students are not able to use the reading strategies ,also in TELLS they score 22% which indicated the students have no experience in using this strategy .but in predicting they score 56% it was acceptable .but ART ,their scores zero.

In group (B) the scores were very high because the students in this group had attended the training course in using strategies so when analysis the scores of students in group (A) in visualization strategy ,they scores 70% this indicated the students were able to use the reading strategies effectively ,also in TELLS they score 96.7% which indicate the students have experience in using this strategy .but in predicting they score 56% it was acceptable .but ART ,their scores 60% ,that means using reading strategies improve reading comprehension skills .

Regarding reading comprehension test the scores of two groups were: group (A) (reorganization 0 %,inferential 0%,lieral 92%,appreciative 46%, evaluative 52%) when analyze this data we found that students in this group attitudes are negative towards using reading strategies and are not aware of the importance of using reading strategies.

Regarding reading comprehension test the scores of group (B) were: (reorganization 56 %, inferential 100%,lieral 56%,appreciative 73.3%, evaluative 80%) when analyzed this data we found that students in this group using reading strategies which their reading comprehension skills .The most

positive correlation with reading comprehension achievement.

Methodology of the study:

The researcher used the Descriptive Analytical and Experimental Method in this research. The data were collected by means of a questionnaire and a test for the students.

The material of this test was an English language passage followed by comprehension the questions and reading strategies. The passage is selected carefully so that the reader can comprehend it and apply certain types of reading strategies.

Actually, in this study there were two groups, the first one had attended the training course in reading strategies and the other group didn't attend the training course.

Reliability and Validity of the instrument:

To guarantee the reliability of the tool, the items of the material and the instruments were designed in the light of the previous the literature on reading strategies.

Moreover, the passage was revised by expert in English language teaching, translation, and linguistics. Among them was the supervisor of this research and Dr. Farouk. M, shagra university Saudi Arabia. They offered valuable advice and suggested some modifications that the researcher followed.

The passage is followed by fourteen questions. Each question was designed to test use of certain level of comprehension. It was supposed that if the subjects answered a question correctly, that would be interpreted that their use of the corresponding strategies was good. There were different types of questions used in the test (MCQs, Wh.- short-answers questions,

To achieve the validity of the questionnaire the researcher adopted the following steps:

The questionnaire was seen by some judges as follows:

1. Dr, Abdellah Yassin (my supervisor) college of languages, Sudan university of science and technology.

traditional model. The data were collected through the “Reading Comprehension Achievement Test” developed by the researcher and the Metacognitive Awareness Inventory of Reading Strategies” developed by Karatay; the data obtained were later analyzed in SPSS. The results of the study revealed that students use reading and pre-reading strategies the most, whereas they use post-reading strategies the least. It was also discovered in the research that in parallel with the increase in the students’ level of reading strategy use, their comprehension achievement increased as well.

Ceyhan, 2014 who reveal what kind of reading strategies are generally used by pre-intermediate level of students enrolled in the School of Foreign Languages, OsmaniyeKorkut Ata University. Also, this study tries to find out whether there are gender and department differences among the participants. The population of this study consisted of 65 prep-class students. The data collected from the questionnaire was analyzed statistically. The results of the analysis indicated that students tend to report use of reading strategies with great frequency. However, these reading strategies do not differ in terms of their gender, but their departments have an effect on the students’ reading strategy use.

Pezhman Zare, 2013 who attempt to find out the rate of recurrence of reading strategy use among Malaysian ESL learners. It also tried to figure out the possible relationship between reading strategy use and reading comprehension. Moreover, the study was after the influence of gender on the use of these strategies. Ninety-five ESL learners participated in the study. A reading strategy inventory and a reading comprehension test were used to collect the required data. The data were analyzed through descriptive statistics to determine the frequency of strategies employed by the learners. Independent sample t-test was also employed to find out how the use of strategies varied according to gender. Moreover, Pearson coefficient correlation was used to discover the association between reading strategy use and reading comprehension achievement. According to the findings Malaysian ESL learners can be categorized as high strategy users. It was also revealed that significant Differences exist between male and female language learners in the use of reading strategies. Furthermore, the use of reading strategies had a strong

after the experiment through using Reading Comprehension Test (RCT), Met cognitive Reading Strategy Questionnaire (MRSQ), and Think Aloud Protocol (TAP) as well as Adult Survey of Reading Attitudes (ASRA). The analysis of data collected, using t-test as well as Analysis of Covariance (ANCOVA), showed that significant improvement has taken place in reading comprehension of the experimental group compared to their pre-test performance and that of the control group. The experimental group's mean score was 73.27 in their reading comprehension post-test, while it was 59.67 for the control group. With regard to meet cognitive knowledge, the results revealed that the students in the experimental group showed significant improvement in their awareness of reading strategies compared to their pre-test performance and that of the control group. The overall mean score of the experimental group in the post test was 3.61 while the overall mean score of the control group in the post-test was 2.38. Students' reading attitudes were also compared between the experimental and control groups. The results showed that the experimental group had obtained positive attitudes toward reading by the end of the study. Such results are consistent with some related studies which suggest that strategy-based instruction could be rewarding for both reading comprehension, reading strategies- awareness and reading attitudes.

In light of these findings, the researcher recommends that teachers should benefit from applying DRSI in reading classes, which may in turn develop students' reading comprehension, met cognitive knowledge and reading attitudes.

Bölükbaş, 2013 who investigated which reading strategies students use while learning Turkish as a foreign language and investigate the effects of these strategies on reading comprehension skill. Conducted in compliance with "pretest-posttest control group model" as the experimental design, this research totally involved 36 students who were learning Turkish as a foreign language at Istanbul University Language Center; the experimental group and the control group both consisted of 18 students who were at B2 level in accordance with the Common European Framework. While the experimental group was subjected to activities involving the usage and instruction of the strategies, the control group received education through the

Overall, then, there is much evidence that reading strategies develops reading skills. The difference between two studies, the target of my study secondary school while hulya kucukoglu study apply in intermediate level.

Another researcher who investigated this issue was Mrs. Ruqaya Mohammed (2004) who investigated difficulties in reading comprehension in ELT, university of Gezira, Faculty of education Hassahiesa, 2004, The results of his study have revealed that teachers at both levels of education (basic and secondary) are unaware of the significant impact of reading strategies

Abdul majeed (2014) who investigated the reading strategies used by a group of medical sciences students enrolled in an intensive ESP program. It is launched with the objective of identifying the reading strategies commonly used by these students. The study also aims to point out which strategies that the students need to develop in order to achieve their academic studies successfully and to get the maximum out of the text they read. he gathered the data though questionnaire. It is also found that some of the strategies claimed to be or actually used by the subjects are really poor strategies and are not likely to yield proper comprehension.

Al-Tamimi,2006 who investigated whether direct reading strategy instruction (DRSI) would be effective in enhancing reading comprehension, met cognitive awareness of reading strategies and attitudes toward reading among Yemeni secondary school students who study English as a foreign language

The sample of the study consisted of sixty Yemeni secondary male students in Tarim Secondary School in Hadh ramout Educational Directorate in Yemen during the academic year 2004-2005. Two intact groups were involved in the study. One class was used as a control group and the other as an experimental group. The control group was taught reading through the regular method used in the school and the experimental group was taught reading through using DRSI. The focus of this investigation is the DRSI, the independent variable, whereas reading comprehension, met cognitive awareness of reading strategies and reading attitudes are the dependent variables, the targets of DRSI activities. The data for this study were collected before and

.This allows teachers to see that the students is actually using the strategy properly and the students can come back and answer the question later .When focusing on the second steps ,read ,students actually read the selection and stop in each paragraph third stage is tell ,when students finishing from reading they ask themselves what they have read Predicting strategy:

In order to be a good reader, learners should set a goal for their reading; therefore, good readers have a purpose for reading. One strategy for improving comprehension is predicting, which helps the reader set a purpose for their reading. Scientific research has shown that good readers use their experiences and knowledge to make predictions and formulate ideas as they read. The strategy also allows for more student interaction, which increases student interest and improves their understanding of the text. It is important to compare the outcome in the actual text with the prediction process as it will lead the learner to improve his understanding comprehension. Some of the approaches for teaching predicting are teacher modeling, predicting throughout the text; with partners, with a graphic organizer, or using post some notes throughout the text. Using the title, table of contents, pictures, and key words is one prediction strategy. Another key prediction strategy is to have students predict at specific points through the text, evaluate the prediction, and revise predictions if necessary.

Previous related studies:

Researcher (Holy Kucukoglu, 2012): has found that teaching strategies is a key element in developing student comprehension. However, many teachers have lack solid foundation for teaching these reading comprehension strategies therefore, teachers need to be trained on how to design effective comprehension strategies and how to teach these strategies to their students. Therefore, this study aims to study effective reading strategies in order to improve reading skills in language classes. The study is action research applied to a number of 14 students in an intermediate level integrated skills course. The main question of the study is word reading strategies help students in reading comprehension? The result of study that the student has improvement to a great extend have been tutored about the reading strategies.

Summarization strategy:

It is teaching students how to summarize what they have read to themselves. Teachers model this by reading passage, stopping at certain points then explaining briefly what they have read .This is done again through modeling and much guided practice .Students can practice by reading passage and then telling partner or teacher what they have just read .

Inferring strategy:

It is referring to reading between lines. Students need to use their own knowledge a long with information from text to draw their own conclusions (Serafini, 2004) through inferring students will be able to draw conclusions , make predictions ,identify underlying themes , use information to create the meaning of the text and use pictures to create meaning.

TELLS strategy:

Successful strategy in secondary schools is the TELLS strategy by TELLS stands for Title, Examine, Look, Look and Setting. Each word is sequential step that is used in the strategy process. The first step is the title. Students are taught to look at the titles of selection and guess what the materials is going to be about. The second step is to examine, during this step, students skim the passage and look for clues about the content. During the third steps students are supposed to look for important words that may be repeated. This step is very important because activates student's prior knowledge. Finally, during final step, setting; students are to read the passage again and again looking for information related to setting. This can be places, dates, descriptions, or time periods. This step engages a student's prior knowledge.

ART strategy:

It stands for ask, read, and tell it is easy and it can help students to understand. It involves activities before, during and after reading that help students enhance their comprehension .During the asks questions step students are taught to read the section titles and ask themselves questions about title .Some teachers require students to write these questions down

need. Scanning also allows you to find details and other information in a hurry. How to scan. Because you already scan many different types of material in your daily life, learning more details about scanning will be easy. Establishing your purpose, locating the appropriate material, and knowing how the information is structured before you start scanning is essential. The material you scan is typically arranged in the following ways: alphabetically, chronologically, non-alphabetically, by category, or textually. Alphabetical information is arranged in order from A to Z, while chronological information is arranged in time or numerical order. Information can also be arranged in non- alphabetical order, such as a television listing, or by category, listings of like items such as an auto parts catalog. Sometimes information is located within the written paragraphs of text, also known as a textual sense, as in an encyclopedia entry.

Reading Comprehension:

Broadly speaking, there are two types of reading. Reading can occur on two different levels: Reading may mean looking at a written text in order to understand its contents. This is the first type of reading. It is usually done silently. The understanding that results is called reading comprehension.

There are many strategies that are often recommended claim to help students improve reading comprehension skills. These are visualization, summarization, making inferring, ART (It stands for ask, read and tell), TELLS (stands for Title, Examine, Look ,Look and Setting), Predicting and making connections.

Visualization strategy:

It involves students creating mental pictures in their mind while they are reading or stopping at certain points in reading selection to make these visualizations. Visualization should be taught by teachers' modeling these strategies explicitly and by having students practice with supports. Students can even draw or create pictures of their visualizations until they have learned to simply visualize in their own minds. Visualization requires the reader to construct an image of what is read. This image is stored in the reader's memory as representation of reader interpretation of the text.

What is Skimming?

Skimming is one of the tools you can use to read more in short time. Skimming refers to looking only for the general or main ideas and works best with non-fiction material. With skimming, your overall understanding is reduced because you don't read everything. You read only what is important to your purpose. Skimming takes place while reading and allows you to look for details in addition to the main ideas. at the end of each topic sentence, your eyes should drop down through the rest of the paragraph, looking for important pieces of information, such as names, dates, or events. Continue to read only topic sentences, dropping down through the rest of the paragraphs, until you are near the end. Since the last few paragraphs may contain a conclusion or summary, you should stop skimming there and read in detail. Remember that your overall comprehension will be lower than if you read in detail. If while skimming, you feel you are grasping the main ideas, then you are skimming correctly.

Skimming is done at a fast speed with less-than-normal comprehension; you shouldn't skim all the time. There are many times, however, when skimming is very useful. Suppose you are taking presentation skills class and have to deliver an oral report in a few days about the first computers ever made. You locate six books and four newspaper articles about this topic. Because you must be ready soon, you do not have time to read each word, but you need a large quantity of solid information. Skimming will help you locate the information quickly while making sure you use your time wisely. It will also increase the amount of usable material you obtain for your research.

What is Scanning?

Scanning is another useful tool for speeding up your reading. Unlike skimming, when scanning, you look only for a specific fact or piece of information without reading everything. You scan when you look for your favorite show listed in the cable guide, for your friend's phone number in a telephone book, and for the sports scores in the newspaper. For scanning to be successful, you need to understand how your material is structured as well as comprehend what you read so you can locate the specific information you

ence in teaching show there is a lack of knowledge in the area of reading strategies in my students at the beginning of the study .the students had a lack of knowledge and practice in reading strategies however after comprehensive study ,there was improvement in their comprehending ,at the beginning as being the researcher ,I had some worries about how to implement the strategies in the class room .The number of strategies was another obstacle as students might have found them confusing. Another question in my mind how the students use this reading comprehension independently and correctly. As for students they developed a better understanding of using strategies and as a results of that their comprehension in reading have increase for this experience I write my research .

This section may be beneficial to secondary school teachers. It encourages them to use more student-centered activities and motivate the students to participate in classroom activities. The use of strategies helps students to have less anxiety when they take part in class activities. Textbook writers will also benefit from the result of this study. They can write some parts of cooperative strategies in their books. In this way they can help the students to read and comprehend the reading contexts more efficiently. They can also encourage them to use cooperative reading strategies.

Skimming and Scanning: as Important Strategies for improving Reading comprehension skills:

Skimming and scanning are different strategies for improving reading comprehension according to apply Marks they are each used for different purposes, and they are not mean to be used all the time. They are at the fast end of the speed-reading range, while studying is at the slow end.

People who know how to skim and scan are flexible readers. They read according to their purpose and get the information they need quickly without wasting time. They do not read everything which is what increases their reading speed. Their skill lies in knowing what specific information to read and which method to use.

to read and comprehend the reading contexts more efficiently. They can also encourage them to use cooperative reading strategies.

Reading Strategies:

Reading strategies are tools that teachers use to help students learn to read and comprehend what they are reading. There are some reading strategies available to help students with their comprehension at different levels and with different types of text (Prado, 2005). One problem with strategy use is that it is often not taught explicitly enough, or it is taught incorrectly. When teaching a student, a strategy, it has to be taught with detailed and explicit instruction. The student has to be shown how to use the strategy through modeling and supporting practice, and independent practice with feedback. The strategy may also have to be generalized to other settings. It has been found that some students with reading or comprehension difficulties are either not taught strategies at all or they do not know how to use them properly. Many students with disabilities are taught strategies but they do not know how to recall those strategies when they are engaged in reading (Jitendra, 2011).

Reading comprehension strategies have been researched and found consistently improving and enhancing a student's reading comprehension. If a student is struggling to understand what he or she is reading, then a reading comprehension strategy may help them.

When teaching reading strategies, it is important to make sure that the student truly understands the strategy before letting them use the strategy independently. Strategies need to be taught explicitly through demonstration, modeling, prompting, guided practice, and independent practice with feedback. When a student has mastered a strategy, it is important to continually check with the student to make sure they are still using it correctly. It is also important for a teacher to not teach a student too many strategies. If a student is trying to learn too many strategies, then they will become confused. This is especially true for students with disabilities. When a student is learning too many strategies, they also may have difficulties distinguishing the appropriate time to use strategy.

The results of the reading awareness scale and my personal experi-

that some students with reading or comprehension difficulties are either not taught strategies at all or they do not know how to use them properly. Many students with disabilities are taught strategies but they do not know how to recall those strategies when they are engaged in reading (Jitendra ,2011).

Reading comprehension strategies have been researched and found consistently improving and enhancing a student's reading comprehension. If a student is struggling to understand what he or she is reading, then a reading comprehension strategy may help them.

When teaching reading strategies, it is important to make sure that the students truly understand the strategy before letting them use the strategy independently. Strategies need to be taught explicitly through demonstration, modeling, prompting, guided practice, and independent practice with feedback. When a student has mastered a strategy, it is important to continually check with the student to make sure they are still using it correctly. It is also important for a teacher to not teach a student's too many strategies. If students are trying to learn too many strategies, then they will become confused. This is especially true for students with disabilities. When students are learning too many strategies, they also may have difficulties in distinguishing the appropriate time to use strategy.

The results of the study and my personal experience in teaching show that is a lack of knowledge in the area of reading strategies. The students at the beginning of the study had a lack of knowledge and practice in reading strategies. However, after comprehensive study, there was improvement in their comprehending.

As for students they developed a better understanding of using strategies and as result of that their comprehension in reading has increased.

This section beneficial to secondary school teachers. It encourages them to use more student-centered activities and motivate the students to participate in classroom activities. The use of strategies helps students to have less anxiety when they take part in class activities. Textbook writers will also benefit from the result of this study. They can write some parts of cooperative strategies in their books. In this way they can help the students

difficulties in reading comprehension, because they have not mastered reading fluently and they do not know how to use strategies properly. when a student who are struggling to read words and focus so hard on just saying the words correctly, they are not focusing on what they are reading all of their cognitive ability is being put into properly calling out the correct words and little effort put into the meaning of what are being read This is especially true for students who have disabilities (woolley, 2010). I notice that in most secondary schools, students who learn English as a foreign language fail to comprehend what they read. They don't understand lexical and grammatical meanings, they are not aware of text structure, discourse organization and they fail to apply some important reading strategies to English language text. So there is a significant relation between vocabulary and comprehension process also there is relationship between the reader and reading comprehension.

The research problem:

This study aims at investigating the effects of using reading strategies on comprehending English text at secondary schools. It concentrates on reading comprehension because reading is the most important of the four language skills in the task of learning English as a foreign language (EFL).

The Objectives of the Study:

The main objectives of the research are to solve difficulties and problems that face secondary school students in reading comprehension.

Literature Review:

Reading strategies are tools that teachers use to help students learn to read and comprehend what they are reading. There are some reading strategies available to help students with their comprehension at different levels and with different types of text (Prado, 2005). One problem with strategy use is that it is often not taught explicitly enough, or it is taught incorrectly. When teaching a student, a strategy, it has to be taught with detailed and explicit instruction. The student has to be shown how to use the strategy through modeling and supporting practice, and independent practice with feedback. The strategy may also have to be generalized to other settings. has been found

Introduction

Reading is considered as an essential activity in acquiring knowledge. More than a thousand years ago, the first verse of the Holy Quran "IQRA" which meant (READ) was revealed to Prophet Mohammed emphasizing that reading is of great importance. Reading at surface level is the letters, words and sentences and the comprehension of their meaning, while comprehending a written text refers to the understanding of this text. Reading represents a good access to second / foreign language speakers. Therefore, language teachers, in non –native language settings, should increase their efforts towards developing these important skills. Reading strategies are most important and effective means of helping students to develop their comprehending skills. The processes or skills induced by the strategies become more automatic with practice. Strategies provide the students with techniques to solve complex problems in more efficient ways and, with practice, the strategies lead to skills that become automatic and quick over time.

Reading is considered one of the most important skills in the language that a person can possibly acquire it is generally taught at a very young age. The purpose of this research is to investigate the effects of using strategies for improving student's English reading comprehension, so will clarify the importance of research for secondary schools' students. Reading comprehension is not a single step that is easily acquired skill. It's a very complex process that teachers find it difficult to teach. Comprehension is a process that involves thinking, teaching, past experiences, and knowledge (Prado & Plourde, 2005). So, the students should know the techniques of how to answer the comprehension questions. The foundation of reading comprehension a word identification as individuals gets better at these skills and are able to improve their reading. They have to move into learning actual meanings of the words they are reading, knowing and understanding what is being read is the key to the comprehension. Comprehension is the interaction among word identification, prior knowledge, comprehension strategies (Prado, p33). Without all these skills, one cannot comprehend properly.

In this research I will investigate the reasons why some students have

Investigating the Effects of Using Reading Strategies on Improving Secondary School Student's English Reading Comprehension

Najmaldin Abderahim Eletaa

Abdallah Yassin Abdallah

Republic of The Sudan

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of using reading strategies on comprehending English texts. It tries to find out how students can understand a piece of reading by using reading strategies in an attempt to encourage them to develop their reading comprehension skills. The researcher used the descriptive analytical approach. Data have been collected through a questionnaire and a test for English language students at secondary level. The main findings of this study are:

Reading strategies in reading comprehension are helpful to enhance reading skills, motivation and attitudes which are important in developing students reading skills more over and students were weak in reading comprehension and were unable to score excellent degrees in it. In the light of the results mentioned above، the researcher recommends the following: Teachers should adopt the reading strategies in teaching reading comprehension. They should select appropriate reading materials in terms of difficulty, cultural background, and interest.

Keywords:
Reading strategies, Reading comprehension, skills.

EDITOR IN CHIEF

Ali Al Maarfy

Acting Secretary General
for Qatar National Commission

EDITORIAL STAFF

Sherif Mahmoud Al-Sharif
Mohammed Siddiq Mohammed

AL-TARBIYA

MAGAZINE

Correspondence to be addressed to Chief Editor
Mailing Address:
Chief Editor
Qatar National Commission
For Education, Culture & Science

P.O. Box: 9865, DOHA - QATAR
Email: Al-tarbiya@edu.gov.qa
sherif.elsharif1@hotmail.com
Tel.: (+974) 44044596 - 44044566
Fax: (+974) 44044557 - 44044559

Publication Controls And Procedures

- Articles submitted to the Journal are not to be published elsewhere, and not to be part of a published book.
- Research and articles submitted to a specialized expert from within the Qatar National Committee or from outside, and the opinion of the expert shall be binding.
- The journal shall inform the author of the publication of his research or apologize for not publishing it.
- The magazine grants the writer a financial reward if his article is accepted for publication in the magazine, and the reward is determined according to the quality of the article and its importance.
- Acceptable research takes its role in the curriculum according to the publishing needs of the journal.
- The authors are responsible for the choice and presentation of the facts and articles contained in this magazine and for the opinions therein, which are not necessarily those of Qatar National Commission for Education, Culture and Science, and do not commit the editorial staff.
- Qatar National Commission's General Secretariat is the copyright owner of the material contained in this magazine. No part of the material protected by this copy right. may be reproduced without written permission. However, quotation is allowed if reference is made.
- All article research and studies published in this magazine are selected by arbitration.
- Layout and sequence of material are liable to certain technical considerations.

Legal Deposit No.: 224 / 2022
ISBN : 978 / 9927 / 109 / 35 / 5

AL-TARBIYA
MAGAZINE

Issued by Qatar National Commission for Education, Culture and Science

Investigating the Effects of Using Reading Strategies on Improving Secondary School Student's English Reading Comprehension

P. 1

No. 204 Fifty-First year June 2022