كلمة التحرير

منذ أن بدأت جائزة يوم التميز العلمي من اثني عشر عامًا وهي تزداد ألقًا وإشراقًا؛ لأنها أرفع وأقيم الجوائز العلمية التي تهدف إلى تقدير المتميزين علمياً من أبناء دولة قطر وتكريمهم والاحتفاء بهم، وتعميق مفاهيم التميز وتشجيع كافة الأفراد والمؤسسات التعليمية على تطوير أدائها ، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المعرفة والبحث العلمي، وبث روح الابتكار لدى الطلبة والباحثين والمؤسسات التعليمية ، وإذكاء روح التنافس بين الأفراد والمؤسسات التعليمية في مجال التميز العلمي، وتوجيه الطاقات الفردية والمؤسسية نحو التميز العلمي في المجالات التي تخدم تحقيق توجهات الدولة التنموية .

ومما يزيد من أهمية هذه الجائزة أنها تحظى بالحضور والرعاية الكريمة لحضرة صاحب السمو الشيخ تميم بن حمد آل ثاني أمير البلاد المفدى حفظه الله، منذ أن كان وليا للعهد، كما تحظى أيضا باهتمام وعناية المسؤولين في وزارة التعليم والتعليم العالي، وخاصة سعادة الدكتور محمد بن عبد الواحد الحمادي، وزير التعليم والتعليم العالي، حيث يتم تنظيمها بإشرافه ومتابعته المستمرة.

وتأتي النسخة الثانية عشرة من هذه الجائزة هذا العام استكمالا لمسيرة النمو والتطوير المستمرة للجائزة على مدى اثني عشر عامًا تكللت بالعديد من النجاحات والجهود الحثيثة، لتكريم المتميزين علمياً.

ولا شك أن العاملين في القطاع التعليمي بالدولة يشعرون بالفخر والسعادة بهذه الجائزة لما تظهره من نتائج مشرفة، خاصة وأن الفائزين بالجائزة – منذ أن بدأت وحتى الآن - يعتبرون من أصحاب الكفاءات، الذين اجتهدوا واستمروا في مسيرة تفوقهم وتميزهم، وهو ما يجعل هذا النجاح وسام شرف لكل مكافح ومثابر ولكل داعم ومعاون في إعداد هذه النماذج المشرفة لنفسها وأهلها ووطنها.

خالص تهانينا للفائزين بهذه الجائزة الغالية التي سيكون لها – بتوفيق الله – بالغ الأثر في مسيرتهم العلمية والشخصية؛ لأنهم يعتبرون أنموذجاً فريداً يقتدى به، وكلنا أمل أن نراهم دوماً في أعلى المراتب، ونتمنى أن تكون لهم بصمتهم المميزة في تعمير وطنهم الغالي قطر وتطوير قدراتهم وأنفسهم، خاصة وقد عاشوا أسعد اللحظات خلال تتويجهم من قبل حضرة صاحب السمو الشيخ تميم بن حمد آل ثاني أمير البلاد المفدى حفظه الله.

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 ستة وخمسين عاماً في ٢٥ فبراير ١٩٦٢م، للقيام 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 "الأليكسو" وقيام الدول الإسلامية أيضاً بإنشاء منظمة مماثلة وهي المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة المعروفة بإسم "إيسيسكو" أصبحت اللجنة الوطنية القطرية مكلفة أيضاً بالتعاون مع هاتين المنظمتين.

وإضافة إلى المنظمات الثلاث: (اليونسكو، الأليكسو، 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.

- المكتب الإقليمي للمنظمة الإسلامية للتربية ، والعلوم الثقافة ومقره (الشارقة) في دولة الإمارات العربية المتحدة.
- معهد البحوث والدراسات العربية ومقره (القاهرة) في جمهورية مصر العربية.
- معهد المخطوطات العربية ومقره في 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، والذي يعد أحد أجهزة الأمانة العامة لمجلس التعاون الخليجي.

المهام والمسؤوليات التي تقوم اللجنة بتنفيذها:

وتتضمن تلك المهام والمسؤوليات 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).

في هذا العدد

تقارير صحفية

إعداد : شريف محمود الشريف

سمو الأمير يكرم الفائزين بجائزة يوم
التميز العلمي للعام ٢٠١٩
ص٩ - ص١٦

مذكرة تفاهم لتطوير مخرجات التعليم
بين مؤسسة قطر
ووزارة التعليم والتعليم العالي
ص ١٧ - ص ١٨

اللجنة الوطنية ومكتب اليونسكو بالدوحة
يطلقان التقرير العالمي لرصد التعليم
ص ١٩ - ص ٢٤

اختتام ملتقى التربية الإعلامية
والمعلوماتية بالدوحة
ص ٢٥ - ص ٤٦

تحقيقات صحفية

إعداد : محمد صديق محمد حسن

الإعلام والتعليم والتربية
التفاعل والتأثير المتبادل
ص٤٩ - ص ٥٦

التربيـــة

تأثير عناصر التعليم والتدريب
في ترتيب دولة قطر
في المؤشرات الدولية
د. منجـد الخشـالـي
ص ٥٩ - ص ٧٠

الأداء التدريسي لدى معلمي
المرحلة الابتدائية
في ضوء منحى الكفايات
د. لخضر عواريب
بوحفص بن كريمة
ص ٧١ - ص ٩٥

تقويم دور التخطيط التربوي
في التدريس أثناء الخدمة
لمعلم المرحلة الثانوية
د. بانقا طه الزبير
الزين الخليفة الخضر
ص ٩٧ - ص ١١٦

نظام مجموعات التعلم التعاوني
في المدارس القطرية
بين النظرية والتطبيق
محمود عيسى
ص ١١٧ - ص ١٢٧

الثقافـــة

التطبيق المشترك للقانون الدولي
لحقوق الإنسان
د. حنان ملاعب
ص ١٣١ – ص ١٦٤

التنمية الثقافية في دولة قطر
د. نوزاد الهيتي
ص ١٦٥ – ص ١٩٥

سردية الطفولة
القيم وتشظيات المعنى
د. إسماعيل نوري الربيعي
ص ١٩٧ – ص ٢١٥

حكم نفقة علاج الزوجة
وجواز دفع الزوج زكاة ماله
لزوجته المريضة الفقيرة للتداوي
(ج١ من ٢)
بهاء الدين صابر
ص ٢١٧ – ص ٢٤٠

علـوم واتصـال

الطفل العربي والتربية على التلقي
إغواء الصورة وإشكالية الاستجابة
د. حسين الأنصاري
ص ٢٤٣ – ص ٢٦٢

الإعلام الدرامي
نحو تأسيس مصطلح جديد
ينظم المقاربة بين
الإعلام والاتصال والدراما
ص ٢٦٣ – ص ٢٨٧

تقاريـر صحفيـة

- سمو الأمير يكرم الفائزين بجائزة يوم التميز العلمي للعام ٢٠١٩
- توقيع مذكرة تفاهم لتطوير مخرجات التعليم بين مؤسسة قطر ووزارة التعليم والتعليم العالي
- اللجنة الوطنية القطرية للتربية ومكتب اليونسكو يطلقان التقرير العالمي لرصد التعليم
- اختتام ملتقى التربية الإعلامية والمعلوماتية بالدوحة

سمو الأمير المفدى يكرم الفائزين بجائزة يوم التميز العلمي للعام ٢٠١٩

- **كلمة لسعادة وزير التعليم والتعليم العالي في الحفل**
- **مجموع المتقدمين للجائزة بفئاتها التسع ٢٩٢، وفاز منهم ٩٤**
- **(١٤) متميزاً واصلوا تميزهم في هذه الدورة بعد فوزهم في الدورات السابقة**

تفضّل حضرة صاحب السّموّ الشّيخ تميم بن حمد آل ثاني أمير البلاد المُفدّى، فشمل برعايته الكريمة حفل جائزة يوم التميز العلمي في دورته الثانية عشرة الذي أُقيم بفندق شيراتون الدوحة، صباح يوم ٣ مارس ٢٠١٩، تحت شعار «بالتميّز نبني الأجيال». كما تفضّل سموّ أمير البلاد المُفدّى، بتكريم الفائزين بجائزة يوم التميّز العلمي للعام ٢٠١٩.

حضر الحفل عددٌ من أصحاب السّعادة الشّيوخ والوزراء، وعددٌ من أصحاب السّعادة رؤساء البعثات الدبلوماسية المُعتمدين لدى الدولة، وكبار المسؤولين في مجال التعليم والتعليم العالي، وأولياء أمور الطلبة والباحثين المتميّزين.

وقد ألقى سعادة الدكتور محمد بن عبد الواحد الحمادي وزير التعليم والتعليم العالي كلمةً بهذه المُناسبة، أكّد خلالها أنّ التخطيط الاستراتيجي الجيّد والرؤية الثاقبة التي سعت إليها دولة قطر، وتابعت تنفيذ خُططها وبرامجها التنموية في كافّة المجالات، وعلى جميع المُستويات، هو الأساس في تحقيق النجاحات والإنجازات التي حقّقتها، وأن تكريم هذه النخبة من المتميزين من أبناء هذا الوطن وبناته، مؤشر واضح وإنجاز كبير يضاف إلى الإنجازات المبهرة التي حققتها الدولة بسواعد أبنائها، والتي بدت واضحة في مجالات شتى؛ ومن بينها الفوز كبير والمشرف ببطولة كأس آسيا لكرة القدم ، وكذلك الحصول على مراكز متقدمة في بطولات عالمية في كرة اليد وألعاب القوى، والفوز بجوائز عالمية؛ منها حصول الخطوط الجوية القطرية على جائزة أفضل خطوط طيران في العالم.

وقال إن جائزة التميز العلمي سعت إلى ترسيخ ثقافة التميز بين الأفراد والمؤسسات التعليمية وتشجيع مواصلة تطوير الذات لدى فئات الجائزة، وهذا ما نلاحظه بوضوح من إصرار العديد من أبنائنا الطلبة على مواصلة تميزهم العلمي والفوز بالجائزة في أكثر من دورة، حيث بلغ عدد من واصلوا تميزهم في هذه الدورة بعد فوزهم في الدورات السابقة (١٤) متميزاً، وأن هذه الجائزة تعد استثماراً في العنصر البشري وفي مؤسساتنا التربوية، لأنها كشفت لنا مواهب أبنائنا العلمية وقدراتهم الإبداعية في مختلف المراحل التعليمية، لنتعهدها بالرعاية وصولاً لبناء مجتمع المعرفة الذي نصبو إليه، كما نعدها نتيجة طبيعية لجهود تطوير منظومة التعليم وتحديثها، وثمرة من ثمارها، والتي توسعت بفضل الدعم غير المحدود لقيادتنا الرشيدة حتى بلغ عدد مؤسساتنا التعليمية (٥٥٨) روضة ومدرسة حكومية وخاصة. وأصبحت تلك المؤسسات تؤهل طلابنا ـ أكثر من أي وقت مضى ـ للمنافسة في أرقى الجامعات، كما أصبح لدينا (٢٦) مؤسسة تعليم عالٍ حكومية وخاصة؛ تُقدمُ كافة التخصصات في مجال الطب والهندسة والإدارة وتقنية المعلومات والسياسة والاقتصاد وغيرها؛ كما بلغ عدد الطلبة المبتعثين وفقاً لبرنامج الابتعاث الحكومي الذي ننفذه بالتعاون مع وزارة التنمية الإدارية والعمل والشؤون الاجتماعية أكثر من (٥٠٠٠) طالب وطالبة في الداخل والخارج.

وأشار سعادة الوزير إلى أن إصدار الإطار العام للمنهج التعليمي الوطني للدولة جاء بمثابة مرجعية واضحة للمنظومة التربوية ومصادر التعلم في دولة قطر، وإيذاناً ببدء مرحلة جديدة من المناهج التي تتصف بالتمايز والاتساق بين الأطر النظرية والتطبيق العلمي للمعرفة، والتي تم تطويرها بحيث تعمل على تنمية قدرات الطلبة وروح الابتكار والإبداع لديهم، كما تعمل على تعزيز روح المواطنة في نفوس الطلبة والتمسك بقيم الدين الإسلامي ومبادئ وأخلاق المجتمع القطري، مؤكدًا أن هذا ما يحقق ما تفضل به سمو الأمير من تأكيد في خطابه أمام مجلس الشورى من أن الإنسان سيبقى موضوع خطط التنمية ومحورها وهدفها، وأن ارتفاع مستوى معيشة المواطن يجب أن يواكبه تطور قيّمي وثقافي واهتمام بالأخلاق.

وقال سعادة الوزير: «في ضوء استجابتنا لرؤية قطر الوطنية للعام ٢٠٣٠، والتي تستهدف تحويل اقتصادنا إلى اقتصاد معرفي يتصف بكثافة الاعتماد على البحث والتطوير والابتكار،

كان لابد من الاهتمام بالابتكار، وإيجاد بيئات للطلبة تتوفر فيها كافة مقومات الإبداع، وهو ما حرصنا على تطبيقه في مدرسة قطر للعلوم والتكنولوجيا والتي كانت بداية انطلاقها مطلع هذا العام الأكاديمي، ونسعى من خلالها إلى تخريج أجيال من المبدعين المبتكرين المتمكنين من مهارات القرن الواحد والعشرين والقادرين على التنافس على المستوى العالمي من خلال تبني المنهج التكاملي لتعليم العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة» .

واختتم سعادته كلمته بتهنئة هذه الكوكبة المتميزة من أبنائنا وبناتنا، مؤكدًا أن وطنهم قطر بقيادته الرشيدة لا يألو جهداً في رعاية أبنائه من خلال توفير الفرص والخيارات والمزايا الأكاديمية في الداخل والخارج، وهنأ كذلك كل من ساهم في صناعة هذا التميز، بما في ذلك أولياء أمورهم ومدارسهم ومعلميهم، كما كرر شكره وتقديره وامتنانه لحضرة صاحب السمو أمير البلاد المفدى على تفضله بتشريف هذا الحفل.

من جانبه، ألقى حمد علي الكربي الحائز جائزة التميّز العلميّ فئة المرحلة الثانوية كلمةَ المتميزين، أعرب فيها عن سعادتهم برعاية وتشريف حضرة صاحب السموّ هذا الحفل وتكريمهم في يوم التميز العلميّ.. لافتاً إلى أن يوم التميّز العلميّ هو يوم عظيم سيبقى في ذاكرة كلّ الفائزين بجائزة التميز العلمي الذين اجتهدوا وسهروا الليالي من أجل هذه اللحظة، لحظة الصعود إلى هذه المنصة لمُصافحة سموّه، ليفخروا بالتكريم أمام العالم، ومنوهاً بأن الفوز في هذه الجائزة لم يكن سهلاً على الإطلاق، حيث وضع المُتميّزون الفوزَ نصب أعينهم وسط مُنافسة شريفة ليصلوا إلى هذه الجائزة التي تعتبر أرفع تكريم أكاديميّ وعلميّ يمنح في دولة قطر، وتمثّل في الوقت نفسه حافزاً قوياً لهم على التفوق والمُساهمة في نهضة قطر وتقدّمها.

وخلال الحفل عُرض فيلمٌ حول مسيرة التفوق للمُتميّزين الفائزين بجائزة سنة ٢٠١٩ في مُختلف فئات الجائزة، وطموحاتهم المُستقبلية في خدمة بلدهم، وأهمية التميّز والتنافس في بناء الحضارة الإنسانية بشكل عام، ودورهم في النهوض بالمُجتمع والدولة بشكل خاصّ في مُختلف المجالات.

والجدير بالذكر أن مجموع المتقدمين لجائزة التميز العلمي بفئاتها التسع للدورة الثانية عشرة بلغ ٢٩٢، وفاز منهم ٩٤، حيث بلغ عدد الفائزين بفئة الطالب المتميز بالمرحلة الابتدائية

٢٢ فائزاً، وفي المرحلة الإعدادية ١٨ فائزًا، وفي الشهادة الثانوية ١٨ فائزًا. وفي فئة الطالب الجامعي المتميز ٢٦ فائزًا، وفي فئة البحث العلمي المتميز فائز واحد، وفي المعلم المتميز ٣ فائزين، وحملة الماجستير فائزان اثنان، وحملة الدكتوراه ٣ فائزين، وفازت مدرسة علي بن جاسم الثانوية للبنين، والتي يديرها السيد هادي عبد الله البريدي، بجائزة المدرسة المتميزة.

وتعتبر جائزة التميز العلمي، أحد مرتكزات النظام التعليمي في دولة قطر، وتمثل واحدة من المسارات التي تعزز الإبداع والابتكار لدى الطلاب والمؤسسات التعليمية، وتهدف إلى تعميق مفاهيم التميز والإبداع من خلال تبني المعايير العالمية، وتنفيذ البرامج النوعية، وتحقيق تكامل الجهود الفردية والمؤسسية لتحسين مخرجات العملية التعليمية في دولة قطر، وتقدير المتميزين علميا من أبنائها، وتكريمهم والاحتفاء بهم وتعميق مفاهيم التميز، وتشجيع كافة الأفراد والمؤسسات التعليمية على تطوير أدائها، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو المعرفة والبحث العلمي، وبث روح الابتكار لدى الطلبة والباحثين والمؤسسات التعليمية وإذكاء روح التنافس بين الأفراد والمؤسسات التعليمية في مجال التميز العلمي، وتوجيه الطاقات الفردية والمؤسسية نحو التميز العلمي في المجالات التي تخدم تحقيق توجهات الدولة التنموية.

وقد ساهمت الجائزة عبر ١٢ عاماً من مسيرتها الناجحة، في جعل التميز هدفا استراتيجيا وثقافة راسخة في المجتمع القطري الذي أصبح بيئة حاضنة للتميز نسبة لوجود خيارات تعليمية واسعة وفرتها الدولة لأبنائها بالداخل والخارج، من خلال استراتيجيات وطنية وخطط تعليمية واضحة ومدروسة، ترمي لبناء نظام تعليمي يتماشى مع أرقى معايير النظم التعليمية العالمية، ومتطلبات العصر، مع تبني أحدث التقنيات والبرامج التربوية والبحثية في المناهج والتقييم والتدريب، ما ساهم في تنمية قدرات الطلبة، واكتشاف إمكاناتهم الإبداعية، وتعزيز مهارات البحث العلمي لديهم في شتى التخصصات.

ولترسيخ ثقافة التميز وتحقيق مساحة واسعة لنشر الجائزة أكثر وسط المجتمع القطري، دأبت وزارة التعليم والتعليم العالي على مدى السنوات الماضية على تنظيم معرض توثيقي للجائزة، يؤرخ لدوراتها السابقة بدءا من الدورة الأولى عام ٢٠٠٧ وحتى الدورة الثانية عشرة الأخيرة، حيث توثق كل دورة أسماء الفائزين والفائزات بها والميداليات التي حصلوا عليها،

فضلا عن عرض مجموعة مختارة من أجمل الصور وأفلام الفيديو ووقائع الاحتفال بيوم التميز العلمي طوال تلك الدورات، إلى جانب مد جسور الحوار بين المتميزين والفائزين بالجائزة وكافة الفئات المستهدفة والتوعية بالجائزة والتثقيف بها، وتشجيع المتميزين على الاستمرار ومواصلة التميز في مسيرتهم التعليمية والحياتية.

كما تم إعداد جدارية تذكارية تحمل أسماء الفائزين بالجائزة في الدورات السابقة، تكريما وتقديرا لهم، علاوة على تشكيل لجنة للعمل باستمرار على تطوير معايير الجائزة في شتى فئاتها.

وعلى هامش الاحتفال بتكريم الفائزين والاحتفاء بهم اليوم، قال سعادة الدكتور صالح بن محمد النابت، رئيس جهاز التخطيط والإحصاء إن يوم التميز العلمي يؤكد اهتمام دولة قطر بالعلم والعلماء والتعلم، موضحا أن هذه المناسبة التعليمية المميزة، تذكر الجميع بهذا الاهتمام الكبير، كونها جزءا أساسيا من التنمية البشرية في قطر.

وأشار سعادته في تصريح للصحفيين على هامش الاحتفال إلى أن التنمية البشرية في دولة قطر، متعددة الوجوه، وتهدف إلى تحقيق تنمية مستدامة لهذا الجيل والأجيال القادمة، لافتا إلى أن أفضل ما يحقق هذه التنمية هو العلم والتعلم، باعتبارهما ركيزة التطور في المعارف. وقال إن حجم الإنفاق على التعليم في قطر كبير، وأنه إذا تم توزيعه على عدد السكان، سيكون الأعلى على مستوى العالم.

من جهته قال سعادة الشيخ فيصل بن قاسم آل ثاني رئيس مجلس إدارة رابطة رجال الأعمال القطريين إن حرص القيادة الرشيدة على تكريم المتميزين الطلاب المتوفقين بمن فيهم طلاب المرحلة الابتدائية، دليل ساطع على ما توليه من اهتمام لقضية التعليم باعتبارها الركيزة الأساسية لنهضة وتقدم الوطن، ما يمنح المواطنين الثقة والاطمئنان على مستقبل أبنائهم.

ولفت سعادته في تصريح مماثل إلى أن الكوادر الوطنية المتميزة ساهمت في إعلاء شأن الوطن على الساحة العالمية في جميع المجالات حيث نجح كل مسئول في القيام بدوره على الوجه الأكمل، ما أسهم في الدفع بسفينة الوطن إلى الامام وإعلاء شأنه في المحافل الدولية.

وأكد سعادة الدكتور إبراهيم بن صالح النعيمي وكيل وزارة التعليم والتعليم العالي في تصريح للصحفيين أن جائزة التميز العلمي أكدت نجاحها عبر مسيرة حافلة بالإنجازات، ما تجسد في زيادة عدد المشاركين فيها من عام لآخر كما ونوعا.

ونوه أن تشريف حضرة صاحب السمو الشيخ تميم بن حمد آل ثاني أمير البلاد المفدى وتكريم سموه للمتميزين والفائزين يمثل دافعاً قويا وكبيرا للأبناء الطلبة للبحث عن التميز في جميع مجالاته وفي كافة أعمالهم وأنشطتهم على مقاعد الدراسة وخارجها.

في سياق متصل أعرب المميزون المكرمون عن سعادتهم وفخرهم بحصولهم على جائزة التميز العلمي في دورتها الثانية عشرة، كأرفع وسام تمنحه الدولة ممثلة في وزارة التعليم والتعليم العالي لأبنائها المتفوقين.

وأشادوا في تصريحات صحفية، برعاية حضرة صاحب السمو أمير البلاد المفدى للجائزة منذ انطلاقتها وحرص سموه على تشريف حفل التميز وتكريم الفائزين ما يؤكد اهتمام سموه «حفظه الله ورعاه» بالعلم والمنظومة التعليمية في قطر بجميع أركانها، معربين عن رغبتهم الأكيدة في رد الجميل للوطن ورفع اسمه عاليا في كافة المجالات.

وأشادوا كذلك بالجهود المقدرة التي تبذلها وزارة التعليم والتعليم العالي في هذا الخصوص واللجنة المنظمة لجائزة التميز العلمي والقائمون على الجائزة والتي أكدوا على أنها تتسم بأعلى المعايير العلمية العالمية، الأمر الذي يجعل المنافسة والفوز شرفا يسعى الجميع لنيله والوصول إليه. ونوهوا بأن الفوز بالجائزة يحفزهم على بذل المزيد من الجهد وإحراز التفوق لرفعة الوطن.

ويذكر أن لكل فئة من فئات الجائزة التسع دليلها وشروط التقديم العامة ومعايير الترشح الخاص بها الخاص، حيث تعقد اللجنة المنظمة لجائزة التميز العلمي اجتماعات مستمرة مع الجهات والفئات المستهدفة لتعريفهم وتوعيتهم بإجراءات الترشح، سعيا منها لتوسيع دائرة المشاركة، فضلا عن تنظيم العديد من الفعاليات والورش في هذا السياق للتعريف برؤية الجائزة عموما.

ويمنح الفائزون بالجائزة ميداليات ومكافآت مالية، حيث ينال الطالب المتميز في المرحلة الابتدائية فئة الميدالية البلاتينية مكافأة مالية قدرها (١٥,٠٠٠ ريال قطري) وميدالية وشهادة تميز، أما الطالب المتميز فئة الميدالية الذهبية فيمنح مكافأة مالية قدرها (١٠,٠٠٠ ريال قطري) وميدالية وشهادة تميز.

ويمنح الطالب المتميز في المرحلة الإعدادية فئة الميدالية البلاتينية مكافأة مالية قدرها (٢٠,٠٠٠ ريال قطري)، وميدالية، وشهادة تميز، كما يمنح الطالب المتميز فئة الميدالية الذهبية مكافأة مالية قدرها (١٥,٠٠٠ ريال قطري) وميدالية، وشهادة تميز.

ويمنح الطالب المتميز (المرحلة الثانوية) في فئة الميدالية البلاتينية ميدالية وشهادة تميز ومكافأة مالية مقدارها (٣٥,٠٠٠ ريال قطري)، ويمنح الطالب المتميز فئة الميدالية الذهبية ميدالية ذهبية وشهادة تميز ومكافأة مالية قدرها (٢٥,٠٠٠ ريال قطري). كما يمنح صاحب أفضل بحث من طلبة المدارس الثانوية الميدالية الذهبية وشهادة التميز، بالإضافة إلى مكافأة مالية قدرها ٢٠,٠٠٠ ريال قطري.

أما الطالب الجامعي المتميز فئة الميدالية البلاتينية، فينال ميدالية وشهادة تميز ومكافأة مالية مقدارها (٤٥,٠٠٠ ريال قطري)، بينما يمنح الطالب الجامعي المتميز فئة الميدالية الذهبية ميدالية ذهبية وشهادة تميز ومكافأة مالية قدرها (٣٥,٠٠٠ ريال قطري).. ويمنح المعلم المتميز الميدالية البلاتينية وشهادة التميز بالإضافة إلى مكافأة مالية قدرها ٦٠,٠٠٠ ريال قطري.. ويمنح حملة شهادة الدكتوراه الميدالية البلاتينية وشهادة التميز بالإضافة إلى مكافأة مالية قدرها ٦٠,٠٠٠ ريال قطري ، والميدالية الذهبية لحملة الماجستير و٥٠ ألف ريال.

وتمنح جائزة المدرسة المتميزة لمدرستين متميزتين إحداهما حكومية والأخرى خاصة، ولكل منهما مكافأة نقدية قدرها ١٠٠,٠٠٠ ريال قطري+ شهادة تميز+ الميدالية الذهبية .

من جهة أخرى نوهت قيادات وزارة التعليم والتعليم العالي في تصريحات صحفية مماثلة أن جائزة التميز العلمي قد حققت الأهداف المتوخاة وأهمها نشر ثقافة الإبداع والتميز في المجتمع القطري ودفع الطلبة إلى مزيد من التفوق والتحصيل العلمي المتميز، سيما وأن الجائزة

تنطلق من رؤية وطنية ثاقبة أعلت من قيمة العلم والعلماء وكرمتهم، ما يحتم على الجميع رد الجميل للوطن المعطاء.

وقالوا إن الجائزة أسهمت طوال ١٢عاما منذ صدور نسختها الأولى، على تأصيل ثقافة التميز العلمي ودعم عملية الإبداع ومهارات الطلبة القطريين وهو ما انعكس إيجابا على تميز مخرجات المدارس ومؤسسات قطر التعليمية، ما يؤكد فعلا أن التميز هدف استراتيجي في سياسة القيادة الرشيدة.

* * * * *

توقيع مذكرة تفاهم لتطوير مخرجات التعليم بين مؤسسة قطر ووزارة التعليم والتعليم العالي

- **الاستفادة من خبرات الأخصائيين في الجهتين لتعزيز خدمات التعليم في الدولة**
- **مجالات التعاون تشمل التعليم المبكر، والتعليم المتخصص، ورعاية مهارات العاملين في قطاع التعليم والمناهج الدراسية، ووسائل تطوير سياسة التعليم**

وقعّت سعادة الشيخة هند بنت حمد آل ثاني، نائب رئيس مجلس الإدارة والرئيس التنفيذي لمؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، وسعادة الدكتور محمد بن عبد الواحد الحمادي، وزير التعليم والتعليم العالي، مذكرة تفاهم لتوثيق الشراكة الهادفة إلى تعزيز مستوى التعليم ما قبل الجامعي في دولة قطر.

وتسعى مذكرة التفاهم التي تم توقيعها في ١٦ فبراير ٢٠١٩ بالمقرّ الرئيسي لمؤسسة قطر بالمدينة التعليمية، إلى الاستفادة من خبرات الأخصائيين في مؤسسة قطر ووزارة التعليم والتعليم العالي، لتعزيز خدمات التعليم في قطر ومخرجاته، وسُبل الارتقاء بها، وكيفية تطويرها في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي، بالإضافة إلى تعزيز مكانة قطر وفق مؤشرات جودة التعليم العالمية.

وتشمل مجالات الاهتمام وفق المذكرة، التعليم المبكر، والتعليم المتخصص، ورعاية مهارات العاملين في قطاع التعليم وتعزيزها، بالإضافة إلى المناهج الدراسية، ووسائل تطوير سياسة التعليم. كما سيتعاون الطرفان في تنظيم أنشطة مختلفة ومبادرات رائدة من شأنها أن تنوع خبرات الطلاب وتحفزّهم على الابتكار.

وتعليقًا على هذا التعاون، قالت السيدة بثينة علي النعيمي، رئيس التعليم ما قبل الجامعي بمؤسسة قطر: «يُشكّل الابتكار والتعاون حجرا الأساس لتعليم ذي جودة عالية وفق الطراز العالمي، وانطلاقًا من هاتين الركيزتين، يتم تحديد سُبل تطوير البيئة التعليمية في مؤسسة قطر».

وأضافت النعيمي: «يسعدنا ويشرفنا أن يتم الجمع بين خبراتنا في مجال التعليم مع خبرات العاملين في وزارة التعليم والتعليم العالي، حيث سنتمكّن معًا من تعزيز التعاون فيما بيننا، بما يخدم مصالح الطلاب، والمعلمين، والمدارس داخل الدولة. وإننا على ثقة تامة أن هذه الشراكة ستمهّد الطريق لتحقيق مزيد من التميّز على مستويات مختلفة في قطاع التعليم داخل الدولة».

ومن جانبها، أعربت السيدة فوزية عبد العزيز الخاطر وكيل الوزارة المساعد للشؤون التعليمية عن سعادتها بتوقيع مذكرة التفاهم مع مؤسسة قطر، كبيت خبرة في المجال التربوي والتعليمي وشريك أساسي في منظومة التعليم، لاسيما وهي مؤسسة منفتحة على التجارب العالمية الرائدة، مشيدة بالدور الرائد الذي ظلّت تقوم به في النهوض بالتعليم في جميع المراحل الدراسية.

وقالت: «إن مذكرة التفاهم تعتبر إضافة نوعية تعزز نقل الخبرات المؤسسية الثرية المتنوعة لمدارسنا بل لداخل صفوفنا الدراسية، ويعظم استفادة النظام التعليمي بعامة من المنهجيات الحديثة في مجال التخصصات المتعددة، مما يحسن مخرجاتنا التعليمية ويكسب طلابنا مهارات القرن الحادي والعشرين».

كما أشادت بمجالات التعاون العديدة والمهمة التي شملتها مذكرة التفاهم، لاسيما المشاريع التعليمية والأنشطة العلمية والثقافية، والمجالات ذات الأولوية، بما في ذلك التعليم المبكر، والخدمات التعليمية المقدمة للطلبة ذوي الإعاقة وطلبة التربية الخاصة، وبناء قدرات العاملين في قطاع التعليم وبناء قدرات المؤسسات التعليمية والمدارس والمناهج التعليمية وتنويع وإثراء الخبرات التعليمية للطلبة وتطوير السياسة البحثية وغيرها من المجالات.

وفي ختام تصريحها، شكرت الخاطر القائمين على مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، متمنية أن ينعكس التعاون معها في مصلحة الطلبة والنظام التعليمي عامة، بما يعزز تطوره ورفع جودة خدماته، وبما يضمن تقدم مستدام في مؤشرات جودة التعليم الإقليمية والدولية.

❋ ❋ ❋ ❋ ❋

اللجنة الوطنية القطرية للتربية ومكتب اليونسكو يطلقان التقرير العالمي لرصد التعليم

- **التقرير العالمي لرصد التعليم تضمن أعداداً صادمة للمهاجرين والنازحين في العالم**
- **دولة قطر بادرت منذ وقت مبكر إلى دعم وإتاحة التعليم لملايين الأطفال والتلاميذ المهاجرين واللاجئين في كافة أنحاء العالم، وأطلقت عدة مبادرات**
- **تقدم كبير لدولة قطر تجاه بلوغ غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة**

تحت رعاية سعادة الدكتور / محمد بن عبد الواحد الحمادي وزير التعليم والتعليم العالي رئيس اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم احتفلت اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون والتنسيق مع مكتب منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) بالدوحة، بإطلاق التقرير العالمي لرصد التعليم ٢٠١٩ المعنون: الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران للعام ٢٠١٩، وذلك بفندق إنتركونتيننتال.

وحضر الاحتفال الذي أقيم يوم ٤ مارس ٢٠١٩ كل من سعادة الدكتور / محمد بن عبد الواحد الحمادي - وزير التعليم والتعليم العالي، والسيد مانو سانتونينس - مدير التقرير العالمي لرصد التعليم، والدكتورة حمدة السليطي الأمين العام للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، والسيد محمد حسن العبيدلي - الوكيل المساعد لشؤون العمل بوزارة التنمية الإدارية والعمل والشؤون الاجتماعية، والدكتورة ماري بيجوزي - من مؤسسة التعليم فوق الجميع، والدكتور عبد السلام سيد محمد - رئيس مركز الأمم المتحدة للتدريب والتوثيق في مجال حقوق الإنسان لجنوب غرب آسيا والمنطقة العربية، والسيد حوتان هومايونبور - رئيس مكتب المشروع بمنظمة العمل الدولية – قطر، والدكتورة كاتلين سبارك - ببرنامج التعليم بمكتب منظمة اليونسكو بالدوحة، إضافة إلى لفيف من سفراء الدول المعتمدين لدى الدولة، وكبار مسؤولي وزارة التعليم والتعليم العالي وبعض طلبة المدارس المنتسبة لليونسكو.

وأكد سعادة الدكتور / محمد بن عبد الواحد الحمادي - وزير التعليم والتعليم العالي في كلمته في الحفل أن القيادة الرشيدة لدولة قطر، وعلى رأسها حضرة صاحب السمو الشيخ/ تميم بن حمد آل ثاني - أمير البلاد المفدى، حفظه الله ورعاه تؤمن إيماناً راسخاً بأن التعليم حق إنساني ومطلب أساسي لتحقيق التنمية المستدامة، وهو ما جعل التعليم يحظى في دولتنا باهتمام ودعم متواصل على كافة الأصعدة والمستويات.

واستعرض سعادته التقدم الذي أحرزته دولة قطر تجاه بلوغ غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وقال إن معدل الالتحاق برياض الأطفال قد ارتفع - في مرحلة الطفولة المبكرة - بنسبة (١٨,٢٪)، وارتفعت نسبة النمو الصحي والتعلم للأطفال دون الخامسة إلى (٩٢,٩٪)، وحققت الدولة نسبة (٩٨,٥٪) في معدل الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين، كما استكملت جميع المدارس المرافق والاحتياجات الفنية والتقنية والمختبرات اللازمة لتهيئة البيئة التعليمية الجيدة بنسبة (١٠٠٪)، وكذلك إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة، وتحقيق المساواة الكاملة بين الجنسين في جميع مراحل التعليم العام.

وقال سعادته إن التقرير العالمي لرصد التعليم قد تضمن أعداداً صادمة للمهاجرين والنازحين في العالم، والتي تزداد يوماً بعد يوم؛ إذ بلغ عدد المهاجرين نحو (٧٦٣) مليون مهاجر على مستوى العالم، كما أدت النزاعات والحروب في السنوات الأخيرة إلى نزوح ما يقارب (٤٠) مليون نازح، إضافة إلى (١٩) مليون بسبب الكوارث الطبيعية.

وأضاف أن هذه الأعداد تواجه تحديات جسام وظروف بيئية صعبة تؤثر على فرص حصولهم على تعليم جيد، وتتمثل تلك التحديات في صعوبة إحصاء وتصنيف هؤلاء المهاجرين من حيث العدد والأعمار والمراحل الدراسية التي كانوا ينتظمون فيها قبل الهجرة من بلادهم، والمنهج الدراسي الذي سيدرسونه، وهل هو منهج دولة المقصد، أم منهج دولهم، أم سيتم إعداد مناهج خاصة بهم، وأيضاً عدد المعلمين الذين لديهم الرغبة والاستعداد للعمل مع هؤلاء المهاجرين في هذه الظروف، خاصة في ظل الافتقار للبيئة الدراسية المهيأة لهؤلاء؛ لتلقي التعليم.

وقال إذا كان هذا التقرير يتناول آلية توفير التعليم الجيد من معلمين وبيئة مدرسية، ومنهج محكم يعزز التنوع وينمي المهارات لدى التلاميذ المهاجرين واللاجئين من ذوي الصفوف واللغات والثقافات المتعددة، وأن دولة قطر كان لها الريادة والسبق في هذا المجال من منطلق

قناعتها وإدراكها لواجبها الإنساني تجاه شعوب العالم، ومساعدة الدول على تحقيق الأهداف الإنمائية كجزء من الشراكة العالمية من أجل تحقيق أهداف خطة التنمية المستدامة.

وأشار سعادته إلى أن دولة قطر قد بادرت منذ وقت مبكر إلى دعم وإتاحة التعليم لملايين الأطفال والتلاميذ المهاجرين واللاجئين في كافة أنحاء العالم، وأطلقت عدة مبادرات في هذا المجال من بينها مبادرة (QUEST) لتعليم وتدريب (٤٠٠) ألف لاجئ سوري في الداخل السوري وفي الأردن ولبنان والعراق وتركيا لمدة ثلاث سنوات بتكلفة تجاوزت (١٠٠) مليون دولار.

كما استعرض مبادرة علم طفلاً التي أطلقتها صاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر منذ عام ٢٠١٢، والتي حققت توفير التعليم للفئات الأكثر تهميشاً في العالم، ووفرت التعليم لعشرة ملايين من الأطفال في العالم، إضافة لمبادرة الفاخورة التي استهدفت ضمان حصول الشباب على تعليم جيد في قطاع غزة والضفة الغربية. وقال إن دولة قطر قد قدمت ملايين الدولارات لتمكين الأونروا من دعم مشاريع التعليم في فلسطين، كما ساهمت مبادرة روتا في توفير التعليم الأساسي والنوعي لطلبة المرحلتين الأساسية والثانوية في دول آسيا والشرق الأوسط؛ لضمان مستقبل أفضل للأطفال في الدول الفقيرة والمتضررة من النزاعات والكوارث.

وقال وزير التعليم إن أحدث تلك المبادرات ما تعهد به حضرة صاحب السمو الشيخ/ تميم بن حمد آل ثاني ـ أمير دولة قطر ـ حفظه الله؛ بتوفير تعليم ذي جودة لمليون فتاة بحلول عام ٢٠٢١، وذلك خلال مشاركته في المائدة المستديرة التي عقدت في سبتمبر الماضي على هامش اجتماعات الجمعية العامة للأمم المتحدة في دورتها الثالثة والسبعين بمدينة نيويورك.

وشدد سعادته على الحاجة إلى نهج كلي وشامل؛ لتعزيز دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؛ بما يضمن حصول جميع فئات المهاجرين واللاجئين على تعليم جيد، وبما يتيح لهم سُبل الانتقال من التعليم النظامي إلى التعلم مدى الحياة من خلال البرمجيات التعليمية ووسائل التواصل الإلكترونية.

وفي ختام كلمته دعا جميع الدول المحبة للسلام، والداعمة لحقوق الإنسان، أينما وجدت، إلى مساندة منظمة اليونسكو في القيام بمهمتها الجليلة، تجاه توفير التعليم الجيد لكل فرد يعيش على ظهر المعمورة، لافتاً إلى أن توفير التعليم لأولئك المهاجرين واللاجئين الذين حُرموا منه، هو التزام أخلاقي للمسؤولين عنه، وواجب إنساني على كافة الأفراد والمجتمعات.

وفي كلمتها الترحيبية في الحفل أكدت السيدة حصة الدوسري - استشاري شؤون منظمات دولية باللجنة الوطنية القطرية، حرص اللجنة على استعراض التقرير العالمي لرصد التعليم للوقوف على مدى التقدم المحرز والإنجازات المتحققة على المستوى العالمي، وذلك في ضوء سعيها لتنفيذ الهدف الرابع من أهداف خطة التنمية المستدامة المتمثل في ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعليم مدى الحياة للجميع ، وتنفيذ الغايات الخاصة به، والتي جاءت تعبيراً عن الرؤية الجيدة للتعليم، والرامية إلى تغيير حياة الناس وهي رؤية عالمية تحاول تحقيق ما لم يتم تحقيقه من الأهداف الإنمائية للألفية وتتصدى لتحديات التعليم العالمية والوطنية.

ونوهت الدوسري بالأشخاص غير الملتحقين بالمدارس في مناطق النزاعات المسلحة والمناطق التي تعاني من أعمال عنف وهجمات على المؤسسات التعليمية فضلاً عن تلك التي تعاني الكوارث الطبيعية التي تعيق التعليم والتنمية، مما يزيد أعداد المهاجرين والنازحين، ويحتم الحاجة إلى بيئة تعليمية آمنة لهؤلاء لتلقي التعليم.

وبدوره ألقى الدكتور عبد السلام سيد محمد - رئيس مركز الأمم المتحدة للتدريب والتوثيق في مجال حقوق الإنسان لجنوب غرب آسيا والمنطقة العربية - كلمة مكتب اليونسكو بالدوحة في الحفل أشار فيها إلى التقدم الذي حققته دولة قطر في السنوات الأخيرة في تحسين وتطوير منظومتها التعليمية، لاسيما المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية ومواد التدريس والتطوير المهني لمنتسبي الوزارة حتى أصبحت منارة إقليمية في مجال التعليم المتميز، منوهاً بإنشاء المدينة التعليمية التي تضم العديد من الجامعات والكليات ومراكز الأبحاث.

كما أشاد بشراكة مكتب اليونسكو بالدوحة مع وزارة التعليم والتعليم العالي واللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، واستعرض في كلمته الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والتزامات الدول الأعضاء ودور اليونسكو ورسالتها في هذا الشأن، وأهم التوصيات التي تضمنها التقرير العالمي لرصد التعليم ومنها: ضرورة حماية حق المهاجرين والنازحين في التعليم وإدماجهم في نظم التعليم الوطنية، وفهم احتياجاتهم التعليمية والتخطيط لها، وإدراج تاريخ الهجرة والنزوح في التعليم، وإعداد مدرسي المهاجرين واللاجئين لمعالجة التنوع، وتسخير وتوظيف قدرات المهاجرين والنازحين والاستفادة منها ودعم احتياجات تعليم المهاجرين والنازحين وغيرها من الشواغل التي نادى بها التقرير.

ومن جهته، قدم السيد مانوس أنتونينس مدير التقرير العالمي لرصد التعليم العرض الرئيسي في الحفل تناول فيه أهم معطيات التقرير ومؤشراته وشواغل اللاجئين والنازحين والمهاجرين وإحصاءاتهم ونقاط ضعفهم وقوتهم وتركيبهم العمري. كما تناول قضايا الهجرة ونزيف الأدمغة، والنازحين وتعليم أبنائهم، والفرص التعليمية المتاحة أمامهم سواء في بلد المقصد أو المناطق التي نزحوا منها.

كما استعرض علاقة الهجرة بالمستوى التعليمي، وكيف أن توفير فرص التعليم للنازحين واللاجئين يقلل من أسباب التوتر ويعمل على توظيف امكاناتهم، وتطرق للتحالف العالمي الجديد للمهاجرين واللاجئين، وكيف تعمل الدول على الوفاء بالتزاماتها تجاههم وحماية حقوقهم، وتعزيز دمجهم في نظم التعليم الوطنية، والاستجابة لاحتياجاتهم والاعتراف بخلفياتهم الثقافية، وإعداد المعلمين الذين يدرسونهم، كما استعرض أولويات تمويل تعليم النازحين واللاجئين على المستوى الدولي وغيرها من الشواغل والمؤشرات التي تضمنها التقرير العالمي لرصد التعليم.

كما شمل برنامج الحفل حلقة نقاشية تحدث فيها كل من السيد مانوس انتونينس مدير التقرير العالمي لرصد التعليم وسعادة السيد محمد حسن العبيدلي الوكيل المساعد لشؤون العمل بوزارة التنمية الإدارية والعمل والشؤون الاجتماعية والدكتورة ماري بيجوزي المدير التنفيذي لمؤسسة التعليم فوق الجميع والدكتور عبد السلام سيد محمد رئيس مركز الأمم المتحدة للتدريب والتوثيق في مجال حقوق الإنسان لجنوب غرب آسيا والمنطقة العربية، والسيد حوتان هومايونبور رئيس مكتب المشروع بمنظمة العمل الدولية – قطر.

وقد أدارت الحلقة الدكتورة كاتلين سبارك ببرنامج التعليم بمكتب منظمة اليونسكو بالدوحة. وتناولت الحلقة النقاشية قضايا اللاجئين والنازحين وتعليمهم وشواغلهم وحقوقهم، وبيئة التعليم والبرامج الإعلامية الموجهة لهم ومعارفهم، والمواقف الوطنية لدعم تعليم النازحين واللاجئين وتلبية احتياجاتهم ودمجهم في المجتمعات التي يستوطنون فيها وغيرها من الشواغل.

وفي مداخلته في الحلقة النقاشية أكد سعادة السيد محمد حسن العبيدلي الوكيل المساعد لشؤون العمل بوزارة التنمية الإدارية والعمل والشؤون الاجتماعية مساهمة العمالة الأجنبية في المشاريع التنموية في الدولة. وقال هي عمالة مؤقتة تعمل وفق شروط وعقود عمل محددة بمدد زمنية، وأن الدولة توفر الحماية للعمال الوافدين وذلك بتأمين استقدامهم بآليات قانونية

تضمن لهم حقوقهم التعاقدية، وتشجع استقدام العمالة الماهرة الكفؤة وتعمل من خلال الاستراتيجيات للمحافظة على العمالة الماهرة التخصصية، كما تسعى في استراتيجيتها لربط مخرجات التعليم مع احتياجات سوق العمل، ولتحقيق ذلك تقوم بتوعية الطلاب القطريين وتشجيعهم على الالتحاق بالتخصصات التي يحتاجها سوق العمل القطري، وفي هذا السياق تمنع عمالة الأحداث لتشجيعهم على الاستمرار في دراستهم.

وقال العبيدلي إن دولة قطر تبنت العديد من المبادرات لصالح العمالة الأجنبية الوافدة لتنمية وتطوير معارفهم ومهاراتهم وتعزيز اندماجهم في المجتمع منها: برنامج التواصل للأفضل كمبادرة وطنية بين وزارة التنمية الإدارية والعمل والشؤون الاجتماعية ووزارة المواصلات والاتصالات وذلك بهدف مساعدة أصحاب الشركات على تأدية واجباتهم ومسؤولياتهم تجاه العمالة الوافدة بإتاحة الوصول إلى أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل مساكن العمالة التي تعمل لديهم، وذلك من خلال إنشاء قاعدة مزودة بأجهزة كمبيوتر تحتوي على مصادر تعليمية مصممة خصيصاً لتحاكي حياة العامل، بالإضافة إلى توفير الدعم والتدريب من خلال مجموعة من المتطوعين وبشكل مجاني.

وقال العبيدلي إن برنامج تواصل يتيح للعمالة الوافدة فرصة الوصول إلى الإنترنت والوصول إلى مختلف أدوات تكنولوجيا المعلومات على نحو يعزز اندماجهم بفعالية في المجتمع الرقمي، وأن هذا البرنامج يمتاز بالاستدامة بفضل الشراكات التي يعقدها مع العديد من المؤسسات والشركات في الدولة حيث تقوم كل مؤسسة بالمساهمة في عنصر من مكونات البرنامج.

وأوضح العبيدلي أن عدد المستفيدين من برنامج تواصل بلغ حتى الآن (٩٢٣٠٠٠) عاملاً بينما بلغ عدد قاعات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المخصصة للبرنامج حالياً حوالي (٩٢٣) قاعة، مشيراً إلى أن البرنامج يستهدف في مرحلته الأولى توفير (١٥٠٠) قاعة مزودة بأحدث الأجهزة والمعدات.

وفي ختام الحلقة النقاشية طُرحت العديد من التساؤلات والاستفسارات من قبل الحضور حول معطيات التقرير ومؤشراته قام خبراء اليونسكو بالرد عليها.

* * * * *

اختتام ملتقى التربية الإعلامية والمعلوماتية بالدوحة

- **مشاورات بين الخبراء والأطراف المعنية بمشاركة اللجنة الوطنية القطرية**
- **الملتقى في إطار جهود مركز الدوحة لحرية الإعلام في مجال التربية الإعلامية**
- **تشخيص التحديات التي تواجه تطبيق برنامج التربية الإعلامية في المنطقة العربية**

بمشاركة اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم نظم مركز الدوحة لحرية الإعلام بالتعاون مع مكتب اليونسكو بالدوحة ملتقى تشاوريا بين خبراء التربية الإعلامية والمعلوماتية والأطراف المعنية، وذلك يومي ٢٦ و٢٧ فبراير ٢٠١٩.

وشارك في أعمال هذا الملتقى مسؤولون بمكتب «اليونسكو» بالدوحة، ومسؤولون من وزارة التعليم والتعليم العالي في قطر، وممثلو هيئات ومؤسسات تربوية وخبراء عرب وأجانب في برامج التربية الإعلامية والمعلوماتية، من أجل بحث آخر التحديثات التي طرأت في هذا المجال، وسبل مواجهة التحديات وتذليل الصعاب أمام اعتماده في المناهج الدراسية بشكل رسمي.

وجاء تنظيم هذا الملتقى في سياق التحولات التي يعرفها المشهد الإعلامي والثورة الرقمية، وتطور أنماط التواصل في ظل انتشار وسائل التواصل الاجتماعي والتدفق السريع للمعلومات، وما يتخلل هذا من مهددات حقيقية على النشء والشباب والقيم المجتمعية.

كما اندرج في إطار الجهود التي يبذلها مركز الدوحة لحرية الإعلام في مجال التربية الإعلامية والمعلوماتية، منذ أن تفرد باعتماد تطبيق هذا البرنامج في قطر والمنطقة العربية عام ٢٠١٢، ونظم في هذا الشأن سلسلة من الدورات التدريبية وورش العمل التي تستهدف طلاب المدارس والمعلمين والمدربين المتخصصين في هذا المجال.

وقد خلص الملتقى التشاوري بين الخبراء والأطراف المعنية إلى التوصل إلى صيغ مثلى لتشخيص التحديات التي تواجه تطبيق برنامج التربية الإعلامية في المنطقة العربية، مع اقتراح الآليات التنفيذية التي تسهم في تحقيق التقدم المطلوب، وتعزيز الشراكات المجتمعية وبناء القدرات في هذا المجال.

الكلمات الافتتاحية :

تحدث فيها كل من :

- السيد/عبد الرحمن بن ناصر العبيدان عضو اللجنة التنفيذية المدير العام لمركز الدوحة لحرية الإعلام بالإنابة.
- السيدة/حصة الدوسري استشاري شؤون منظمات دولية باللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

قال السيد عبد الرحمن بن ناصر العبيدان: إن تنظيم هذا الملتقى بالتعاون مع مكتب «اليونسكو» بالدوحة يأتي بهدف تبادل الأفكار الحديثة والرؤى التي تعزز تطبيق برنامج التربية الإعلامية والمعلوماتية في دولة قطر والمنطقة العربية، في ضوء الثورة الرقمية التي نعيشها اليوم.

وأضاف أننا منذ أن نظمنا الملتقى الأول لخبراء التربية الإعلامية والمعلوماتية عام ٢٠١٣، ترسخت لدينا القناعة بأهمية تنسيق الجهود وتطوير الشراكات مع المنظمات والجهات الحكومية والمؤسسات التربوية المختلفة، وذلك من أجل تحقيق الأهداف الكبرى الكفيلة برفع الوعي بقضايا حرية الإعلام لدى الأجيال الصاعدة، وتعزيز قيم الحرية والمواطنة.

وذكر أنه في ظل التدفق السريع للأخبار والمعلومات عبر الوسائط الحديثة المختلفة، واستفحال خطابات الكراهية والتحريض ونشر الأخبار الكاذبة، نجد أنفسنا اليوم أمام تحديات جمة تتعرض لها مجتمعاتنا وتستهدف الشباب والنشء بشكل خاص، وأصبح من الواجب علينا تطوير مهارات التحليل النقدي لديهم، وتمكينهم من أدوات تقييم محتوى وسائل الإعلام، وتجنب مخاطر الفضاء الإلكتروني، وتعزيز التفاعل الإيجابي مع المحيط.

وأكد أن خلق بيئات إعلامية محصنة في منطقتنا العربية يستدعي منا كمؤسسات إعلامية وجهات حكومية ومنظمات مجتمع مدني تعزيز الجهود وتكثيف البرامج التي تخدم تطبيق برنامج التربية الإعلامية والمعلوماتية، مع الاستعانة بالخبرات والبحوث وما يستجد من تكنولوجيا ووسائط إعلامية حديثة، تكون قادرة على مخاطبة النشء باللغة والأفكار التي تتوافق مع محيطه وظروفه.

واعتبر أنه لتحقيق هذه الأهداف، فإننا نتطلع انطلاقا من هذا الملتقى إلى استعراض مختلف الأفكار، وصياغة الآليات العملية الكفيلة بضمان التطبيق الأمثل للمضامين الحديثة في مجال التربية الإعلامية، بفضل ما سيقدمه الخبراء والأكاديميون من أوراق عمل تطرح للنقاش.

وختم العبيدان كلمته بأننا نعتقد أن ما ستتوصلون إليه من الخلاصة والتوصيات، سيكون أرضية متينة لرسم خارطة طريق واضحة المعالم، نبني عليها استراتيجية عمل بعيدة المدى، وفق آليات تنفيذية محددة تستجيب لتطلعات الجميع.

وقالت السيدة حصة الدوسري استشاري شؤون منظمات دولية باللجنة الوطنية القطرية لليونسكو إن دورنا كمسؤولين ومنظومات تربوية هو تعزيز مهارات النشء والشباب من خلال التوعية بالمحيط وترسيخ الممارسات السليمة في التعاطي مع الاخبار والمعلومات، في ظل ما يعيشه العالم من تطور غير مسبوق في الفضاء الإلكتروني، ودوره في العملية الاقتصادية والمشاركة المجتمعية.

وأوضحت الدوسري أن العالم يعيش ارتفاع عدد المستخدمين في العالم، وأن التطورات المتلاحقة ساهمت في ايجاد شكل جديد من الإعلام بتعدد تصنيفاته ومسمياته، مثل (الإعلام الجديد والإعلام البديل)، وقد أصبح الهاتف الذكي الوسيلة الأكثر تأثيرًا في التواصل الإنساني، بفضل ما يتيح من خدمات ومتابعة للأخبار.

وقالت إن المجال التواصلي الحر اليوم كسر عددا من الأنماط، حيث أسقطت عدد من الممارسات تلك الأسوار المجتمعية وتجاوزت الأعراف مثل الصداقة بين الجنسين والعلاقات الافتراضية، وتكوين صداقات عابرة للحدود، وبرزت مظاهر من قبيل تشويه الدول واستهداف الأديان وتزوير التاريخ وفبركة المعلومات ونشر خطابات الكراهية وكسر منظومة الاخلاق.

وأضافت أن أحد ما تتميز به التكنولوجيا الحديثة هو سرعتها في نشر الشائعات وعدم التمييز بين الشائعة والخبر وبين وجهة النظر والمعلومات.

ونبهت إلى أننا نعيش في بيئة حاضنة غير خاضعة لضوابط رقابية، وفي ظل هذا الواقع الجديد بات من الضروري التفكير في الشكل المناسب الذي يحمي الشباب والنشء من مخاطر الرسائل التي يحفل بها الفضاء الالكتروني، وبالتالي تبقى التربية الاعلامية والمعلوماتية عاملا قويا في التعامل مع تلك الرسائل، وتزويد الافراد بالمهارات وتحليل الأفكار وإتاحة الفرصة لجميع أفراد المجتمع لمعرفة مصادر البحث الموثوقة.

وقالت إننا بحاجة شديدة لتدريس مبادئ التربية الاعلامية في المناهج وتعزيز دور الأسرة، وناشدت اليونسكو لبذل جهود مشتركة لتعزيز تدريس التربية الإعلامية في المدارس.

جلسة استعراض تجارب طلاب ومدرسين في مجال التربية الإعلامية

كانت مناسبة الملتقى فرصة لبعض طلاب برنامج التربية الإعلامية والمعلوماتية من أجل عرض تجاربهم وخبراتهم.

وفي هذا السياق تحدثت الطالبة عائشة البوعينين من مدرسة البيان الثانوية للبنات عن تجربتها وما اكتسبته من خلال الدورات والمعارف المختلفة في هذا المجال. وفي تقييمها لتجربتها في برنامج التربية الاعلامية مع مركز الدوحة نوهت بهذه التجربة واعتبرتها نموذجًا يجب أن يحتذى به، لتركيزه على طلاب المدارس والمعلمين وكافة مكونات العملية التربوية.

واعتبر ياسين الحمادي – مدير مدرسة أسامة بن زيد الثانوية للبنين أن التدفق الهائل للمعلومات في عالم اليوم فرض إكراهات جديدة على الأجيال الصاعدة والأولياء، وأن برنامج التربية الإعلامية له دور مهم في صقل مهارات الطالب، في ظل المخاطر التي تهدد الشباب.

ونوه بأن مركز الدوحة بذل جهودا كبرى في تثقيف الشباب وتوعيتهم، وتزويدهم بأساسيات التفكير النقدي، وهذا ما بات يتطلب أيضا إنشاء قنوات للتواصل الفعال بين الجهات المختلفة لضمان التطوير المستمر للجهود التي نحمي بها الشباب.

واستعرض تجربة مدرسة أسامة بن زيد، وقال إنها تجربة مثمرة في مجال التربية الإعلامية، وكان من نجاحاتها تعزيز مشاركتها الطلاب في عدد من المسابقات الوطنية، التي مكنت من استكشاف موهب إعلامية واعدة، قادرة على انتاج المحتوى وفهم تقنيات العمل الصحفي وأساليبه.

جلسات عمل الملتقى

الجلسة الأولى
لماذا التربية الإعلامية والمعلوماتية اليوم؟

تحدث في هذه الجلسة كل من: ماريون ديسمورغر كبير مساعدي البرامج بمكتب اليونسكو بالدوحة، وأسماء البوعينين باحث إعلامي بمركز الدوحة لحرية الإعلام.

وفي بداية كلمتها، ركزت ماريون ديسمورغر على أهمية البدء بتحديد الموضوع وأبعاده، وطرحت تساؤلاً بشأن اهتمام منظمة اليونسكو بقضايا التعليم والتربية الإعلامية، وهو ما

أجابت عنه بأن المنظمة هي الوحيدة المكلفة بتعزيز التعليم في مناطق العالم ونشر الثقافة.

ولفتت إلى أن هناك تطورات كبرى حدثت في مجال التواصل في العشرين سنة الماضية، وهناك بيانات هائلة تتدفق دون انقطاع، وذلك بفضل سهولة الوصول الى الانترنت واستخدام الاجهزة المحمولة.

وقالت إن وسائل الاعلام الحديثة سهلت تلقي الاخبار والتفاعل معها، وبالتالي علينا فهم كيفية عملها وفهم تغييرات التقنية على المستهلكين. وأكدت أنه منذ عام ٢٠١٥ فإن الحكومات في العالم اتفقوا على أجندة تنفذ لـ ١٥ عاما مقبلا، وحددت ١٧ هدفا من بينها التنمية المستدامة وتعزيز الامن في المجالات المختلفة.

وأشارت إلى أن حكومات العالم بات علينا توفير تقرير سنوي لليونسكو، توضح فيه الدور الذي قامت به كل دولة في مجال الوصول الى البيانات بسهولة، وذلك وفق المعايير الدولية.

وذكرت أن قطر لديها رؤية ٢٠٣٠ والتي من أهدافها الحرص على تطوير البيئة الإعلامية وتطويرها بما يخدم قضايا التعليم والشباب والنشء، كما لفتت إلى وجود تعاون بناء بين اليونسكو وعدد من الجامعات في المنطقة العربية، كالجامعة الامريكية في لبنان، ومع الجامعات في الأردن، مؤكدة أن اليونسكو تدعم البرامج والشراكات ومنصات البحث المشتركة.

واعتبرت أن مناسبة هذا الملتقى فرصة من أجل العصف الذهني وطرح الأسئلة وبحث التحديات والحلول وسماع الملاحظات والآراء من جميع المشاركين، وتبادل الأفكار القابلة للتنفيذ.

أما أسماء البوعينين الباحث الإعلامي بمركز الدوحة لحرية الإعلام فقالت إن هذا الملتقى يأتي لمناقشة التطورات الحاصلة في برنامج التربية الإعلامية والمعلوماتية والتحديثات الطارئة عليه للوقوف على التحديات التي تواجه تطبيقه، واقتراح الحلول الملائمة، ومناقشة دور الأطراف المختلفة لتعزيز تطبيقه على الوجه الأكمل.

وذكرت أن مركز الدوحة لحرية الإعلام جعل من برنامج التربية الإعلامية والمعلوماتية من بين أكثر اهتماماته منذ أن اعتمد هذا البرنامج رسميا عام ٢٠١٢، وعزز جهوده مع باقي الشركاء والمنظمات محليا وإقليميا ودوليا، وانخرط في المبادرات المختلفة، ونظم سلسلة من الدورات التدريبية التي تستهدف طلاب المدارس والمعلمين والمدربين، لتثقيفهم وتوعيتهم بطرق التعامل مع وسائل الإعلام والوسائط الحديثة دون تهديد.

واعتبرت أنه من منطلق عمله الميداني، رصد مركز الدوحة تحديات كبيرة باتت تهدد المجتمعات في غمرة الثورة الرقمية والتدفق السريع في إنتاج الأخبار وصناعة المحتوى، وبالتالي فإن التحديات والمخاطر التي وثقها مركز الدوحة وحذر منها خلال ملتقى التربية الإعلامية الأول عام ٢٠١٣، نراها اليوم أهون بكثير أمام ما نعيشه من ثورة الرقمية الحديثة.

ولفتت إلى أنه في إطار سلسلة التشريعات القانونية التي أصدرتها قطر في الآونة الأخيرة في المجال الإعلامي، والتي تؤسس لفضاء مفتوح ومتطور، مثل المدينة الإعلامية الحرة، فإن التشاور والتباحث بين كافة الجهات الحكومية والهيئات ومؤسسات المجتمع المدني بات ضروريا حول بحث القضايا الإعلامية، والتركيز على انخراط الشباب والأجيال الصاعدة في صناعة نماذج متميزة محليا ودوليا.

واعتبرت أن كل هذا يصب في صالح تحقيق رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠، ومخرجات التعليم الأساسية التي تجعل الإنسان في صميم عملية التكوين والتأهيل والتدريب المستمر، بما يخدم أهداف التنمية الشاملة، والرهانات الوطنية المختلفة.

وقالت: «لقد بات تطوير مفهوم التربية الإعلامية والمعلوماتية من خلال جهود واضعي السياسات التعليمية في المنطقة ومبادرات المجتمع المدني وخبرات المؤسسات الأكاديمية والبحثية في هذا الإطار تحديا مهما اليوم، شريطة أن يراعي تكامل الجهود وتنسيق الأدوار، وتخصيص وسائل كافية من الدعم والإشراف».

وأشارت إلى أننا نعيش اليوم هذا التقدم الكبير الحاصل في تكنولوجيا التواصل الاجتماعي، ونرى كيف طفت على السطح ممارسات وظواهر جديدة باتت محل رصد وتوثيق من قبل المنظمات والمؤسسات البحثية.

وأضافت: «في استعراض سريع للخطاب الإعلامي في مختلف المنصات ووسائل التواصل الاجتماعي، نلاحظ مدى استفحال خطابات الكراهية والتحريض على العنف، وشن حملات التشويه الممنهج، ومظاهر التنمر الإلكتروني، والإساءة إلى الدول والمجتمعات، وكل هذا يحدث في ظل وفرة المعلومات، وتعدد مصادرها وصعوبة مراقبة المحتوى وتتبع انتهاكاته، وخطورته على المتلقي».

وقالت: «من هنا، تبرز أهمية دمج التربية الإعلامية والمعلوماتية في المناهج الدراسية سواء في دولة قطر أو في المنطقة العربية، وذلك لضمان أن يكون لدى الأجيال اليافعة الوعي النقدي

والتفكير السليم تجاه الأحداث والوقائع، وأيضا فهم عميق وحقيقي للمعلومات المتاحة لهم، فهذا المطلب لم يعد ترفا تربويا أو نشاطا مدرسيا، بل بات ضرورة ملحة، تنبأت لها جل الدول المتقدمة، وصاغت لأجلها أفضل التطبيقات التي تحمي شبابها وأجيالها الصاعدة، وجعلتها في صميم أبحاثها الأكاديمية في المجالين التربوي والإعلامي».

واعتبرت أسماء البوعينين أنه لتحقيق هذا الغرض، كان لا بد من الدعوة إلى توفير الموارد الضرورية وتأهيل الكفاءات القادرة على ترجمة مضامين برامج التربية الإعلامية والمعلوماتية في جميع أنحاء المنطقة، وتعزيز التواصل الفعال بينها ودعمها، واقتباس أفضل التجارب وتطويرها.

وقالت إنه من اللازم مصاحبة هذا الأمر بدعم المبادرات وتنظيم الفعاليات التي تؤدي إلى تعريف جميع أطياف المجتمع بأهمية اكتساب مهارات التربية الإعلامية والمعلوماتية، ودورها في بناء التفكير النقدي، وتحقيق المساهمة الإيجابية في المجتمع مستقبلاً.

واعتبرت أنه «لطالما ركز مركز الدوحة على أهمية بناء الشراكات المحلية والتحالفات الإقليمية التي تحقق تلك الأهداف، وذلك أسوة بالتحالفات الرائدة في مجال التربية الإعلامية بين دول الاتحاد الأوروبي وبين دول أمريكا اللاتينية والكاريبي، وشدد في أكثر من مناسبة على أهمية تشكيل ائتلاف عربي - إفريقي في مجال التربية الإعلامية والمعلوماتية، سعيا لتبادل المعارف وتشجيع بلدان المنطقة على الانخراط في برامج التربية الإعلامية والمعلوماتية».

وقالت «نحن نرى في هذا الاجتماع فرصة مثالية للتباحث مع الخبراء الأكاديميين من مختلف الدول لصياغة استراتيجية فعالة تمكننا من تطوير برامج التربية الإعلامية والمعلوماتية، فمن خلال النظر في الدراسات وتجارب الخبراء من مختلف أنحاء العالم، يمكننا تقديم المقترحات والتوصيات التي تصب في تطوير تعليم التربية الإعلامية والمعلوماتية مستقبلا».

الجلسة الثانية

نظرة عامة على تطبيق التربية الإعلامية والمعلوماتية في المنطقة

تحدث في هذه الجلسة كل من: الدكتور جاد ملكي مؤسس أكاديمية الاعلام والرقمية بالجامعة اللبنانية الامريكية، وبيان تل مستشار معهد الإعلام الأردني، ولمياء راسي مدير بلانيت نيوز بيزنس، ومنتصر مرعي رئيس قسم الاستشارات بمعهد الجزيرة للإعلام.

واستعرض الدكتور جاد ملكي مبادرات أكاديمية الإعلام والرقمية بالجامعة اللبنانية الأمريكية، وطرح مشاكل تتعلق بمناهج متعلقة بالتربية الاعلامية والمعلوماتية، والتي ترتبط المعيقات السياسية والاجرائية والأكاديمية للترويج لهذا البرنامج، وأيضا تعذر مشاركة بعض الخبراء الدوليين والعرب في الفعاليات الدولية، إضافة إلى غياب القدرة على النقد الذاتي بشجاعة.

وذكر أن الأردن كان من الدول السباقة الى نشر الثقافة الإعلامية والمعلوماتية، واستضاف مواطنين من بيئات خطرة مثل غزة واليمن وسورية. واعتبر أن ما تقوم به الأكاديمية مهم جدا للمجتمعات العربية، وهناك من يدافعون عن البرنامج وتدريسه، وهو ما أسهم في تعميمه في خمسين جامعة، تقدم مناهج لبرامج التربية الاعلامية أو بعض أشكالها.

بدورها، أكدت بيان تل على الجهود التي تبذلها مختلف المؤسسات الأكاديمية والتربوية في مجال التربية الإعلامية، في سياق استفحال بعض الممارسات المسيئة مع التكنولوجيا، وغياب الوعي لدى الشباب بخطورتها.

وقالت إن التعاطي مع المعلومات مهم، لكن بعيدا عن الشائعات والتزييف، وأشارت إلى أن هناك مدربين أكفاء لديهم خبرة في التعامل مع الطلاب بفضل جهود وزارة التعليم والشراكة مع اليونسكو وباقي المنظمات والجامعات، وأنه بفضل جهود تمويل دولية أمكن تحقيق انتشار البرامج التعليمية الحديثة، التي نريد أن تكون جزءا من العملية التربوية الشاملة، من خلال برامج حديثة ومتطورة في إطار تفاعلي يحفز مواهب النشء.

واستعرضت لمياء راسي منصة جديدة تدعى «كل يوم» وهي عبارة عن موقع عربي موجه للنشء لتوعيتهم بالقضايا التي تحيط بهم بطريقة مبتكرة تراعي مضامين التربية الإعلامية، والذي تنخرط فيه جهات في قطر.

وقالت إن الموقع يراعي قدرات النشء والطلاب ويوفر مادة توعوية بأساليب يفهمونها، من خلال توظيف القصة ومختلف الوسائل التعبيرية لتمييز الأخبار الكاذبة من الصحيحة والتركيز على المصدر. وأشارت إلى أن الموقع الإلكتروني موجود على شبكة النت، ولديه تطبيق على الهواتف المحمولة.

من جهة أخرى بدأ منتصر مرعي مداخلته باستعراض سريع لما يجري في غرفة الاخبار وتدفق كثيف للمعلومات والأخبار المفبركة، وعرض بعض الصور التي توضح التطور الهائل في التصوير بالهاتف بين ٢٠١٣ وما نعيشه اليوم.

وقال مرعي: «نحن كصحفيين نواجه تحديات جمة في ظل الكم الهائل من المعلومات والصور، وأن النشء أصبحوا شركاء في صناعة الخبر والصور وليسوا متلقين فقط».

وأضاف: «نحن في غرفة الاخبار نقدم الشك في التعامل مع الخبر والصورة، ونبذل جهودا من أجل التحقق من مصداقيتها في أكثر من مصدر، ودراسة السياق العام ومن تم نتخذ القرار التحريري، ولكن أحيانا نُغلِّب الصواب في بعض الحالات، كجزء من المغامرة في المجال التحريري الصحفي». وقال «إن التعامل مع المصادر المجهولة يكون أحيانا ضرورة مثلما تعاملنا مع ملف جمال خاشقجي».

ولفت إلى أن قطر انتبهت الى الانفتاح في الفضاء الإلكتروني وأطلقت قناة الجزيرة عام ١٩٩٦، وتلا هذا عدد من المبادرات الإعلامية داخل القناة مثل الإعلام الجديد (نيوميديا).

وقال «إن الجزيرة انتبهت إلى المواطن الصحفي وأهميته، ولهذا عززت التدريبات لبعضهم، بل إنها وزعت الكاميرات مجانا، واستطاعت إيصال صوت الناس رغم إغلاق مكاتب الجزيرة في بعض الدول».

وقال «إنه خلال الربيع العربي لاحظنا أن الناس على الارض قاموا بتوفير المحتوى والخبر من الميادين، وتفوقوا على الصحفيين في بعض الأحيان، وفي كل بلد من دول الربيع العربي ظهرت الوسيلة الاكثر استعمالا ونقلا للخبر بأمان».

وقال «إننا جميعا قد نكون ضحية الأخبار الزائفة، ولذلك قررنا تعليم أنفسنا طريقة التعامل معها، ومن ثم أسسنا وحدة للأخبار المفبركة ووظفنا فيها شبابا، وفرضنا تدريبا إجباريا في التعامل مع الأخبار الكاذبة، وفي ٢٠١٧ أصدرنا أول دليل للتحقق من الأخبار».

وسرد منتصر مرعي عدداً من الدروس المستفادة، أهمها أن تصحيح الأخطاء عملية أساسية في حال وقوعها.

الجلسة الثالثة

الخطوات التي يمكن اتخاذها لتعليم التربية الإعلامية والمعلوماتية في المدارس

وتحدث فيها كل من: فاطمة هاشم - رئيس مركز التعليم والتعلم والبحث بجامعة الخليج للعلوم والتكنولوجيا بالكويت، ومها الرميحي - نائب أكاديمية قطر، ومحمد الربابعة معلم في مدرسة قطر التقنية، وكريم بوزويتا مستشار الاتصالات الاستراتيجية بتونس.

قالت فاطمة الهاشم إن هناك قناعة راسخة تولدت لدينا لإنشاء منتدى إلكتروني تربوي يحتضن المعلمين، وأطلقنا عليه منتدى «شارك»، وعرضنا فيه أفضل التجارب التربوية، وحرصنا من خلاله على إشراك المعلمين في القطاعين العام والخاص، وتزويدهم بالمعارف الحديثة والوسائل التربوية الجديدة وتعزيز التبادل الثقافي والمعرفي.

وذكرت أن هذه المبادرة حققت أكثر من ٥٠٠ مشترك في هذه المنصة، وتوفير خدمات أخرى تلبي حاجيات المجال التعليمي مع توفير خبرات تدريبية إلكترونية في عدد من المجالات التربوية مع ضمان التفاعل. واعتبرت أن الوسائل التقليدية في التدريب تقتل مواهب المعلم، وأنه يمكن استخدام هذه المنصة لتكون منارة للانطلاقة التعليمية الصحيحة.

وأشارت مها الرميحي نائب مدير أكاديمية قطر إلى أن أكاديمية قطر بدأت ١٩٩٦، ومن اليوم الأول نالت التربية الإعلامية والمعلوماتية الاهتمام الوافر، والدعم المستمر.

وقالت إن تطبيق برامج التربية الإعلامية والمعلوماتية يتطلب رؤية المدرسة باعتبارها عاملا مهما في خلق جيل واع، وكذلك رؤية الإدارة التي تؤمن بأهميتها، وبالتالي تفعل المناهج التي تدعم هذا التوجه مع توفير التدريب للمعلمين باستمرار.

وقالت الرميحي إننا في الأكاديمية نعمل على خلق الفرص وتوفير بيئة لذلك، وأيضا الأدوات القادرة على تفعيل الرؤية والتكنولوجيا، وقد وفرنا للطلاب والمعلمين الأجهزة التي يستعملونها في الفصل، مع تمكينهم من آليات توعية الطالب حول كيفية التعامل مع التكنولوجيا بشكل سليم، لأن خلق مواطنين عالميين يستدعي منا أن نحميهم ونسلحهم ضد مخاطر الإعلام السلبي.

وأشارت إلى توفير الأكاديمية لمعامل لإنتاج الافلام، وأيضا المدرسين المختصين في صناعة الافلام وفق مناهج محددة لإكسابهم المهارات، مع الحرص على توفير الفرص للطلاب من خلال المؤتمرات الشبابية، واعتبارها فرصة لإعداد المحتوى المكتوب والمرئي.

وأكدت حرص المعلم على خلق الفرص وتوثيق الجهود وعرض إبداعات الطلاب أمام الطلاب والمدرسين، كما يبرز دور المكتبة كمركز للمعرفة من خلال ورش لتوعية الطلاب وتعريفهم بأهمية الملكية الفكرية.

واستعرض محمد الربابعة تجربته في مجال التربية الإعلامية ابتداء من مدرسة الوكرة المستقلة للبنين، بالتعاون مع مركز الدوحة عام ٢٠١٢، والتي انتقلت إلى مناطق متعددة ومدارس

أخرى. ولفت إلى مجمل ما بذل من جهود بدعم من جهات حكومية في دولة قطر لتنظيم دورات تدريبية في مجال التربية الإعلامية، إيمانا بدور المجتمع.

وأبرز عددا من المبادرات التي صُبت في تشجيع التربية الإعلامية، ومنها إصدار نشرة شهرية يحررها طلاب المدرسة ومجلة مدرسية وتحرير الكتاب السنوي للمدرسة الذي يوثق لأنشطة المدرسة وفعالياتها، ونشرة متخصصة في البحث العلمي.

وأبرز الدكتور كريم بوزويتا ضرورة تطوير الممارسات الإيجابية للبرامج التعليمية، لأن التطرق النظري سهل لكن الصعوبة تتجلى في التنفيذ الفعال. وأشار إلى دور المعلمين والتربويين وتمكينهم من مهارات التربية الإعلامية المتعلقة بذلك.

واستعرض تجربة تواصلية فعالة تتمثل في مناقشة مختلف القضايا مرتبطة بالمساواة والقضايا الأخلاقية واستغلال الشباب والناشئة، في سياق الفضاء الإلكتروني والمجتمعي المفتوح، مع تبني منهج للتكيف مع كافة الأمور التي تتلاءم مع سياقات مختلفة في المنطقة العربية والنظم السياسية.

وقال «أصدرنا دليل (كتاب الأدوات) يتضمن خطوات سهلة التنفيذ من خلال تنظيم عشر ورش عمل في مواضيع مختلفة، وأدخلنا المرح على هذه المهارات ومن بينها الألعاب واستغلال المحتوى الإلكتروني، ونريد ان نستغل المنصات التواصلية بكفاءة وتطويعها، ونحاول عرض تجربة التربية الإعلامية بطريقة فيها المرح والإبداع.

الجلسة الرابعة

دور الجهات الحكومية والمؤسسات ذات الصلة في دعم التربية الإعلامية والمعلوماتية

تحدث في هذه الجلسة كل من: الدكتورة نيفا سليم – أستاذ مشارك في قسم الإعلام بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، وسيديك نيري – مسؤول مشاريع مشارك بمكتب اليونسكو بالأردن، وعماد الدين الخمايسة من وزارة التعليم والتعليم العالي بقطر، والإعلامي عبد العزيز آل إسحاق.

ألقى الإعلامي عبد العزيز آل إسحاق نظرة سريعة على الانتقال الذي عاشه المشهد الإعلامي في قطر، مرورا بإطلاق قناة الجزيرة، وتغير النظر المجتمعية لدور الإعلام ودراسته في الجامعات.

وقال لدينا اليوم مشكلة في التعاطي الحكومي في مجال التربية الإعلامية والمعلوماتية، كما أن هناك ضبابية في فهم الإعلام لدى عدد من مؤسسات الدولة، وخوفًا من استقبال مادة التربية الاعلامية والتعامل معها، ووجود مغالطة بأنها طريق لتخريج عاملين في مجال الإعلام والعلاقات العامة ومشاهير السوشيال ميديا.

وأبرز آل إسحاق أن هناك جملة من التحديات، من بينها كيفية تقديم هذه المادة في ظل التخوف من ازدياد العبء على الطلاب وهيئة التدريس، وتماهي المؤسسات مع الشكل الذي تفضل في تطبيق التربية الإعلامية.

وبشأن عدد من المصطلحات الطارئة مثل خطاب الكراهية، قال آل إسحاق إنه يجب توضيح هذه المصطلحات وإبراز حدودها. وانتقد بعض مشاريع المدارس في مجال التربية الإعلامية وقال إنها بسيطة وبدون موازنة تمكنها من تحقيق التقدم اللازم، كما انتقد الاعتماد على الجهود الفردية في هذا الشأن.

وبخصوص الحلول المقترحة قال آل إسحاق إنه يجب تحديد الأهداف الرئيسة والحقيقية من تطبيق برنامج التربية الإعلامية بعيدا عن رغبات المؤسسات. وقال إن الرهان على التأهيل الإعلامي في قطر بعد القوانين الصادرة والتحديات المقبلة يقتضي النظر في تطوير الأجيال الصاعدة وتأهيلها، مع التركيز على صناعة وعي الطلاب، حيث نريد أن نصنع أشخاصا محصنين، في ظل الكم الهائل من الأخبار والمعلومات من حولهم.

وقالت نايفة سليم الأستاذ المشارك في قسم الإعلام بجامعة قابوس بسلطنة عمان إنه من خلال جهودها المبذولة طيلة سنوات مضت لم تستطع فصل المعلومات عن الإعلام.

وقالت إنها من تجربتها المهنية ترى أن التقدم في المجال التكنولوجي لا يوازيه التقدم في مجال الأخلاقيات لتكون متوافقة مع الرؤى التربوية والأخلاقية.

واعتبرت أن الطلاب لديهم تشويش في قضية الحرية الإعلامية ولهذا نحن بحاجة للتربية الإعلامية والمعلوماتية، ولمناهج واضحة، تكون بمثابة أسلوب حياة مستمر.

وانتقدت تشتت الجهود في هذا المجال رغم أن وزارة التربية والتعليم في عمان هي المسؤولة، وقالت هناك تجارب تقليدية باسم مهارات حياتية لكنها قاصرة عن تلبية الاحتياجات في

المجال، وبالتالي هناك حاجة لمقرر متكامل ومتوافق مع البيئة يراعي ظروف العملية التربوية.

وتحدث سيدريك نيزي – مسؤول مشاريع مشارك بمكتب اليونسكو بعمان عن أهداف التربية الإعلامية في ظل فوضى تدفق المعلومات وما يصاحبها من ظواهر جديدة. وأشار إلى سلسلة من الدورات التي تهدف إلى التصدي الى هذه القضايا، وتبني منهج إنتاج واستهلاك معلومات آمن وخلاقي.

واعتبر أن الجهود تتجه نحو الشباب من أجل مواجهة التحديات ومواجهة الخطابات المختلفة، بالشراكة مع مؤسسات وجهات حكومية في الأردن، وذلك بعد أن كانت الجهود مشتتة، لكن منذ ٢٠١٤ بدأ المفهوم يتعزز ويتعمم على نطاق واسع.

ولفت إلى أن مكتب اليونسكو بعمان يعمل من خلال تحالف وائتلاف يضم الجامعات الأردنية، ويقدم المحتوى من خلال المقررات الدراسية بشكل اختياري، وقال إن النقاش ما يزال قائما، على الرغم أن الطلاب يتعاملون معها كنشاط بكل ارتياح لكننا نسعى لمأسستها.

أما عماد الدين الخمايسة من وزارة التعليم بقطر فسلط الضوء على تجربة قطر في مجال التربية الإعلامية، والعلاقة بين مفهوم التربية الإعلامية والثقافة المعلوماتية. وقال إن الإعلام مصدر لنشر المعلومات سواء صحيحة أو مضللة او شائعات، والكتب الدراسية لن تجاري التدفق المعلوماتي السريع في المعلومات التي تصلنا اليوم دون أن نبحث عنها.

واعتبر أن هناك حاجة لإعمال مجموعة من المعايير التي تنبثق عنها مهارات، من قبيل التقييم الناقد والاستخدام المعياري للمعلومات واحترام حرية التعبير، وذلك ابتداء من الابتدائي الى الثانوي. وأضاف أننا نعاني من حالات طلاب في الجامعات غير مثقفين معلوماتيا، والجامعات يصعب عليها إعادة تأهيلهم.

اليوم الثاني

ابتدأ اليوم الثاني من أعمال ملتقى خبراء التربية الإعلامية والمعلوماتية بتلخيص سريع لمجمل التحديات التي برزت أثناء مناقشات اليوم الأول، والتي أجملتها السيدة حنان اليافعي مدير إدارة المحتوى بمركز الدوحة في النقاط التالية:

- عدم تحمل الجهات التربوية في بعض الحكومات لمسؤولياتها من أجل تطبيق البرامج التعليمية وتركيز الأبحاث التي تضمنها في المناهج التربوية.

- وجود تفاوت اصطلاحي ودلالي بين بعض الدول العربية في تفسير بعض الخطابات الإعلامية والظواهر الطارئة.
- تعذر تنظيم دورات تدريبية في بعض الدول التي تعاني أوضاعا سياسية صعبة.
- ازدياد الحاجة لدعم المشاريع التي تعزز تنفيذ برامج التربية الإعلامية وتجاوز ضعف التواصل بين الشركاء وتفعيل الجهود في هذا الشأن.
- غياب التنسيق بين الجهات الحكومية وأطراف العملية التربوية المختلفة.
- غياب التعاون بين مكونات المجتمع المدني في مجال تبادل الخبرات والتجارب الناجحة في هذا الإطار.
- شكاوى بعض المدرسين من تراكم الأعباء الوظيفية وغياب التخطيط اللازم لتذليل الصعوبات.
- الحاجة إلى مراجعة بعض برامج التربية الإعلامية نحو مزيد من (التخليق).
- ضعف الوعي، وضرورة إشراك صناع القرار في صياغة ميثاق واضح المعالم بشأن رفع الوعي ببرامج التربية الإعلامية.
- عدم وجود آليات واضحة في تطبيق برامج التربية الإعلامية تعزز جهود إدراجها في المناهج الدراسية.
- غياب دور وسائل الإعلام والوسائط المختلفة في رفع الوعي بأهمية التربية الإعلامية وآثارها الإيجابية على المجتمع.

بعد هذا قدمت ماريون ديسمورغر مقترح توصيات في اليوم الأخير من الملتقى وتركزت حول :

- تشكيل لجنة مشتركة تضم مختلف الأطراف الفاعلة في المجال ووضع أسس بناء استراتيجية بعيدة المدى.
- أهمية تعزيز الدعم الحكومي وتسخير الموارد المادية لتطوير برامج التربية الإعلامية والمعلوماتية.
- تعزيز التعاون بين مختلف الشركاء من أجل دعم المبادرات التي تصب في صالح تحقيق الأهداف.

- توظيف الخبرات واستغلال كافة المصادر المتوفرة والوسائل الممكنة.
- تحفيز التعاون بين صناع القرار والجهات المعنية.
- ضرورة رفع الوعي بأن تعزيز التربية الإعلامية ليس المقصود منه التحكم في التدفق الحر للمعلومات بل تعليمهم طرق التعلم والحماية.
- أهمية ابتكار منابر ومنصات تتيح التعرف على أفضل التجارب في مجال التربية الإعلامية.
- إشراك أولياء الامور والطلبة في الجهود المبذولة في هذا الإطار.
- ضرورة ان يكون هناك فهم محدد ومشترك لبعض المصطلحات المستعملة في الخطابات الإعلامية.
- أهمية استيعاب التغيرات الهائلة في قطاع التكنولوجيا واشراك الوزارات ذات الصلة في صياغة الخطط الفعالة.

بعد هذا فتحت ديسمورغر النقاش بشأن بعض القضايا التي لم تحسم في النقاشات السابقة وتتعلق بـ:

- وجود جدل محتدم بشأن شكل اعتماد برامج التربية الإعلامية في المدارس (إلزامي/ نشاطي).
- تباين حول أفضل أساليب تدريس برامج التربية الإعلامية وجهود دمجها في المدارس القطرية.
- هل يمكن تدريس التربية الإعلامية خارج المدرسة والمناهج الأساسية؟

وقالت إنها حددت موضوعين للنقاش المفتوح:

- كيف ندرس التربية الإعلامية؟
- كيف نرفع الوعي بأهميتها في المجتمع؟

الجلسة الخامسة
نظرة عامة على مبادرات التربية الإعلامية

قدم ناصر العلي شرحا لجهود مركز الدوحة في مجال التربية الإعلامية على النحو التالي:

- برنامج التربية الإعلامية والمعلوماتية هو ثمرة تعاون بين مركز الدوحة لحرية الإعلام ومنظمة «اليونسكو» منذ عام ٢٠١١.
- نال المركز موافقة وزارة التعليم والتعليم العالي في قطر قبل بدء أنشطته لفائدة طلاب المدارس والمعلمين.
- يندرج البرنامج في صميم تحقيق رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ التي تهدف إلى:

– تقوية العنصر البشري وجعله محور الاهتمام في ظل الثورة المستمرة في المجال الإعلامي والتكنولوجي.

– حماية النشء والاستثمار في المجالات والبرامج التربوية الحديثة التي تعزز حمايته.

– تعزيز مخرجات التعليم في قطر وخدمة الخطط الاستراتيجية الكبرى.

- لتحقيق هذه الأهداف اعتمد مركز الدوحة برنامج التربية الإعلامية.
- خطة العمل التي تضمنها البرنامج كانت تستهدف:

– طلاب المدارس والمؤسسات التربوية والجامعات من مختلف المستويات التربوية والأكاديمية.

– معلمي المدارس وجعلهم في طليعة منفذي البرنامج وتعريف الطلاب بمضامينه.

– تدريب المدربين في مجال التربية الإعلامية وتسليمهم لواء نشر البرنامج وتعميمه.

- أطلق المركز منذ عام ٢٠١٢ برنامجا تجريبيا مع أربع مدارس تحت اسم «الصحفيين الناشئين» بمشاركة ١٥ طالباً.
- في عام ٢٠١٣ أعلن عن إطلاق برنامج التربية الإعلامية والمعلوماتية رسميا والذي حقق:

– مشاركة ٤٥ مدرسة من مختلف المناهج التربوية.

– تدريب ٣٠٠ طالب وطالبة من جميع المراحل التعليمية (الابتدائي والإعدادي والثانوي)

- تدريب ٧٩ من المعلمين لتمكينهم من نقل مضامين البرنامج إلى الفصول الدراسية.

- بغرض تقريب البرنامج من الشرائح المختلفة عمد مركز الدوحة عام ٢٠١٣ إلى:

- تنقيحه وترجمته من اللغة الإنجليزية إلى العربية وطباعته وتسليم نسخ منه إلى وزارة التعليم والتعليم العالي وإلى المدارس.

- العمل على توسيع نطاق تطبيقه على الصعيد الإقليمي من خلال:

  - تنظيم دورات تدريبية لفائدة ٣٠ طالبا وطالبة في مملكة البحرين.
  - تدريب ٢٥ طالبا من مختلف المدارس في الأردن.
  - تدريب ٢٥ طالبا في جمهورية مصر العربية.

- في عام ٢٠١٢ أطلق المركز جائزة «الإبداع الإعلامي» لفائدة طلاب المدارس تحت اسم «أخبار المدارس»، وامتدت إلى نسختها الرابعة عام ٢٠١٨، وتنوعت مواضيعها التي تعالج القضايا الإعلامية المختلفة مثل «الأخبار الكاذبة وخطابات الكراهية»، حيث تنافست فيها أعمال إعلامية مصورة في أصناف: «الفيديو/ محتوى إذاعي/ مقالات مكتوبة/ كاريكاتير».

- ضمن خطط المركز ثم تعزيز هذا البرنامج في جميع المدارس بمجلس التعاون الخليجي والمنطقة العربية مستقبلاً.

- في عام ٢٠١٣ نظم المركز الدورة الأولى لتدريب المدربين وقد شارك فيها ١٤ متدربا من عشر دول عربية، وقد هدفت هذه الدورة إلى:

- تدريب المشاركين وتعريفهم بالمضامين الحديثة التي تخص مجال التربية الإعلامية.

- صقل مهاراتهم وتمكينهم من الأدوات اللازمة التي تساعدهم على تدريب الطلبة وتثقيفهم بخصوص:

  - المعايير الدولية في الكتابة الصحافية.
  - تمكينهم من تقنيات العمل الصحافي ووسائله.
  - تدريب الأجيال الناشئة ومساعدة الشباب ليكونوا إعلاميين متميزين.

- عقدت دورة المدربين الثانية عام ٢٠١٤ وشارك فيها متدربون من قطر ودول خليجية وعربية.
- أوفد مركز الدوحة بعثة استطلاع إلى غازي عنتاب (تركيا)، ومخيم الزعتري (الأردن) للوقوف على احتياجات مدارس اللاجئين في هذه الدول في مجال التربية الإعلامية وأُعدت تقارير عن المهمتين.
- عقد مركز الدوحة اجتماع الخبراء الأول في مجال التربية الإعلامية والمعلوماتية عام ٢٠١٣ بالدوحة حضره:

- خبراء في منظمة «اليونسكو».

- خبراء ضمن تحالف الأمم المتحدة لتحالف الحضارات.

أما خوار إقبال من وزارة المواصلات والاتصالات فتحدثت عن الجهود التي تبذلها الوزارة في مجال التوعوية وتعزيز السلامة والحماية من المخاطر الإلكترونية المفترضة.

وقالت إن الوزارة وضعت منذ سنوات إطارا للعمل لتمكين الفريق من استيعاب نطاق عملها الذي يركز على الأمان وسلوكيات وتوجهات المستخدمين، حيث أردنا أن يحقق الناس مستوى من النضج، يستطيعون من خلاله مناقشة الآثار المترتبة على بعض السلوكيات أثناء استخدام الانترنت، والوعي بتداعيات أي تصرف، كما حددنا مجموعة من القواعد بشأن ما ينبغي أن يفعله المستخدم وما لا ينبغي.

وأشارت إلى أنه من الضروري تعزيز الاستخدام الناقد في الفضاء الإلكتروني والتوعية بالنتائج المترتبة، حيث نريد من الناس أن يتجنبوا تداعيات أي تصرف خاطئ مع المعلومات، وذلك في إطار أخلاقي نابع من المسؤولية الاجتماعية.

وذكرت أن وزارة المواصلات والاتصالات قامت بإنتاج محتوى إيجابي على موقع «سيف سبييس» يستهدف النشء والصغار وأولياء الأمور والمعلمين من منطلق مسؤوليتهم، وأيضا الجمهور العام. ولفتت إلى أن هناك تحديثا مستمرا لمحتوى الموقع بشكل مستمر، وسيظهر بحلة مختلفة قريبا.

وقالت إن الوزارة لديها شراكات مجتمعية جيدة من أجل إيصال رسائل التوعية بالمخاطر الإلكترونية، وتعزيز الوسائل المبتكرة في ذلك، ومن بين مصادر التعلم في إطلاق موقع «سيف سبييس» الفيديو المصور الهادف، ومن خلاله يتم تحفيز المعلمين على إنتاج مصادر تعليم جديدة ونشرها على الموقع، وأيضا تشجيع المستخدمين على تطوير المسؤولية الأخلاقية في العالم الرقمي من قبيل (الكرامة والحياء والخصوصية).

واستعرض المدرب أحمد المهندي المدرب في مجال التربية الإعلامية تجربته في مجال التربية الإعلامية مع مركز الدوحة لحرية الإعلام، والجهود المبذولة، وقال إننا نحتاج لتثقيف المجتمع بطريقة إعلامية صحيحة، خاصة في ظل انتشار الشائعات والخطابات المسيئة.

ونبه إلى أننا خلال الاجتماع الأول للخبراء، تحدثنا قبل سنوات عن سبل تطبيق التربية الإعلامية في المدارس واليوم نعيد النقاش ذاته، على الرغم أن مركز الدوحة كان له السبق في نشر هذا البرنامج في قطر وخارجها، لكن بعض الدول العربية التي استفادت من خبرات مركز الدوحة مضت في تطبيق برامج التربية الإعلامية، بينما نحن في قطر ما نزال نناقش كيف ندمجها في المدارس.

وأشار إلى عقد سلسلة من اللقاءات والمباحثات مع وزارة التعليم والتعليم العالي وبعض الشركاء، لبحث كيفية تطبيق برامج التربية الإعلامية، هل كمادة مستقلة أو تكميلية أو غير ذلك.

وختم المهندي بقوله: «نحن لا نريد وضع منهج مستقل للتربية الإعلامية، لأنها تدخل في كل المناهج والمواد، وضرب أمثلة على ذلك»، لكن ينقص الوعي والفهم بذلك.

أما علي أيوب المدرس بأكاديمية أسباير فقدم عرضا مصورا حول التربية الإعلامية ومفهومها ومنهجها والأساليب المثلى لإيصال مضامينها إلى الفئة المستهدفة. وقال إننا نعيش في ظل تطور وسائط الاتصال والتكنولوجيا الحديثة ونعتبر التربية الإعلامية تعليما مدى الحياة، ما دام أن الطالب محاصر بكم هائل من المواد الإعلامية التي قد لا تتلاءم مع منظومته القيمية والأخلاقية. واسترجع التوصيات السابقة في هذا الشأن ومن بينها توصيات قطر في اجتماع الجامعة العربية عام ٢٠٠٧ وتوصيات اجتماع الخبراء عام ٢٠١٤ بضرورة ابتكار مبادرات تعزز التفكير النقدي لدى النشء، وإدماج التربية الإعلامية في المناهج.

وبشأن المنهج الذي تعتمده الأكاديمية، قال أيوب إنه تم تقسيم التربية الإعلامية إلى جزء تثقيفي توعوي، والثاني تطبيقي عملي، ومن بينها تعزيز مهارات مواجهة الجمهور والتحدث والتواصل الشفهي والتعبير الإيجابي عن الذات.

وأكد أن التربية الإعلامية تسهم في إعداد طالب يؤمن بالمسؤولية والإبداع، ومندمج في محيطه الاجتماعي، وقد طورنا نماذج تطبيقية لبرامج التربية الإعلامية في أكاديمية أسباير.

أما مهدي زناف – مدرس بثانوية بونابرت، فقدم عرضا عن تطبيق برنامج في مجال التربية الإعلامية، والتطور المستمر في المحتوى الذي يقدم على الموقع الإلكتروني للمدرسة.

وأشار إلى أننا نريد تمكين الطلاب من إعداد العمل بأنفسهم ونتقبل خياراتهم. وبعد هذا قدمت طالبتان من المدرسة تجربتهما في برنامج التربية الإعلامية والمبادرات التي انخرطتا فيها، في موقع «ويب تيفي»، حيث استطاعتا استكشاف مجالات عمل مختلفة، ومراحل الإعداد الصحفي والمقابلات والأسئلة، وذكرتا أن وجودهما في هذا الملتقى هو إطلاع الحضور على هذه المبادرات الطلابية ومجالاتها.

الجلسة السادسة

حوار مع الطلاب لتطوير برنامج التربية الإعلامية

استعرض الطلاب تجاربهم في مجال التربية الإعلامية والخبرات التي اكتسبوها بشأن إجراء المقابلات ضمن جهود الإعلاميين الناشئين، وانعكاس ذلك على المهارات واستخدام وسائل الإعلام والبحث في المصادر.

وأبرزوا أنهم استثمروا تجاربهم في إطار الأندية المدرسية وتنشيط فعاليات مدرسية في إعداد المحتوى الإذاعي والإلكتروني. وتحدثوا عن التحديات التي تواجههم.

بناء استراتيجية للتربية الإعلامية والمعلوماتية في قطر:

نقاشات مجموعات العمل:

- طرح سؤالان على المجموعات حول:
- كيف ندرس التربية الإعلامية في المدارس؟

كيف نرفع الوعي بأهمية التربية الإعلامية؟

تركزت النقاشات والخلاصات التي أفرزتها مجموعات العمل حول النقاط التالية :

- تفعيل دمج برامج التربية الإعلامية مع المواد الدراسية.
- تحديث أدوات التربية الإعلامية الموجودة ضمن المناهج الأساسية.
- إدماج البرنامج ضمن الأنشطة المدرسية.
- مقترح بتفريغ مدرسين لمادة التربية الإعلامية.
- ضرورة اعداد البحوث والدراسات في مجال التربية الإعلامية والمعلوماتية.
- تكثيف جهود نشر الوعي بأهمية التربية الإعلامية.
- أهمية دعم وتعزيز الشراكات المجتمعية.
- جعل الإعلام ونشطاء الوسائل المختلفة شركاء في هذه الجهود.
- إشراك أولياء الأمور في خطط نشر البرنامج وتنظيم الفعاليات.
- تأهيل الشباب في سياق القوانين التي تصدر بشأن الإعلام.

توصيات عامة :

تمحورت مقترحات التوصيات التي نوقشت في ختام الملتقى على عدد من التوجيهات والآليات التنفيذية التي تسهم في تقديم برامج التربية الإعلامية وتعزيز الوعي بأهميتها لدى كافة أطراف العملية التربوية والأكاديمية، ومن بينها الدعوة إلى تفعيل دمج برامج التربية الإعلامية مع المواد الدراسية وتحديث وسائل الاستفادة منها، وأيضا تعزيز الخبرات العاملة في هذا المجال من خلال التدريب المستمر.

كما دارت باقي التوصيات حول ضرورة إعداد البحوث والدراسات التي تساير التطور الرقمي ودعم وتعزيز الشراكات المجتمعية، وتحفيز الإعلام وجعله شريكا في بلورة هذه الجهود، إلى جانب ضرورة إشراك أولياء الأمور في خطط نشر البرنامج وتنظيم الفعاليات، وتشجيع المبادرات التي تسهم في رفع الوعي بأهمية التربية الإعلامية، وذلك في أفق ما ينتظر قطر من رهانات بعد التشريعات الإعلامية الأخيرة.

في ختام الملتقى تبنى المشاركون التوصيات التالية:

- ضرورة رفع الوعي بدور التربية الإعلامية والمعلوماتية في الفضاء التربوي والعام وتمكين الشباب من طرق تحليل الرسائل الإعلامية في ظل التدفق الحر للمعلومات.
- التأكيد على أهمية تشكيل لجنة وطنية مشتركة تضم كافة الفاعلين في مجال التربية الإعلامية (مركز الدوحة/ وزارة التعليم والتعليم العالي/ مكتب اليونسكو)، لوضع استراتيجية تفضي إلى توسيع البحث حول سبل إدماجها في المناهج الدراسية، سواء ضمن الجدول الدراسي أو خارجه.
- دعم الخبراء والكفاءات في مجال التربية الإعلامية والمعلوماتية وإنشاء وتعزيز التواصل الفعال بينهما.
- تعزيز الشراكات المحلية والدولية التي من شأنها دعم المبادرات الإيجابية في مجال التربية الإعلامية.
- ضرورة ابتكار منصات تفاعلية تتيح تبادل أفضل التجارب في مجال التربية الإعلامية، وإشراك أولياء الامور والطلبة في هذه الجهود.
- تعزيز البحوث والدراسات في مجال التربية الإعلامية وجعلها دينامية متواصلة تساير التطورات الحاصلة في الساحة الإعلامية.
- العمل مع المؤثرين في منصات التواصل الاجتماعي وتعزيز جهود التعريف بالتربية الإعلامية في العالم الافتراضي.
- تنظيم دورات تدريبية لفائدة طلاب المدارس والمعلمين والمدربين في مجال التربية الإعلامية.
- تفعيل مشاركة المؤسسات التعليمية والأطراف المعنية في الفعاليات الدولية التي تعنى بالتربية الإعلامية والمعلوماتية.
- تنظيم جائزة وطنية تستهدف المؤسسات التربوية الفاعلة في مجال التربية الإعلامية والمعلوماتية.

تحقيقات صحفية

- الإعلام والتعليم والتربية .. التفاعل والتأثير المتبادل

الإعلام والتعليم والتربية .. التفاعل والتأثير المتبادل

نعيش اليوم عصر الإعلام والمعلوماتية ، ولم يعد خافياً على أحد أهمية الإعلام وشدة تأثيره وسعة انتشاره ، وما يقوم بتغطيته سواء في مساحات بثه الزمانية والمكانية ، أو ما يشغله من خلايا الدماغ البشري ودقات قلبه وحركات أركانه ، وظهر للجميع المكاسب التي حظيت بها وسائل الإعلام فيما يتعلق بحرية التعبير أو حرية الإعلام ، مما جعل الباب أمامها مفتوحاً ، فلا حدود ولا تأشيرات ، ولا قيود ولا ترخيصات ، ولا قوانين حازمة ، أو إجراءات صارمة ولا عقوبات ظالمة .

ومن هنا تعاظمت المسؤولية على الإعلاميين – أفراداً ومؤسسات – ، فالنشر منوط بسياسات التحرير وضمير الإعلامي، وحين سادت نظرية الحرية الإعلامية في أوربا، والإعلام الحر في أمريكا، عمت الفوضى في وسائل الإعلام الغربية، فذهب المنظرون الإعلاميون إلى نظرية المسؤولية الاجتماعية، ثم تلقفها الإعلام العربي، ولم يتنبه أو يتغاضى على اختلاف المجتمعات وتباين القيم والمعتقدات، فزحفت إلينا الفوضى بفسادها، فكانت في بلادنا أشد، ولكن الله تعالى بفضله ولطفه بعباده، جدد لهذه الأمة أمر دينها بصحوة مباركة، أعادت الناس إلى دين ربهم، وأرجعتهم إلى دائرة المسؤولية، فتركت بصماتها في مجالات الحياة كافة، ومنها بلا شك المجال الإعلامي.

ثم انصهرت العلوم جميعاً في بوتقة الإسلام (التربية والتعليم والاجتماع والنفس والأخلاق والإعلام) وترابطت مفاهيمها، ولذا أكد بعض الباحثين على روح الإسلام في هذه المفاهيم فإنّ الذي يربط هذه المفاهيم هو الإسلام، والإسلام روح... إذا دبّ في الإعلام وأصبح إعلاماً إسلامياً، استطعنا أن نقننه ونفلسفه ونضع له الخطط والمناهج، كما أن هذه العلوم تكاملت فيما بينها لبناء جيل إسلامي.

الإعلام والتعليم والتربية :

ولو عدنا إلى الأصول اللغوية إلى مفردتي الإعلام والتعليم لوجدنا التقارب الوظيفي بينهما فكلاهما من أصل علم، وأعلمه، أي: أخبره، فالإعلام الإخبار والتبليغ والإيصال، وعلمه العلم تعليماً. وأعلَمَه إياه فتَعَلّمَه تعليماً، فالتعليم التبليغ مع التكرار.

فالإعلام لا يكون إلا بين طرفين يقوم أحدهما بإعلام الشيء سواء أكان خبراً أم تعريفاً أم رأياً، ويتلقى الثاني ما أعلم به، أما التعليم فيحتاج إلى تكرار وتكثير حتى يحصل منه أثر في نفس المتعلم. ولا يحتاج الإعلام إلى ذلك بل يكفي فيه مجرد الإخبار، ولكنهما يشتركان في معنى واحد هو: نقل المعارف والمعلومات من المرسل، وهو رجل الإعلام أو المعلم، إلى المستقبل وهو المتلقي للرسالة الإعلامية أو المتعلم.

وهذا التلازم يقتضي إدراك الوظيفة التعليمية والتربوية للإعلام، وهكذا ظهرت مصطلحات ثنائية لتؤكد هذا التلازم وترسخ تلك التكاملية، كأخلاقيات الإعلام، وتكنولوجيا التعليم، والمسؤولية الاجتماعية للإعلام، والإعلام التربوي، ومنها مصطلح التربية الإعلامية (education information)، الذي تشير بعض الدراسات إلى أنه ظهر في أواخر الستينيات من القرن الماضي.

ولو عدنا مرة أخرى إلى الأصول اللغوية لوجدنا أن التربية: لغة؛ الازدياد والنمو والاصلاح والرعاية، وهي عملية التنشئة والتنمية للكيان الإنساني، واصطلاحاً: عملية تضم الأفعال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب شخصيته، وتسير به نحو كمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به وما تحتاجه هذه الوظائف من أنماط وسلوك وقدرات، وفي المعجم الإسلامي، يقصد بها: تنمية جوانب الشخصية الإسلامية جميعها - الفكرية والعاطفية والجسدية والاجتماعية - وتنظيم سلوكها على أساس مبادئ الإسلام وتعاليمه بغرض تحقيق مقاصد الإسلام في شتى مجالات الحياة؛ أو أنها: نظام ومنهج تربوي شامل له أسسه العقائدية والمعرفية والنفسية والاجتماعية، وله نظرياته الخاصة المستمدة من الشريعة الإسلامية، وله إجراءاته الميدانية التي يتم اعتمادها لتربية الفرد وبناء المجتمع.

وأما التربية الإعلامية فيمكن أن نحددها بالقدرة على أن نفسر بوعي كامل وانتباه المعاني والتأثيرات الإيجابية والسلبية لوسائل الإعلام ورسائله الموجهة لأفراد المجتمع ، أو هي عند بعض الباحثين: عملية ارتقاء وتنمية متبادلة تدفع المؤسسة الإعلامية إلى إدراك مسؤوليتها الأخلاقية تجاه المجتمع، وتدفع المتلقين لانتقاء المادة المفيدة لهم ولأسرهم ولاسيما الأطفال والشباب.

وهذه العملية تتصف بسمات وتقوم على أصول ومبادئ عامة ترسم إطارها الإسلامي فمن سماتها أنها)[1] :

- ملتزمة؛ فهي تستمد قواعدها وقيمها من المرجعية العليا للإسلام "كتاب الله سبحانه وسنة رسوله عليه الصلاة والسلام"، وتقوم على الارتباط الكامل بالدين الإسلامي وما فيه من ضوابط وقيم، والامتثال لما أمر به والانتهاء عما نهى عنه.

- مسؤولة؛ كون القائمين عليها جميعاً من تربويين وإعلاميين ودعاة وفنيين، مأتمنين ومسؤولين عما استرعاهم الله تعالى عليه من متعلمين أو متلقين، فإن الله سائل كل راع عما استرعاه، حفظ ذلك أم ضيعه) رواه أحمد والترمذي.

- هادفة؛ إذ حددت هدفها بعناية وعرفت طريقها جيداً، ويتجلى في إعداد الإنسان الصالح المصلح، وليس المواطن الصالح فحسب، تؤمن بالإخوة الإنسانية، وتدعو إلى التعايش والتعارف، فالمسلم يسالم من يسالمه، ولا يعادي إلا من يعاديه.

- إيجابية؛ ترشد المجتمع وتحض أبناءه على الإصلاح الإيجابي (الذي يفيد الذات والآخرين) ولا تكتفي بالإصلاح السلبي (إنقاذ الذات فحسب)، ﴿وَمَا كَانَ رَبُّكَ لِيُهْلِكَ الْقُرَى بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا مُصْلِحُونَ﴾ هود: ١١٧

- عملية؛ تؤكد على المشاريع التي تنفع الأمة في ميادين الحياة، وتدعو المتلقين إلى العمل الصالح، إذ يزن الإسلام قيمة الإنسان بعمله الصالح، الهادف، المبني على علم وتخطيط، والمتوافق مع مقدرة الإنسان، والصادر عن إرادة خيرة.

- شاملة؛ لا تستثنى من نشاطها أي فرد من المجتمع الإنساني، وذلك ينسجم مع إقرار الشريعة للحقوق الأساسية ومنها حق التعلم والتربية والإعلام والتعبير.

- واقعية؛ تتعامل مع الواقع من غير انحدار، ولا مثالية مفرطة، وتتعامل مع المتلقي من حيث كونه إنساناً، ليس ملاكاً مفطوراً على الطاعة، ولا شيطاناً مصراً على المعصية، بل هو عرضة للخطأ والرجوع عنه، وللذنب والتوبة منه، والإساءة والإحسان، إلا أنها تسعى إلى تنمية جانب الخير فيه، وتنقيته من دوافع الشر التي تعتريه.

---

(١) لقد اهتم كثير من الدراسات بسمات وخصائص الشريعة او التربية الإسلامية، ومنها خصائص التصور الإسلامي ومقوماته لسيد قطب، والخصائص العامة للإسلام للدكتور يوسف القرضاوي، وفلسفة التربية الإسلامية، للدكتور عمر الشيباني، وفلسفة التربية في الإسلام للدكتور أحمد رجب.

– معتدلة، تقصد الوسطية في بنائها، من غير إفراط ولا تفريط، وتحث المتلقين على ذلك، فهم يتمتعون بكامل حقوقهم وكامل حرياتهم ولكن دون تجاوز على حدود الله أو حقوق الآخرين ولا مصادرة لحرياتهم، يشبع غرائزه بطرق مشروعة، دونما كبت لها أو تضحية بها، أو اندفاع يؤدي إلى العبودية للشهوات والغرائز.

– منفتحة؛ تعمل على أساس أن العطاء الحضاري والإنجاز العلمي والتفجر المعرفي، ملك لبني الإنسان في أي زمان ومكان، ولا تتوانى عن الاقتباس من الآخرين فيما أنجزوه وأبدعوه، ولا تحول دون الاقتباس عن إنجازاتها، مع مراعاة الترشيد الذي يستقبل ما هو صالح، ويرفض ما دون سواه.

– متوازنة؛ فهي تسعى إلى بناء شخصية إسلامية متكاملة ومتوازنة ومنتجة،

فالتوازن من أسس التنمية الموضوعية للفرد، والشرع أقام الحياة على التوازن وذلك

يكون بمراعاة المبادئ الآتية:

١ – مبدأ التكاملية في مراعاة متطلبات المتلقي وإشباعاته واحتياجاته، فلا يغلب الجانب الروحي على حساب متطلبات الجسد، ولا العكس، وتهتم بتوفير متطلبات الدنيا ومتطلبات الآخرة، ولا تنغلق على تقديم معارف وإهمال معلومات نافعة أخرى.

٢ – مبدأ التوازن بين ميول المتلقي وحاجاته، والبيئة الطبيعية والاجتماعية التي يعيش فيها، ويتعامل معها لاكتساب معارفه وخبراته واتجاهاته، وكذا التوازن بين التوجه الاستهلاكي –سواء للفرد أو للجماعة – والعطاء الإنتاجي.

٣ – مبدأ مراعاة الفروق الفردية في مدارك المتلقين وقدراتهم، ومراعاة الاختلافات والتباين بين المجتمعات والبيئات التي تغطيها وسائل الإعلام، فما يتلاءم مع بيئة قد يتنافر في أخرى، وحدثوا الناس بما يعقلون ، أتحبون أن يُكذَّب الله ورسوله.

٤ – مبدأ مسايرة التطور والتغيرات التي تشهدها وسائل الاتصال الحديثة أو المجتمعات، واستنباط الضوابط والسلوكيات التي تعين المتلقي والمتصفح في توظيف التقنيات والمستجدات، وتعصمه من الانحراف أو التيه في عالمها الواسع والمغري.. وغيرها من المبادئ.

وإذا ما تحدثنا عن المسؤوليات الكبيرة التي تقع على عاتق وسائل الإعلام اليوم ، ولها تأثير شديد في إعداد الإنسان الصالح وبناء المجتمع الفاضل نجدها تتلخص في ثلاثة أنواع هي :

- المسؤولية التربوية للإعلام ، أو ما اصطلح على تسميته (التربية الإعلامية) .
- المسؤولية الاجتماعية .
- المسؤولية الأخلاقية للإعلام .

ومن خلال هذه المسؤوليات ، فإننا نؤكد على ما يلي :

١ - أن الإعلام بدون مسؤولية تربوية وأخلاقية واجتماعية يصبح معول هدم للشخصية الفردية وللمجتمع باكمله.

٢ - أن مصدر المسؤوليات في الإعلام الإسلامي هو كتاب الله وسنة رسوله عليه الصلاة والسلام.

٣ - أن الإسلام يعد المسؤولية واجباً يقابل حق السيادة الذي منحه الله تعالى وأقره الشرع والمجتمع للإنسان، ولذا فهو يتصرف على وفق منهج الله.

٤ - يجمع الباحثون والخبراء في علم النفس والاجتماع، المتخصصون في مجال وسائل الإعلام الجماهيرية، على أن الأطفال هم أكثر الفئات تأثراً ببرامج التلفزيون، فالتلفزيون للصغار يمثل شيئاً قريباً وبسيطاً ومدهشاً، أما بالنسبة للأطفال الأكبر سناً فهو صديق من نوع ما، وهو زميل يساعدهم وينصحهم وفي الوقت نفسه لا يمكن أن يكون مملاً إطلاقاً، وبالنسبة للأحداث هو مستشار ومصدر للمعرفة ودليل ومرشد في مجالات الحياة التي لم تعرف بعد.

٥ - اتخذت البرامج الدينية أشكالاً ونماذج في العرض والتقديم بأفكار مستحدثة ومبتكرة في الإنتاج البرامجي، تميزت في قدرتها على زيادة الوعي الديني بين الجمهور المسلم، وعملت على تجذير قيم وأنماط سلوكية في المجتمع بما ينسجم وتعاليم الإسلام وقيمه وشرائعه، وساهمت في تثقيف الجمهور وصناعة جيل من الشباب الواعي والملتزم بعقيدة التوحيد والمتمسك بقيمه الأصيلة، وتمكن العديد من القائمين عليها من كسب ثقة الجمهور المسلم، وإعجابه بما قدم من معلومات وشرح لموضوعات كان الإنسان المسلم بأمس الحاجة إليها.

٦ - بعض الفضائيات العربية تتعاطى مع الإسلام على أنه تراث ومسألة تراثية ليست لها علاقة بواقعنا اليوم، بل تتعرض لجوانب إسلامية أو عقائدية عدة وإظهارها بالمظهر السيئ وغير الملائم، كالإشارة الواضحة إلى قسوة المسلم الملتزم بدينه، أو تشويه صور العلماء والدعاة

بإظهارهم بمظهر مثير للسخرية أو مهتم بامتصاص منافع الناس، وهذا يحصل في الدراما العربية بشكل عام.

٧ - الكثير من الفضائيات العربية اليوم مهتم بتسطيح وتهميش فكر المشاهد العربي وذوقه، وذلك بمتابعة قضايا ليست بذات بال أو أهمية في حياته اليومية، وأن ذلك يأتي على حساب ترك القضايا المصيرية الكبرى التي تعيشها الأمة، متمثلة في التحدي المعادي لحضارتها وشريعتها وقيمها، بل باستهدافها الواضح والمعلن فكرياً وعسكرياً واقتصادياً واجتماعياً.

٨ - في ظل مشاريع تفتيت الأمة وتمزيقها فإن المهمة العليا لوسائل الإعلام العربية والإسلامية هي العمل على الجمع والتآلف وتضييق شُقّة الخلافات بين المتنافرين، ونزع فتيل الفرقة والعداوة والبغضاء بينهم، والتي يدعمها بلاشك أعداء الإسلام وبضمنهم من هم من أبناء جلدتنا.

٩ - تأسيس قناعات عقائدية وفكرية ترتقي بالوعي لدى المجتمع وتؤكد أهمية الترابط التكاملي بين التربية ووسائل الإعلام، وبين المجتمع ووسائل الإعلام، وبين الأخلاق والإعلام.

١٠ - دعم القنوات الفضائية ذات الخط الإسلامي المعتدل والمتوازن وتفعيل ما هو موجود من قنوات وتوسيعها وتحسين أدائها.

١١ - من واجب القائمين على القنوات الفضائية الإسلامية انتهاز الفرص السانحة التي يُقبل فيها الرأي العام على القنوات الإسلامية، والسعي إلى تقديم المواد ذات الصلة بمهنية عالية واحترافية قدر المستطاع، لرسم صورة ذهنية طيبة عند المشاهد والمتابع للقنوات الإسلامية في أثناء الحدث وبعده.

١٢ - تواصل الاهتمام ببرامج الشباب التوجيهية وإيجاد بدائل مشوقة ومناسبة لبرامج الأطفال، تربطهم بتاريخهم وتراثهم الأصيل، وتنقل إليهم حب الإسلام وحب الله ورسوله العظيم، مع مراعاة جانبي الشد والتشويق وحتى التسلية المباحة في ذلك.

١٣ - إعداد الخطط الإستراتيجية البناءة التي تستثمر تزايد متابعي ومشاهدي القنوات الفضائية ومتصفحي المواقع الإلكترونية، وجذبهم لصالح الأمة، وللحفاظ على الهوية العربية والإسلامية، فالدخول في حلبة المنافسة لجذب أكبر عدد ممكن من متابعي الفضائيات ذات الطرح الغربي المتعولم ضروريٌّ في وقتنا الحاضر، ولن تقف في طريق المحاولة قلة الإمكانات

المادية والتقنية والمهارية، وعدم وجود دعم حكومي في أغلب البلدان العربية والإسلامية لتلك القنوات الناشرة للفضيلة والقيم والأخلاق.

١٤ - الاهتمام ببحوث الرأي العام في القنوات الفضائية الإسلامية، للعمل على تطوير الصورة الذهنية لدى الرأي العام، سواء في داخل المجتمعات العربية أو الدولية، مع الإكثار من استطلاعات الرأي لمعرفة مدى التقدم والتطور في هذه المؤسسات الإعلامية.

١٥ - تفعيل الرقابة الإعلامية في القنوات الإسلامية للحفاظ على قيم، وعادات، وتقاليد، وثوابت، وعقائد المجتمع العربي والإسلامي، وتعمل على حجب بعض الرسائل ذات المعاني المنافية لديننا الحنيف وأخلاقنا وعاداتنا، وتعديل رسائل أخرى لتصبح ملائمة لمجتمعاتنا، وكذا التأثير على بعض وسائل الإعلام الأخرى، بالتنبيه على عرضها وتبنيها لأفكار بعض الكُتّاب الهدامة، وتحذير المتابعين منها.

١٦ - الاهتمام بالرسائل المستترة في المواد الإعلامية من خلال إنتاج أعمال إعلامية بديلة تحمل تأثيرات خفية تستند إلى ما في فكرنا التربوي من قيم على أن تكون بالمستوى نفسه من القوة والقدرة على الانتشار.

١٧ - دعم وتشجيع برامج الواقع ذات الطابع الإسلامي والتوسع في إنتاجها من قبل الفضائيات العربية والإسلامية، والعمل على تنويع أفكارها على وفق مقتضيات المرحلة ولمواجهة البرامج ذات الطابع الغربي، والتوسع في إنتاج برامج ذات طابع تنموي نهضوي تقوم بتغيير اهتمامات الجمهور العربي وبخاصة فئة الشباب وتوجيه أنظارهم إلى القضايا والمشاكل التي تواجه المجتمعات العربية.

١٨ - من واجبنا الإعلامي الذي فرضته الشريعة الإسلامية علينا طرح قضايا الأمة المصيرية وهموم المسلمين الحقيقية ومشاكلهم بعيداً عن الإثارة أو الانفعالية، ومنها الدفاع عن صورة المرأة المسلمة وعن الأسرة وإظهارها إعلامياً بالمكانة التي وضعها الإسلام فيها، والتحذير من البرامج المسيئة للمرأة المسلمة في وسائل الإعلام العربية والسعي الجاد لمنعها.

١٩ - الاهتمام بنظرية صنع النجوم، وقد أثبت عدد من الشخصيات الإسلامية أنها تحظى بأرقام كبيرة في نسب المشاهدين، ومن المؤكد أن ذلك سيتمخض عن تغيير بوصلة قادة الرأي والفكر من العلمانيين إلى الإسلاميين.

٢٠ - إعداد الإعلاميين لأداء العملية التربوية؛ إذ لا يكفي أن يُتقن الإعلاميون مهارات العمل الإعلامي، دون أن تتسق مع قيم وأهداف المجتمع المعلنة في سياسته المكتوبة، وتحقق المشاركة بينهم وبين التربويين، لاسيما في هذا الزمن، الذي بدأت فيه الانحرافات الفكرية داخليًّا وخارجيًّا، وما نجم عنها من اضطرابات، تحاول أن تُخِلّ بوظائف المؤسسات الإعلامية والتربوية، في تأمين حاجات الأفراد مثل: الحاجة إلى الأمن الاجتماعي، والحاجة إلى سلوك تربوي رشيد، والحاجة إلى إعلام متوازن.

٢١ - تزامناً مع التوسع في افتتاح كليات الإعلام في الجامعات لابد من السعي الجاد إلى اعتماد تدريس مادة الإعلام الإسلامي في أقسام وكليات الإعلام، والعمل على تخريج نخبة من الإعلاميين الدعاة القادرين على إعداد وتقديم برامج دينية تتفق وأسلوب عصر المعلومات، وفي المقابل نوصي الدراسات الإنسانية باعتماد مادة التربية الإعلامية إحدى مفردات مناهجها الدراسية.

٢٢ - على المؤسسات الأكاديمية -جامعات أو كليات إعلامية- أن تولي اهتماماً متزايداً بموضوع أخلاقيات الإعلام الإسلامي ومفهوم التربية الإعلامية، بجعلهما إحدى مفردات المناهج الدراسية، وحث طلبة الدراسات العليا على اختيارهما موضوعاً لرسائلهم العلمية لاسيما التجريبية منها، وإقامة الندوات والمؤتمرات العلمية لمعالجة قضايا المسؤولية الأخلاقية ومشكلاتها في وسائل الإعلام.

٢٣ - وضع برامج ودورات علمية شرعية للعاملين في الإعلام، وتقوم هذه الدورات بتدريس مفردات تتعلق بمدخل الشريعة ومقاصدها، والنظم الإسلامية، وخصائص التشريع وأدلته وقواعده الكلية، فضلاً عن دورات في علوم الاجتماع والنفس والتربية القائمة على أسس إسلامية.

٢٤ - الدعم المادي والعلمي والمعنوي لإنتاج البرامج التعليمية الجادة لجميع أفراد المجتمع وشرائحه من الأطفال والناشئة والشباب والنساء وغيرهم، إضافة إلى إعداد برامج إعلامية تقدم دورات تدريبية في فنون التربية الإسلامية الصحيحة ، وعلاقة أفراد المجتمع جميعاً بذلك، مع الحرص على تكاملية المحتوى وجودة الأداء المهني والفني.

* * * * *

التربيـة

- تأثير عناصر التعليم والتدريب في ترتيب دولة قطر في المؤشرات الدولية
- الأداء التدريسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء منحى الكفايات
- تقويم دور التخطيط التربوي في التدريب أثناء الخدمة لمعلم المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين
- نظام مجموعات التّعلم التّعاوني في المدارس القطرية بين النظرية والتطبيق

تأثير عناصر التعليم والتدريب في ترتيب دولة قطر في المؤشرات الدولية

الدكتور: منجد الخشالي

الدوحــة - قـطــر

المقدمة :

تصدر العديد من المنظمات الدولية والمراكز البحثية مؤشرات مختلفة تعكس ترتيب الدول في مجال الاقتصاد والاستثمار والأمن والابتكار وبيئة الأعمال وغيرها من المؤشرات التي تهدف إلى تحديد السمعة والمصداقية الدولية التي تتمتع بها الدول والذي سوف يترتب عليه فيما بعد طريقة التعامل مع كل بلد من حيث العلاقات السياسية والاقتصادية والأمنية ووفقا لمكانته الدولية التي تسهم فيه هذه المؤشرات في رسم معالمها.

وبغض النظر عن تعدد هذه المؤشرات ومراكز إصدارها واختلاف المعايير المستخدمة في تحديد ترتيب الدول وكذلك تباين مستوى قوة ومصداقية كل مؤشر إلا أنه وبالرغم من كل ذلك فهي مهمة وتستخدم للاسترشاد في تقييم سمعة الدول وما يترتب على ذلك من قرارات؛ لذا تهتم أغلب الدول بأن تحسن من مستوى ترتيبها (Ranking) في هذه المؤشرات.

ومن خلال متابعتنا المستمرة لهذه المؤشرات جلب انتباهنا اعتماد عنصر التعليم والتدريب كعنصر مهم في بناء العديد من المؤشرات الدولية المهمة لتحديد ترتيب الدول حتى لو كان هذا المؤشر ذو طابع اقتصادي او اجتماعي، وعلى الرغم من وجود مؤشرات متخصصة في جودة التعليم إلا أن هذا العنصر لم يكن من الممكن تجاهله في المؤشرات الأخرى غير المختصة بشكل مباشر بموضوع التعليم او التدريب ، وهذا يعكس أهمية عنصر التعليم والتدريب في رفع المهارات البشرية وما يترتب على هذا من تأثير على الأداء الاقتصادي وتطوير بيئة الاعمال وتحقيق الاستقرار الأمني والسياسي. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على تأثير عنصر التعليم والتدريب في ترتيب الدول في اهم المؤشرات الدولية، وقد تم اختيار دولة قطر كعينة بحثية لهذه الدراسة.

ولبلوغ هدف البحث سوف يتم تناول الموضوع وفق المحاور التالية:

١ – أهمية عنصر التعليم والتدريب في بناء المؤشرات الدولية

٢ – تأثير عنصر التعليم والتدريب في ترتيب دولة قطر في المؤشرات الدولية

٣ – الخطوات المقترحة لزيادة فاعلية التعليم والتدريب في تحسين ترتيب دولة قطر في المؤشرات الدولية.

أولا : أهمية عنصر التعليم والتدريب في بناء المؤشرات الدولية:

إذا ما تم استثناء المؤشرات المختصة بشكل مباشر بالعملية التعليمية فإن أغلب المؤشرات الدولية المهمة الأخرى تضع العناصر المرتبطة بجودة النشاط التعليمي وخطط التدريب والتطوير ضمن العناصر المستخدمة في بناء المؤشر وتحديد معاييره في التقييم وتصنيف الدول ، وهذا ما سوف يتم ملاحظته من خلال اختيار أربعة مؤشرات رئيسة كعينة للدراسة نعتقد أنها الأكثر تعبيرا عن مستوى التطور الاقتصادي والاجتماعي لأي بلد ومن ثم بيان اثر عنصر التعليم أو التدريب في بناء هذه المؤشرات وهي على النحو التالي:

١ – **مؤشر التنافسية** Competitiveness Index :

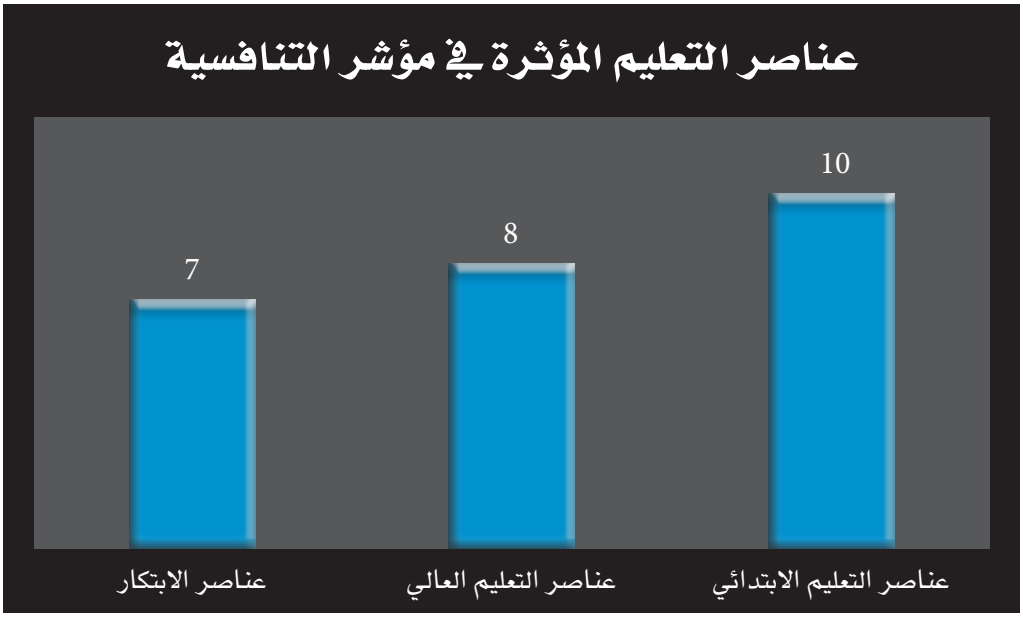
يصدر هذا المؤشر عن المنتدى الاقتصادي العالمي (World Economic Forum)، ويشمل المؤشر ١٤٠ دولة من خلال ١٢ محور تضم ٩٨ مؤشراً فرعيا ٤٤ من هذه المؤشرات مبنية على استبيانات بينما ٥٤ منها مبنية على بيانات إحصائية . ويهدف هذا المؤشر الى قياس كفاءة السياسات والعوامل التي تحدد مستوى إنتاجية البلد وقدرته على تحقيق زيادة في الدخل الحقيقي للأفراد على الأمد البعيد ، وبتعبير اخر هو مقياس لكفاءة الأداء الحكومي وكفاءة التخطيط الاستراتيجي للدول، ويعد من المؤشرات الدولية المهمة.

ويستخدم هذا المؤشر عناصر التعليم بشكل مكثف في بناء معاييره وكما يلي [١]:

أ – عشرة عناصر خاصة بالتعليم الابتدائي والصحة وتدخل ضمن قاعدة المتطلبات الاساسية.

ب – ثمانية عناصر خاصة بالتعليم العالي والتدريب وتدخل ضمن قاعدة محسنات الكفاءة.

ج – سبعة عناصر خاصة بالابتكار وتدخل ضمن قاعدة الابتكار والتطور.



يلاحظ مما سبق أن عناصر التعليم والتدريب تشكل جزءًا أساسيًا في بناء مؤشر التنافسية وهي تلعب دورًا فاعلاً في التأثير على ترتيب الدول في هذا المؤشر. ويتأثر ترتيب الدول في هذا المؤشر المهم إذا بذلت جهود أكبر في مجال التعليم والتدريب وتشجيع الابتكار والابداع .

٢ - مؤشر التنمية البشرية Human Development Index :

مؤشر التنمية البشرية مؤشر مركب وضعه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) عام ١٩٩٠ من أجل قياس مستوى التنمية لنحو ١٨٨ بلدا في العالم، ويتم حساب هذا المؤشر سنويا وينشر ترتيب البلدان وفقا للنقاط التي حصلوا عليها في تقرير التنمية البشرية. ويستند المؤشر في بناء معاييره على العناصر التالية [٢]:

- مستوى دخل الفرد وهو يعبر عن المستوى المعاشي اللائق.
- العمر المتوقع للحياة وهو يعبر عن المستوى الصحي.
- المستوى التعليمي وهو يعبر عن مستوى المعرفة المكتسبة من خلال سنوات الدراسة.

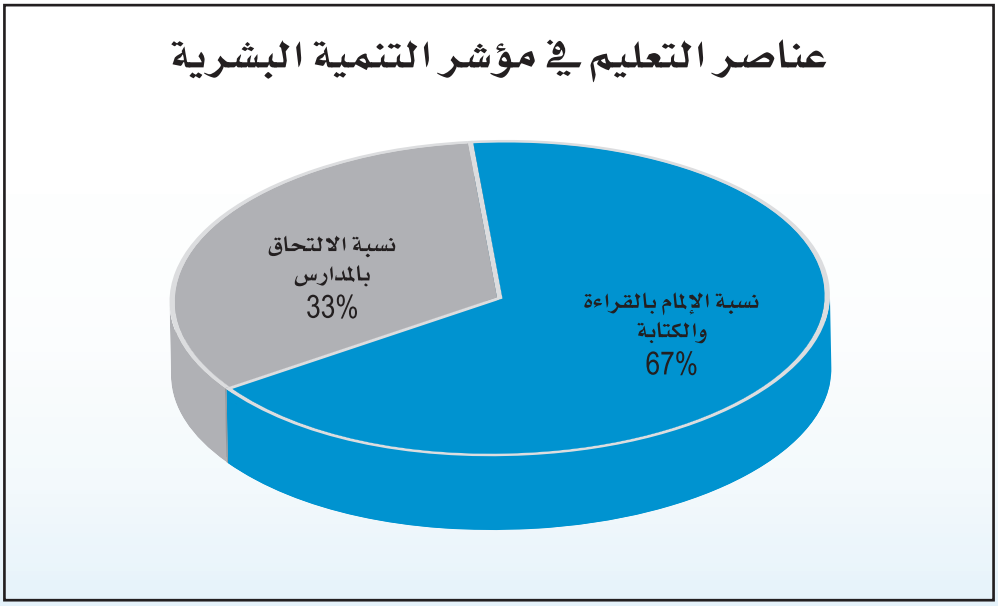
ونتيجة لهذه المعايير يتم تصنيف الدول ما بين صفر وواحد وفقا للفئات التالية :

- دول ذات تنمية بشرية مرتفعة جدا: ٨, ٠

- دول ذات تنمية بشرية مرتفعة: ٠,٧
- دول ذات تنمية بشرية متوسطة: ٠,٥
- دول ذات تنمية بشرية منخفضة: أقل من ٠,٥

ويلعب عنصر التعليم دوراً بالغاً في احتساب نقاط المؤشر وبالتالي ترتيب الدول حيث يتم حساب ما يعرف بدليل التعليم بالمؤشر من خلال قياس الانجاز النسبي الذي تحققه كل دولة في كل من معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة لدى البالغين ونسب الالتحاق الإجمالية بالمدارس الابتدائية والثانوية حيث يتم جمع هاتين القيمتين على أن يتم إعطاء ثلثي الأهمية لعنصر الإلمام بالقراءة والكتابة (نسبة محو الأمية) والثلث المتبقي لعنصر الالتحاق وفق المعادلة التالية :

دليل التعليم = ١/٣ (نسبة الالتحاق بالمدارس) +٢/٣(نسبة الالمام بالقراءة والكتابة)

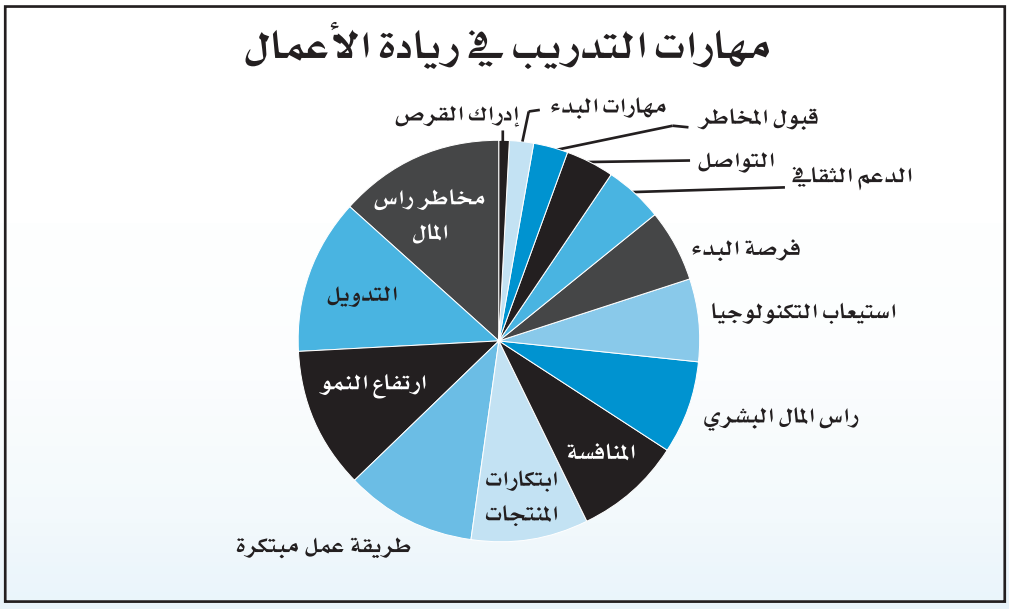


هذا يعني ان الدول الراغبة في تحسين ترتيبها يتعين عليها التركيز في بذل جهود كبيرة في محو الأمية وتشجيع الالتحاق في المدارس كون أن عنصر التعليم واكتساب المعرفة هو واحد من ثلاثة عناصر رئيسة في مؤشر التنمية البشرية ويعد عاملاً حاسماً في ترتيب الدول في هذا المؤشر.

٣ - مؤشر ريادة الاعمال Entrepreneurship Index :

يصدر تقرير المؤشر العالمي لريادة الأعمال الصادر عن المعهد العالمي لريادة الأعمال والتنمية (GEDI) الذي مقره في الولايات المتحدة، ويقيس المؤشر جودة وحجم عملية تنظيم المشاريع في ١٣٧ بلداً حول العالم ويجمع بين قوة وضعف نظام تنظيم المشاريع بحيث يتم تقديم صورة لكيفية أداء كل بلد في السياق المحلي والدولي.

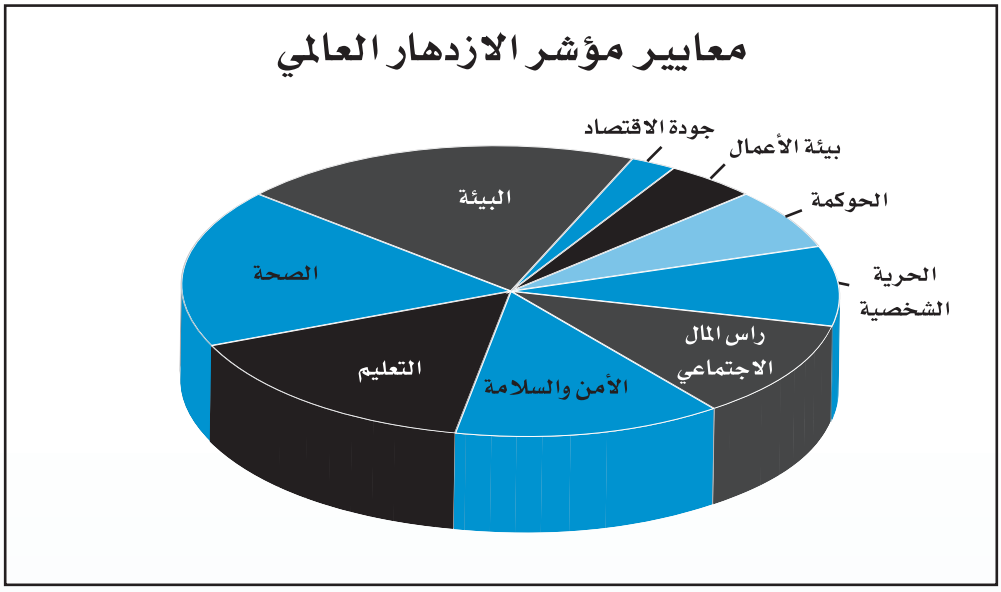
يتكون التقرير من ثلاثة مؤشرات فرعية (سلوك الأعمال الريادية وقدرات الأعمال الريادية وتطلعات الأعمال الريادية) تضم ١٤ عنصراً مثل إدراك الفرصة ومهارات البدء وقبول المخاطر والتواصل والدعم الثقافي وفرصة البدء واستيعاب التكنولوجيا ورأس المال البشري والمنافسة وابتكار المنتجات وطريقة عمل مبتكرة وارتفاع النمو والتدويل ومخاطر رأس المال[٢].



ويهدف المؤشر ومن خلال هذه العناصر إلى التحقق من كفاءة النظم الأيكولوجية لتنظيم المشاريع والتي هي انعكاس لمستوى الخدمات المقدمة للفرد من أجل تلبية احتياجاته البدنية والنفسية لكي يكون قادراً على إدارة المشاريع بكفاءة [٤]، حيث يلاحظ أن كل عناصر قياس مؤشر ريادة الأعمال مرتبط بالصفات الشخصية والمهارات المكتسبة عن طريق مستوى عالٍ من التدريب وتطوير المهارات وهذه لا يمكن لها أن تتحقق دون وجود أساس تعليمي رصين وإستراتيجية ديناميكية للتدريب.

٤ - مؤشر الازدهار لمعهد ليجاتوم The Legatum Prosperity Index :

مؤشر صادر عن معهد ليجاتوم في لندن، بدأ أول مرة منذ عام ٢٠٠٧ ويشمل ١٤٩ بلدًا، ويهدف إلى قياس مستوى الرفاه والازدهار لكل بلد من خلال قياس مستويات الفقر والصحة والتعليم، ويستند في تحديد ترتيب الدول إلى عدة معايير يشكل عنصر التعليم معياراً أساسياً من هذه المعايير التي هي على النحو التالي [٥]:



هذا يعني أن عنصر التعليم يشكل ركيزة أساسية في تقييم مستوى الازدهار والسعادة التي يتمتع بها أي مجتمع. وهذا ما سوف يتم متابعته من الناحية العملية من خلال متابعة تأثير عنصر التعليم والتدريب في ترتيب دولة قطر في المؤشرات المختارة .

ثانيا : تأثير عنصر التعليم والتدريب في ترتيب دولة قطر في المؤشرات الدولية :

١ - تراجع نوعي في عناصر التعليم لمؤشر التنافسية : على الرغم من الترتيب المتقدم الذي تحتله دولة قطر في مؤشر التنافسية على المستوى الدولي والإقليمي إلا أنه يلاحظ أن هذا الترتيب قد شهد تراجعا في تقرير ٢٠١٨/٢٠١٧ مقارنة بتقرير ٢٠١٧/٢٠١٦ حيث سجل ترتيب دولة قطر على المستوى الدولي الترتيب ٢٥ مقارنة بالترتيب ١٨ للسنة السابقة وهو تراجع ملحوظ في هذا المؤشر. ومن خلال تحليل مكونات هذا المؤشر يظهر أن سبب التراجع

يعود الى تراجع في اداء بعض العناصر المكونة للمؤشر الرئيس وبحكم أن الدراسة تحاول تتبع تأثير عنصر التعليم والتدريب فإننا سوف نعرض التقييمات المتعلقة بهذه العناصر ومكوناتها الفرعية [٦].

العناصر	٢٠١٦/٢٠١٧		٢٠١٧/٢٠١٨	
	الترتيب	النقاط	الترتيب	النقاط
التعليم العالي والتدريب	٣٠	٥,١	٣٧	٥
جودة نظام التعليم	٥	٥,٦	٥	٥,٦
جودة إدارة المدارس	٥	٥,٩	٧	٥,٨
خدمات التدريب المحلي	١٨	٥,٥	٢٢	٥,٤
نطاق تدريب العاملين	٨	٥,٤	١٤	٥,٢
الابتكار	١٨	٤,٩	٢١	٤,٧
جودة مؤسسات البحث العلمي	١٤	٥,٦	٢٠	٥,٣

توضح البيانات المختارة من العناصر الرئيسة والفرعية لعنصر التعليم والابتكار في مؤشر التنافسية الخاص بدولة قطر أن هناك تراجعا ملحوظا في ترتيب هذه العناصر فقد تراجع عنصر التعليم العالي والتدريب كعنصر رئيس من الترتيب ٣٠ الى الترتيب ٣٧ بالإضافة الى تراجع ترتيب بعض العناصر الفرعية مثل جودة إدارة المدارس والتدريب للعاملين في قطاع التعليم، بالإضافة إلى التراجع في عناصر الابتكار وجودة مؤسسات البحث العلمي، وكما موضح تفاصيله في الجدول أعلاه.

حيث تشير البيانات الى تراجع ملحوظ في مؤشرات مهمة في العملية التعليمية وجودة ومخرجات هذا النشاط وهذا في تقديرنا كان له تأثير واضح في تراجع ترتيب دولة قطر في مؤشر التنافسية للعام ٢٠١٨ .

٢ - تزايد كمي في عناصر التعليم لمؤشر التنمية البشرية : تحتل دولة قطر ترتيب متقدم على المستوى الدولي في مؤشر التنمية البشرية فقد سجلت وفقا للتقرير السنوي ٢٠١٨ الترتيب ٣٧ وهو ترتيب يضع قطر في تصنيف الدول ذات التنمية المرتفعة جدا ، وإن كان هذا الترتيب متقدماً إلا أنه متراجع مقارنة بالسنوات السابقة حيث احتلت دولة قطر الترتيب ٣٢ في عام ٢٠١٥ والترتيب ٣٣ عام ٢٠١٦ .

ومن خلال متابعة تأثير عناصر التعليم والتدريب في هذا المؤشر كمتوسط لبيانات للفترة من ٢٠١٢ لغاية ٢٠١٧ يظهر أن عنصر معدل الإلمام بالقراءة و الكتابة يقترب من نسبة ٩٨٪ وهي نسبة مرتفعة جدا وتضاهي النسب في البلدان المتقدمة ، أما بخصوص بنسبة الالتحاق ومواصلة التعليم من مرحلة الابتدائية إلى مرحلة التعليم الثانوي فهي تصل إلى نسبة ٨٨٪ كمتوسط للفترة من ٢٠٠٦/٢٠١٦ وهي أيضا نسبة تعد مرتفعة مقارنة بدول العالم الأخرى ، من ناحية أخرى كشف تقرير التنمية البشرية بهذا الخصوص أن دولة قطر تخصص نسبة تصل الى ٤,٦٪ من الناتج المحلي كمخصصات للإنفاق على التعليم وهي ايضا نسبة مرتفعة إذا ما قورنت على سبيل المثال في الولايات المتحدة التي تخصص نسبة ٥٪ كنسبة للإنفاق على التعليم و٧,٧٪ في النرويج و٦,٥ ٪ في المملكة المتحدة .

هذا يعني ان التراجع في مؤشر التنمية البشرية في ترتيب دولة قطر على وفق تقرير عام ٢٠١٨ لم يكن بسبب تأثير عناصر التعليم بل إلى اسباب اخرى متعلقة بقضايا أخرى يرجح أنها متعلقة بالأطر القانونية والمؤسسية والتنظيمية لحقوق العمال الأجانب، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى يلاحظ أن عناصر التعليم المستخدمة في مؤشر التنمية البشرية يركز على مؤشرات كمية أكثر مما هي معطيات او مؤشرات نوعية كما ورد في مؤشر التنافسية، وفي تقديرنا أن هذا هو السبب الذي جعل عناصر التعليم لم تكن هي السبب المؤثر في تراجع ترتيب دولة قطر في مؤشر التنمية البشرية [٧].

٣ - تصاعد في مهارات التدريب لمؤشر ريادة الاعمال :

حققت دولة قطر تقدما ملحوظا في تقرير ريادة الاعمال الصادر في عام ٢٠١٨ فقد جاءت بالترتيب ٢٢ على المستوى الدولي وهو الترتيب الأول على مستوى الدول العربية ، وقد لعبت عناصر التعليم وتطوير مهارات التدريب دورا فاعلا في ترجيح ترتيب دولة قطر حيث تفاوتت النسب في العناصر المكونة للمؤشر وعلى النحو التالي [٨] :

التسلسل	مهارات التدريب	النسبة في المؤشر
١	فرصة المعرفة	٦٨٪
٢	مهارات بدء التشغيل	٢٠٪
٣	قبول المخاطرة	٤٤٪
٤	الشبكات	٧٤٪

٥	دعم الثقافة	٪٧٤
٦	فرصة بدء التشغيل	٪٧٥
٧	استيعاب التكنولوجيا	٪٣٤
٨	رأس المال البشري	٪٨٨
٩	المنافسة	٪٦٠
١٠	ابتكار المنتجات	٪٨٦
١١	عملية الابتكار	٪٥٢
١٢	النمو العالي	٪١٠٠
١٣	التدويل	٪٥٣
١٤	رأس مال المخاطر	٪٩٦

حيث تشير النسب الواردة في اعلاه عن مستوى الخدمات المقدمة للفرد للرفع من قدراته الذهنية والتنظيمية ومستوى استيعابه للتكنولوجيا .

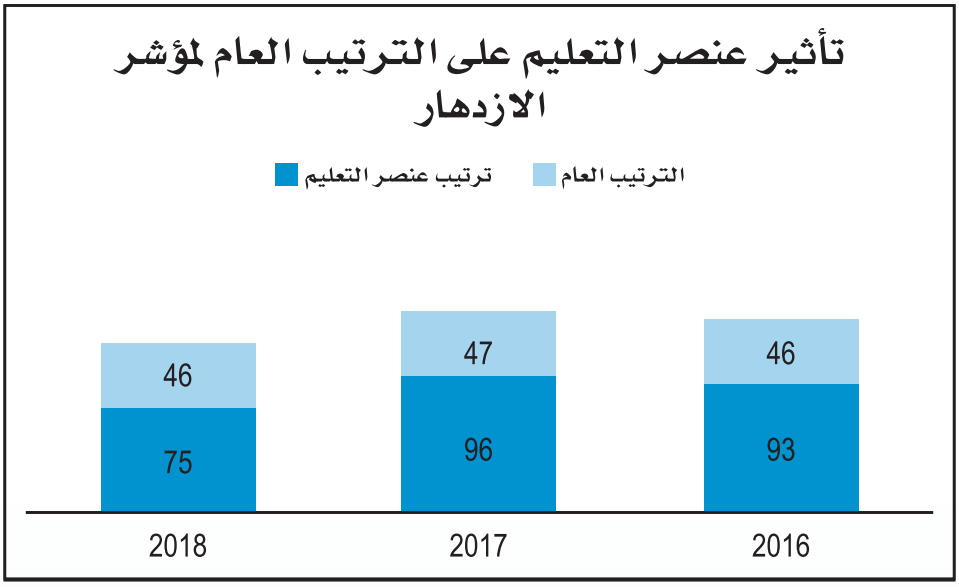
وإذا كانت هذه النسب مختلفة في التعبير عن هذه الخدمات إلا أنه يلاحظ أن عنصر رأس المال البشري الذي يعبر عن مستوى التعليم والتدريب قد حظي بنسبة مرتفعة جدا تصل إلى ٨٨٪ بالإضافة الى النسبة العالية للقدرة الاستراتيجية في تحقيق النمو التي وصلت الى مستوى ١٠٠٪ ، وقد كان لهذين العنصرين دورا فاعلا في تعزيز ترتيب دولة قطر في هذا المؤشر ، وهو يعكس بيئة ذات جودة عالية في تطوير مهارات التدريب والإعداد النفسي للفرد .

٤ - البنية التعليمية للعمالة الوافدة في مؤشر الازدهار لمعهد ليجاتوم :

في أحدث تقرير صادر عن معهد ليجاتوم للازدهار عام ٢٠١٨ حققت دولة قطر الترتيب ٤٦ دوليا من إجمالي ١٤٩ دولة وهو ترتيب يعد متقدماً اذا ما قورن بدول المنطقة ، وقد حققت دولة قطر تقدما طفيفا بمرتبة واحدة فقط في هذا المؤشر مقارنة بتقرير عام ٢٠١٧ حيث سجلت الترتيب ٤٧ .

ومن خلال متابعة تأثير عنصر التعليم لاحظنا انه على الرغم من ترتيب دولة قطر فيما يخص عنصر التعليم في هذا المؤشر لايزال دون المستوى المتوقع او المطلوب وهو لايزال في المنطقة الحمراء وفق قياسات المؤشر ويعزب السبب في هذا إلى أن تراجع متوسط التعليم

الثانوي بالنسبة للعمال الوافدين وهي فئة تدخل في عينة المؤشر مما أدى إلى تراجع ترتيب دولة قطر في هذا المؤشر ، إلا أن هناك تحسنا ملحوظا في عنصر التعليم فقد تحسن الترتيب من المرتبة ٩٦ عام ٢٠١٧ الى المرتبة ٧٥ عام ٢٠١٨ ، وفي تقديرنا أن التحسن في ترتيب عنصر التعليم كان سببا مهما في تحسن الترتيب الكلي لدولة قطر[٩] .



يوضح الشكل أعلاه أنه كلما تراجع ترتيب قطر في مؤشر التعليم تراجع المؤشر العام لمؤشر الازدهار هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى يعطي هذا المؤشر إشارة واضحة إلى أهمية مراعاة مستوى التعليم والتأهيل بالنسبة للعمالة الوافدة لأن هذا من شأنه أن يؤثر على ترتيب دولة قطر في المؤشر على أساس أن ارتفاع التحصيل العلمي من شأنه أن يعكس صورة على مستوى الازدهار في البلد .

من كل ما تقدم يمكن الوصول إلى النتائج التالية :

١ - أثرت عناصر التعليم بشكل سالب في ترتيب دولة قطر في مؤشر التنافسية فتراجعت جودة التعليم وإدارة المدارس وجودة مؤسسات البحث العلمي وهي مؤشرات تركز على الجانب النوعي من النشاط التعليمي مما ضبطت من تصاعد ترتيب دولة قطر في مؤشر التنافسية في حين أن مؤشرات عناصر التعليم التي تركز على الجانب الكمي والداخلة في مؤشر التنمية البشرية ساهمت بشكل ملحوظ في تعزيز ترتيب دولة قطر في هذا المؤشر .

٢ – تطور البيئة العلمية والاجتماعية ساهم في رفع مهارات التدريب في دولة قطر وخصوصا فيما يتعلق بتطور عنصر رأس المال البشري وهذا عزز من ترتيب دولة قطر في مؤشر ريادة الاعمال .

٣ – لعب عنصر التعليم دورا مهما في تحسين ترتيب دولة قطر في مؤشر الازدهار إلا أن تدني المستوى التعليمي لفئة واسعة من العمالة الوافدة وهي داخلة في العينة الكلية أثر سلبا على ترتيب عنصر التعليم في هذا المؤشر وإن كان الأخير يشهد تحسنا في السنة الاخيرة إلا أنه يحتاج إلى المزيد من التطوير في بنية ونوعية العمالة الوافدة من أجل تعزيز ترتيب دولة قطر في مؤشر الازدهار .

واستنادا إلى نتائج البحث فإن الخطوات المقترحة لزيادة فاعلية عناصر التعليم والتدريب في دعم وتعزيز ترتيب دولة قطر في المؤشرات الدولية يشمل الخطوات التالية .

ثالثا : الخطوات المقترحة لزيادة فاعلية التعليم والتدريب في تحسين ترتيب دولة قطر في المؤشرات الدولية :

١ – إشراك الإدارات المختصة في وزارة التعليم في عملية تزويد المنظمات الدولية بالبيانات المتعلقة بالنشاط التعليمي بالدولة من أجل ضمان الدقة في مصداقية هذه البيانات ومن ثم الاطلاع على نتائج التقييم المعتمد من هذه المنظمات فيما يخص عناصر التعليم والتدريب .

٢ – التركيز على الجانب النوعي في خطط التعليم ووضع معايير لتقييم كفاءة أداء مؤسسات التعليم التي تركز على المخرجات النوعية وكفاءة إدارة المؤسسات التعليمية ومؤسسات البحث العلمي .

٣ – الاستمرار في دعم ثقافة التدريب وفي تقديرنا أن الاكتفاء بربط دورات التدريب بالترقية الوظيفية لم يعد فاعلاً بعد أن أصبحت الترقية الوظيفية هي الهدف الاساس والتدريب وسيلة شكلية لتحقيق هذا الهدف، وفي تقديرنا أن ترك الحرية في اختيار التدريب الطوعي سوف يكون أكثر فاعلية في تحقيق الهدف .

٤ – تطوير البنية النوعية للعمالة الوافدة من خلال التركيز على استقطاب العمالة الماهرة ووضع افضلية لذوي المؤهلات العلمية المتوسطة بحيث يصبح التعليم الثانوي هو الحد الأدنى في استقدام العمالة الوافدة وهذا من شأنه أن يعزز من ترتيب دولة قطر في مؤشر الازدهار العالمي على أساس ان هذا المؤشر يربط بين مستوى التعليم والاستقرار الامني والرفاه الاجتماعي .

الهوامش :

1. Competitiveness Index reports. weforum.org/global-competitiveness-report-2018.
2. Human Development Index www.hdr.undp.org/en/2018
3. Entrepreneurship Index www.thegedi.org/2018-global-entrepreneurship-index
4. www.ar.wikipedia.org/wiki
5. The legatum prosperity index www.prosperity.com/rankings
6. Report on the State of Qatar ،Competitiveness Index reports. weforum.org
7. Report on the State of Qatar ، Human Development Index www.hdr.undp.org/en/2018
8. Report on the State of Qatar. Entrepreneurship Index www.thegedi.org/2018-global-entrepreneurship-index
9. Report on the State of Qatar. THE LEGATUM PROSPERITY INDEX www.prosperity.com/rankings.

References :

1. Competitiveness Index reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2018
2. Human Development Index www.hdr.undp.org/en/2018
3. Entrepreneurship Index www. thegedi.org/2018-global-entrepreneurship-index
4. The legatum prosperity index www.prosperity.com/rankings
5. www.ar.wikipedia.org/wiki

* * * * *

الأداء التدريسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء منحى الكفايات

الدكتور لخضر عواريب - بوحفص بن كريمة

جامعة قاصدي مرباح - ورقلة - الجزائر

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم الأداء التدريسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات أعد الباحثان بطاقة ملاحظة تضمنت (٣٨) كفاية، موزعة على ثلاثة مجالات هي: التخطيط للدرس (١٠) فقرات، تنفيذ الدرس (٢١) فقرة، تقويم الدرس (٧) فقرات، وطُبقت على عينة اختيرت بطريقة عشوائية قوامها (٢١٦) معلمًا ومعلمة. وقد اعتُمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، مع استخدام عدد من الأساليب الإحصائية وهي: - المتوسطات الحسابية والنسب المئوية – اختبار «ت» لدلالة الفروق – تحليل التباين الأحادي - اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

وبعد تحليل البيانات دلت النتائج أن: مستوى الأداء التدريسي العام للمعلمين كان متوسطا ولم يبلغ حد الإتقان المقدر بـ ٧٥٪ من الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة حيث قدر بـ (٧١،٨٢٪)، وكان ترتيب الوزن النسبي للأداء على مستوى المجالات كالآتي: ١- التخطيط للدرس (٧٥،٠٥٪) ٢- تقويم الدرس (٧٠،٨٢٪) ٣- تنفيذ الدرس (٧٠،٦٦٪).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تعزى إلى نوع الأنشطة التدريسية الملاحظَة (لغوية/علمية)، ونوع المؤهل العلمي (تربوي/غير تربوي). في حين وجدت فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي تعزى إلى سنوات التدريس. وختمت الدراسة بتقديم جملة من المقترحات.

مقدمة :

تعتبر مهنة التعليم من أقدم المهن والتي بدأت مبكرا مع بداية النشاط البشري إذ مارسها الأنبياء لنشر رسالاتهم الربانية وتولاها الآباء منذ البداية، غير أن تنوع مجالات المعرفة وازدياد

حجمها وتعقد محتواها وظهور الحاجة إلى التخصص الدقيق في كل مجال، بالإضافة إلى انشغال الوالدين نتيجة خروج المرأة إلى مجال العمل جعل الأسرة تتخلى عن الكثير من الوظائف التي كانت تقوم بها، فاستلزمت الحاجة إلى إيجاد وسيط يتخصص في التربية والتعليم يتولى إعداد الأفراد ويزودهم بما يلزمهم من معرفة ومهارات طبقا لثقافة مجتمعهم واحتياجاته وفلسفته وأهدافه؛ فظهرت المدرسة كمؤسسة أُلقيت على عاتقها هذه المسؤولية متعاونة في سبيل تحقيق ذلك مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

ومن هذا المنظور أولت المجتمعات الحديثة العنصر الرئيس في هاته المؤسسة – المعلم- عناية فائقة من خلال الصيغ المتعددة في إعداده قبل الخدمة أو تدريبه أثناءها؛ على اعتبار أن فاعلية المؤسسات التعليمية تعتمد اعتمادا مباشرا على كفاية العاملين بها. أضف إلى ذلك أن مهنة التدريس تعتبر من المهن الفنية الدقيقة التي تتطلب فيمن يمارسها - بالإضافة إلى بعض الخصائص المعرفية والانفعالية - الكثير من الكفايات التدريسية وخاصة ما تعلق منها بمراحل سير الدرس انطلاقا من كفاية التخطيط مرورا بكفاية التنفيذ ووصولا إلى كفاية التقويم، والتي يطلق عليها الكثير من الباحثين تسمية الكفايات التدريسية الأساسية.

مشكلة الدراسة :

بالرغم من تأكيد الأدب التربوي على أن مؤسسات إعداد وتدريب المعلم تقوم بوظيفة مركزية من خلال تزويد النظام التربوي بأحد مدخلاته الرئيسية ألا وهو المعلم على اعتبار أن مخرجات النظام التربوي ومدى كفايته، وفعاليته يحددها مدى الاقتدار عند الكوادر والإطارات التي تم إعدادها وتدريبها في مؤسسات الإعداد والتدريب. (الخطيب، ٢٠٠٨، ص ١٠٩)

وبالرغم أيضا من الجهود التي تبذل في مجال التربية والتعليم بصفة عامة، وفي مجال إعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات بصفة خاصة؛ إلا أن الواقع الميداني يشهد بأن عدداً غير قليل من المشرفين التربويين يشتكون من ضعف الأداء التدريسي للمعلمين. وأيضا تدني المردود التربوي للتلاميذ خاصة في امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، على اعتبار أن التحصيل الدراسي للمتعلم مؤشر أساسي لقياس الأداء التدريسي للمعلم، أضف إلى ذلك توظيف خريجي الجامعات ذوي المؤهلات غير التربوية في السنوات الأخيرة نتيجة زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم، الأمر الذي نتج عنه تباين في مستوى أداء وممارسة الكفايات التدريسية.

ومن جهة أخرى فقد جاء في وثيقة لوزارة التربية في الجزائر بعنوان «مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية في أكتوبر ٢٠٠٣» إن سلك المعلمين الذي يضم أكثر من ٣٣٥٧٠٠ معلما وأستاذا يتميز بضعف مستوى التأهيل وخصوصا في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث أن نسبة ٨٠ ٪ من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى عمليات الرسكلة وتحسين المستوى» (نويوة، ٢٠٠٩، ص ٨٨).

كما تأتي قناعة الباحثين من خلال خبرتهما الشخصية ومن خلال إطلاعهما على الواقع التعليمي مطابقة لوجهة نظر«لافي laffey» الذي أكد على أنه في السنوات الأخيرة وُجه نقد شديد إلى نظم التعليم السائدة، وكان جزء كبير من هذا النقد موجهًا إلى برامج إعداد وتدريب المعلم، ذلك أن التغيرات في المجتمع والتكنولوجيا قد قادت إلى تغيرات شديدة في توقعات وحاجات الناس من التعليم بوجه عام ومن المعلمين بوجه خاص فاتهمت كثير من مؤسسات برامج تدريب المعلمين بأنها تعد معلمين لمدرسة لم تعد قائمة (شوق، ٢٠٠١، ص ٢٧٧).

ومما لا شك فيه أن ضعف الأداء التدريسي للمعلم له مبرراته وأسبابه؛ ففي الوقت الذي يذهب فيه البعض إلى القول بأن تدريب المعلم يعاني من عدم وضوح في الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية والمستقبلية الموضوعة كأساس لتدريبه وذلك بسبب غياب فلسفة واضحة لهذا التدريب ترشده وتوجه خطواته وتحدد له الأهداف، يذهب البعض الآخر إلى القول بأن الأساليب القائمة حاليا لتدريب المعلم لم تعد قادرة على إكسابه الكفايات المطلوبة لعمله المتغير، كما أنها لم تعد قادرة على تمكينه من استخدام ما أتاحه له التقدم التكنولوجي من إمكانات تعليمية، أضف إلى ذلك أنها لم تعد تساعده على مواجهة المواقف الحقيقية في الفصل، ناهيك عن عدم مساعدته على تنمية نفسه وتعليم ذاته (أبو كليلة، ٢٠٠٢، ص١٣٧).

وتأسيسا على ما سبق تبرز أهمية تقييم الأداء التدريسي للمعلم والوقوف على مستواه بصفة مستمرة، وذلك من خلال الإجابة على ما سيدرج تحت هذه الإشكالية من تساؤلات.

وتأسيسا على ما تقدم أمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١ – ما الصورة المقترحة لبطاقة ملاحظة أداء الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية ؟

٢ – ما مستوى الأداء التدريسي للكفايات الأساسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية؟

٣ – هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تبعا للأنشطة التدريسية (لغوية/علمية)؟

٤ – هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لسنوات التدريس؟

٥ – هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لنوع المؤهل العلمي (تربوي/غير تربوي)؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية المتغير الذي عالجته؛ ذلك أن تشخيص واقع ودرجة الأداء التدريسي للمعلم من تخطيط وتنفيذ وتقويم يأتي استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة ولتوصيات عديد الدراسات والمؤتمرات الداعية للاهتمام بتقييم مستوى أداء المعلم للكفايات التدريسية. كما توجه القائمين على تدريب المعلمين أثناء الخدمة من مشرفين تربويين ومديري المدارس إلى الكفايات الأساسية التي يجب أن يطالها التدريب والتي يجب تقويمها لدى المعلمين أثناء الزيارات الصفية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– تحديد قائمة بالكفايات التدريسية الأساسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية.

– اعتبارها دراسة تقييمية للتعرف على مدى قدرة برامج إعداد وتدريب المعلمين الحالية على إكساب المعلمين أداء كفايات التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه.

– الكشف فيما إذا كانت هناك فروق جوهرية في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين في ظل بعض المتغيرات.

– إحالة المهتمين بالتراث الأدبي للموضوع إلى مراجع قيمة، بالإضافة إلى إثراء الحقل التربوي بأدوات ووسائل تقويم من خلال الأداة المقترحة في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معرفة مستوى أداء عينة من المعلمين للكفايات التدريسية الأساسية بلغ تعدادها (٢١٦) معلما ومعلمة موزعة على (١٤) مقاطعة تربوية لمرحلة التعليم

الابتدائي بمدينة ورقلة في الفترة مابين: ٢٠١٤/٢/٢ إلى ٢٠١٤/٣/٣٠ من السنة الدراسية ٢٠١٣/٢٠١٤.

التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

الكفايات التدريسية : يعرفها (Dodel. 1993 P. 194 - 198) بأنها «القدرات التي يظهرها المعلمون في أثناء نشاطهم التدريسي».

الأداء: جاء في تعريف الأداء بأنه «ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنياً من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة» (غريب، ٢٠٠٦).

ويعرفها (طعيمة، ٢٠٠٦، ص ٢٥) بأنها «مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، فهي عبارة عن مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية» .

ويعرف الباحثان الأداء التدريسي إجرائيا بأنه : المدى الظاهر للقدرات والمهارات التي يظهرها المعلم أثناء أدائه وممارسته للأنشطة التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم للدرس، والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم الملاحَظ والمقارنة بحد الإتقان المحدد بـ٧٥٪ من الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة المعدة.

منحى الكفايات: يمثل أبرز اتجاه في إعداد وتدريب المعلمين، والذي يعكس واقع ما يؤديه المعلم حقيقة من الكفايات التدريسية التي ينبغي عليه أن يكتسبها، كما يحدد المعايير التي تستخدم في تقويم مدى اكتسابه وتأديته لها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يحتل موضوع الكفايات مكانة هامة في الأدب التربوي نظرا لما تحدثه من فعالية في التدريس، والتي صارت تطلق كمؤشر لما يتمتع به موظفو قطاع التربية عند تأديتهم لأعمالهم وممارستهم لمهامهم بمستوى محدد من الإتقان. ولعل من بين الأسباب التي سرعت أغلب الأنظمة التعليمية إلى الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات، هو عجز خريجي المدارس والجامعات عن تفعيل المعارف في مختلف مواقف الحياة الشخصية منها والمهنية التي تصادفهم، مما أدى إلى إنفاق مبالغ طائلة في تدريبهم وتأهيلهم من طرف المؤسسات المشغلة لهم.

تعريف الكفاية :

١- التعريف اللغوي: ورد في «اللسان» كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر. ويُقال: كفاك هذا الأمر أي حسبُكَ، وكفى الرجل كفاية فهو كافٍ وكُفيً. ويُقال كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه (ابن منظور، ٢٠٠٣، المجلد ١٥ ص ٢٦١).

٢- التعريف الاصطلاحي: لقد حظي مفهوم الكفاية عموما والكفاية التدريسية خصوصا بالعديد من التعاريف نذكر منها:

تعريف (Good) حين عرف الكفاية بأنها «القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات» (زيتون، ٢٠٠٣، ص ٥٢).

أما «أحمد اللقاني» فقد عرف الكفاية بأنها «الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتي تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسي» (محمد وحوالة، ٢٠٠٥، ص ١٥٩).

وفي نفس السياق تقريبا عرف «(زيتون، ٢٠٠٣، ص ٥٢) الكفاية في التدريس بأنها «تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب، وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي».

مناقشة التعاريف: يتبين من التعاريف السابقة:

- أنَّ الكفاية مكتسبة.

– أنها محصلة دمج لمجموعة من المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات.

- أن الأداء هو المظهر العملي لها بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها، وتظهر بمستوى محدد من الإتقان.

مصادر اشتقاق كفايات التدريس:

لقد اتفق غالبية المربين على أن أهم الأطر المرجعية للكفايات هي:

١- النظرية التربوية: ويقصد بها اعتماد أساس نظري لاشتقاق الكفايات بحيث تتفق هاته الأخيرة مع مرتكزات النظرية التربوية المتبناة، فوجود النظرية سيسهم كثيرا في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة هذه المهنة في ضوء أسس ومنطلقات هذه النظرية، وقد قدم (جرادات

وآخرون ٢٠٠٨، ص ٦٠) مثالا على ذلك عند اعتماد النظرية التقليدية كعملية نقل المعلومات إلى الطلاب فإن كفايات المعلم ستحدد في ضوء هذه النظرية ومنطلقاتها.

٢- البحوث والدراسات: إن البحوث والدراسات التربوية تزود المربين بمعلومات وبيانات تساعدهم على اكتشاف معايير أو مواصفات التعليم الجيد، وتبين مدى إسهام كل معيار أو صفة في إحداث التغيير المطلوب عند الطلاب.

٣- تحليل مهام التعليم: ويتم ذلك من خلال ملاحظة عدد من المعلمين وهم يعملون وتسجيل النشاطات التي يقومون بها، واشتقاق الكفايات المتضمنة فيها، لأن من مهام المعلم أنه موجه للنشاط التعليمي وناقل للمعارف ومدير لقسمه، مع الأخذ بعين الاعتبار آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين في إعداد وتدريب المعلمين لتحديد الكفايات التدريسية.

٤- حاجات المتعلمين في المدرسة: بعد تحديد حاجات الطلبة في المدرسة تحلل لتحدد الكفايات التي يجدر بالمعلم أن يكتسبها للمساعدة في تلبية حاجاتهم (الفتلاوي، ٢٠٠٤، ص ٣٠).

٥- الخبرة الشخصية: بالإضافة إلى المصادر السابقة فقد اعتمد الباحثان في اشتقاق الكفايات في هذه الدراسة على خبرتهما الميدانية في مجالي التدريس والإشراف.

برامج إعداد وتدريب المعلمين القائمة على منحى الكفايات:

في مطلع الستينات من القرن العشرين ظهر أبرز اتجاه في إعداد وتدريب المعلم عرف باسم تربية المعلم القائم على أساس الكفاية (c.b.t.e.Competency-based teacher education) وقد جاء كرد فعل على المفهوم التقليدي لبرامج إعداد وتدريب المعلمين التي لم تعد قادرة على الإيفاء بحاجات المتعلمين وعلى مواجهة متطلبات العصر، والذي مؤداه أن أبرز خاصية للمعلم الكفء هي إقران معلوماته ومعارفه بكفايات أدائية تمكنه من أداء متطلبات العمل بإتقان.

وتعد هذه البرامج واحدة من أفضل الحلول المطروحة لمسألة إعداد وتدريب المعلم، ذلك لأنها تعكس واقع ما يستطيع المعلم القيام به وما يفعله حقيقة، ويعرف في هذا الصدد (COOPER & all) تربية المعلم على أساس الكفايات بأنه «البرنامج الذي يحدد الكفايات التي ينبغي على المتعلم أن يكتسبها، كما يحدد المعايير التي تستخدم في تقويم مدى اكتساب المتعلم للكفايات، وتجعل المتعلم مسؤولاً عن اكتسابها» (شوق ٢٠٠١، ص ١٢٥). وبناءً على هذا التعريف فإن هذه البرامج تعمل على إيجاد نوع من العلاقة بينها وبين المهام والأدوار التي سوف يؤديها المعلم في الميدان.

كما يقصد بهذه الحركة تلك البرامج التي تحدد أهداف تدريب المعلمين وتحدد الكفايات المطلوب من المعلم أن يؤديها بإتقان، والذي يحدد بوضوح المعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم، مع وضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المعلم نفسه ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولون عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة.

وتستند فكرة هذه البرامج أيضا على افتراض مفاده أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات، إذا أجادها الفرد زاد الاحتمال في أن يصبح معلما ناجحا (الفتلاوي، ٢٠٠٤، ص ٢١، ٣٢).

ويرجع هذا الأسلوب في جوهره حسب (شوق، ٢٠٠١، ص ١٢٥) إلى النظرية السلوكية في علم التعلم، والذي من أهم ملامحه الارتباط الوثيق بين النظرية والتطبيق والتركيز على أداء المتعلم.

وقد جاء هذا التحول نتيجة انسحاب الكثير من المفاهيم الاقتصادية على النظام التعليمي فظهر مفهوم اقتصاديات التعليم، الذي يركز على مقدار ما ينفقه المجتمع على التعليم وناتجه. كما أن عدم القدرة على تحديد خصائص التعليم بدقة وانتقال التركيز من المعلم وعملية التعليم إلى المتعلم وعملية التعلم كان وراء ظهور هذا المنحى كبديل.

أدوات قياس الأداء التدريسي:

يستخدم الباحثون في مجال قياس الأداء التدريسي للمعلمين وسائل عديدة أهمها:

- تقديرات المتعلمين نظرا لاحتكاكهم ومعرفتهم بالمعلم من جميع النواحي.
- تقديرات المعلمين عن أنفسهم مستعينين في ذلك بمقاييس وقوائم الملاحظة الذاتية.
- تقديرات الرؤساء (المشرفون التربويون، المديرون) التي تكون على إثر الزيارات الصفية.
- الملاحظة المنظمة لسلوك المعلم داخل حجرة الدراسة وخارجها، والتي يعتبرها (كريم وآخرون، ٢٠٠٢، ص ٢٧٦) أنها أفضل المعايير.

الكفايات التدريسية الأساسية:

تتضمن عملية التدريس ثلاث عمليات رئيسية تشكل فيما بينها خطوات متتابعة ومتداخلة تبدأ بمرحلة التخطيط التي يوضح فيها المدرس خطة سير عمله، ثم مرحلة التنفيذ والتي من

خلالها يقوم المعلم بتطبيق الإستراتيجية التي حددها في تخطيطه، وأخيرا مرحلة التقويم والتي فيها يحاول المعلم أن يحصل على معلومات يقرر من خلالها إلى أي مدى تحققت كفايات وأهداف درسه. على أن كل كفاية من الكفايات الثلاث تحمل في طياتها كفايات فرعية عديدة يتباين فيها المعلمون من حيث النوع ودرجة الأداء.

١- كفاية التخطيط للدرس: يعتبر التخطيط العنصر الرئيسي الأول للعمل التعليمي، فنجاح عملية التدريس ترتبط إلى حد كبير بنوعية التخطيط، وعلى مدى اطلاع المعلم على المادة التي يقوم بتدريسها بشكل مسبق. وفي هذا الشأن يعرف (الهويدي، ٢٠٠٢، ص ٧٥) التخطيط للتدريس بأنه «تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة».

ويندرج تحت هذه الكفاية مجموعة من الكفايات الفرعية أهمها: كفاية تحليل محتوى الدرس، كفاية صياغة الأهداف التعلمية، كفاية إعداد خطة الدرس (السنوية واليومية).

٢- كفاية تنفيذ الدرس: تعتبر مرحلة تنفيذ الدرس مرحلة التطبيق الفعلي للخطة التدريسية التي قام المعلم بتحضيرها وإعدادها، والتي في خضمها تتم ترجمة الأهداف والأنشطة التعليمية إلى أداء.

ويندرج تحت هذه الكفاية مجموعة من الكفايات الفرعية أهمها: كفاية التهيئة للدرس وغلقه، كفاية التمكن من المادة العلمية، كفاية الشرح، كفاية استخدام طرائق التدريس، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية إدارة الصف، كفاية استخدام التعزيز، كفاية إثارة الدافعية للتعلم، كفاية إدارة وقت الحصة، كفاية جذب انتباه المتعلمين.

٣- كفاية تقويم الدرس: يعبر التقويم على كل الإجراءات التي يقوم بها المعلم والتي تمكنه من إصدار أحكام على أعمال التلاميذ، وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف والكفايات المخطط لها على مستوى الدرس الواحد أو أكثر في عملية التدريس.

ويعرفه (cooper .1999) بأنه «عملية الحصول على المعلومات بطرق مختلفة واستخدامها في تشكيل حكم يستخدم في اتخاذ القرارات» (الحيلة، ٢٠٠٩، ص ٣٤٧).

ويندرج تحت هذه الكفاية مجموعة من الكفايات الفرعية أهمها: كفاية طرح الأسئلة، كفاية تقديم التغذية الراجعة، كفاية بناء وتحليل الاختبارات التحصيلية.

الدراسات السابقة:

يذخر الأدب التربوي بالدراسات والبحوث العربية منها أو الأجنبية التي اهتمت بدراسة الكفايات التدريسية التي لا بد من امتلاكها وممارستها من قبل المعلم لتحسين أدائه التربوي بما ينعكس إيجابا على تحصيل متعلميه.

بدءا بدراسة (القرني، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور، على عينة اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية بلغت (٣٨٨٠) طالبا وطالبة وأولياء أمورهم ، موظفاً لذلك استبانتين إحداهما للطلبة وأخرى لأولياء الأمور. ومن بين أهم ما توصلت إليه الدراسة أن متوسط تقديرات الطلبة للأداء العام لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية يقل عن معيار الأداء المحدد بـ ٧٠ ٪.

وفي نفس المنحى جاءت دراسة (عفانة وحمدان، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي للمعلمين والكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الأداء الصفي لمعلمي المرحلة الإعدادية وتحصيل طلبتهم، على عينة منهم بلغت (١٣٧) معلما باستخدام بطاقة ملاحظة. وتوصلت الدراسة إلى أن التغذية الراجعة والمناخ الصفي والإدارة الصفية ليست على المستوى المقبول تربويا. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمستوى الأداء الصفي من خلال دورات تدريبية لرفع القدرات التدريسية.

وأجرى نيرجنسي (Nergency، 2003) دراسة هدفت إلى تقصي الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطلبة المعلمون بجامعة ألاباما، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٠) من الطلبة المعلمين، مستخدما لتحقيق أهداف الدراسة الاستبانة. وقد أظهرت النتائج أن الكفايات التي يحتاجها الطلبة المعلمون في هذا الزمان تقدر بـ (١٦٣) كفاية تعليمية موزعة على (٤) مجالات هي: كفايات تخطيط الدرس، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات تقويم الدرس، كفايات الإدارة الصفية.

أما دراسة (البنعلي ومراد، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفي، فتكونت عينتها من (١٢١) معلما ومعلمة، ومن بين ما أظهرته من نتائج وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المعلمين المؤهلين تربويا في جميع المحاور الأربعة لبطاقة التقويم وهي: التخطيط،

والتنفيذ، وإدارة الصف، وشخصية المعلم، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسطات جميع محاور بطاقة التقويم تبعا لمستويات الخبرة.

وفي دراسة لمدى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية وممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة تعز باليمن حدد (عون، ٢٠٠٠) (٥١) كفاية يتطلب امتلاكها وممارستها من قبل المعلمين ومن بين ما أشارت إليه نتائج الدراسة أن المعلمين يمارسون (٣٧) كفاية بدرجة متوسطة و(١٤) كفاية بدرجة ضعيفة، على أن أبرز الكفايات التي يمارسها المعلمون بدرجة ضعيفة هي: التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (متخلفون، متفوقون) واستخدام المواد التعليمية، أما أهم الكفايات الممارسة بدرجة متوسطة فكانت إدارة الصف ومراعاة الفروق الفردية واستخدام التعزيز الايجابي.

وفي نفس الإطار تأتي قناعة الباحثين من خلال خبرتهما الشخصية ومن اطلاعهما على الواقع التعليمي متممة ومسايرة لما ذكر من حيث ضرورة توافر كفايات التدريس الأساسية لدى المعلم، كما تلتقي هذه الدراسة مع الدراسات المذكورة في استخدامها لنفس المنهج «الوصفي» واتفقت معها في استخدام بعض المتغيرات، غير أن ما يميزها عن الدراسات السابقة هو:

- اعتمادها في جمع المعلومات عن الأداء التدريسي على بطاقة الملاحظة في الوقت الذي استعمِلت فيه الاستبانة في أغلب الدراسات.

- تميزت في أنها من الدراسات القليلة في البيئة الجزائرية التي تناولت الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء منحى الكفايات، كما أنها اتسعت لتشمل مجتمع دراسة لم يحظ بعد بمثل هذه الدراسات.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لما كان هدف الدراسة هو معرفة الأداء التدريسي للمعلمين، فإن ذلك استدعى منا توظيف بطاقة الملاحظة كوسيلة لجمع المعلومات باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم «على جمع البيانات عن الظاهرة قيد الدراسة بغرض اختبار الفرضيات أو الإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بالوضع الراهن للأفراد».

(الشايب، ٢٠٠٩، ص ٢٦)

مجتمع الدراسة وعينته:

يتحدد المجتمع الأصلي لهذه الدراسة بجميع معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ والبالغ عددهم (١١٨٧) معلما ومعلمة يتوزعون على (١٤) مقاطعة تربوية. أما عينة الدراسة فشملت (٢١٦) منهم، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، مع إضافة (٣٠) معلما للعينة الاستطلاعية، مما يعني أن نسبة المشاركين في الدراسة (٧٢، ٢٠٪) من المجتمع الأصلي.

الجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغيـرات		العدد	النسبة المئوية
سنوات التدريس	أقل من ٦ سنوات	٧٥	٣٤،٧٢٪
	من ٠٦ إلى١٥ سنة	٤٦	٢١،٣٪
	أكثر من ١٥ سنة	٩٥	٤٣،٨٩٪
نوع المؤهل العلمي	مؤهل تربوي	٧٠	٣٢،٤١٪
	مؤهل غير تربوي	١٤٦	٦٧،٩٥٪

أداة الدراسة:

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها الأساتذة المحكمون من حذف وإضافة وتعديل، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية تم تحديد قائمة للكفايات المطلوبة تتكون من (٣٨) فقرة موزعة على (٣) مجالات هي: تقويم الدرس (٧) كفايات، تنفيذ الدرس (٢١) كفاية، التخطيط للدرس (١٠) كفايات. وتكون إجابة المفحوصين وفق سلم «ليكرت» خماسي التقدير، وتعطى الدرجات ١،٢،٣،٤،٥ للفقرات الموجبة على أن تعكس هذه الأوزان في حالة الفقرات السالبة. وقد حدد الباحثان درجة أومحك إتقان الكفايات عند الحصول على درجة تساوي (١٥٢) فأكثر وهي تماثل النسبة (٧٥٪) من المجموع الكلي لدرجة المفحوص على بطاقة الملاحظة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

للتحقق من مدى صلاحية الأداة تم تطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (٣٠) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها.

فبالنسبة للصدق تم الاعتماد على كل من صدق المحتوى(Content validity) حيث تم عرض الأداة على ٧ محكمين من ذوي الاختصاص، إذ طلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول مدى ملاءمة البدائل ومناسبة عددها، وأيضا في مدى وضوح فقرات أداة الدراسة في وصف الأداء المراد ملاحظته ومدى انتمائها للبعد، ثم مدى كفاية العبارات لتغطية كل بعد، وأخيرًا في مدى سلامة ودقة الصياغة اللغوية، مع الإشارة إلى أن اعتماد قبول كل متطلب من متطلبات التحكيم كان في حالة تحقيقه لنسبة اتفاق قدرها ٨٠٪ من المحكمين بعد تطبيق معادلة «كوبر»، وأيضا بطريقة الصدق التمييزي باختيار أسلوب المقارنة الطرفية حيث بلغت قيمة «ت» المحسوبة (١٠،٥٩) وهي قيمة دالة عند ٠،٠١.

أما الثبات(Reliability) فقد تم قياسه بالاعتماد على طريقة الاختبار وإعادة الاختبار «Test Retest» وبفارق زمني مقداره عشرون يوما بين التطبيقين، باعتماد معامل «ارتباط بيرسون» حيث بلغت قيمة الارتباط بين التطبيقين (٠،٨٥٦) للمقياس ككل، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠،٠١، وأيضا بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرومباخ) والتي بلغت قيمته (٠،٨٥٤).

بناء على ما تقدم يتضح أن الأداة (بطاقة الملاحظة) استوفت شروط الاختبار الجيد بتمتعها بدلالات صدق وثبات مرتفعين يجعلها محل ثقة تفي بأغراض هذه الدراسة والجدول التالي يلخص ذلك.

الجدول رقم (٠٢) يوضح نتائج الاختبارات السيكومترية لبطاقة الملاحظة

الخصائص	الاختبار	الدرجة	الدلالة
الصدق	صدق المحتوى	حصل على اتفاق٨٠ من المحكمين	عالية
	الصدق التمييزي	دال عند ٠،٠١	عالية
الثبات	الاختبار وإعادة الاختبار	٠،٨٥٦	عالية
	معادلة ألفا كرومباخ	٠،٨٥٤	عالية

الأساليب الإحصائية:

للتوصل إلى النتائج تمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

- اختبار «ت» «T.test». - تحليل التباين الأحادي. – اختبار شيفيه (Scheffe test) للمقارنات البعدية.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة :

١) للإجابة عن التساؤل الأول الذي نصه: ما الصورة المقترحة لبطاقة ملاحظة أداء الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية؟ اُتبعت الخطوات الإجرائية التالية:

الاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة في مجال الكفايات التدريسية.

الاستفادة من الخبرة الشخصية للباحثين في مجالي الإشراف والتدريس.

القيام بعملية مسح العديد من بطاقات الملاحظة المتوافرة في الدراسات ذات العلاقة.

التوصل إلى الصورة النهائية للبطاقة بعد عرضها على مجموعة من المختصين.

٢) للإجابة عن التساؤل الثاني الذي يهدف إلى تقدير مستوى الأداء التدريسي للكفايات الأساسية لدى عينة الدراسة على مستوى المقياس وعلى مستوى كل مجال من مجالاته، استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، والجدول رقم (٣) يوضح تلك القيم.

الجدول رقم (٣) يبين مستوى الأداء التدريسي لعينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل مجال من المجالات الثلاثة

الرتبة	البعد	عدد الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الإتقان النظري	النسبة المئوية	مستوى الأداء
٠١	التخطيط	١٠	٤٠،٠٣	٢،٥٩	٤٠	٪٧٥،٠٥	عالي
٠٢	التنفيذ	٢١	٧٩،١٥	٧،١٥	٨٤	٪٧٠،٦٦	متوسط
٠٣	التقويم	٧	٢٦،٤٤	٢،٦٢	٢٨	٪٧٠،٨٢	متوسط
الدرجة الكلية		٣٨	١٤٥،٦٤	١١،٠٣	١٥٢	٪٧١،٨٢	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن بُعد تنفيذ الدرس حصل على مستوى أداء متوسط مقارنة بحد الإتقان المحدد بـ ٧٥ ٪من الدرجة الكلية حيث بلغ (٧٠،٦٦ ٪) وأن بُعد تقويم الدرس هو أيضا حصل على مستوى أداء متوسط إذ بلغ (٧٠،٨٢ ٪)، في حين حصل بُعد التخطيط على مستوى عال من الممارسة قدر بـ (٧٥،٠٥٪) ليتضح في الأخير أن مستوى الأداء التدريسي لدى عينة الدراسة على الأداة ككل كان بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (١٤٥،٦٤) وهي نسبة تقدر بـ (٧١،٨٢٪) من الدرجة الكلية على بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية.

وللتحقق من دلالة الفرق بين متوسط الأداء التدريسي للمعلمين ومستوى الإتقان النظري المحدد بالدرجة (١٥٢) تم حساب قيمة «ت» لعينة واحدة كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم (٤) يبين نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسط الأداء التدريسي للمعلمين ومستوى الإتقان النظري

	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	" ت " المجدولة	الدلالة الإحصائية
متوسط أداء المعلمين	٢١٦	١٤٥،٦٤	١١،٠٣	٨،٤٦	٢،٥٩	دال عند ٠،٠١
متوسط الإتقان النظري		١٥٢				

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة «ت» المحسوبة بلغت (٨،٤٦) وهي أكبر من قيمة «ت» المجدولة (٢،٥٩) عند ∝ = ٠،٠١ وهو ما يفسر وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين المتوسطين، الأمر الذي يمكننا من القول بأن مستوى الأداء التدريسي للكفايات الأساسية لدى عينة الدراسة كان متوسطا، إذ لم يبلغ حد الإتقان المحدد بـ ٧٥٪ من الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة.

ويفسر الباحثان نتيجة ذلك إلى ضعف الإعداد والتدريب القائم على منحى الكفايات، كما يعود إلى معاناة معلمي المرحلة الابتدائية الذين أنهكتهم كثرة الواجبات المهنية (مرافقة التلاميذ عند الإطعام، مراقبتهم في الساحة...) مع اكتظاظ الأفواج التربوية في غالب الأحيان وضغط الحجم الساعي الأسبوعي للعمل، بالإضافة إلى قيامهم بتدريس جميع المواد باستثناء اللغات الأجنبية، الأمر الذي يحول دون امتلاكهم وممارستهم الجيدة لجميع الكفايات. يحدث كل هذا في ظل غياب عنصر المنافسة والتحفيز نتيجة حصول كل المعلمين على نفس الرواتب والعلاوات بغض النظر عن أداءاتهم. وأيضا في ظل غياب معايير موضوعية عند انتقاء من يلتحق برتبة معلم مدرسة ابتدائية أو عند الانتقاء لحضور برامج التأهيل والتدريب.

زيادة على ما ذكر نجد تأثر المعلمين بالطريقة التي تم تدريسهم بها والتي تفتقر إلى هاته الكفايات وأيضا إلى البطء في تقبل الإصلاحات نتيجة تجذر الطرق التقليدية التي كانت سائدة وبخاصة عملية التقويم المرتكزة على قياس التحصيل الدراسي للتلميذ من مدى حفظه للمقررات الدراسية عن طريق الامتحانات التي تفتقر إلى وظيفتي التشخيص والعلاج. ومما يؤكد هذا الطرح ما أشار إليه)لورسي، ١٩٩٧، ص ١٢٣) من أنه «ما دامت المؤسسات التكوينية تقدم تكوينا تقليديا ودغماتيا، فإنه من المنطقي أن المتخرج منها سيعمل طبقا للوضع القائم لأنه تتلمذ عليه وطبق فيه وقُوّم ضمنه وحسب معاييره». وهي ذات النتيجة التي خلصت إليها دراسة) القرني، ٢٠٠٥(ودراسة) عفانة وحمدان، ٢٠٠٥).

غير أن ما لوحظ في الجدول السابق أن ممارسة كفاية التخطيط للدرس كانت بمستوى عال والتي تم تفحصها من خلال سجلات ودفاتر الإعداد اليومي، إذ قدر متوسطها الحسابي بـ (٤٠،٠٣) وهي ما تمثل نسبة ٧٥،٠٥٪.

يرى الباحثان أن من الأسباب التي تكمن وراء ذلك يعود إلى الحجم الكبير للأعمال الإدارية الموكلة لكل من المشرف التربوي ومدير المدرسة مما يجعل من عملية مراقبة أعمال المعلم من خلال هذه الكفاية عملية سهلة وممكنة في أي وقت، لتكون بذلك محل متابعة دورية ومستمرة من قِبلهم سواء عند الزيارات الصفية أو في أثناء الترسيم (التثبيت).

كما أن هذه الكفاية تنمو لدى المعلمين بسبب ما يتوفر لديهم من وثائق مساعدة كالمنهاج ودليل المعلم، والوثائق المرافقة. بالإضافة إلى أن غالبية المعلمين يعتبرون أن هذه الكفاية هي من صلب عملهم، وأنها عمل روتيني يكتسب بالخبرة.

٣) وللإجابة على التساؤل الثالث الذي يهدف إلى تقصي الفروق في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تبعا للأنشطة التدريسية (لغوية/علمية)، تم استخدام اختبار «ت» للعينات المستقلة والجدول رقم (٥) يبين نتائج التحليل المذكور.

الجدول رقم (٥) يبين نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسط أداء المعلمين لكفايات تدريس كل من الأنشطة اللغوية والأنشطة العلمية.

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	«ت» المحسوبة	د ح	مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
النشاط العلمي	٨٩	١٤٦،٥٣	٩،٦٧	٠،٩٩	٢١٤	غير دالة
النشاط اللغوي	١٢٧	١٤٥،٠١	١١،٨٩			

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة «ت» المحسوبة والمقدرة بـ (٠،٩٩) أقل من قيمة «ت» المجدولة عند درجة الحرية (٢١٤) ومستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي للمعلمين يعزى إلى نوع النشاط التدريسي (لغوي / علمي).

وتفسير ذلك في نظر الباحثَيْن هو أن برامج التدريب أثناء الخدمة بالصيغ الحالية لا تظهر تمايزا بين النشاطين لا من حيث محتويات هذه البرامج، ولا من حيث تقديمها وتنفيذها من قبل المؤطرين، وبالتالي فهي قاصرة على تلبية الحاجات التدريسية للمعلمين من الكفايات بما يتماشى ونوع كل نشاط تدريسي، مع الغياب شبه الكلي للمعدات والوسائل المخصصة لكل نوع من الأنشطة التدريسية.

ولعل من الأسباب التي تقف وراء ذلك أيضا كثافة البرامج مع كثرة الأنشطة وتنوعها في المرحلة الابتدائية، واللذين يعتبران من أهم معيقات المعلم على تغيير ممارساته التدريسية بما يتماشى وطبيعة كل نشاط، لتتفق بذلك مع ما توصلت إليه دراسة (نويوة، ٢٠٠٩، ص ١٢٥).

٤) وللإجابة على التساؤل الرابع الذي يهدف إلى تقصي الفروق في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لسنوات التدريس، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٦) يبين نتائج التحليل المذكور.

الجدول رقم (٦) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مستوى أداء المعلمين للكفايات التدريسية باختلاف سنوات التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
بين المجموعات	٩٨٩,٣٧٧	٢	٤٩٤,٦٨٩	٤،١٨٢	٠،٠١٧
داخل المجموعات	٢٥١٩٦,١٧٣	٢١٣	١١٨,٢٩٢		
المجموع الكلي	٢٦١٨٥,٥٥١	٢١٥			

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة «ف» (٤،١٨٢) دالة عند مستوى (٠،٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي للمعلمين تعزى إلى سنوات التدريس.

وللتعرف على وجهة هذه الفروق في القيم التي كانت فيها قيمة «ف» دالة إحصائيا تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧) يبين نتائج المقارنات البعدية لأثر سنوات التدريس في أداء المعلمين للكفايات التدريسية

	أقل من ٦ س	من ٦ س إلى ١٥ س	أكثر من ١٥ س
أقل من ٦ سنوات	-	٩٤٦٩،٢*	٥١٨٦،٥*
من٦ س إلى ١٥س	-	-	٤٦٥٥،٦*
أكثر من١٥س	-	-	-

* دال عند مستوى (٠،٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً دالة في الأداء التدريسي بين الفئات الثلاث لسنوات التدريس لصالح ذوي سنوات التدريس (أكثر من ١٥س)، مما يعني أن المعلمين ذوي سنوات التدريس الطويلة ثم المتوسطة يمارسون الكفايات التدريسية بدرجة أكبر من المعلمين حديثي العهد بالتعليم.

ويُرجع الباحثان ذلك إلى أن الخبرة التدريسية تزود المعلمين بالأساليب والإستراتيجيات التدريسية القائمة على الكفايات والتي تم الحصول عليها ضمن فعاليات برامج التدريب أثناء الخدمة، والذي من أبرز ملامحه الأداء الأفضل لكفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم. أضف إلى ذلك وصول المعلمين ذوي الخبرة في التعليم إلى مرحلة الاستقرار الوظيفي والنفسي.

وتبدو هذه النتيجة منطقية جدا، فحسب (نويوة، ٢٠٠٩، ص ١٤٢) يشكل متغير سنوات التدريس أو ما يصطلح عليه البعض بالخبرة في ميدان التعليم إطارا مرجعيا ثريا يمكّن الأستاذ من إبداء آراء أو إصدار أحكام أو حتى تقييم مختلف المواضيع المرتبطة بأدائه. وهي ذات النتيجة التي خلصت إليها دراسة كل من (البنعلي ومراد، ٢٠٠٣) التي أشارت إلى وجود فروق في الكفايات تعزى لمتغير الخبرة.

٥) وللإجابة على التساؤل الخامس الذي يهدف إلى تقصي الفروق في مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تبعا لنوع المؤهل العلمي (تربوي/غير تربوي)، تم استخدام اختبار«ت» للعينات المستقلة والجدول رقم (٨) يبين نتائج التحليل المذكور.

الجدول رقم (٨) يبين نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسط استجابات المدرسين تبعا لنوع المؤهل العلمي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت" المحسوبة	د ح	مستوى الدلالة عند ٠،٠٥
مؤهل تربوي	٧٠	١٤٧،٠٣	٥،٣٤	١،١٢	٢١٤	غير دالة
مؤهل غير تربوي	١٤٦	١٤٤،٩٨	١٠،٦٢			

باستعراض النتائج المتضمنة في الجدول (٨) يتضح أن قيمة «ت» المحسوبة والمقدرة بـ (١،١٢) أقل من قيمة «ت» المجدولة عند درجة الحرية (٢١٤) ومستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الأداء التدريسي للمعلمين ذوي المؤهل التربوي ومتوسط الأداء التدريسي للمعلمين ذوي المؤهل غير التربوي.

وتشير هذه النتيجة إلى أن الاختلاف في نوع المؤهل العلمي) تربوي/غير تربوي) لم يؤثر على مستوى الأداء للكفايات. ومرد ذلك يعود إلى أن المعلمين يتلقون إعدادا وتدريبا مهنيا متشابها

من حيث التأطير والمحتوى والبيئة التعليمية، بغض النظر عن نوع مؤهلاتهم العلمية (تربوية/ غير تربوية).

كما أن الإصلاحات الجذرية الأخيرة التي مست المنظومة التربوية مست أشكال التخطيط والمحتوى والطرائق وتدابير التقويم مما عملت على محو الفارق بين المعلمين بغض النظر عن نوع المؤهل العلمي، لتجعل الجميع في نفس المستوى من حيث الأداء التدريسي، ومن ثَم من حيث الاحتياجات التدريبية. وهي ذات النتيجة التي خلصت إليها دراسة (البنعلي ومراد، ٢٠٠٣).

المقترحات :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ ارتأى الباحثان تقديم جملة من المقترحات أهمها:

- مراجعة برامج إعداد وتدريب المعلمين الحالية للتأكد من مدى قدرتها على تنمية الأداء التدريسي للمعلمين، مع مراعاة آرائهم عند التخطيط لها وتنفيذها وتقويمها، واتباع سياسة حازمة مع المتهاونين في الأداء التدريسي.

- إعادة النظر في سياسة اختيار وتأهيل المعلمين، بتحديد معايير دقيقة في عمليتي الانتقاء والقبول يتولاها متخصصون تربويون.

- ضرورة اعتماد وتصميم برامج تدريبية متكاملة قائمة على منحى الكفايات سواء قبل الخدمة أو في أثنائها.

- بما أن ملاحظة وتقييم الأداء التدريسي للمعلمين يضطلع به كل من المشرف التربوي ومدير المدرسة أثناء الزيارات الصفية الأمر الذي يستدعي تدريبهم على استعمال هذه الأساليب التقويمية.

- القيام بدراسات مماثلة تشمل مناطق جغرافية أوسع ومستويات تعليمية مختلفة لتشخيص جوانب الضعف في الأداء التدريسي، وتحديد العوامل المسؤولة عن ذلك.

- اعتماد مقياس الدراسة الحالية كنموذج تقويمي للأداء التدريسي للمعلمين.

قائمة المراجـع :

١) ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (٢٠٠٢) لسان العرب. دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.

٢) أبو كليلة، هادية محمد (٢٠٠٢) البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية «بحوث ودراسات»، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الأسكندرية، مصر.

٣) البنعلي غدنانة سعيد المقبل ومراد، سمير يوسف (٢٠٠٣). الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية بدولة قطر كما يعكسها تقويم الأداء الصفي، مجلة العلوم التربوية، العدد (٣)، قطر، ص ١٤٣-١٧٢

٤) جرادات، عزت وآخرون (٢٠٠٨) التدريس الفعال. دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

٥) الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩) مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن.

٦) الخطيب، أحمد (٢٠٠٨) إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات. عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

٧) زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣) التدريس نماذجه ومهاراته. عالم الكتب، الطبعة الأولى الأسكندرية، مصر.

٨) الشايب، عبد الحافظ (٢٠٠٩) أسس البحث التربوي. دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

٩) شوق، محمود أحمد ومحمود، محمد مالك محمد سعيد (٢٠٠١) معلم القرن الحادي والعشرين. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

١٠) طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٦) : المعلم كفاياته إعداده وتدريبه، ط ٢، دار الفكر العربي، القاهرة.

١١) عفانة، عزو إسماعيل وحمدان، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٥). مستوى الأداء الصفي لمعلمي المرحلة الإعدادية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات. دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد (١٠٤)، جامعة عين شمس، القاهرة، ص ١١١ - ١٤٩.

١٢) عون، فضل عبد الله (٢٠٠٠). مدى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية وممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة تعز بالجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

١٣) غريب، عبد الكريم (٢٠٠٦). المنهل التربوي «معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية». منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، الدار البيضاء، المغرب.

١٤) الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٤) كفايات تدريس المواد الاجتماعية. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٥) القرني، ناصر بن صالح (٢٠٠٥). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة وأولياء أمورهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأمريكية، لندن.

١٦) كريم، محمد أحمد وآخرون (٢٠٠٢) مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها. شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق، الإسكندرية، مصر.

١٧) لورسي، عبد القادر (١٩٩٧) محددات فعالية الطريقة الحوارية للتدريس في التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة الجزائر.

١٨) محمد، مصطفى عبد السميع وحوالة، سهير محمد (٢٠٠٥) إعداد المعلم تنميته وتدريبه. دار الفكر الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

١٩) نويوة، صالح (٢٠٠٩) استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفاعلية برامج التكوين أثناء الخدمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة باتنة، الجزائر.

٢٠) الهويدي، زيد (٢٠٠٢) مهارات التدريس الفعال. دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى العين، الإمارات العربية المتحدة.

21) Dodel N. B.. selecting commpentcyout comes fotteachet edwation. the journal of teacher vol.1993 .

22) Nergency. M. C (2003). Teacher Competences in this Time and place. Teacher journal .2 (2). 92 – 201.

ملحق الدراسة :

بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي في صورتها النهائية.

كفاية التخطيط للدرس							
الرقم	الفقرات	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالٍ جدًا
بعد التخطيط للدرس	١	يراعي عند التخطيط الشهري والسنوي العطل الرسمية والأعياد الوطنية والدينية					
	٢	يخطط للدروس وفق أسس ومبادئ المقاربة					
	٣	يخطط مراحل سير الدرس في جدول يضم (وضعية الانطلاق، بناء التعلمات، استثمار المكتسبات)					
	٤	يصوغ الكفاءات المستهدفة صياغة صحيحة					
	٥	يدون لكل كفاءة ما يلزمها من أساليب تدريس ووسائل تقويم					
	٦	يحدد أهدافا تعلمية لمحتوى الدرس					
	٧	يسجل أنشطة تعليمية – تعلمية مناسبة لمحتوى الدرس					
	٨	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس					
	٩	يخطط لمعالجة الصعوبات والنقائص الملاحظة					
	١٠	يحافظ على نظافة وتنظيم دفتر التحضير					

كفاية تنفيذ الدرس						
الرقم	الفقرات	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالٍ جدا
بعد تنفيذ الدرس	١ يربط بين معلومات التلاميذ السابقة وموضوع الدرس الجديد					
	٢ يشرح الدرس بوضوح وبأسلوب شيق					
	٣ يربط موضوع الدرس باهتمامات المتعلمين					
	٤ يستخدم أساليب التعزيز المناسبة					
	٥ يثير دافعية التعلم لدى التلاميذ					
	٦ يوزع اهتمامه على أغلب التلاميذ					
	٧ يُظهر تمكنا من المادة التي يُدرِّسها					
	٨ يستخدم أساليب تدريس ملائمة					
	٩ يختار الوضعية المناسبة للتهيئة والانطلاق في الدرس					
	١٠ يُشرك التلاميذ عند إنجاز الأنشطة					
	١١ يستغل السبورة بشكل مناسب					
	١٢ يستخدم الأدوات والوسائل التعليمية في إطار الموقف التعليمي					
	١٣ يربط بين فقرات ومراحل الدرس ربطاً منطقياً					
	١٤ لديه القدرة على الصياغة السليمة للأسئلة					
	١٥ يشجع المتعلمين على المناقشة وطرح الأسئلة					
	١٦ يدير القسم بطريقة ملائمة					
	١٧ يجذب التلاميذ للحفاظ على انتباههم للدرس					
	١٨ يستخدم في تدريسه لغة مناسبة للمتعلمين					
	١٩ يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ					
	٢٠ يراعي توزيع وقت الحصة على مراحل الدرس المختلفة					
	٢١ يحسن التعامل مع أخطاء متعلميه					

	كفاية تقويم الدرس						
	الرقم	الفقرات	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي	عالٍ جدا
بعد تقويم الدرس	١	يفحص المكتسبات القبلية للمتعلمين					
	٢	يستخدم أساليب تقويم متنوعة ومناسبة للأنشطة التعلمية					
	٣	يراقب أداء المتعلمين أثناء إنجاز النشاط					
	٤	يقدم تغذية راجعة سريعة					
	٥	يبني أساليب تقويم تقيس مدى تحقق الكفاءة					
	٦	يوظف التقويم التكويني عبر مراحل سير الدرس					
	٧	تتسم أنشطة التقويم بالوضوح بالنسبة للمتعلم					

* * * * *

تقويم دور التخطيط التربوي في التدريب أثناء الخدمة لمعلم المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

إعـــداد
الدكتــور/ بانقـا طــه الزبيــر حسيـن
الزيــن الخليفــة الخضــر الخليفـــة
جمهوريــة الســـــودان

مستخلص

هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على التخطيط التربوي ودوره في التدريب أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الثانوية بمحلية أم درمان، دراسة تقويمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين وذلك من خلال التعرف على أبرز المشكلات التي تواجهه ووضع المقترحات الآنية والاستراتيجية التي تساعد في حل المشكلات.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي وقد تكون مجتمع الدراسة من (١١٠٩) معلم ومعلمة يعملون بالمدارس الثانوية و(١٥) من المشرفين التربويين، اختار الباحث عينة طبقية بسيطة بلغت (٢٠٠) معلماً ومعلمة و (٦) من المشرفين التربويين بمحلية أم درمان، واستخدم الباحثان الاستبانة والمقابلة كأدوات رئيسة لجمع البيانات المطلوبة ، ووجهت الاستبانة الي كل أفراد العينة من المعلمين بينما أجريت المقابلات مع عينة المشرفين التربويين بإدارة المرحلة الثانوية بمحلية أم درمان. ولتحليل البيانات إحصائيا استخدم برنامج الحزم الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وخلصت الدراسة إلي نتائج عديدة أهمها: غياب التخطيط التربوي السليم أدى إلى حدوث العديد من المشكلات التي أثرت سلباً في عملية تدريب المعلمين وتمثل ذلك في عدم وجود البيئة التدريبية الجاذبة وقلة عدد الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين بالإضافة إلى عدم وجود المسح التربوي الدقيق عن احتياجات المدارس الثانوية من المعلمين، وفي ضوء تلك النتائج خلصت الدراسة إلى عدة توصيات منها: الاهتمام بالتخطيط التربوي السليم الذي يساعد في

توفير بيئة التدريب الجاذبة للمعلمين وصياغة المنهج لتمكين المعلم المتدرب من الفهم العميق لبنية الاطار المعرفي الذي يدرسه لاسيما وأن زيادة عدد الدورات التدريبية للمعلمين مهمة جداً في عملية التخطيط التربوي.

مقدمة :

إن النظام التعليمي في أي بلد من البلدان معني بتزويد الإنسان بالمعارف والمهارات وتكوين القيم والاتجاهات التي تمكنه من الإسهام في التنمية الشاملة بصورة فعالة، والوظيفة الفعلية للتخطيط التربوي ليست صياغة أُطر بشرية تسهم في الإنتاج وسوق العمل فحسب بل مستمدة من الإيمان العميق بضرورة وأهمية بناء الإنسان لأجل التنمية (آدم:٢٠٠٦).

ويعتبر المعلم حجر الأساس في النظام التربوي فعلى قدر ما يكون مستوى تكوينه مرتفعاً على قدر ما ينعكس ذلك إيجاباً على نتائج المتعلمين ومردودهم، وهو ما يعني في النهاية نجاح النظام التربوي في تحقيق أهدافه التعليمية، لهذا فإنه حريٌ بالمخطط التربوي أن يكون على اطلاع واسع ببرامج تدريب المعلمين ومدى توفر المؤسسات التكوينية، وبهذا فإنه يكون صورة واضحة عن إعداد المعلمين ومدى الاهتمام بهم، ويعرف النقائص الموجودة حتى يقدم الاقتراحات اللازمة والتعديلات الكفيلة برفع مستواهم وتحسين أدائهم، لذلك يعتبر إعداد المعلمين وتدريبهم من أهم المعايير التربوية للتخطيط التربوي، ولا يمكن تحقيق نظام تربوي فعال دون الاهتمام بمستوى المعلمين وكيفية تكوينهم (عبد الحي:٢٠٠٦م).

وعلى الرغم من أن الدول المتقدمة قد حققت أشواطاً عظيمة من النجاح في إصلاح وتطوير التعليم في السنوات السابقة، إلا أنها تطمح في المزيد خاصة مع مراحل الانتقال إلى السوق، أي من الانغلاق إلى الانفتاح – فماذا على أقطارنا العربية وبالأخص السودان أن تفعل في نظمها التعليمية برمتها؟ مما يجعل العبء على صانعي السياسة والمخططين التربويين ثقيلاً، فالتعليم شيء مطلوب وبصورة عاجلة لتخريج الكفاءات المؤهلة والمدربة لارتياد سوق العمل، حيث ينبغي أن توفر الجهة الممولة للتعليم الحوافز المطلوبة لتحقيق الكفاءة، فعلى سبيل المثال تخصيص أموال عامة للتدريب والتعليم وذلك بهدف جعل النظام التعليمي أكثر استجابة للطلب – مع إعطاء منح تدريب مجانية للعمال والسماح لهم باختيار نوع ومكان التدريب الذي يسعون إليه وهذا ما يحسن من الحراك المهني والجغرافي على السواء (غنيمة:٢٠٠٠م).

وهنالك دراسات عربية وسودانية كثيرة أجريت لدراسة كفاية نظم التعليم ودور التخطيط التربوي في تلبية الاحتياجات الفعلية للمجتمع من القوى العاملة المدربة والمؤهلة، مثل دراسة الباحث (سليمان:٢٠٠٦م) ودراسة (البشير:٢٠٠٧م) .

وعموماً تؤكد معظم الدراسات التي أُجريت في مجال تدريب معلمي المرحلة الثانوية في وطننا العربي والسودان أن هنالك اضطراباً شديداً في العلاقة بين التعليم وسوق العمل، وأن الفجوة بين التعليم الثانوي والتعليم المهني وسوق العمل في اتساع متزايد مما ينذر بأزمة كبيرة تفرز آثاراً سيئة على الاقتصاد القومي والتنمية بأبعادها المتعددة وهذا ما دفع الباحث للخوض في هذه الدراسة، ومن المأمول أن تساعد الدراسة في معالجة هذه المشكلة وتحقيق نتائج ايجابية يعود نفعها على العملية التعليمية بالبلاد.

مشكلة الدراسة:

إن المرحلة الثانوية في أي بلد ترتبط بالتخطيط التربوي الذي من مهامه توفير قاعدة بيانات عن كل ما يتعلق بالمعلمين من توظيف وتدريب وتوزيع وذلك بهدف وضع السياسات الخاصة بتدريبهم وتأهيلهم بالقدر الذي يمكنهم من أداء عملهم بأفضل صورة ممكنة للارتقاء بجودة النظام التعليمي، وبما أن البحث يقتصر على دور التخطيط في التدريب ؛ عليه يطرح الباحثان السؤال الرئيس التالي:

ما دور التخطيط التربوي في التدريب أثناء الخدمة لمعلم المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحلية أم درمان؟

أسئلة الدراسة:

١- ما أبرز المشكلات التي واجهت التخطيط التربوي في مجال تدريب معلمي المرحلة الثانوية؟

٢- كيف يمكن للخطط التربوية الحالية أن تسهم في تدريب معلمين أكفاء للعمل بالمدارس الثانوية؟

٣- ما المقترحات التي يمكن الاستعانة بها في وضع خطط تربوية مستقبلية تمكن من تدريب معلمين مؤهلين للعمل بالمدارس الثانوية؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على المشكلات التي واجهت التخطيط التربوي في مجال تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحلية أم درمان.

٢- تقويم الخطط التربوية الحالية في مجال تدريب معلم المرحلة الثانوية أثناء الخدمة.

٣- وضع مقترحات لخطط تربوية مستقبلية لتدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحلية أم درمان.

أهمية الدراسة :

١- يمكن أن تساعد في وضع خطط تربوية ذات حلول ناجعة لمعالجة الوضع التعليمي الراهن.

٢- قد تحث الدولة للاهتمام بالبحوث التربوية الناجحة والعمل على تنفيذها.

٣- ربما تشجع واضعي المناهج على وضع مناهج أكثر فاعلية لتخريج معلمين قادرين على أداء دورهم التربوي والتعليمي بالمدارس الثانوية.

حدود الدراسة :

١- الحدود الموضوعية

وتتمثل في تقويم دور التخطيط التربوي في مجال تدريب معلم المرحلة الثانوية أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بمحلية أم درمان.

٢- الحدود الزمانية:

وتتمثل في الفترة من ٢٠١٥م.

٣- الحدود المكانية

وتتمثل في المدارس الثانوية بمحلية أم درمان.

مصطلحات الدراسة :

١- التقويم

هو العملية التي يتم بها الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها وتحقيق الأهداف المرجوة منها (الفتلاوي: ٢٠٠٦م).

وإجرائياً: يقصد به الباحثان دراسة واقع تدريب معلم المرحلة الثانوية بمحلية أم درمان لتعزيز نواحي القوة ومعالجة نواحي الضعف.

٢ / التخطيط التربوي

هو عبارة عن عملية منظمة ومستمرة تتضمن تطبيق طرائق البحث الاجتماعي وتنسيقها، ومبادئ طرائق التربية والإدارة الاقتصادية والمالية ، مع مشاركة ومساندة من الجمهور في مجالات النشاط المختلفة، وغايته أن يحصل الطلاب على تعليمٍ كافٍ في مرحلة التعليم وتحقيق أهداف واضحة ومحددة (مرسي:١٩٩٨م).

وإجرائياً: يقصد به الباحثان الخطط التربوية التي توضع من أجل إصلاح حال التعليم من حيث وضع المناهج والبيئة الجامعية والموارد البشرية والمادية.

٣ / التدريب

عملية تهدف لإكساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان وتحصيل المعلومات التي تنقصه، والاتجاهات الصالحة للعمل والسلطة، والأنماط السلوكية والمهارات الملائمة، والعادات اللازمة من أجل رفع مستوى كفايته في الأداء (أميل:١٩٩٩م).

وإجرائياً: يقصد به الباحثان إعطاء المعلم المتدرب جرعات تربوية تمكنه من امتلاك المعارف والمهارات والقيم التي تجعله قادراً على القيام بعملية التدريس المرجوة.

٤ / معلم المرحلة الثانوية

يقصد به الباحثان جميع المعلمين والمعلمات الذين يعملون بمدارس محلية أم درمان الحكومية.

٥ / المشرفون التربويون

يقصد بهم الباحثان المعلمين أصحاب الخبرات الطويلة في المجال التعليمي والتربوي والذين أوكلت إليهم مهمة متابعة العمل التعليمي والتربوي بمدارس محلية أم درمان.

٦ / محلية أم درمان

هي إحدى محليات ولاية الخرطوم ، وتشمل الأحياء التي تقع في وسط مدينة أم درمان بالإضافة لمناطق الريف الجنوبي من المدينة.

الدراسات السابقة :

- **دراسة إنصاف محمد سيد أحمد (٢٠١٢م).**

والتي جاءت بعنوان: "توظيف التقنية الحديثة لتحقيق أهداف التخطيط للتعليم الثانوي الأكاديمي بالسودان" وكانت أهم النتائج: لم يتأثر أفراد العينة بالتدريب أو عدمه تجاه فوائد التقنية وأهداف التخطيط، واقتناع جميع الأطراف العاملة في التدريس بالمرحلة الثانوية بأهمية وضرورة توظيف التقنية في مجال التخطيط التعليمي، وتمتع المفحوصين بالدراية التامة بأهداف التخطيط.

- **دراسة تاج السر أحمد حميدة (٢٠١٢م).**

والتي جاءت بعنوان: «تطوير نظام التدريب التربوي المتبع لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة».

وكانت أهم النتائج: وجود فارق بين الأهمية والممارسة الفعلية لمديري المدارس الثانوية تجاه عملية التدريب. ومعظم مديري ومديرات المدارس الثانوية يفضلون الأساليب التقليدية في التدريب ولا يميلون إلى اتباع الوسائل الحديثة.

- **دراسة سيدة عبد الرحمن عبد الرحيم (٢٠١١م).**

جاءت بعنوان: "التخطيط للتعليم العالي بالسودان في ضوء إعداد القوى العاملة" وكانت أهم النتائج: يهدف التخطيط للتعليم العالي بالسودان إلى تنمية المجتمع ويهدف التخطيط للتعليم العالي لضمان جودة مخرجات التعليم العالي ويخضع التخطيط للتعليم العالي لتوجيه سياسة الدولة، وتراعي سياسة القبول رغبات الطلبة. والاتصال بين وحدات التخطيط بالجامعات وإدارة التخطيط بوزارة التعليم العالي ضعيف ويحتاج إلى تفعيل، وتعتمد الجامعة على مواردها الخاصة لدعم التخطيط بها، ويواجه التخطيط والتعليم العالي والبحث العلمي بمشكلات كثيرة من أهمها ضعف التمويل.

- **دراسة اعتدال محمد أبشر (٢٠٠٩م).**

والتي جاءت بعنوان: "التخطيط لتطوير أداء معلمي التعليم الأساسي في ضوء الخطط التربوية بولاية القضارف" وكانت أهم النتائج: أن هنالك دوراً للتدريب في رفع الكفايات

التدريسية لمعلمي مرحلة الأساس بدرجة كبيرة جداً، وأن دور المعلم الإداري في رفع الكفاءات الإدارية والمهنية كان إيجابياً. وأن هنالك دوراً فعالاً لمديري إدارات التعليم الأساسي نحو تدريس معلمي مرحلة الأساس. وهنالك معوقات وصعوبات واجهت التخطيط لتدريب معلمي مرحلة الأساس، أثرت سلباً على التدريب.

- دراسة زكية بخيت عبد الله (٢٠٠٩م).

والتي جاءت بعنوان "الدورات التدريبية لمديري مدارس مرحلة الأساس وأثرها في أدائهم المهني" وكانت أهم النتائج: عدم وجود إمكانيات مادية وبشرية متخصصة للقيام بالتدريب. ولابد من إعادة النظر في محتوى البرامج مع تكثيف الدورات التدريبية. وهذه الدورات تكسب المدير خبرات في مجال العمل بروح الفريق الواحد.

- دراسة بشير الطيب بشير(٢٠٠٨م).

بعنوان: "التخطيط التربوي ودوره في معالجة مشكلة البطالة في السودان"، وكانت أهم النتائج: معدل البطالة في زيادة مضطردة. وهنالك عدم تنسيق بين المخططين التربويين والمخططين الاقتصاديين أدى إلى تفشي البطالة، والتخطيط التربوي السليم ساهم في خفض البطالة في السودان، وضعف الانفاق على التعليم أثر على مخرجات التعليم، وانحسار التعليم الفني والمهني أدى إلى تفشي البطالة.

- دراسة عبد المطلب محمد سليمان(٢٠٠٦م).

بعنوان: "التخطيط التربوي للمرحلة الثانوية – دراسة تحليلية تقويمية للخطة العشرية من الاستراتيجية القومية الشاملة" وكانت أهم النتائج: لم تسهم الخطة العشرية في تقوية الروح الوطنية. وعدم توفر احتياجات البلاد من القوى العاملة مما أدى إلى عدم تحقيق التنمية الاقتصادية لأهدافها. ولم يمكّن المنهج الدراسي طالب الثانوي من الالتحاق بسوق العمل، وعدم تحقيق رغبات المجتمع. وأثرت الظروف الاقتصادية على أداء العاملين بصورة واضحة في تحقيق أهداف الخطة العشرية.

- دراسة صلاح محمد علي(٢٠٠٣م).

والتي جاءت بعنوان: «تقويم التخطيط التربوي في السودان» وكانت أهم النتائج: افتقار

التخطيط التربوي في السودان إلى نظام شامل ومتكامل للمعلومات والبيانات اللازمة لعملية التخطيط التربوي السليم، والتخطيط التربوي في السودان يهتم بالكم على حساب الكيف إلى حد كبير، وضعف التنسيق بين القائمين على أمر التخطيط للتعليم من جهة وبين القائمين على التخطيط في المؤسسات المختلفة للدولة مما كان له الأثر في غياب التكامل وظهور مشكلات مثل البطالة.

- دراسة عصام الدين بربر (٢٠٠٠م).

جات بعنوان: "التخطيط التربوي للتعليم العام في السودان الماضي والمستقبل" وكانت أهم النتائج: ضعف التمويل من قبل الدولة، أعاق الخطط التربوية. وتدخل السياسيين في وضع الأهداف التربوية وفي كل مراحل وضع الخطط، أضر بالتخطيط التربوي وأثر سلباً في وضع الخطط التربوية. وعدم التنسيق بين المخططين التربويين ومخططي التنمية أثر سلباً على التخطيط التربوي.

- دراسة أميل أسعد مفضي (١٩٩٢م).

بعنوان: "تقويم التخطيط التربوي في الأردن" وكانت أهم النتائج: إن التخطيط التربوي في الأردن يعطي الاهتمام للجانب الكمي على حساب الجانب الكيفي، وكذلك إعطاء الاهتمام الأكبر للبيانات التربوية على باقي البيانات اقتصادية كانت أم اجتماعية أم سكانية أم جغرافية. ويعاني التخطيط التربوي في الأردن من ضعف التنسيق بين القائمين عليه والقائمين على أجهزة التخطيط في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى. وأيضاً يعاني التخطيط التربوي في الأردن من نقص الموارد البشرية اللازمة ذات المهارة والخبرة والتدريب، الأمر الذي يستدعي مزيداً من العناية ببرامج التدريب وإيجاد الأطر البشرية اللازمة والقادرة على النهوض بمهام التخطيط التربوي.

- دراسة دافيد ويلسون (٢٠٠٢م).

المقدمة في مؤتمر إستانبول للجمعية الدولية للتخطيط التعليمي بعنوان: "كيف لا نخطط لتعليم ما بعد المرحلة الثانوية؟" وكانت أهم النتائج: أن معظم هذه التحولات والقرارات الخاصة بها قد تمت إما دون تخطيط أو دون إدراك أثر هذه التحولات على النظام التربوي لمرحلة ما بعد الثانوي في إقليم (أونتاريو)، توجد حالات مماثلة في دول أخرى مثل تحول ما يقرب من (٩٠)

معهد في بريطانيا إلى جامعات وحالات مماثلة في استراليا ومصر وغيرها.

التعليق على الدراسات السابقة :

لقد أجمعت الدراسات السابقة سواءً المحلية أو العربية منها أو الاجنبية على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ودور التخطيط التربوي السليم في إنجاح هذا التدريب، كما أن هذا التدريب بحاجة إلى تطوير دائم لرفع مستوى أداء المعلم، كما ركزت هذه الدراسات على ضرورة إعادة النظر في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة، ومراعاة تخطيط وتصميم هذه البرامج التدريبية وتنوعها لتناسب احتياجات المعلمين، وضرورة إعداد هذه البرامج لتدريب المعلمين بشكل شامل ومتكامل بما يتوافق ويتناسب مع مستوياتهم العلمية والفكرية، كما ركزت جميع هذه الدراسات على أهمية إنشاء قاعدة بيانات تختص بالاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين المتدربين.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تقوم بعملية التعرف على دور التخطيط التربوي في تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال وجهة نظرهم وتشمل جميع المعلمين والمعلمات بالمرحلة الثانوية بمدارس محلية أم درمان الحكومية، كما تميزت هذه الرسالة بأنها الأولى من نوعها ذلك لأنها أبرزت دور التخطيط التربوي السليم في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث ركزت كل الدراسات السابقة التي تناولت مجال التدريب التربوي على تدريب المديرين والمشرفين والموجهين فقط.

إجراءات الدراسة الميدانية :

منهج البحث: الوصفي.

مجتمع الدراسة :

لقد تكون مجتمع الدراسة من (١١٠٩) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحلية أم درمان، و (٦) من المشرفين التربويين العاملين بإدارة التعليم الثانوي بمحلية أم درمان.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة تم اختيارها من أصل (١١٠٩) معلم ومعلمة يعملون بمحلية أم درمان بنسبة ١٨,٠٣٪، حيث تم اختيار هذه العينة المذكورة بصورة طبقية

من مختلف المدارس الثانوية بمحلية أم درمان، كما اختار الباحثان عينة عشوائية تكونت من ستة من المشرفين التربويين العاملين بمحلية أم درمان.

أدوات الدراسة :

أ/ الاستبانة.

ب/ المقابلة.

المعالجات الإحصائية للبيانات:

لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة استخدم الباحثان البرنامج الإحصائي «الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية» (SPSS).

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحثان اختبار(كا٢) ومقارنة كل نتيجة لقيمة (كا٢) المحسوبة بقيمة (كا٢) المقروءة من الجداول الإحصائية أمام درجة حرية (٢) وتحت مستوى دلالة ٠,٠٥ والتي تساوي ٥,٩٩١ .

للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه «ما أبرز المشكلات التي واجهت التخطيط التربوي في مجال تدريب معلمي المرحلة الثانوية؟» استخدم الباحثان اختبار (كا٢) وقد نتج عن هذا التطبيق الجدولان التاليان:

جدول (٦) يوضح التكرارات التي حصل عليها الباحثان من استجابات أفراد العينة و قيمة كا٢ المحسوبة والتفسير والنتيجة بالنسبة للمشكلات التي واجهت التخطيط التربوي في مجال تدريب معلمي المرحلة الثانوية.

العبـــــــــارات	الاستجابات			قيمة كا٢ المحسوبة	التفسير	النتيجة
	أوافق	لحد ما	لا أوافق			
عدم وجود جهاز تربوي منظم لمتابعة ورصد تدريب المعلمين بالوزارة الاتحادية.	١١٠	٦٤	٢٦	٥٣,٠٨	دالة	أوافق
ضعف الاهتمام بتقويم الخطط التربوية.	١٣٦	٤٦	١٨	١١٤,٠	دالة	أوافق
قصر فترة الدورات التدريبية.	١٣٧	٤٥	١٨	١١٦,٧	دالة	أوافق
عدم مراعاة العدالة عند اختيار المعلمين المتدربين.	١١٨	٥٧	٢٥	٦٦,٩٧	دالة	أوافق

عدم الإلمام الجيد بوسائل وطرق التدريس الحديثة من قبل المعلمين المتدربين.	١٠٥	٧٠	٢٥	٤٨,٢٥	دالة	أوافق
اعتماد المعلم المتدرب على الكتاب المدرسي فقط.	٩٢	٧١	٣٧	٢٣,١١	دالة	أوافق
عدم استفادة المعلم الكافية من الوسائل التكنولوجية الحديثة عند التدريب.	١٢٩	٥١	٢٠	٩٤,٦٣	دالة	أوافق
عدم الاستعانة بأصحاب الخبرات التربوية عند تدريب المعلمين.	٩١	٦٤	٤٥	١٦,٠٣	دالة	أوافق
عدم رغبة الكثير من المعلمين في القيام بمهنة التدريس.	٩٤	٧٤	٣٢	٣٠,٠٤	دالة	أوافق
عدم تفهم المعلم المتدرب لخطورة المرحلة التي يمر بها طالب الثانوي.	٦٤	٧٦	٦٠	٢,٠٨٠	غ. دالة	لحد ما
عدم توفر البيئة التدريبية الجاذبة.	١٥٢	٣٧	١١	١٦٨,٩	دالة	أوافق
عدم تلقي المعلم المدرب للجرعات التربوية الكافية.	١١٦	٦٠	٢٤	٦٤,٤٨	دالة	أوافق
عدم وجود المسح التربوي الدقيق عن احتياجات المدارس الثانوية من المعلمين.	١٣٤	٥٠	١٦	١١٠,٦	دالة	أوافق
تعيين تربويين غير مؤهلين في الوزارة.	٩٢	٦٩	٣٩	٢١,١٩	دالة	أوافق
انعدام روح العمل الجماعي بين المعلمين المتدربين.	٧٩	٦٦	٥٥	٤,٣٣٠	دالة	أوافق
قلة عدد الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين.	١٤٣	٣٩	١٨	١٣٤,٤	دالة	أوافق
ضعف جودة البرامج التدريبية المقدمة.	١٢٤	٥٧	١٩	٨٤,٧٩	دالة	أوافق
عدم تعريف المعلمين المتدربين بأدوارهم المختلفة.	٨٤	٧٤	٤١	١٥,٢٦	دالة	أوافق
عدم إلمام المعلم المتدرب بالأهداف العامة للمرحلة الثانوية.	٥٨	٨٣	٥٩	٦,٠١٠	دالة	لحد ما
ضعف قدرة المعلم المتدرب على صياغة الأهداف الخاصة بكل درس.	٥٦	٨٦	٥٨	٨,٤٤٠	دالة	لحد ما
ضعف معرفة المعلم المتدرب بالعوامل التي تؤثر في التعلم.	٦٢	٩٨	٤٠	٢٥,٧٢	دالة	لحد ما
ضعف قدرة المعلم المتدرب على التعبير باللغة العربية الفصيحة.	٧٧	٨٤	٣٩	١٧,٥٩	دالة	لحد ما
ضعف إلمام المعلم المتدرب بالفروق الفردية للمتعلمين.	٧٢	٨٠	٤٨	٨,٣٢٠	دالة	لحد ما
عدم تمكن المعلم المتدرب من إدارة الفصل.	٤٩	٩٥	٥٦	١٨,٤٣	دالة	لحد ما
عدم فهم المعلم المتدرب للأسس المتعلقة بالتقويم التربوي.	٦٨	٨٧	٤٥	١٣,٢٧	دالة	لحد ما

يتضح من الجدول(٦) أعلاه أن هناك دلالة إحصائية لصالح التكرار الأكبر، أي أن أفراد العينة قد كانت إجاباتهم بالموافقة على أن ما ذكر من عبارات يبين أبرز مشكلات التخطيط التربوي في مجال تدريب معلمي المرحلة الثانوية . ويمكننا مناقشة هذه العبارات بصورة تفصيلية كما يلي: معظم الفقرات حصلت على درجة الموافقة فنجد أن الفقرات من (١ – ١٨) عدا الفقرة (١٠) قد حصلت على الموافقة، بينما الفقرات من (١٩ – ٢٥) حصلت على الموافقة

لحدٍ ما، فنجد أن أعلى درجة موافقة لأفراد العينة كانت فقرات: عدم توفر البيئة التدريبية الجاذبة، قلة عدد الدورات التدريبية المقدمة، قصر فترة الدورات التدريبية، ضعف الاهتمام بتقويم التخطيط التربوي، عدم وجود المسح التربوي الدقيق لاحتياجات المدارس الثانوية بمحلية أم درمان، عدم استفادة المعلم الكافية من الوسائل التكنولوجية الحديثة عند التدريب.

أما الفقرات التي حصلت على درجة موافقة أقل فتمثلت في: عدم تمكن المعلم المدرب من إدارة الصف، ضعف قدرة المعلم المدرب على صياغة الأهداف الخاصة بكل درس، عدم إلمام المعلم المدرب بالأهداف العامة للمرحلة الثانوية، ضعف إلمام المعلم المدرب بالفروق الفردية للمتعلمين، ويرى الباحثان من خلال إجابات المفحوصين على فقرات المحور الأول من البحث أن هنالك إجماعاً كبيراً على وجود العديد من المشكلات التي تعوق تخطيط وتنفيذ الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحلية أم درمان، وهذا يساعد المسؤولين والمهتمين بأمر إعداد وتدريب المعلمين في معرفة مكامن الخلل وأسبابها وبالتالي العمل على تذليل هذه الصعوبات والمشكلات والتمكن من حلها ما أمكن ، مما يجعل عملية تدريب المعلمين ذات جدوى وفائدة كبيرة تسهم في تطور العملية التعليمية وتمكن من تحقيق أهدافها التي وضعت لأجلها.

جدول (٧) يوضح التكرارت التي حصل عليها الباحثان من استجابات أفراد العينة وقيمة كا٢ المحسوبة والتفسير والنتيجة بالنسبة لكيفية تقويم الخطط التدريبية الحالية المقدمة لمعلم المرحلة الثانوية.

العبـــــــــارات	الاستجابات			قيمة كا٢ المحسوبة	التفسير	النتيجـــة
	أوافـق	لحـد ما	لا أوافق			
إعطـاء المعلم دورات تدريبية عـن كيفية التخطيط للتدريس.	١٥٩	٣٠	١١	١٩٤,٥	دالة	أوافق
إلزام المعلم بعدم الخروج عن الكتاب المدرسي.	٦٦	٦٦	٦٨	.٠٤٠	غير دالة	لا توجد إجابة
قياس معايير الدافعية لدى المعلم.	١١١	٧١	١٨	٦٥,٢٩	دالة	أوافق
وضـع ضوابـط صارمة للمعلمين للالتـزام بالخطة الدراسية.	١١٢	٥٧	٣١	٥١,٣١	دالة	أوافق
الاهتمـام بالموجهـين الفنيـين في مراقبـة تنفيـذ الخطط التدريبية.	١٤٧	٤٤	٩	١٥٤,٣	دالة	أوافق
اختيار الوقت المناسب لقيام الدورة التدريبية.	١٥٤	٣٥	١٠	١٧٨,٥	دالة	أوافق
تقليل الأعباء الإدارية على المعلمين أثناء التدريب.	١٦٠	٣٤	٦	٢٠١,٨	دالة	أوافق

رفع قدرات المعلم المتدرب في إدارة الفصل.	١٥٥	٣٨	٧	١٨٢,٧	دالة	أوافق
عدالة التوزيع الوظيفي للمعلمين.	١٤٨	٣٥	١٧	١٥١,٢	دالة	أوافق
إتاحة الوقت الكافي لتنفيذ الخطة التدريبية المعدة.	١٦٠	٢٤	١٦	١٩٦,٤	دالة	أوافق
مراعاة التنوع في الدورات التدريبية المقدمة.	١٤٩	٤٤	٧	١٦٢,٧	دالة	أوافق
الاهتمام بالجانب الثقافي عند تدريب المعلمين.	١٢٢	٥٨	٢٠	٧٩,٧٢	دالة	أوافق
تركيز المعلمين على الجانب الأكاديمي فقط.	٦٠	٥٣	٨٧	٩,٦٧٠	دالة	أوافق
متابعة سير تنفيذ الخطط التربوية بالمدارس.	١٢٩	٥٤	١٧	٩٧,٦٩	دالة	أوافق
إكساب المعارف والخبرات للمعلم المتدرب.	١٤١	٤٨	١١	١٣٤,٥	دالة	أوافق
إكساب المهارات الجيدة للمعلم المتدرب.	١٥٠	٤٠	١٠	١٦٣,٠	دالة	أوافق
مراعاة تكامل الجرعات التربوية عند تدريب المعلم.	١٥٤	٣٥	١١	١٧٥,٩	دالة	أوافق
تمكين المعلم المتدرب من أداء مهامه بكفاءة عالية.	١٥٠	٣٧	١٣	١٦٠,٥	دالة	أوافق
قدرة المعلم المتدرب على تحديد كل أهداف الدرس.	١٤٦	٤٥	٩	١٥١,٣	دالة	أوافق
إكساب المعلم القدرة على التعبير باللغة العربية الفصيحة.	١٠٧	٦٩	٢٤	٥١,٧٩	دالة	أوافق
قدرة المعلم المتدرب على إجراء دراسات علمية.	١٢٥	٦٢	١٣	٩٤,٥٧	دالة	أوافق
معرفة المعلم المتدرب بالفروق الفردية بين الطلاب.	١٤٨	٤٤	٨	١٥٨,٥	دالة	أوافق
تنمية الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس	١٥١	٣٩	١٠	١٦٦,٣	دالة	أوافق
تنمية الاتجاهات الايجابية نحو العمل الجماعي	١٤٨	٤٠	١٢	١٥٤,٧	دالة	أوافق
إلمام المعلم المتدرب بأسس التقويم التربوي السليم.	١٥٢	٤٢	٦	١٧٣,٥	دالة	أوافق

يتضح من الجدول(٧) أن هنالك دلالة إحصائية لصالح التكرار الأكبر، أي أن أفراد العينة قد كانت إجاباتهم بالموافقة على أن ما ذكر من عبارات يبين أفضل الطرق لتقويم الخطط الموضوعة في مجال تدريب معلمي المرحلة الثانوية، ويمكننا مناقشة هذه العبارات بصورة تفصيلية كما يلي: جميع الفقرات حصلت على درجة الموافقة عدا الفقرة رقم (٢)، فنجد أن أعلى درجة موافقة لأفراد العينة كانت فقرات: تقليل الأعباء الإدارية على المعلمين أثناء التدريب، إتاحة الوقت الكافي لتنفيذ الخطة التدريبية المعدة، إعطاء المعلمين دورات تدريبية عن كيفية التخطيط للتدريس، رفع قدرات المعلم المتدرب في إدارة الفصل، مراعاة تكامل الجرعات التربوية عند تدريب المعلم، اختيار الوقت المناسب لقيام الدورات التدريبية.

ويرى الباحثان من خلال إجابات المفحوصين على فقرات المحور الثاني أن هنالك إجماعاً كبيراً حول كيفية تقويم الخطط التدريبية الموضوعة وبالتالي توفير الحلول المناسبة للقائمين على أمر تدريب المعلمين لأخذها والاستعانة بها في تطوير وتقنين العملية التدريبية.

جدول (٨) يوضح التكرارات التي حصل عليها الباحثان من استجابات أفراد العينة وقيمة كا٢ المحسوبة والتفسير والنتيجة بالنسبة للمقترحات لوضع خطط تربوية مستقبلية لتدريب معلم المرحلة الثانوية بمحلية أم درمان.

العبـــــارات	الاستجـابـــات			قيمة كا٢ المحسوبة	التفسير	النتيجة
	أوافق	لحد ما	لا أوافق			
صياغـة المنهج بحيث يمكن المعلم المتدرب من الفهم لبنية الإطار المعرفي	١٧١	٢٦	٣	٢٤٨,٨	دالة	أوافق
تمكـين المعلم المتدرب مـن التعرف علـى احتياجات الطلاب.	١٦٣	٣٢	٥	٢١٤,٢	دالة	أوافق
تعريف المعلم المتدرب بكيفية تنفيذ الخطة الدراسية من قبل الوزارة.	١٥٨	٣٥	٧	١٩٣,٥	دالة	أوافق
إعطـاء الأولويـة للتقنيـات الحديثـة عنـد تدريـب المعلمين.	١٣١	٥٩	١٠	١١١,١	دالة	أوافق
تزويد المعلم المتدرب بأسس القياس التربوي السليم.	١٦٧	٢٨	٥	٢٣٠,٤	دالة	أوافق
توفير بيئة التدريب الجاذبة للمعلمين.	١٧٠	٢٠	١٠	٢٤١,٠	دالة	أوافق
غرس الروح الوطنية في نفوس المعلمين المتدربين.	١٥٧	٣٢	١١	١٨٦,٩	دالة	أوافق
غرس القيم الدينية أثناء تدريب المعلمين.	١٦٣	٢٩	٨	٢١٢,١	دالة	أوافق
ضـرورة التنـوع في الأسـاليـب عنـد عرض المـادة التدريبية للمعلمين.	١٥٩	٣٧	٤	١٩٩,٩	دالة	أوافق
الاهتمـام بالتوجيـه التربـوي المستمـر للمعلمـين المتدربين.	١٥٠	٤١	٩	١٦٣,٩	دالة	أوافق
غرس حب المهنة في نفوس المعلمين المتدربين.	١٥٦	٣٦	٨	١٨٥,٤	دالة	أوافق
تجويد مهارة المعلم المتدرب في إدارة الفصل.	١٥٨	٣١	١١	١٩٠,٦	دالة	أوافق
مواكبة المعلم المتدرب لما يستجد في الحقل التربوي.	١٦٧	٢٩	٤	٢٣١,١	دالة	أوافق
ضرورة وجود جهاز رقابي لمتابعة سير تنفيذ الخطط التدريبية بالمدارس.	١٤٥	٤٧	٨	١٤٩,٤	دالة	أوافق
تقويم المناهج الدراسية بالمدارس الثانوية دورياً.	١٥٣	٤١	٦	١٧٦,٨	دالة	أوافق
إعطاء جرعات تربوية مقننة للمعلم المتدرب.	١٥٩	٣٦	٥	١٩٩,٠	دالة	أوافق
زيادة عدد الدورات التدريبية المقدمة للمعلم.	١٤٧	٤٣	١٠	١٥٣,٣	دالة	أوافق
تعريف المعلمين المتدربين بأدوارهم المختلفة.	١٦٤	٣٢	٤	٢١٩,٠	دالة	أوافق
مراعاة العدالة عند اختيار المعلمين المتدربين.	١٦٠	٣٣	٧	٢٠١,٠	دالة	أوافق
إكساب المعلم المتدرب القدرة على تطوير أساليب التدريس.	١٥٨	٣٦	٦	١٩٤,٤	دالة	أوافق
تنميـة قدرة المعلـم المتدرب علـى النقـد البناء لكل مقومات العملية التربوية.	١٥٧	٣٨	٥	١٩١,٧	دالة	أوافق
إكساب المعلم المتدرب القدرة على التفاعل مع المجتمع.	١٦٠	٣٤	٦	٢٠١,٨	دالة	أوافق
إعطـاء المعلـم المتـدرب معلومـات كافية عـن النمو المتكامل للفرد.	١٥٢	٣٨	١٠	١٦٩,٧	دالة	أوافق
تعريف المعلم المتدرب بأهداف المرحلة الثانوية.	١٦٦	٢٦	٨	٢٢٤,٤	دالة	أوافق
تمليك المعلم المتدرب أسس التقويم التربوي السليم.	١٧٢	١٨	١٠	٢٥٠,١	دالة	أوافق

يتضح من الجدول(٨) أن هنالك دلالة إحصائية لصالح التكرار الأكبر، أي أن أفراد العينة قد كانت إجاباتهم بالموافقة على أن ما ذكر من عبارات يبين أفضل المقترحات لتحسين وتجويد عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة مستقبلاً، ويمكننا مناقشة هذه العبارات بصورة تفصيلية كما يلي: جميع الفقرات حصلت على درجة الموافقة العالية، فنجد أن أعلى درجة موافقة لأفراد العينة كانت فقرات: تمليك المعلم المتدرب أسس التقويم التربوي السليم، صياغة المنهج ليمكن المعلم المتدرب من الفهم العميق لبنية الإطار المعرفي الذي يدرسه، الاهتمام بتوفير بيئة التدريب الجاذبة للمعلمين، تزويد المعلم المتدرب بأسس القياس التربوي السليم، مواكبة المعلم المتدرب لما يستجد في الحقل التربوي، تعريف المعلم المتدرب بأهداف المرحلة الثانوية. ويرى الباحثان من خلال إجابات المفحوصين على فقرات المحور الثالث أن هنالك إجماعاً كبيراً حول المقترحات التي أوردها الباحث مما يدل على أهميتها الكبيرة، وكذلك تدل على وعي المفحوصين الكبير تجاه تطوير العملية التدريبية، وعليه يمكن لهذه المقترحات أن تسهم كثيراً في تنظيم وتطوير عملية تدريب المعلمين أثناء الخدمة باعتبارها مقترحات لخطط استراتيجية تعود بالنفع العميم مستقبلاً إذا ما وجدت الاهتمام والرعاية من قبل الجهات المختصة.

عرض ومناقشة أسئلة المقابلة :

لقد أعد الباحثان أداة مقابلة تكونت من ثمانية أسئلة تم توجيهها إلى المشرفين التربويين العاملين بإدارة التعليم الثانوي بمحلية أم درمان وقد كان عددهم ستة مشرفين من تخصصات مختلفة، وقد جاءت نتائجهم من خلال الإجابة على الأسئلة والتي يمكن عرضها فيما يلي:

١/ مدى تحقيق الخطط التدريبية السابقة لأهدافها المرجوة في تدريب معلمي المرحلة الثانوية بمحلية أم درمان؟ وما حجم هذا النجاح إن وجد؟

لقد اتفق معظم أفراد العينة على أن الخطط التدريبية السابقة حققت أهدافها لكن ليس بالمستوى المطلوب، وقد عزا بعضهم السبب إلى ضعف إعداد المعلم بكليات التربية بالإضافة إلى قِصَر فترة الدورات التدريبية المقدمة، أما المفحوص السادس فقد جاء رأيه مغايراً تماماً لبقية أفراد العينة ، حيث أوضح أن الدورات التدريبية السابقة فشلت في تحقيق أهدافها تماماً دون أن يورد أسباب هذا الفشل.

٢/ هل هناك جهاز تربوي متخصص لوضع الخطط التدريبية وتنفيذها؟

اتفق جميع أفراد العينة بأنه يوجد جهاز تربوي معني بوضع وتنفيذ الخطط التدريبية، إلا أن بعضهم أورد عدم تأهيل بعض أفراد هذا الجهاز بالشكل المطلوب، كما فضل أحدهم أن يكون مدير إدارة التدريب من حملة الشهادات فوق الجامعية في مجال الإدارة والتخطيط التربوي، وقد أكد أحد المفحوصين أن هنالك دورات تدريبية تقدم من قبل الموجهين لكل تخصص على حدة.

٣/ هل هنالك متابعة دورية بالمدارس الثانوية للتأكد من تنفيذ هذه الخطط؟

اتفق غالبية أفراد العينة على أنه توجد متابعة للمعلمين بالمدارس لكن في فترات متباعدة وأنها تتم عن طريق الموجهين كل في مجال تخصصه للتأكد من مدى استفادة المعلمين من هذه الدورات، كما أن اثنين منهم ذكرا أنه لم تكن هنالك متابعة دورية من قبل الإدارة التدريبية بالمدارس.

٤/ هل هنالك عدد ثابت للدورات التدريبية المقدمة للمعلمين خلال العام؟ ومدى تنويعها؟

اتفق معظم أفراد العينة على أنه ليس هناك عدد ثابت للدورات التدريبية المقدمة خلال العام وأنه لم يوجد عدد مبرمج أو مجدول من قبل المخططين التربويين بالوزارة، أما بالنسبة لتنوع المادة التدريبية المقدمة فقد اجمعوا على أن هنالك تنوعاً في الجرعات التربوية المقدمة مثل (إدارة الفصل، القياس والتقويم التربوي، طرائق التدريس، تقنيات التعليم).

٥/ هل يتم إشراك أساتذة كليات التربية في وضع هذه الخطط؟ وما حجم هذه المشاركة إن وجدت؟

أكد معظم أفراد العينة أن هنالك مشاركة كبيرة وفاعلة لأساتذة كليات التربية في إعداد وتقديم العديد من الدورات التدريبية المحلية، إلا أن بعضاً منهم وصف هذه المشاركة بالنادرة وأنه يتم اختيار أشخاص معينين للقيام بهذا العمل.

٦/ ما مدى استفادة محلية أم درمان من الوسائل التكنولوجية الحديثة تجاه تدريب معلمي المرحلة الثانوية؟

اتفق معظم أفراد العينة على أن هنالك استخداماً للوسائل التكنولوجية عند تدريب المعلمين إلا أنه محدود جداً.

٧/ ما أبرز الصعوبات والمعوقات التي تعوق تنفيذ الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية بمحلية أم درمان؟

أجمع كل أفراد العينة على أن أبرز الصعوبات والمعوقات التي تعوق تنفيذ الدورات التدريبية بمحلية أم درمان تتمثل في الصعوبات المالية، واختيار الوقت المناسب لقيام هذه الدورات، بالإضافة إلى اختيار المدرب المؤهل واختيار المعلمين الأكثر حاجة للتدريب، حيث يرى معظمهم أنه لابد من إجراء مسح دقيق لمعرفة من يحتاجون فعلاً للتدريب ونوع الجرعات التربوية التي من المفترض أن تقدم لهم.

٨/ برأيك ما أفضل المقترحات التي تساعد في تصميم خطط تدريبية ناجحة لمعلمي المرحلة الثانوية بمحلية أم درمان؟

غالبية إجابات المفحوصين أكدَّت على أن هنالك جملة من المقترحات يمكن أن تساعد في إعداد خطط تدريبية ناجحة في المستقبل إذا ما تم الأخذ بها، ومن أبرز هذه المقترحات التي ذكرت ما يلي:

١/ وضع ميزانية كافية لتنفيذ هذه الدورات.

٢/ إشراك الخبراء والمعلمين في وضع الخطط التدريبية.

٣/ أن يستعين جهاز التدريب بالموجهين في تصميم وتنفيذ الدورات التدريبية.

٤/ اختيار المدربين المؤهلين.

٥/ اختيار المعلمين الأكثر حاجة للتدريب.

٦/ إيجاد مقر دائم ومجهز لإقامة الدورات التدريبية.

٧/ تحديد الوقت المناسب لإقامة هذه الدورات.

٨/ تنويع الدورات التدريبية التي تقدم.

٩/ استخدام التقنية الحديثة في التدريب.

أهم النتائج :

١/ عدم توفر البيئة التدريبية الجاذبة.

٢/ قلة عدد الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين أثناء الخدمة.

٣/ قِصَر فترة الدورات التدريبية أثناء الخدمة.

٤/ ضعف الاهتمام بتقويم الخطط التربوية.

٥/ عدم وجود المسح التربوي الدقيق عن احتياجات المدارس الثانوية من المعلمين بمحلية أم درمان.

٦/ هنالك تنوع في الدورات التدريبية المقدمة بمحلية أم درمان.

٧/ لا يوجد عدد ثابت للدورات التدريبية التي تقدم خلال العام الدراسي بمحلية أم درمان.

٨/ لم تحقق الدورات التدريبية السابقة أهدافها بالصورة المطلوبة.

٩/ عدم القدرة على تحديد المعلم الأكثر حاجة للتدريب.

١٠/ عدم توفر الدعم المالي الكافي لتسيير الدورات التدريبية.

التوصيات :

١/ ضرورة صياغة المنهج لتمكين المعلم المتدرب من الفهم العميق لبنية الإطار المعرفي للموضوع الذي يدرسه.

٢/ الاهتمام بتوفير بيئة التدريب الجاذبة للمعلمين.

٣/ ضرورة تمليك المعلم المتدرب أسس التقويم التربوي السليم.

٤/ الاهتمام بتزويد المعلم المتدرب بأسس القياس التربوي السليم.

٥/ ضرورة مواكبة المعلم المتدرب لما يستجد في الحقل التربوي.

٦/ تعريف المعلم المتدرب بأهداف المرحلة الثانوية.

٧/ تعريف المعلمين المتدربين بأدوارهم المختلفة.

٨/ إتاحة الوقت الكافي لتنفيذ الخطة التدريبية المعدة.

٩/ إعطاء المعلمين دورات تدريبية عن كيفية التخطيط للدرس والتدريس.

١٠/ اختيار الوقت المناسب لقيام الدورات التدريبية.

المقترحات :

١/ إجراء دراسات عن دور التخطيط التربوي في تدريب معلم مرحلة الأساس.

٢/ إجراء دراسات عن دور التكنولوجيا الحديثة في التدريب أثناء الخدمة.

٣/ إجراء دراسات حول دور التخطيط التربوي في إعداد المعلمين بكليات التربية.

المراجع :

١/ آدم، عصام الدين برير (٢٠٠٦م). التخطيط التربوي والتنمية الشاملة، دار الكتاب الجامعي، الطبعة الأولى، العين.

٢/ اعتدال محمد ابشر ٢٠٠٩م: التخطيط لتطوير أداء معلمي التعليم الأساسي في ضوء الخطط التربوية بولاية القضارف، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية.

٣/ أميل أسعد مفضي الحداد ١٩٩٢م: تقويم التخطيط التربوي في الأردن، رسالة ماجستير (غير منشورة).

٤/ إنصاف محمد سيد أحمد ٢٠١٢م: توظيف التقنية الحديثة لتحقيق أهداف التخطيط للتعليم الثانوي الأكاديمي بالسودان، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية.

٥/ بشير الطيب بشير إبراهيم ٢٠٠٨م: التخطيط التربوي ودوره في معالجة مشكلة البطالة في السودان، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية.

٦/ تاج السر أحمد حميدة ٢٠١٢م: تطوير نظام التدريب التربوي المتبع لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية.

٧/ دافيد ويلسون ٢٠٠٢م: كيف لا نخطط لتعليم ما بعد المرحلة الثانوية؟، مؤتمر إستانبول للجمعية الدولية للتخطيط التعليمي.

٨/ ذكية بخيت عبد الله ٢٠٠٩م: الدورات التدريبية لمديري مدارس مرحلة الأساس وأثرها في أدائهم المهني، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية.

٩/ سيدة عبد الرحمن عبد الرحيم ٢٠١١م: التخطيط للتعليم العالي بالسودان في ضوء إعداد القوى العاملة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الخرطوم.

١٠/ سهيلة، الفتلاوي وهلالي، أحمد(٢٠٠٦م). المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي، دار الشروق، الطبعة الأولى، الأردن.

١١/ صلاح محمد علي محمد ٢٠٠٣م: تقويم التخطيط التربوي في السودان، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية.

١٢/ عبد المطلب محمد سليمان ٢٠٠٦م: التخطيط التربوي للمرحلة الثانوية «دراسة تحليلية تقويمية للخطة العشرية من الاستراتيجية القومية الشاملة»، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم درمان الإسلامية.

١٣/ عصام الدين برير آدم ٢٠٠٠م: التخطيط التربوي للتعليم العام في السودان الماضي والمستقبل، رسالة ماجستير (منشورة)، جامعة الخرطوم.

١٤/ عبد الحي، رمزي أحمد(٢٠٠٦م). التخطيط التربوي «ماهيته ومبرراته وأسبابه» ، دار الوفاء، الطبعة الأولى، الإسكندرية.

١٥/ غنيمة، محمد متولي(٢٠٠٥م). التخطيط التربوي، دار المسيرة، الطبعة الأولى، عمان ، الأردن.

١٦/ مرسي، محمد منير(١٩٩٨م). تخطيط التعليم واقتصادياته، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، القاهرة.

❋ ❋ ❋ ❋ ❋

نظام مجموعات التّعلم التّعاوني في المدارس القطرية بين النظرية والتطبيق

محمـــود سعيد عيســـى

الدوحـــة - قطـــر

مقدمة عامة:

مما لا شكّ فيه أن التّربية والتّعليم تحتلّان مكانةً هامةً في التخطيط الإستراتيجي لأيّة دولة تسعى لتكون لها مكانة بين الأمم في العصر الحديث؛ حيث تُرصَد للتربية والتّعليم الميزانياتُ الهائلة، وتُعقدُ المؤتمراتُ المطوَّلة، ويجري إعداد كوادرها وتدريبهم لسنواتٍ بهدف الحصولِ على أفضلِ المُخرجاتِ.

"وتعدّ قطرُ من الدّول التي تولي التّعليم أهميةً خاصةً، حيث تهدف دولة قطر إلى بناء نظام تعليمي يواكب المعايير العالمية العصرية ويوازي أفضل النظم التّعليمية في العالم"[١].

وتسعى دولة قطر إلى إعادة صياغة نظام التّعليم بحيث « يتيح هذا النظام الفرص للمواطنين لتطوير قدراتهم، ويوفر لهم أفضل تدريب؛ ليتمكنوا من النجاح في عالم متغير تتزايد متطلباته العلمية، كما يشجّع هذا النظام التفكير التحليلي والنقدي، وينمي القدرة على الإبداع والابتكار، ويؤكد على تعزيز التماسك الاجتماعي واحترام قيم المجتمع القطري وتراثه، ويدعو إلى التعامل البنّاء مع شعوب العالم.[٢]

ويظهر هذا جليًا في التجارب التّعليمية الرائدة لدولة قطر، ومن خلال تشجيع الممارسات المتميزة والبحث العلمي، وتوفير البنية التحتية لعملية التّعليم وفق أعلى معايير الجودة والتميّز، ومن خلال استقدام الخبرات والكفاءات، والرعاية الكريمة للعاملين في هذا المجال، واعتماد طرائق وإستراتيجيات حديثة للتدريس كإستراتيجية التّعلم التّعاوني وفق نظام المجموعات، وفي الريادة في توفير فرص تعلم دائمة ومبتكرة وذات جودة عالية للمجتمع القطري.[٣]

(١) وثيقة رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ الصفحة ١٠.

(٢) وثيقة رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ الصفحة ١٠ .

(٣) موقع وزارة التربية والتعليم –الرؤية: «الرّيادة في توفير فرص تعلّم رائدة ومبتكرة وذات جودة عالية للمجتمع القطري».

لمحة تاريخية عن التعلم التعاوني بنظام المجموعات:

استمر التّعليم رَدَحًا طويلًا من الزمن يمتد من العصر القديم حتى بداية العصور الحديثة يكاد يقوم على طريقة واحدة في التّعليم، وهي الإلقاء من خلال (المحاضرة، الوصف، الإخبار، الشرح، التلقين)، حيث يكون المعلمُ هو الوسيلةَ (الوحيدة) في نقل المعرفة، ويُجازُ طالبُ العلم في تلك المعرفة التي تلقاها من خلال اختبارٍ يقيس بالدرجة الأولى مهارة الحفظ والتذكر.[١]

لكن مع العصور الحديثة والثّورة الصناعية، والتفجّر المعرفي الهائل برزت الحاجة لتطوير التّعليم بما يواكب المتغيرات المتسارعة؛ فنشأت نظريات ومدارس تربوية تستند إلى مدارس فكرية ونفسية جديدة في التّعليم [٢]، وبرز مربون جدد حاولوا تطوير التّعليم أمثال (جان جاك روسو، وبلوم، وديوي، وكلباتريك...).

وظهرت مفاهيمُ جديدةٌ في التّعليم مثل: نظرية الانتقال من التّعليم إلى التعلّم، والتعلّم مدى الحياة، وضرورة الانتقال من التلقين إلى البحث والاستكشاف والتحليل، وإعادة الاعتبار للطالب كباحث ومستكشف وفاعل ومحور لعملية التعلم، وتعليم المتعلم كيف يتعلمُ، وتنمية الصفات والمهارات والاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة.

وجرى إعادة النظر في الصفّ الدراسي؛ فظهرت الصفوف المتحركة، كما أُعيد النظر في طريقة جلوس الطلبة؛ فظهر نظامُ مجموعات العمل التعاوني.

وتغيّرت النظرة للمدرسة فأصبح "بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد معين، وهو عمل تعجز عنه سائر المؤسسات الاجتماعية" جون ديوي.

وتجلى ذلك في إيجاد طرائق جديدة "تقوم بإيصال المادة الدراسية بأيسر السبل، وبأسرع وقت، وبأدنى تكلفة" [٣]

وحظيت إستراتيجية التّعلم التّعاوني بطريقة المجموعات - والتي انتشرت في الستينات- باهتمام واسع من قبل التربويين إذ إن لها تأثيراً إيجابياً في بقاء أثر التعلم لدى المتعلمين.

---

١) ونحن هنا في معرض الوصف لا الطعن؛ فتلك الطريقة كانت لها ظروفها ومسوغاتها، بل وأنتجت علماء في شتى ميادين العلم أنارو للبشرية طريق العلم والحضارة.

٢) يُنظر: التدريس طرائق وإستراتيجيات، مركز نون للتأليف جمعية المعارف الإسلامية ط١، عام ٢٠١١، بيروت لبنان ص ٥٣.

٣) يُنظر: المرشد النفيس إلى طرائق التدريس: جان محمد صالح بن علي .

ويعد جون ديوي أول من تطرق للتعلم التعاوني في كتابه الديمقراطية والتربية عام ١٩١٦ حيث رأى أن حجرات الدراسة ينبغي أن تكون مرآةً تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر، بعد ذلك بسنوات طور هربرت ثيلين ١٩٦٠ إجراءات أكثر دقة لمساعدة التلاميذ على العمل في جماعات، حيث رأى ـ ديوي وثيلين- أن السلوك التعاوني جزء لا غنى عنه من المسعى الإنساني، يمكن أن تنشأ على أساسه المجتمعات المحلية، وأن الطريق المنطقي لتحقيق هذا هو تنظيم أنشطة التعلم الصفي بطرق تجعلها نموذجًا للنواتج المرغوب بها.[١]

التعلم التعاوني عن طريق المجموعات:

وتقوم على تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة يتراوح أفراد المجموعة الواحدة – عادة- ما بين ٢- ٦ طلاب ويفضل أن تكون المجموعات غير متجانسة أي يراعى تنوع المستويات والميول، ويتعاون أفراد المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.

وقدم (تورد ١٩٩٤م) التعريف الآتي للتعليم التعاوني بأنه إستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلاب ضمن مجموعات غير متجانسة (مختلف المستويات التحصيلية) لتحقيق هدف تعليمي مشترك.[٢]

يعرف (Johnson Johnson & Smith) التعلم التعاوني على أنه " إستراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعمل أفرادها معًا بهدف تطوير الخبرة التّعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن.[٣]

أما (Mcenerney) فتورد التعريف الآتي: «التّعلم التّعاوني إستراتيجية تدريس تتمحور حول الطالب حيث يعمل الطلبة ضمن مجموعات غير متجانسة لتحقيق هدف تعليمي مشترك.

كما يعرّف كمجموعة من الطرائق المستخدمة في التّعليم والتي تساعد الطلبة ضمن مجموعات صغيرة على التفاعل فيما بينهم لتحقيق هدف محدد أو الوصول إلى نتائج تعلم محددة أيضاً.

وكذلك تغيّرت أدوار المعلم من خازن ومالك للمعرفة إلى مخطط لعملية التعلّم، وموجّه للمجموعة أو المجموعات للوصول للمعرفة في جو من الثقة والمحبة، ومحدد للأدوار والتّعليمات،

---

١) يُنظر: استراتيجيات التدريس والتعلم، د جابر جابر ص ٨٤.

٢) يُنظر: مفاهيم التدريس في العصر الحديث ص ٩.

٣) المعلم وإستراتيجيات حديثة في التدريس د.عاطف الصيفي ص ١٧٩.

وداعم ومعزز للطلبة، ومحفّز للطلبة على المشاركة، ومقوّم لعمل المجموعة، ولا يتدخل إلا لحل النزاعات، بعيدًا عن فرض الرأي.[١]

وتُطبّقُ هذه الإستراتيجية في مدارس ودول كثيرة، ومنها دولة قطر، حيث تتوفر مقومات تطبيق أحدث الإستراتيجيات: مثل التوجه لتعليم متميز، المرونة والاستقلالية في عمل المدارس، والبنية التحتية المادية المناسبة داخل الصف الدراسي التي تمكّن المعلم من إعادة هندسة البيئة الصفية وتحريك الطاولات وفق متطلبات الحصة الدراسية بيسر وبسهولة.

ولعل من أبرز الطرائق للتعلم عن طريق المجموعات: فرق التحصيل، طريقة الصور المقطعة جيكسو، طريقة البحث الجماعي، إستراتيجية فكر زاوج ناقش.

خطوات تنفيذ التّعلم التّعاوني بطريقة المجموعات:

إن تشكيل أي مجموعة تعلمية لا يأتي مصادفة، بل لا بد أن تتبني تلك المجموعة أو المجموعات المطلوبة على أسس وقواعد ضرورية ومهمة

ويمكن تنفيذ التّعلم التّعاوني بطريقة المجموعات وفق الخطوات الرئيسة الآتية :

١ – تحديد المنهج أو الوحدة الدراسية التي سيقوم المعلم بتطبيق إستراتيجية العمل التعاوني عليها.

٢ – تقسيم الوحدة إلى وحدات جزئية ومهام صغيرة توزع على مجموعات العمل التعاوني وتقوم كل مجموعة بأداء مهمة تعليمية واحدة.

٣ – تقسيم الطلبة إلى مجموعات يتراوح عدد أفرادها والأنسب أن تكون بين ٢–٦ وتحديد دور كل طالب ومهمته، مثل: (القائد، القارئ، الكاتب)، ويعمل كل طالب وفق الدور الذي كلف به، ويفضل تغيير الأدوار بين الطلبة من درس لآخر، ويتحمل أعضاء المجموعة المسؤولية عن الإجابة.

٤ – تعرض الإجابة على المجموعة حيث يجري مناقشتها والاستفسار عنها، وتقويمها، واعتمادها.

٥ – تعمم نتائج المجموعة على باقي المجموعات بعد إعادة صياغتها، مع تعزيز المجموعة، والأفضل أن تكون الصياغة من خلال أسلوب المعلم الشائق القائم على إفهام الطلبة. [٢]

---

١) يُنظر: إستراتيجيات حديثة في التدريس ص ١٣٣.

٢) يُنظر: طرائق التدريس: طوالبة ص ٣٣٤.

فوائد طريقة التعلم التعاوني وفق نظام المجموعات:

ولا شك أن هذه الطريقة لها فوائد متعددة : معرفية، و سلوكية، وقيمية، ومنها : [١]

١ – تحقق التفاعل والتواصل الاجتماعي بين أفراد المجموعة الواحدة من خلال اشتراكهم في عمل واحد؛ مما يغرس ويطور روح التسامح والحوار البنّاء والانفتاح على الآخرين، وتقبل الاستماع والعمل مع الآخر، والعمل بروح الفريق، وبالتالي بناء مجتمع الصف بناء يقوم على علاقات جيدة بين الطلبة، ومن ثم تمثّل ذلك السلوك في المجتمع الذي ينتمي إليه؛ مما يبني مجتمعًا سليمًا من التعصب والعنصرية، وهي قيم تتماهى مع رؤية قطر ٢٠٣٠، وتتسق مع الغايات الكبرى لوزارة التّعليم والتّعليم العالي.[٢]

٢ – تزيد من تقدير الطالب لذاته، وتعزز لديه الثّقة بالنفس من خلال الشعور بالإنجاز وتقدير الآخرين لعمله، ومن خلال الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمسؤولية الفردية وهما ركيزتان أساسيتان في عمل المجموعات، وتقلل من القلق والتوتر والانطوائية عند بعض الطلبة وبخاصة الصغار أو في مرحلة المراهقة. [٣]

٣ – زيادة التحصيل الأكاديمي [٤] حيث إن تبادل الأدوار من خبير لقائد إلى مقيّم يمنح الطلبة فرصا تعليمية أكثر؛ (حيث يتعلم ذوو التحصيل المنخفض من شخص يشاركهم اهتماماتهم وميولهم ولغتهم الشبابية، ويكتسب ذوو التحصيل العالي في هذه العملية تقدما أكاديميا ؛ وذلك لأن العمل كمدرس خصوصي يتطلب التفكير بعمق أكبر في علاقة الأفكار بعضها ببعض في موضوع معين).[٥]

٤ – يتمكن المعلم من تحقيق الهدف التّعليمي في الوقت المحدد من خلال تقويم عمل المجموعات لا الأفراد.

٥ – تعزيز دافعية التعلم لدى الطالب في المواقف التّعليمية اللاحقة لأنها تنمّي حس الشعور

---

١) المعلم وإستراتيجيات حديثة في التدريس د.عاطف الصيفي ص ٢٠٢-٢٠٣.

٢) موقع وزارة التعليم، ملخص الخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم والتعليم العالي للعام ٢٠١٧-٢٠٢٢/ص ١٢ " الغاية السادسة: ضمان الحفاظ على القيم والتقاليد القطرية مع تعزيز فهم الثقافات الأخرى واحترامها".

٣) موقع الدكتور مسعد زياد.

٤) التعلم التعاوني في حل المسائل بين النظرية والتطبيق، د طارق محمد عامر و د.أحمد محمد بسطويسي، ص ٢١.

٥) : يُنظر: إستراتيجيات التدريس والتعلم أ د.جابر عبد الحميد جابر ص ٨١.

بالنجاح ضمن المجموعة من خلال تحقيق هدف مشترك واحد.

٦ – تنمية مهارات التفكير العليا من خلال صياغة الفروض، وحل المشكلات، وتقديم الحلول وتقويمها، التحليل والتركيب، وطرح الأسئلة، وربط الخبرات السابقة بالمستجدة. «فإن تطبيق المهارات، مثل : التفكير الناقد وحل المشكلة والابتكارية في معرفة المحتوى تؤدي إلى زيادة الحافز وتحسين مخرجات التعلم" [١]

معوقات إستراتيجية العمل التعاوني من خلال المجموعات:

لكن من خلال معاينة التطبيق الواقعي وملاحظته تبرز مشكلات عدة حيث لا يُطبّق نظام مجموعات التعلم دائما بالصورة المثلى، وبذلك يضيع قسم كبير من الأهداف التّعليمية السلوكية لأسباب: (طالب- معلم – منهج – قائمون....)

١ – عدم إيمان بعض القائمين على المؤسسات التعليمية بهذه الطريقة؛ وهذا يعود إلى الخوف من تجريب أي جديد، أو لطريقة التّعليم السابقة التي تلقوها والتي – بنظرهم – أثبتت جدواها وفائدتها، وهو رأي يغفل التطورات الهائلة على المجتمعات البشرية في العقود الأخيرة؛ فنحو ٩٠٪ من جميع المعارف العلمية قد اُستحدثت بالكامل في العقود الثلاثة الأخيرة فقط، وصدرت في الخمسين سنة الماضية كمية من المعلومات تفوق ما صدر في خمسة الآف سنة ماضية، وكمية المعلومات المتوفرة في الكرة الأرضية تتضاعف كل خمس سنوات.[٢]

وإن قيام المعلم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات – على الرغم من أنّه شرط ضروريّ – غيرُ كافٍ البتّة، ولا يضمن تحقيق تعلُّم تعاوني، فتُكوّن مجموعات زائفة أو شكلية حيث يتغير ترتيب جلوس الطلبة فقط، بينما يستمرّ على الأسلوب القديم نفسه القائم على الإلقاء والتلقين.

ويعتقد البعض أن التّعلم التّعاوني بسيط سهل التنفيذ، وهو مجرد اجتماع عدد من الطلبة على طاولة واحدة بغرض إنجاز مهمة جماعية ينفذها بعض أفراد المجموعة أو واحد منهم في حين يكتفي بقية أفراد المجموعة بالمتابعة، وهذا فهم خطأ لعمل المجموعات إذ تختلف أدوار المعلم ؛ فعليه أن يشرف على عمل المجموعات ومساعدتها على تقسيم العمل فيما بين الأعضاء

١) يُنظر: مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا.

٢) يُنظر: القراءة الذكية لساجد العبدلي. ص ٥٤.

بحيث تعم الفائدة جميع الطلبة. [١]

٢- عدم إدراك القائمين على تطبيق نظام المجموعات جوهرَ وفلسفة التعلم بنظام المجموعة أو المجموعات المتعاونة في أحيان كثيرة؛ فالهدف من التّعلم التّعاوني أرقى وأعمق وأبعد من ترتيب جلوس الطلبة في حلقات يسودها اللانظام، من حيث كونه نظاماً يسعى لبناء شخصية الطالب / الفرد، وينمي عنده حس المسؤولية وروح التعاون والمشاركة، ويقضي على الفوارق الطبقية والاجتماعية ؛ فإستراتيجية جيكسو jigsaw - مثلاً- كان الغرض منها القضاء على روح العنصرية في الجامعات الأمريكية (جامعة أوستن) ، حيث يحتاج كل طالب للآخر المختلف عنه (بل ربما يراه النقيض منه) لإكمال بحثه وبالتالي تنحسر نظرة التعالي والكره بين الأفراد والمجتمعات.[٢]"

٣ - إصرار بعض القائمين على المدارس على تطبيق نظام المجموعات دون النظر إلى طبيعة الدرس، أو المادة الدراسية، أو طبيعة المدرس، أو حتى الطلاب أنفسهم الذين قد يطغى على سلوكهم سلوكيات غير مناسبة قد تظهر في بيئة كبيئة المجموعات حيث يخفّ فيه دور المعلم الصارم.

٤ - تطبيق نظام الضبط الصفي في المجموعات بشكل صارم لدرجة التعسف، حيث يُراقب الطلاب في كل كلمة أو التفاتة وهذا يسيء لنظام المجموعات القائم على الحوار والمشاركة والاختلاف وتبادل الآراء والحرية، بل إنّ بعض الفوضى المنظمة قد تكون مفيدة جداً. [٣] "ففصل اليوم أصبح فصلاً مشحوناً، نشطاً، مرنًا، قد يقف الطلبة في مقدمة الفصل بقدر ما يقف المدرس نفسه".[٤]

٥ - عدم وضوح قوانين نظام المجموعات في ذهن الطالب والمعلم بسبب قلة التطبيق أو التطبيق الخطأ أو التطبيق الشّكلي، فتسود الفوضى بين الطلاب، وتظهر المناكفة والتشاحن بدل المساعدة والتعاون، ويبرز التفرد بالرأي بدل التشاور.

---

١) يُنظر موقع الدكتور إبراهيم المحيسن.

٢) يُنظر: ١٠١ إستراتيجية في التعلم النشط ص ٤٢.

٣) يُنظر: طرائق التدريس هادي طوالبة ص ٣٢٥.

٤) التدريس الفعال، إيريك جنسن، ص ٢٧٥.

٦ – قد يكون عرض محتوى المناهج الدراسية عائقاً؛ حيث تبنى المناهج على قيام المدرس بشرح وإيصال المعلومات بحيث يكاد لا يترك مجالاً للطالب للبحث والاستكشاف وجمع المعلومات.

٧ – التطبيق الحرفي للخطط الفصلية والأسبوعية واليومية وتزايد الأعباء على المدرس بحيث لا يتاح له مجال للتصرف في الدرس من حيث الإضافة أو الحذف.[١]

٨ – عزوف بعض الطلاب وعدم الجدّية في العمل التعاوني لانعدام التفاعل والدافعية بينهم، أو لهيمنة طالب أو طالبين على المجموعة مما يحجّم أو يلغي أدوارهم، وقد يولّد عند بعض الطلاب نوعاً من الاتكالية على زملائهم في المناقشة والإجابة، أو لعزوف الطلاب المتوفقين عن المشاركة نتيجة التفاوت الشديد بين قدراتهم والمحتوى المعروض، "ولربما تساءل الطالب الذكي في نفسه بأني أستطيع إنجاز المهمة بكل جدارة و تميّز (وحدي) فلماذا أقرن إنجازي بالطلبة الآخرين؟!"[٢]، وقد يكون عزوف الطلاب لعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، خاصة وأن طبيعة التعلم في المحصلة عملية عقلية فردية.

٩ – عدم إنجاز المهمة المطلوبة في الوقت المحدد، بسبب عدم التحضير الجيد، أو لازدحام المتعلمين في بعض الصفوف مما يؤدي إلى هدر وقت كبير في تنظيم الطلاب على حساب إنجاز المهمة المطلوبة.

مقترحات وتوصيات للتغلب على معوقات العمل بنظام المجموعات:

١ – تنمية السلوكيات الإيجابية لدى المتعلم من خلال المعلم القدوة كالتواصل الجيد، واحترام آراء الآخرين، والإنصات وعدم الانصراف عن الاستماع للآخرين، وتقديم المعونة لمن يطلبها، وتوخّي العدل في تقسيم الأدوار، والمبادرة الإيجابية لحل المشكلات الطارئة داخل المجموعة، وتعزيز ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال قدرتهم على إنجاز المهمة، والتحدُّث بالطريقة المُثلى من خلال تدريبهم على التواصل بالهمس، واستخدام لغة الإشارات.

٢ – التخطيط الذهني والكتابي الجيد للدرس، والبدء بالتمهيد المناسب – المحدد – لموضوع

---

١) هنا تجدر الإشارة إلى أمرين مهمين: أ. الأول هو تعميم (تخفيف الأعباء على المدرس) لكن لا نجد تطبيقها الفعلي على أرض الواقع. ب. الأمر الثاني: هي (التعديلات على خطط بعض المواد الدراسية كاللغة العربية حيث تحولت بعض الدروس إلى إثرائية؛ مما يفسح المجال للمدرس للتصرف والعمل حسب قدرات طلابه) .

٢) يُنظر: طرائق التدريس، طوالبة ص ٣٢٦.

الدرس، وتحديد الأنشطة والمهمات المناسبة، والزمان اللازم لإنجاز المهمة، وتحديد الوسائل المناسبة.

٣ – وضوح التّعليمات كتحديد عدد أفراد كل مجموعة، ومهماتهم، والزمن اللازم لتنفيذها، وتحديد المسؤوليات من أجل الإسهام في إدارة الصف وحفظ النظام.

٤ – عرض الإجابات الصحيحة أمام الطلاب بهدف تصويب الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة اللازمة، وتعزيز الإجابات المتميزة وإبرازها أمام الجميع للاستفادة منها.

٥ – إجراء التغيير في تشكيل المجموعات، واختيار أفراد غير متجانسين في كل مجموعة، سواء في التحصيل الأكاديمي أو في أي مستويات اجتماعية أو اقتصادية أو عرقية أخرى.

٦ – البدء من مجموعات تعلمية تعاونية ثنائية يقوم المدرس بتشكيلها، محاولا قدر الإمكان أن يجعلها مجموعات غير متجانسة، حيث تتميز المجموعات الثنائية عن غيرها من المجموعات الأخرى بأنها تحافظ على انهماك أفرادها في العمل، وأقل إزعاجا، وتساعد على إيجاد علاقات تتسم بالاحترام بين أعضاء المجموعة.[١] على أن يزيد العدد في الأسابيع التالية.

٧ – على المعلم أن يتجنّب الممارسات الآتية: (مناداة المجموعة باسم طالب؛ حيث يفضل تسمية المجموعة تسمية رقمية، أو وفق غايات تربوية تعزيزية، وأن يحذر تعزيز طالب دون المجموعة، وأن يتوخى توزيع الأدوار بشكل يتناغم مع قدراتهم.[٢]

الختام:

ينبغي أن يكون التّعلم التعاوني أحد أهمّ مهارات المدرس في العصر الحديث؛ لأن التدريس عن طريق المجموعات المتعاونة تنمّي المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لأفراد المجتمع القطري[٣]، وتحفز التفكير في جو من الإيجابية والتعاون والاحترام والتسامح، وتزيد من دافعية التعلم، وترفع من التحصيل الأكاديمي، وتمكن المتعلّم من فهم آلية التعلم؛ ليصبح متعلماً مدى الحياة، وهي قيم يحتاجها أي مجتمع يسعى لتجسيد الرسالة الإلهية من خلق الإنسان وهي عمارة الأرض بالعلم و العمل والمساواة والتعاون.

---

١) موقع الدكتور مسعد زياد.

٢) يُنظر: طرائق التدريس، طوالبة ص ٣٢٨ – ٣٢٦.

٣) موقع وزارة التربية والتعليم –الرسالة: "تنظيم ودعم فرص تعلّم ذات جودة عالية لكافة المراحل والمستويات، وذلك بهدف تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لأفراد المجتمع القطري، بما يناسب إمكاناتهم وقدراتهم وفق القيم والاحتياجات الوطنية".

المصادر والمراجع:

١- وثيقة رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠.

٢- إستراتيجيات التدريس والتعلم، أ. د.جابر عبد الحميد، القاهرة، دار الفكر العربي، ط ١، ١٩٩٩.

٣- التدريس الفعال، إيريك جنسن، مكتبة جرير، ط٣، ٢٠١٣.

٤- مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا، ك بيرني تيرينج وتشارلز فادل، ترجمة: أ. د. بدر بن عبد الله الصالح، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، الرياض، ١٤٣٤ هـ.

٥- استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، د. ذوقان عبيدات ود. سهيلة أبوالسميد، دار الفكر، الأردن، ط ١، ٢٠٠٧، التعلم التعاوني في حل المسائل بين النظرية والتطبيق، د. طارق محمد عامر ود. أحمد محمد بسطويسي، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية: مصر، ط ٢٠١١.

٦- التدريس طرائق وإستراتيجيات، مركز نون للتأليف، لبنان، جمعية المعارف الإسلامية ط١، عام ٢٠١١.

٧- ١٠١ إستراتيجية في التعلم النشط، ماشي بن محمد الشمري، الرياض، ط ١، ٢٠١١.

٨- مفاهيم التدريس في العصر الحديث، د. محمد محمود ساري حمادنه و أ. خالد حسين محمد عبيدات، عالم الكتب الحديث، إربد: الأردن، ط ١، ٢٠١٢.

٩- طرائق التدريس، د .هادي طوالبة و د. باسم الصرايرة و د. نسرين الشمايلة ود. خالد الصرايرة، دار المسيرة، عمان: الأردن، ط ١، ٢٠١٠.

١٠- المعلم وإستراتيجيات التعلم الحديث، د. عاطف الصيفي، دار أسامة، عمان: الأردن، ط ١، ٢٠٠٩.

١١- القراءة الذكية، د. ساجد العبدلي، دار الإبداع الفكري، الكويت، ط٢، ٢٠٠٧.

المواقع الإلكترونية:

موقع وزارة التّعليم والتّعليم العالي www.edu.gov.qa

موقع الدكتور مسعد محمد زياد www.drmosad.com

موقع الدكتور إبراهيم المحيسن www.mohyssin.com

* * * * *

الثقافـة

- التطبيق المشترك للقانون الدولي لحقوق الإنسان
- التنمية الثقافية في دولة قطر
- سردية الطفولة
- حكم نفقة علاج الزوجة

التطبيق المشترك للقانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي على النزاعات المسلحة

الدكتورة: حنان ملاعب

الدوحة - قطر

موجز عن البحث:

«القانون الدولي لحقوق الإنسان» و«القانون الإنساني الدولي» فرعان أساسيان للقانون الدولي العام، يهدف الأول لحماية الإنسان في أوقات السلم، في حين يركز الثاني على حماية الإنسان أثناء النزاعات المسلحة. أي أن لكل منهما نطاقه المختلف عن الآخر.

أدت حدة النزاعات الاقليمية والدولية وحتى الداخلية في بقاع شتى من المعمورة، إلى زيادة عدد الأشخاص الذين باتوا يعانون من الويلات الناجمة عن الحروب، الأمر الذي أتاح المجال أمام إطلاق فكرة التطبيق المشترك للقانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي على النزاعات المسلحة، بهدف تأمين الحقوق الأساسية للإنسان على اختلافها في هذه الأوقات، من منطلق أن القيم الأخلاقية الجوهرية مشتركة بين القانونين.

غير أن التطبيق المشترك على النزاعات المسلحة لم يكن مقصوداً من هذين القانونين في بدايتهما، لذا نراهما مختلفين في مفاهيمهما، وفي القواعد القانونية المعنية بكل منهما، وفي الالتزامات والنواحي الاجرائية الخاصة بهما، وسواها من الأمور.... إلا أن الرغبة في توفير حماية قوية للأفراد والجماعات الرازحين تحت الاحتلال أو الوصاية، أو الذين يعانون من مرارة النزاعات الدولية وغير الدولية، عززت من التطبيق الفعلي والمشترك لهذين القانونين في مناسبات شتى، وساهمت في تحقيق مصالح الآف الأشخاص.

لضمان دوام تحقيق هذه الغاية النبيلة، تأسس التطبيق المشترك لهذين القانونين على النزاعات المسلحة على قواعد قانونية عدة، أبرزها أحكام قضائية لمحكمة العدل الدولية

وقرارات للجمعية العامة في الأمم المتحدة، وغيرها... إلا أن التطبيق المشترك رغم سمو هدفه، لا زالت تواجهه تحديات جمة خطرة، تحدّ منه وتحرم المحتاجين من فوائد الالتزام به.

يتناول هذا البحث طبيعة هذين القانونين والاختلافات الأساسية بينهما، ونطاق تطبيقهما على النزاعات المسلحة، والتحديات الأساسية التي تواجه تطبيقهما بشكل مشترك. ويخلص إلى وضع بعض التوصيات العملية التي يمكن أن تسهم في تذليل تلك التحديات والصعاب في المستقبل، لتأمين حقوق الإنسان وضمانها بشكل أوفى للجميع وفي كافة الأوقات.

مقدمة

«القانون الدولي لحقوق الإنسان» و«القانون الإنساني الدولي» فرعان أساسيان للقانون الدولي العام، لكل منهما أسس وموضوعات وأهداف مختلفة. يُطبق القانون الإنساني الدولي في أوقات النزاعات المسلحة، في حين يحمي القانون الدولي حقوق الإنسان الفرد –أو على الأقل بعضه– في جميع الأوقات، في الحرب والسلم على السواء.

في البداية، اشترك القانونان في القليل، إلا أنّ التطورات التاريخية والقضايا الحديثة أثبتت أن القانون الدولي لحقوق الإنسان أصبح يُكمّل القانون الإنساني الدولي في حالات النزاعات المسلحة، وأن أحكام وقواعد هذين القانونين أضحت تتداخل في حدود معينة بالرغم من أنها ليست متناغمة تماماً. أكدت على ذلك قرارات أممية عدة أشارت بوضوح إلى انطباق القانون الدولي لحقوق الإنسان على حالات النزاع المسلح. فمثلاً، لفتت الجمعية العامة في الأمم المتحدة في قرارها رقم ٢٦٧٥ بتاريخ ٩ ديسمبر/ كانون الأول ١٩٧٠ بشأن «المبادئ الأساسية لحماية السكان المدنيين في النزاعات المسلحة Basic Principles for the Protection of Civilian Populations in Armed Conflict» إلى أنّ «حقوق الإنسان الأساسية تستمر في الانطباق بكاملها في حالات النزاع المسلح» لأن القيم الأخلاقية الجوهرية مشتركة بين القانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي، ولأن الكرامة الإنسانية تمثل اهتمامهما الأساسي. كذلك أوضحت فتوى لمحكمة العدل الدولية بتاريخ ٩ يوليو/ تموز ٢٠٠٤ حول الجدار الفاصل في فلسطين المحتلة، بأن قانون حقوق الإنسان لا يمكن الامتناع عن إنفاذه بشكل كلي في حالات النزاع المسلح، بل يمكن تطبيقه مباشرة في مثل هذه الأوقات في بعض الأحيان. ميزت هذه الفتوى بين الحقوق التي تنحصر بالقانون الإنساني الدولي، والحقوق التي تنحصر بقانون حقوق الإنسان، والحقوق التي تتعلق بهذين الفرعين من القانون الدولي على حد سواء.

بالرغم من أن التطبيق المشترك للقانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي لم يكن القصد منهما أصلاً، إلا أن ثمة تزايد في الآراء المؤيدة لفكرة تطبيقهما بشكل مشترك على النزاعات المسلحة. غير أن عملية التطبيق المشترك الفعلي لهذين القانونين أبرزت صعوبات جمة، خاصة أن بعض الصكوك الدولية التي تشكل جزءاً من القانون الدولي لحقوق الإنسان تضمنت بنوداً تُبيح للدول عند مواجهتها لخطر عام جسيم أن تُوقف العمل بالحقوق الواردة في تلك الصكوك، باستثناء حقوق أساسية معينة يجب احترامها في جميع الأحوال، كالحق في الحياة وحظر التعذيب والمعاملة اللاإنسانية، وهي الحقوق التي عُرفت باسم «الجوهر الثابت»، كونها تُلزم الدول باحترامها في جميع الأحوال، حتى في أوقات النزاعات المسلحة.

تكمن أهمية البحث في قدرة التطبيق المشترك للقانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي على النزاعات المسلحة، في الرغبة في توفير حماية أقوى للأفراد. لذا، فإن إشكالية هذا البحث هي تحديد الأسس القانونية للتطبيق المشترك لهذين القانونين على النزاعات المسلحة، ونطاق هذا التطبيق، والتحديات التي تواجهه، وكيفية تذليلها.

لمعالجة هذه الإشكالية، استندنا على المراجع العلمية ذات الصلة وأهمها وثائق الأمم المتحدة وأحكام محكمة العدل الدولية وأبحاث قانونية محكمة منشورة باللغتين العربية والإنجليزية والتي تناولت موضوع التطبيق المشترك لهذين القانونين من زوايا شتى. واستخدمنا عدة مناهج علمية للبحث، منها المنهج الوصفي والمقارن والتاريخي والاستنباطي والاستقرائي... عند عرضنا للأفكار والتحليلات واستخلاصنا للنتائج، وتم تقسيم البحث على الشكل التالي:

المبحث الأول: طبيعة وأسس التطبيق المشترك للقانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي على النزاعات المسلحة.

المبحث الثاني: نطاق وتحديات التطبيق المشترك لهذين القانونين على النزاعات المسلحة.

المبحث الأول

طبيعة وأسس التطبيق المشترك للقانون الدولي لحقوق الانسان والقانون الانساني الدولي على النزاعات المسلحة

تَمثَل الأساس المنطقي للقانون الدولي لحقوق الإنسان، بادئ ذي بدء، بإيجاد علاقة عادلة بين الدولة ومواطنيها والحد من سلطة الدولة على الفرد. كما درجت العادة على أن تُلقىَ على سلطات الدولة المهمات الأساسية بكل ما يتصل بواجب ضمان حقوق الإنسان ومنع انتهاكها، داخل إقليمها. نتيجة لذلك، عند الحديث سابقاً عن انتهاك حقوق الإنسان، كان يُقصد به المسّ بهذه الحقوق من قبل سلطات الدولة أو من قبل فرد أو مجموعة أفراد داخل الدولة. إلا أنه منذ اعتماد «الإعلان العالمي لحقوق الانسان عام ١٩٤٨» أصبحت حقوق الإنسان تشكل جزءاً من القانون الدولي العام، حالها حال «القانون الإنساني الدولي»[١]. الأمر الذي استلزم بيان طبيعة هذين القانونين والأسس القانونية لتطبيقهما بشكل مشترك على النزاعات المسلحة.

المطلب الاول : طبيعة القانونين

أظهرت صياغة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (الذي يعد أبرز تشريعات قانون حقوق الإنسان) واتفاقيات جنيف الأربع لعام ١٩٤٩ (التي تعد أساس القانون الدولي الإنساني) أن وضع قواعد هذين القانونين لم يتم بدافع مشترك، ولم يكن مفترضاً أن تطبق قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان على حالات النزاع المسلح. أي كان واضحاً منذ البداية أنّ الدمج الكامل لهذين القانونين، أمر مستحيل. الأمر الذي أدى منذ البداية إلى اختلافات جوهرية في طبيعة هذين القانونين، فيما يلي بيان بأهم هذه الاختلافات:

أولاً، بالنسبة للتعريف، القانون الدولي لحقوق الإنسان، هو ضمان قانوني عالمي لحماية الأفراد والجماعات من إجراءات الحكومات، يُمكّن «الإنسان» أن يحيا بكرامة ويحرره من الخوف والحاجة.

في حين يحمي القانون الدولي الإنساني «الأشخاص الذين لا يشاركون في القتال أو كفوا عن

1. Françoise Hampson and Ibrahim Salama. Working paper on the relationship between human rights law and international humanitarian law. UN Sub-Commission on the Promotion and Protection of Human Rights. E/CN.4/Sub.2/2005/14. 21 June 2005. paras. 78–92.

المشاركة فيه». لذا يُعرف بـ «قانون الحرب» أو «قانون النزاعات المسلحة»، ويطبق في حالة النزاع المسلح الدولي وغير الدولي[١].

ثانياً، القواعد القانونية المعنية بالقانونين، تتضمن قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان الصكوك الدولية المعروفة بـ «الشرعة الدولية لحقوق الانسان»، ويُقصد بها:

- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام ١٩٤٨،
- والعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦،
- والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام ١٩٦٦، وغيرها[٢].
- أما بالنسبة للقانون الإنساني الدولي، الذي ظهر في ظل التقنين العالمي للأعراف[٣] مع اتفاقية جنيف الأولى لعام ١٨٦٤[٤]، فتقتصر قواعده على:
- اتفاقيات جنيف الأربعة لعام ١٩٤٩ التي تشكل «قلب القانون الإنساني»[٥]،
- والبروتوكولين الإضافيين لعام ١٩٧٧، حيث خُصص البروتوكول الأول للحروب بين الدول، بينما خُصص البروتوكول الثاني للحروب داخل دولة واحدة (أهمها الحروب الأهلية)[٦].

ثالثاً، بالنسبة لانطباق القانونين، ينطبق القانون الدولي لحقوق الإنسان» في جميع الأوقات»، في حين ينطبق القانون الإنساني الدولي «في أوقات النزاعات المسلحة» فقط.

---

١ - يعتبر مصطلحا «قانون الحرب» و«قانون النزاعات المسلحة» مترادفان في المعنى. يشيع استخدام هذين المصطلحين في القوات المسلحة، بينما تميل المنظمات الدولية والدول إلى استخدام مصطلح «القانون الدولي الإنساني».

٢ - كلمة غيرها، نعني بها كل من: البرتوكول الاختياري الملحق بالعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (الشكاوى الفردية) لعام (١٩٦٦)، والبروتوكول الاختياري الملحق بالعهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (إلغاء عقوبة الإعدام) لعام (١٩٦٦).

٣ - كان القانون الإنساني الدولي يقوم أولاً، وقبل كل شيء، على التوقعات المتبادلة لطرفين متحاربين، ولم ينبثق من كفاح مطالبين بالحقوق، بل من «مبدأ المحبة - الرحمة أثناء المعارك»، أي أن الدافع الأول كان مبدأ الإنسانية، وليس مبدأ الحقوق.

٤ - د. محمد المجذوب، القانون الدولي العام، بيروت، منشورات الحلبي الحقوقية، ٢٠٠٣، ص ٧٧٨.

٥ - الاتفاقيات الأربع، هي:

- الاتفاقية الأولى، لتحسين حال الجرحى والمرضى من القوات المسلحة في الميدان.
- الاتفاقية الثانية، لتحسين حال جرحى ومرضى وغرقى القوات المسلحة في البحار.
- الاتفاقية الثالثة، تعنى بأسرى الحرب.
- الاتفاقية الرابعة، وتعنى بالمدنيين وحمايتهم في حال الحرب.

٦ - بعد البروتوكولين آنفي الذكر، وُضعت اتفاقية عام ١٩٨٠ حول تقييد استخدام بعض الاسلحة التقليدية، وأُلحق بالاتفاقية ثلاثة بروتوكولات، ودخلت الاتفاقية والبروتوكولات حيز النفاذ عام ١٩٨٣. المرجع السابق، ص ٧٨٤.

رابعاً، بالنسبة لإلزامية كل منهما، القانون الإنساني الدولي مُلزِم «لأطراف النزاع» أي لسلطات كل من «الدول» و«الأطراف غير الحكومية»، حيث نصت المادة الأولى المشتركة في اتفاقيات جنيف لعام ١٩٤٩ على أن الدول الأطراف تتعهد بأن «تكفل احترام هذه الاتفاقية». وذكرت اللجنة الدولية للصليب الأحمر مراراً أن «الواجب في كفالة الاحترام» لا يقتصر على سلوك أطراف النزاع، وإنما يشمل ضرورة أن تعمل الدول ما بوسعها لتكفل احترام القانون الدولي الإنساني دون استثناء[١]. بذلك، تعتبر أحكام القانون الإنساني جزءاً من القواعد الآمرة في القانون الدولي، لا يجوز التنكر لها أو إبرام معاهدات مناقضة أو مخالفة لها[٢].

إلا أنّ هذه المسألة أكثر إثارة للجدل فيما يتعلق بالقانون الدولي لحقوق الإنسان، لأن من المتعارف عليه بأن هذا القانون ملزم للدول فقط، استنادا على المادة (٢) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦، التي نصت على أن «تتعهد كل دولة طرف في هذا العهد باحترام الحقوق المعترف بها فيه، وبكفالة هذه الحقوق لجميع الأفراد الموجودين في إقليمها والداخلين في ولايتها،...».

خامساً، بالنسبة لإمكانية الانتقاص من قواعد القانونين، معظم حقوق الإنسان دولية، إلا أن بعض النصوص القانونية الدولية تسمح بالانتقاص من حقوق الإنسان وتقيدها في أوقات الطوارئ، منها المادة (٤-(١)) من العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، التي نصت على أنه «في حالات الطوارئ الاستثنائية التي تتهدد حياة الأمة والمعلن قيامها رسميا، يجوز للدول الأطراف في هذا العهد أن تتخذ، في أضيق الحدود التي يتطلبها الوضع، تدابير لا تتقيد بالالتزامات المترتبة عليها بمقتضى هذا العهد، ...».

غير أن هناك بعض الحقوق الدنيا الأساسية للإنسان، لا يمكن أن تكون موضع تعطيل حتى أثناء المنازعات المسلحة أو حالات الطوارئ الاستثنائية الأخرى، وهي: الحق في التحرر من الحرمان التعسفي من الحياة، والتحرر من التعذيب وغير ذلك من إساءة المعاملة والرق والسجن للعجز عن الوفاء بالدين، والعقوبة بأثر رجعي وعدم الاعتراف من قبل القانون والاعتداء على حرية الفكر والوجدان والدين[٣].

---

١ - جون- ماري هنكرتس ولويز دوزوالد- بك، «القانون الدولي الإنساني العرفي، المجلد الأول: القواعد»، القاهرة، اللجنة الدولية للصليب الأحمر، ٢٠٠٧، ص ٤٤٥.

٢ - د. محمد المجذوب، مرجع سابق، ص ٧٨٤.

٣ - راجع، المادة ((٤) -٢) من العهد الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦.

أما قواعد القانون الإنساني الدولي، فهي غير قابلة للانتقاص منها) مع الاستثناء الوحيد المحدود للمادة (٥) من اتفاقية جنيف الرابعة بشأن حماية الأشخاص المدنيين في وقت الحرب، المؤرخة في ١٢آب/أغسطس ١٩٤٩)[١].

سادساً، النواحي الاجرائية، يَفرض التطبيق المشترك للقانونين تحدٍ هام على الدول، يتمثل بأن أحدهما يختلف عن الآخر جوهرياً في عدد من الجوانب الإجرائية التي تُعنى بـ «الحق في التعويض «و «حق الفرد في جبر الضرر». حيث لا يعطي القانون الإنساني الدولي هذه المكانة» للفرد»[٢] على المستوى الدولي. في حين توجد صيغة لآلية الشكاوى الفردية في الصكوك الرئيسة للقانون الدولي لحقوق الإنسان، أدت إلى سوابق بشأن الحق في التعويض والحق في التحقيق والحق في جبر الضرر. وقد بدأت هذه السوابق بالفعل بالتأثير في القانون الإنساني الدولي[٣]، إذ تمثل المادة (٧٥) من نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية لعام ١٩٩٨ تطوراً هاماً في هذا الموضوع، لأنها أقرت بحق ضحايا الجرائم الدولية في جبر الضرر، لكن مع هامش متروك للمحكمة لتقدير ذلك[٤].

سابعاً، بالنسبة لسلطات انفاذ القانونين، يقوم القانون الدولي لحقوق الإنسان على استخدام سلطات إنفاذ القانون، في حين يرتكز القانون الإنساني الدولي، بشكل عام، على أرض المعركة. بالتالي، لا يمكن تطبيق القانون الدولي لحقوق الإنسان إلا عند امكانية استخدام وسائل إنفاذ القانون، أي فقط في العمليات التي تقوم بها قوات الأمن (سواء كانت من الجيش أو من الشرطة) مع بعض السيطرة الفعلية لها على الوضع. عندها فقط يكون القانون الدولي لحقوق الإنسان هو «القانون الخاص» (أي القانون المعني).

---

١ - نصت المادة (٥) من اتفاقية جنيف الرابعة لعام ١٩٤٩، على أنه: «إذا اقتنع أحد أطراف النزاع بوجود شبهات قاطعة بشأن قيام شخص تحميه الاتفاقية في أراضي هذا الطرف بنشاط يضر بأمن الدولة، أو إذا ثبت أنه يقوم بهذا النشاط، فإن مثل هذا الشخص يُحرم من الانتفاع بالحقوق والمزايا التي تمنحها هذه الاتفاقية، والتي قد تضر بأمن الدولة لو منحت له. إذا اعتقل شخص تحميه الاتفاقية في أرض محتلة بتهمة الجاسوسية أو التخريب أو لوجود شبهات قاطعة بشأن قيامه بنشاط يضر بأمن دولة الاحتلال، أمكن حرمان هذا الشخص في الحالات التي يقتضيها الأمن الحربي حتماً من حقوق الاتصال المنصوص عنها في هذه الاتفاقية».

٢ - في حين توجد أمثلة عديدة على جبر الضرر الذي تطلبه «الدول» عن انتهاكات القانون الدولي الإنساني. جون – ماري هنكرتس ولويز دوزوالد – بك، مرجع سابق، ص ٤٦٩.

٣ - على سبيل المثال، منحت المادة (٤) من «اتفاقية لاهاي الثانية عشرة لعام ١٩٠٧ المتعلقة بإنشاء محكمة الغنائم الدولية» لأفراد الدول المتحاربة أو المحايدة الحق في التقاضي أمام هذه المحكمة. أ. د. مخلد الطراونة، «القانون الدولي العام»، (د. م.)، (د. ن.)، ٢٠١٥، ص ٤٤٣.

٤ - نصت المادة (٧٥) من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، على ما يلي: «تضع المحكمة مبادئ فيما يتعلق بجبر الأضرار التي تلحق بالمجني عليهم أو فيما يخصهم، بما في ذلك رد الحقوق والتعويض ورد الاعتبار، وعلى هذا الأساس، يجوز للمحكمة أن تحدد في حكمها، عند الطلب أو بمبادرة منها في الظروف الاستثنائية، نطاق ومدى أي ضرر أو خسارة أو أذى يلحق بالمجني عليهم أو فيما يخصهم، وأن تبين المبادئ التي تصرفت على أساسها».

بينما يكون القانون الإنساني الدولي هو» القانون الخاص» في أوضاع القتال، لأنه المعني بكل ما يتصل بسير العمليات العدائية وأوضاع ساحات القتال. بالتالي، لا يكون القانون الدولي لحقوق الإنسان قابلاً للتطبيق – في مثل هذه الأوضاع – نظراً لعدم وجود السيطرة الفعلية التي يجب توفرها لتطبيقه.

ثامناً، بالنسبة لمفاهيم القانونين، لا بد من وصف هذين القانونين بأنهما لغتين قانونيتين منفصلتين، علماً أن الفرق بين اللغات، وخاصة «اللغة القانونية»، لا يشمل الكلمات والمصطلحات فقط، بل يتضمن الخلافات المفاهيمية التي يمكن أن تؤدى الى أساليب التفكير المتناقضة وسبل مختلفة للمواقف. وعلى الرغم من أن القانونين يتشاركان في بعض المفاهيم، إلا أن المصطلحات المشتركة بينهما يُعبَّر عنها – في الغالب- بطرق مختلفة[١]. فعلى سبيل المثال، يُترجم «الحق في عدم انتهاك الخصوصية» وفق القانون الدولي لحقوق الانسان بالحماية من التدخل في المنزل، بينما يُفسر بطريقة أخرى في القانون الإنساني الدولي، إذ يعني التدمير أو الاستيلاء على الممتلكات الخاصة[٢].

في حالات أخرى، يمكن أن يكون تفسير مصطلح معين في أحد القانونين أقل وضوحاً عما هو في القانون الآخر، مثل «الحق في الحياة» و«حظر أعمال القتل التعسفي»، إذ أن هذه الحقوق المتعارف عليها في القانون الدولي لحقوق الإنسان تشبه لكنها لا تتطابق كلياً مع الحق بحظر استهداف المدنيين في القانون الإنساني الدولي، على الرغم من أن حماية المدنيين وخاصة فيما يتعلق بالمدنيين المحتجزين، بمقتضى اتفاقية جنيف الرابعة، شكلت بعداً إضافياً للقانون الإنساني وقرّبته أكثر من فكرة قانون حقوق الإنسان. كذلك، قرّبت المادة (٣) المشتركة من اتفاقيات جنيف الأربع لعام ١٩٤٩[٣] هذين القانونين من بعضهما وشكلت الأساس الذي يقوم عليه احترام شخص الإنسان في حالات النزاع المسلح غير الدولي.

---

١ - يختلف «المفهوم» عن «المصطلح» في أن المفهوم يركز على الصورة الذهنية، أما المصطلح فيركز على الدلالة اللفظية للمفهوم، كما أن المفهوم أسبق من المصطلح، فكل مفهوم مصطلح وليس العكس، وينبغي التأكيد على أن المفهوم ليس هو المصطلح، وإنما هو مضمون هذه الكلمة، ودلالة هذا المصطلح في ذهن المتعلم، لهذا يعتبر التعريف بالكلمة أو المصطلح هو «الدلالة اللفظية للمفهوم». د. أحمد إبراهيم خضر، «الفروق بين المفهوم والمصطلح والتعريف». ٢٠١٣/٣/٢. متوفر على:
https://www.alukah.net/web/khedr/0/51050/

2 - Noam Lubell, Challenges in Applying Human Rights Law to Armed Conflict, International Review of the Red Cross, Vol. 87, No. 860, 2005, P. 745.
https://www.icrc.org/eng/assets/files/other/irrc_860_lubell.pdf

٣ - «المادة الثالثة المشتركة بين اتفاقيات جنيف المعقودة في ١٢ آب/ أغسطس ١٩٤٩ ليست مادة مثل باقي المواد، بل اتفاقية مصغرة داخل الاتفاقيات. ولا زالت هذه المادة المشتركة (٣) تكتسي أهمية لا تضاهيها أهمية، وهي واجبة التطبيق في أي نزاع مسلح غير دولي قد يندلع في أي مكان من العالم». فيليب شبوري، «اتفاقيات جنيف لعام ١٩٤٩: أصولها وأهميتها الراهنة»، ١٢-٠٨-٢٠٠٩، مقال متوفر على الموقع الالكتروني للصليب الاحمر الدولي، وهو:
https://www.icrc.org/ara/resources/documents/statement/geneva-conventions-statement-120809.htm

مصطلح آخر، مثل «هدف عسكري» المعروف في القانون الإنساني الدولي، موجود فقط بلغة هذا القانون، ولا يمكن ترجمته بشكل سليم في القانون الدولي لحقوق الإنسان. في حين أن هناك مصطلحات ترد بالقانونين معاً ويتشاركان في معناهما الموضوعي، مثل «الضمانات القضائية»[١] و«حظر التعذيب»[٢].

غير أن التحدي الأكبر هو عند وجود مصطلح يُستخدم في القانونين دون أن يكون له ذات المعنى فيهما. من بين هذه المصطلحات «التناسب»، الذي يعتبر مبدأ أساسياً في القانون الإنساني، إلا أن معناه يختلف في هذا القانون عنه في القانون الدولي لحقوق الإنسان. حيث يقيس مبدأ التناسب – بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان– قوة التأثير على الفرد نفسه، الأمر الذي يُفضي إلى ضرورة العمل على استخدام أقل قدر من القوة اللازمة وتقييد استخدام القوة الفتاكة[٣]. أي أنه يمكن في القانون الدولي لحقوق الإنسان استخدام القوة المميتة، لكن فقط إذا كان هناك خطر محتّم ناجم عن أعمال عنف خطيرة لا يمكن تجنبها إلا بمثل هذا الاستخدام للقوة، كما يجب ألا يكون الخطر مجرد افتراض، بل أن يكون محتماً.

تم التأكيد على هذا الاستخدام الضيق لحماية الحق في الحياة في «مبادئ الأمم المتحدة الأساسية المعنية باستخدام القوة والأسلحة النارية من جانب الموظفين المكلفين بإنفاذ القوانين لعام UN Basic Principles on the Use of Force and Firearms by Law Enforcement Officials» ، التي نصت على أنه «لا يجوز استخدام الأسلحة المميتة عمداً إلا في الحالة التي يتعذر تجنبها تماماً من أجل حماية الأرواح»، مع اشتراطها القيام بتحذير واضح قبل استخدام الأسلحة النارية وإعطاء الوقت الكافي للامتثال للتحذير[٤].

يختلف الأمر بموجب القانون الإنساني الدولي، حيث أنه إذا كانت القوة موجهة لشخص عدو مثلاً، عندها يكون من الممكن قانوناً استهدافه، خاصة إذا كان متوقَعاً عند استهدافه عدم إلحاق الأذى بغيره وكان الفرد هو الشخص المتأثر الوحيد. في مثل هذه الحالة، عند استخدام القوة لا يكون ذلك إخلالاً بقاعدة التناسب وفق القانون الإنساني الدولي. في حين يعتبر استخدام

---

1 - Noam Lubell, op.cit, p.745.

٢ - تشترط المادة (٢) من اتفاقية مناهضة التعذيب على «كل دولة طرف اتخاذ إجراءات فعالة لمنع التعذيب في أيّ إقليم يخضع لاختصاصها القضائي». ما يشير إلى أن حظر التعذيب يتطلب التزام الدولة به داخل وخارج اقليمها.

3 - UN Basic Principles on the Use of Force and Firearms by Law Enforcement Officials, UN Doc. A/CONF.144/28/Rev.1, 1990, p. 112

4 - ibid.

القوة المميتة ضده أمر غير متناسب – وفق مفهوم قانون حقوق الانسان للتناسب– إذا لم يشكل الفرد تهديداً مباشراً في لحظة معينة[١].

نستنتج مما تقدم، أن الخطأ في فهم مصطلح معين مثل «التناسب»، يمكن أن يُسبب الإرباك عند التطبيق المشترك للقانونين. الأمر الذي يؤكد على ضرورة الأخذ في الاعتبار، عند تطبيق القانونين معاً، وجود اختلافات في لغتهما، كما يوجب السعي للاستخدام الصحيح للمصطلحات القانونية ذات الصلة بالقانونين وتجنب القفز بينهما، لضمان تيسير فهمهما وتطبيقهما بالشكل الأمثل.

المطلب الثاني : الأسس القانونية للتطبيق المشترك للقانونين على النزاعات المسلحة

بالرغم من الاختلاف بين القانونين، إلا أنهما باتا يُطبقان بشكل مشترك في النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية، منذ أن أكدت الأمم المتحدة عام ١٩٥٣ على الصلة الوثيقة لحقوق الإنسان بأوضاع النزاع المسلح، وذلك عندما طبقت الجمعية العامة حقوق الإنسان في النزاع الكوري (١٩٥٠–١٩٥٣)[٢]، وأيضاً عندما دعت الجمعية العامة عام ١٩٥٩ الاتحاد السوفياتي وسلطات المجر، بعد غزو المجر من قبل القوات السوفياتية، «إلى احترام ... تمتع الشعب المجري بحقوق الإنسان والحريات الأساسية»[٣].

عام ١٩٦٧، أطلق الوضع في الشرق الأوسط الإرادة الدولية إلى مناقشة حقوق الإنسان في أوقات النزاع المسلح، وأوضح مجلس الأمن رأيه بخصوص الأراضي التي احتلتها إسرائيل بعد حرب الأيام الستة، بأنه «ينبغي احترام حقوق الإنسان الأساسية وغير القابلة للتصرف حتى أثناء تقلبات الحرب»[٤].

---

١ – للدلالة على ذلك، نشير على سبيل المثال إلى أنه في قضية غول ضد تركيا Gul v. Turkey أطلقت الشرطة النار على الباب الذي كان يقوم محمد غول بفتحه بعد أن طرق أفراد الشرطة بابه. ووجدت المحكمة أنّ ادعاء الشرطة بأنّ محمد غول أطلق عليهم طلقة واحدة من مسدس هو ادعاء لا أساس له. ورأت أنّ إطلاق النار من أسلحة رشاشة على هدف غير مرئي في مجمع سكني يقطنه مدنيون أبرياء، أمر غير متناسب تماماً. تتمثل السمة المميزة في هذه القضية بأنّ المحكمة– على الرغم من أنّ الأشخاص كان يُزعم أنهم إرهابيون، أو يُشتبه بأنهم إرهابيون– طبقت كامل لوازم ضمانات حقوق الإنسان للحق في الحياة، بما في ذلك ضرورة تجنب استخدام القوة، واستخدام أسلحة تبعد الإصابات المميتة، وإعطاء إنذار.

Gul v. Turkey, Appl. No. 22676/93, Judgment of 14 December 2000, para. 82.

2 - General Assembly Resolution No. 804 (VIII), UN Doc. A/804/VIII, 3 Dec.1953.

3 - General Assembly Resolution No. 1312 (XIII), UN Doc. A/38/49, 12 Dec. 1958.

4 - Security Council Resolution No. 237, para. 1(b), UN Doc. A/237/1967, 14 June 1967.

بعد عام، خطا «مؤتمر طهران الدولي بشأن حقوق الإنسان» خطوة حاسمة، قبلت بموجبها الأمم المتحدة تطبيق حقوق الإنسان في النزاع المسلح. حيث دعا القرار الأول لهذا المؤتمر- الذي حمل عنوان «احترام وإنفاذ حقوق الإنسان في الأراضي المحتلة» - إسرائيل، إلى «تطبيق كل من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان واتفاقيات جنيف في الأراضي الفلسطينية المحتلة»[١]. تلاه قرار آخر بعنوان «احترام حقوق الإنسان في النزاع المسلح»، جاء فيه أنه «حتى أثناء فترات النزاعات المسلحة، يجب أن تسود المبادئ الإنسانية».

كذلك، أكد قرار الجمعية العامة رقم٢٤٤٤ ، المؤرخ في ١٩ كانون الأول /ديسمبر١٩٦٨ ، على مطالبة الأمين العام للأمم المتحدة بصياغة تقرير بشأن التدابير التي يتعين اعتمادها لحماية جميع الأفراد أثناء النزاع المسلح[٢]. وبالفعل، توصل الأمين العام في تقريره – حينذاك- إلى أنّ صكوك حقوق الإنسان، لا سيما «العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية» الذي لم يكن قد دخل حيز النفاذ في ذلك الوقت – تمنح حماية شاملة للأشخاص في زمن النزاع المسلح أكثر مما تمنحه اتفاقيات جنيف وحدها[٣]. لكن ماذا عن حال «العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية»؟

للإجابة على هذا التساؤل، نشير إلى أن انطباق القانون الدولي لحقوق الإنسان المعني بـ «الحقوق المدنية والسياسية» أثناء النزاع المسلح، يجعلنا نفترض أنه يتماشى أيضاً مع «الحقوق الاقتصادية والاجتماعية»، حيث لا يتضمن العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية أيّ شرط على الإطلاق يحصر تطبيقه بأوقات محددة دون غيرها[٤]. علماً أن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية تشمل التعليم والصحة والضمان الاجتماعي والغذاء والعمالة...[٥]. بمعنى أن حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية تشكل جزءاً من قواعد

---

1 - Final Act of the International Conference on Human Rights, UN Doc. A/Conf.32/41, 22 April–13 May 1968.

٢ - «دراسات في القانون الدولي الانساني»، إعداد نخبة من المتخصصين، القاهرة، اللجنة الدولية لحقوق الإنسان ودار المستقبل العربي، ٢٠٠٠، ص ٩٤.

3 - Report on Respect for Human Rights in Armed Conflict, UN Doc. A/7720, 20 Nov. 1969. See also, Report on Respect for Human Rights in Armed Conflict, paras. 20–29, annex 1, UN Doc. A/8052, 18 Sep. 1970.

٤ - يصح الأمر ذاته بالنسبة لاتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة.

٥ - «تقرير الخبير المستقل المعني بمسألة التزامات حقوق الإنسان المتعلقة بالتمتع ببيئة آمنة ونظيفة وصحية ومستدامة، السيد جون هـ. نوكس»، مجلس حقوق الإنسان، الجمعية العامة، الأمم المتحدة، الدورة الخامسة والعشرون، (53/A/HRC/25)، البند (٣)، ٣٠ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٣، ص ٢٢.

القانون الإنساني الدولي، بالإضافة إلى كونها من أبرز الحقوق التي يرعاها القانون الدولي لحقوق الإنسان، ويجب مراعاتها في جميع الأوقات. ونظراً لأهمية الالتزام بهذه الحقوق، على الدوام، تم ما يلي:

- أكدت محكمة العدل الدولية في فتواها عام ٢٠٠٤ (في قضية الجدار) انطباق العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية لعام ١٩٦٦ على جميع الأشخاص الموجودين في أقاليم سيطرة الدولة، وبخاصة في الأراضي المحتلة[١].
- اعتمد فريق من خبراء القانون الانساني الدولي والقانون الدولي لحقوق الإنسان في ٢٨ أيلول/ سبتمبر ٢٠١١ «مبادئ ماستريخت بشأن التزامات الدول خارج ولايتها الإقليمية في مجال الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية»، وذلك أثناء اجتماع عقدته جامعة ماستريخت واللجنة الدولية للحقوقيين، تم في ختامه اعتماد ٣٠ مبدأ[٢] عُرفت بـ «مبادئ ماستريخت»، فيما يلي عرض لأهمها:

المبدأ رقم (٣): «جميع الدول ملزمة باحترام وحماية وتطبيق حقوق الإنسان بما فيها الحقوق المدنية والثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية، سواء أكان ذلك داخل أراضيها أم خارجها».

المبدأ رقم (٥): «جميع حقوق الإنسان عالمية، وغير قابلة للتجزئة، ومترابطة ومتشابكة، وذات أهمية متساوية. وتنطوي هذه المبادئ على التزامات الدول خارج ولايتها الإقليمية التي تتعلق بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، على بقية حقوق الإنسان بما فيها الحقوق المدنية والسياسية».

يُستخلص من هذه المبادئ أن التزامات الدول بالنسبة لحماية الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، تتلخص بالتزامها بحمايتها خارج الحدود الإقليمية، وباتخاذ التدابير الضرورية لضمان عدم القيام بتعطيل أو إعاقة التمتع بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية[٣].

---

1 - ICJ, Legal Consequences of the Construction of a Wall in the Occupied Palestinian Territory, para. 106, op. cit., p. 136.

٢ - تأتي مبادئ ماستريخت بشأن الالتزامات الخارجية تكملة لروح «مبادئ ليمبورغ» التي أُقرت عام ١٩٨٦ بشأن تنفيذ العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ولـ«خطوط ماستريخت التوجيهية بشأن انتهاكات العهد الدولي» التي أُقرت عام ١٩٩٧. «مبادئ ماستريخت التوجيهية المتعلقة بانتهاكات الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام ١٩٩٧»، ماستريخت، متوفرة على:
http://www1.umn.edu/humanrts/arabic/MaastrichtguidelinesAR.html

٣ - انظر، المرجع السابق.

أما بالنسبة لنطاق اختصاص الدول بالتزاماتها فيما يتصل باحترام وحماية وتطبيق الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، فيتوجب على الدولة في:

- الحالات التي تمارس فيها سلطة أو سيطرة فعّلية[١]،
- والحالات التي تقوم فيها الدولة بفعل أو تمتنع عن فعل يؤدي إلى إحداث آثار متوقعة، على التمتع بهذه الحقوق، سواء داخل أو خارج إقليم هذه الدولة،
- والحالات التي تكون فيها الدولة في وضع يمكّنها من اتخاذ تدابير لتطبيق هذه الحقوق خارج حدود أراضيها وبمقتضى القانون الدولي[٢].

أما بالنسبة لحدود أهلية ممارسة هذا الاختصاص، فإن التزام الدولة باحترام وتطبيق الحقوق الاقتصادية والاجتماعية خارج إقليمها، لا يجيز لها أن تتصرف بشكل فيه انتهاك للقانون الدولي العام.[٣]

بالرغم مما تضمنته مبادئ ماستريخت من إلزام للدول بحماية حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية والثقافية خارج حدود اقليمها، يُلاحظ، أنه عند التعامل مع هذه القضايا، لا يتم في الغالب تأسيسها على مفهوم حقوق الإنسان، بل يتركز الاهتمام على قواعد القانون الإنساني الدولي ذات الصلة، مثل قواعد حماية المرافق الطبية وما يجب القيام به لمنع مخاطر الصحة العامة.

لفهم ذلك بشكل أفضل، يجب معرفة ماهية التزامات السلطة القائمة بالاحتلال إزاء سكان الأراضي المحتلة من حيث مثلاً الحق في الصحة[٤]، لأن إحدى الالتزامات الرئيسة لقوة الاحتلال وفقًا للمادة (٤٣) من لائحة لاهاي للعام ١٩٠٧ هي «اتخاذ كافة التدابير التي في وسعها لاستعادة وضمان النظام العام والسلامة العامة، قدر الإمكان»[٥]. وعليه، ينطبق القانون الدولي لحقوق الإنسان، بما في ذلك الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية على

---

١ - ليس من السهل تحديد معنى السيطرة الفعلية، لكن يمكن الاستناد في ذلك على بعض المعايير المفيدة، كما يمكن أن يعتبر المعيار الجغرافي- مع أنه ليس المعيار الحصري- المعيار الرئيس.

٢ - مبادئ ماستريخت التوجيهية المتعلقة بانتهاكات الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام ١٩٩٧»، مرجع سابق.

٣ - المرجع السابق.

٤ - إذ لا يمكن الحديث عن حماية «حرية التعبير» و«حرية الاجتماع» مثلاً في ظل الاحتلال بالصورة ذاتها التي يمكن ضمانها في زمن السلم.

5 - Laws and Customs of War on Land (Hague IV); October 18، 1907، available on: http://avalon.law.yale.edu/20th_century/hague04.asp#art43

الأراضي المحتلة، وتكون الحاجة الى هذه الحقوق أكثر حدة عند التعامل مع احتلال مستمر لعصور.

إلا أنه قد لا يكون عملياً تطبيق نفس المعايير والالتزامات في موضوع الصحة في الأرض المحتلة كتلك الواجبة في اقليم الدولة القائمة بالاحتلال. لذا، يُستخدم أحياناً نهج ثلاثي عند تحليل التزامات الدولة بحقوق الإنسان، يتمثل بأن «تحترمها» و«تحميها» و«تفي بها»[1]. إذ على الرغم من أن قواعد القانون الإنساني الدولي تشمل العديد من «الاحترام» و«الحماية» للحق في الصحة – كحماية المرافق الطبية – إلا أن «الوفاء» بها ليس واضحاً.

بالنسبة لتطبيق حق الإنسان بالصحة، إذا كان يجب تطبيق هذا الحق بالتساوي على اقليم الدولة ذاتها وفي الأراضي التي احتلتها، عندها يمكن القول بأن سكان الأراضي المحتلة يحق لهم نفس الرعاية الصحية التي تقدمها الدولة لمواطنيها. نصت على ذلك فعلاً المادة (٣٨-(٢)) من اتفاقية جنيف الرابعة» المتعلقة «بحماية الأشخاص المدنيين» في «وقت الحرب» لعام ١٩٤٩، حيث جاء فيها: «يستمر من حيث المبدأ تنظيم وضع الأشخاص المحميين .... وتمنح لهم الحقوق التالية: ... ٢) يجب أن يحصلوا على العلاج الطبي والرعاية في المستشفى ...، وذلك بقدر مماثل لما يُقدم لرعايا الدولة المعنية». بالتالي، يمكن أن نفرق في هذا الموضوع بين حالتين:

– إذا كان الاحتلال حالة مستمرة، عندها تعتبر قضية المساواة في الرعاية الصحية ممكنة، خاصة إذا وفرّت قوة الاحتلال مستوى عالٍ من الرعاية الصحية لمواطنيها المقيمين في الأراضي المحتلة.

– إذا كان الاحتلال حالة مؤقتة، بالرغم من أن اتفاقية جنيف الرابعة تسمح باعتماد التدابير الصحية، إلا أن قدرة السلطة القائمة بالاحتلال على إنشاء نظام صحي متطور عند الاحتلال المؤقت، يمكن تقييدها من الناحية العملية. كما يمكن أيضاً أن تكون السلطة المحتلة قادرة على توفير مستوى أعلى من الرعاية الصحية التي كانت متوفرة أصلاً في الأرض المحتلة قبل الاحتلال. في مثل هذه الحالة، قد يتسبب إنهاء الاحتلال في تدهور الحالة الصحية لمن حَظِيَ بالرعاية الصحية من قِبَل الدولة صاحبة الاحتلال. يحدث ذلك، عند عودة هؤلاء الى مسؤولية الدولة الأم ذات السيادة وغير القادرة على توفير ذات المستوى من الرعاية الصحية.

---

١ – مبادئ ماستريخت التوجيهية المتعلقة بانتهاكات الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام ١٩٩٧، مرجع سابق. &
Noam Lubell, op. cit., p.752.

بذلك نستنتج، أنه عندما يتعلق الأمر بتنفيذ التزامات الدولة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في الحالات التي ينطبق عليها القانون الإنساني الدولي، على سبيل المثال في الأرض المحتلة، توجد تحديات جمة (١) تواجه هذا الأمر، تتصل في أحد جوانبها بالتقييد ومستوى الوفاء بالحاجة المعالجة. وعليه، جرت العادة على أن تُسلط الأضواء فقط على الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الخاصة بالفرد في زمن السلم، وإهمالها زمن النزاعات المسلحة. أي أنه بالرغم من أننا نحيا في عالم تزداد فيه وتيرة الاقتتال، إلا أن الواقع وممارسات الدول تُقلل من قيمة الحقوق الانسانية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي كُرست نظرياً في اتفاقات وأعراف شتى، كما أنها تقلل من الحق بالمطالبة بها، الأمر الذي يشكل تحدياً جوهرياً يجابه التطبيق المشترك للقانونين على النزاعات المسلحة.

المبحث الثاني

نطاق وتحديات التطبيق المشترك لهذين القانونين على النزاعات المسلحة

أُثيرت أسئلة كثيرة حول امتداد التزامات الدول المتعلقة بحقوق الإنسان الى خارج حدودها الإقليمية، وحول انطباق قواعد هذا القانون بالاشتراك مع قواعد القانون الإنساني الدولي على النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية، سنسعى في هذا المبحث للإجابة على هذه التساؤلات بالاستعانة ببعض الأمثلة.

المطلب الأول: امتداد التزام الدول بضمان حقوق الإنسان إلى «خارج حدودها الإقليمية»

يُشير مصطلح «الالتزامات الخارجية للدول» إلى تلك التي تقع على عاتق الدولة وتتعلق باحترام وحماية وتنفيذ حقوق الإنسان خارج نطاق ولايتها الإقليمية. ترتبط هذه الالتزامات

---

١ - من التحديات الصحية، نشير إلى أن بعض الحقوق الانسانية تحظى بوقت الحرب بضمانات تفوق الضمانات المتعارف عليها في زمن السلم، منها مثلاً إجراء التجارب الطبية على الأشخاص، حيث يلقى هذا الحق مزيدا من الضمانات وقت الحرب استنادا على اتفاقيتي جنيف الأولى والثانية، التي نصت في المادة (١٢) على الحظر المطلق لإجراء التجارب الخاصة بعلم الحياة على الأشخاص المحميين، كما حرمت المادة (١١) من البروتوكول الأول التجارب الطبية ولو تمت بموافقة المحميين. د. محمد المجذوب، مرجع سابق، ص ٧٨١.

بالأنظمة القانونية الدولية، ونعني بذلك القانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي والقانون الجنائي الدولي والقانون التجاري الدولي والقانون البيئي الدولي. فمثلاً، في القانون الدولي لحقوق الإنسان، نصت المادة (٢-١) من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦ على إلزام الدول باحترام وكفالة حقوق الإنسان لجميع الأفراد «الموجودين في إقليمها والداخلين في ولايتها». وقد فسرت «لجنة حقوق الإنسان[١]» عبارة الأشخاص «الذين يدخلون في الولاية» بأنهم الأشخاص الموجودون «ضمن سلطة الدولة أو سيطرتها الفعلية، والخاضعين لسلطة دولة طرف تتصرف خارج حدود إقليمها أو للسيطرة الفعلية لتلك الدولة»[٢]. ويفيد هذا التفسير بأن التزام الدولة بالقانون الدولي لحقوق الإنسان لم يعد محصوراً بحدود تلك الدولة وحسب، بل امتد لخارج اقليمها، نوضح ذلك فيما يلي.

الفرع الأول: بسط القانون الدولي لحقوق الإنسان على المناطق الواقعة خارج الدولة وتحت احتلالها :

أثار بسط القانون الدولي لحقوق الإنسان إلى خارج الحدود الإقليمية للدول وفي المناطق الواقعة تحت الاحتلال، الكثير من الجدل في الآونة الأخيرة، نظراً لدقة موضوع الاحتلال الذي يُثير مسألة العلاقة بين القانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي، فضلاً عن أهمية التمييز بين الأوضاع المختلفة للاحتلال، إذ يفترض «الاحتلال» في القانون الإنساني الدولي «السيطرة»، في حين توجد في الواقع حالات احتلال تكون السيطرة فيها على الأرض جزئية فقط. بالرغم من ذلك، درج العمل دولياً أنه حيثما تستمر الأعمال العدائية أو تندلع من جديد، تكون الغلبة حينها للقانون الإنساني الدولي على القانون الدولي لحقوق الإنسان، لأن القانون الدولي لحقوق الإنسان يفترض- كما أسلفنا- توفر السيطرة لإنفاذه. بهدف إيضاح هذا الأمر نستعرض فيما يلي بعض القضايا.

١) **قضية السيدة «تيتينيا لويزيدو** Loizidous» ضد تركيا، تدور أحداث هذه القضية حول سيدة قبرصية اسمها تيتينيا، عاشت مع زوجها في كيرينيا (شمال قبرص) لغاية عام

---

١ - «لجنة حقوق الإنسان»، نشأت بموجب قرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي ٥ «د-١» المؤرخ ١٦ فبراير ١٩٤٦. إلا أنه تم إلغاؤها واختتمت أعمالها في ٢٠٠٦/٦/١٦، وحل محلها «المجلس الدولي لحقوق الإنسان». كُلفت اللجنة أثناء عملها بإجراء دراسات وإعداد توصيات ومشاريع إعلانات واتفاقيات دولية تتعلق بحقوق الإنسان، والتحقيق في الادعاءات المتعلقة بالانتهاكات المعنية بحقوق الانسان، وتفعيل التعاون مع جميع هيئات الأمم المتحدة المتصلة بحقوق الإنسان.

٢ - التعليق العام رقم ٣١ (٨٠) طبيعة الالتزام القانوني العام المفروض على الدول الأطراف في العهد، تم اعتماده من قبل اللجنة المعنية بحقوق الانسان، الأمم المتحدة، في ٢٩ آذار/ مارس ٢٠٠٤، الجلسة ٢١٨، الدورة ١٨.

١٩٧٢، ثم انتقلا إلى نيقوسيا مؤقتاً بقصد العودة إلى كيرينيا في مرحلة لاحقة. عند غزو تركيا لقبرص عام ١٩٧٤ منُعت هذه السيدة من العودة لممتلكاتها في كيرينا. لذا، قدمت في عام ١٩٨٩ طلباً إلى «اللجنة الأوروبية لحقوق الإنسان» في ستراسبورغ ضد تركيا. في عام ١٩٩٦، قضت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان بحكم دان تركيا لارتكابها انتهاكا مستمرا لحقوق هذه السيدة نتيجة منعها من العودة إلى ممتلكاتها الواقعة في شمال قبرص. ووجدت المحكمة أن تركيا مارست سيطرة فعلية في كيرينا نظراً للعدد الكبير لقواتها التي شاركت في مهام نشطة هناك. الأمر الذي استتبع مسؤولية تركيا عن الإجراءات التركية في كيرينيا. وعليه، أمرت المحكمة تركيا بأن تدفع للسيدة المدعية نحو ٩١٥،٠٠٠ دولار تعويضاً عن الأضرار والتكاليف[١].

أكد هذا الحكم على مسألة هامة، تمثلت بإلزام الدول بتطبيق قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان عندما يكون لها سيطرة فعلية على اقليم خارج اقليمها، أي في الاقاليم التي تمتد إليها سلطة هذه الدول بوضوح أو تكون مندرجة تحت ولايتها. حيث اعتبرت المحكمة أن الدول ملزمة بتطبيق القانون الدولي لحقوق الانسان حتى على الاقاليم الواقعة خارج اقاليمها، عندما يكون لهذه الدول سيطرة فعلية على تلك الأقاليم.

٢) **قضية المدنيين العراقيين من «آل سكيني** Al-Skeini» التي رُفعت ضد جيش المملكة المتحدة البريطانية في العراق، في أبريل عام ٢٠٠٩ أمام المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان حول مقتل ستة مدنيين عراقيين من «آل- السكيني» على يد جيش المملكة المتحدة في البصرة عام ٢٠٠٣، عندما كانت المملكة المتحدة دولة احتلال. تعلقت القضية برفض سلطات المملكة المتحدة إجراء تحقيق مستقل وشامل[٢] في ملابسات وفاة المدنيين الستة، بحجة أن الوفيات حدثت خارج إقليم ولاية المملكة المتحدة.

ركّز الدفاع في هذه القضية على مسألة انطباق القانون الدولي لحقوق الإنسان خارج الولاية الاقليمية للدول، وبّين أن تفسير «الولاية» يتعارض مع الطابع العالمي لحقوق الإنسان وسيادة القانون والطبيعة الأساسية للحق في الحياة. بذلك، أثارت قضية آل- السكيني مسألة هامة

1 - Case of Loizidouv. Turkey. Application no. 15318/89. judgment 18 December 1996.

٢ - في قانون حقوق الإنسان، يجب أن تخضع الادعاءات بشأن الانتهاكات الخطيرة لحقوق الإنسان، وبخاصة الادعاءات بشأن سوء المعاملة أو القتل غير المشروع، لتحقيق رسمي فوري، وغير متحيز، وشامل، ومستقل ... ويتعين على السلطات أن تكون قد اتخذت الخطوات المعقولة والمتاحة لها لتأمين الأدلة المتعلقة بالحادث، بما في ذلك، شهادات الشهود، وأدلة الطب الشرعي، والتشريح الذي يوفر سجلاً كاملاً ودقيقًا بشأن الإصابة. كوردولا دروغيه، «صلات اختيارية؟ حقوق الإنسان والقانون الإنساني»، مختارات من المجلة الدولية للصليب الأحمر، المجلد ٩٠، العدد ٨٧١، سبتمبر ٢٠٠٨، ص ٢٠٩.

مفادها أن الاحتلال العسكري يُنشئ قرينة قوية على وجوب احترام «حق الأفراد في الحياة» في الأراضي المحتلة الواقعة تحت سلطة الدولة القائمة بالاحتلال. أي أن على مثل هذه الدول الالتزام بالقانون الدولي لحقوق الانسان أثناء احتلالها لأقاليم دول أخرى.

أقرت ذات التوجه محكمة العدل الدولية في رأيها الاستشاري عام ٢٠٠٤ حول قانونية الجدار الفاصل في فلسطين المحتلة، ببيانها أن قانون حقوق الإنسان يسري بأكمله على الأراضي المحتلة، ورأت أن الجدار يمس مختلف حقوق الإنسان المقننة في الاتفاقيات والمواثيق التي وقعّت عليها إسرائيل.

بالمثل، جاء في الرأي الاستشاري لذات المحكمة بتاريخ ١٩ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠٠٥ في قضية الأراضي التي احتلتها أوغندا في شرقي الكونغو، «أنّ القانون الدولي لحقوق الإنسان ينطبق بخصوص الأعمال التي تقوم بها دولة في ممارسة ولايتها خارج أراضيها، وبخاصة في أراضٍ محتلة»[١].

بهذا نخلص، إلى أن الأراضي الواقعة تحت الاحتلال أو التي تمتد إليها سلطة الدولة بوضوح أو تندرج تحت ولايتها، تدخل في نطاق التزامات الدولة القائمة بالاحتلال بضمان حقوق الإنسان فيها. يعزو البعض هذا الأمر إلى قياس الأراضي المحتلة بأراضي الدولة (أي بإقليمها الوطني)، لأن الأراضي المحتلة تكون في الواقع تحت سلطة الدولة القائمة بالاحتلال. يقودنا هذا الاستنتاج إلى أن الاقاليم الواقعة تحت الاحتلال أو الولاية الفعلية لدولة ما، ينطبق عليها بشكل مشترك القانون الدولي لحقوق الانسان والقانون الانساني الدولي[٢].

الفرع الثاني: بسط القانون الدولي لحقوق الإنسان في حالات لا تسيطر فيها الدولة على كامل إقليم دولة أخرى:

هناك ظروف تمتد فيها التزامات الدولة بالقانون الدولي لحقوق الإنسان حتى عندما لا تسيطر فيها الدولة على كامل إقليم دولة أخرى. إذ أقرت لجنة حقوق الانسان عام ٢٠٠٤ بحماية «أي شخص يكون تحت السلطة أو السيطرة الفعلية للدولة، ولو لم يكون داخل إقليم تلك الدولة»[٣]. يمكن أن تُفسر هذه العبارة على نطاق واسع، لتشمل أي شخص موجود في أيدي

1 - ICJ, Case Concerning Armed Activities on the Territory of the Congo (DRC v. Uganda), Judgment of 19 December 2005, para. 216.

2 - Laws and Customs of War on Land (Hague IV), op. cit.

3 - General Comment 31, Nature of the General Legal Obligation on States Parties to the Covenant, UN Doc. CCPR/C/21/Rev.1/Add.13 (2004), para.10.

وكلاء الدولة في الخارج. مثال ذلك، خطف منشقين عن دولة ما، خارج إقليم هذه الدولة، على يد عملاء الاستخبارات الذين يعملون لهذه الدولة. نشير في هذا السياق، إلى إحدى القضايا المتعلقة بانتهاكات «العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦» من قبل وكلاء دولة في أرضٍ أجنبية، وهي قضية «لوبيز بورغوسLopez Burgos ضد الأورغواي Uruguay ، حيث تم خطف السيد لوبيز في «بيونس آيريس» في الارجنتين على يد قوات أمن تابعة للأورغواي، وتم احتجازه في الأرجنتين قبل أن يتم نقله سراً إلى الأورغواي. حينها، وجدت اللجنة المعنية بحقوق الإنسان، أن السيد لوبيز عندما تعرض للتعذيب في الأرجنتين على أيدي قوات الأمن التابعة للأوروغواي، كان خاضعاً للولاية القضائية للأوروغواي[١].

بالمثل، وجدت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان في قضية «أوجلان Ocalan[٢]» ضد تركيا، أنّ تركيا مسؤولة عن احتجاز المدعي في كينيا على يد السلطات التركية، واعتبرت أنّ المدعي كان ضمن ولاية تركيا لأن احتجازه تم من قبل عملاء أتراك، ذلك لأن التزامات الدولة بحقوق الإنسان يمكن توسيع نطاقها إلى الأفعال الخارجية التي يقوم بها عملاء الدولة في الأقاليم التي لها فيها سلطة وسيطرة على الأفراد[٣].

بهذا نستنتج، أنه يتوجب على عملاء الدولة (أثناء وجودهم خارج حدود الدولة التابعين لها) احترام الالتزامات المتعلقة بالقانون الدولي لحقوق الإنسان التي لهم سلطة ليؤثروا فيها، لأنه سيتم تحميل الدولة التي يعملون لحسابها مسؤولية الانتهاكات التي يقومون بها في الخارج عندما ينجم الانتهاك مباشرةً من ظروف تحكمت بها هذه الدولة، أو عندما يكون للدولة تحكم كلي على الأرض التي حدث فيها ذاك الانتهاك. في ضوء ذلك، حمّلت لجنة الدول الأمريكية الدول المسؤولية عن أيّ أفعال تخضع لسلطتها وسيطرتها، وأدانت انتهاك الحق في الحياة في اغتيال كارلوس براتس Carlos Prats في بيونيس آيريس من قبل عملاء تشيلي[٤]، كما أدانت الهجمات على مواطني سورينام من قبل عملاء دولة سورينام، في هولندا[٥].

---

1 - https://ar.glosbe.com/en/ar/burgos

2 - ECtHR, Ocalan v. Turkey, Judgment of 12 March 2003, para. 93.

3 - ECHR, 46221/99, Judgment 12 Mar. 2003. & Grand Chamber Judgment, 12 May 2005.

٤ - انظر، التقرير بشأن وضع حقوق الإنسان في تشيلي:
Report on the Situation of Human Rights in Chile, OEA/Ser. L/V/II.66, Doc.17, 9 September 1985, Chapter III, paras. 81–91, 181.

٥ - انظر، التقرير الثاني بشأن وضع حقوق الإنسان في سورينام:
Second Report on the Human Rights Situation in Suriname, OEA/Ser. L/V/II.66, doc.21 rev 1, 2 October 1985, Chapter V, E.

إن امتداد التزام الدول بالقانون الدولي لحقوق الإنسان إلى خارج حدود الدولة عندما يكون هناك احتلال أو حتى مجرد سيطرة فعلية عليها، يدعونا للتساؤل حول قيمة هذه الالتزامات. للإجابة، نشير إلى أن الاعتراف ببعض حقوق الإنسان كجزء من «القانون الدولي العرفي[١]» يطور الحجة القائلة بامتداد حقوق الإنسان إلى خارج إقليم الدولة، حيث يتضح من قرارات الأمم المتحدة أنّ تطبيق القانون الدولي لحقوق الإنسان خارج حدود إقليم الدول لم يتم التشكيك به يوما[٢].

يعود السبب في ذلك إلى أن حقوق الإنسان في القانون الدولي العرفي هي الحقوق ذات الطابع العالمي، التي تشكل مع المعاهدات الدولية العمود الفقري للقانون الدولي لحقوق الإنسان، وهي تخص كل إنسان أينما كان. بالتالي، يمكن أنّ تطبق في جميع أقاليم العالم، خاصة أنّ نواة القانون الدولي لحقوق الإنسان تتمثل بحظر الحرمان التعسفي من الحياة، وحظر التعذيب والمعاملة القاسية، وحظر الحرمان التعسفي من الحرية، والحق في محاكمة عادلة،... وغيرها من الحقوق التي تشكل جزءاً من القانون الدولي العرفي[٣]. نتيجة لذلك، يمتد التزام الدول بتطبيق القانون الدولي لحقوق الانسان عند احتلالها لأقاليم دول أخرى أو عند سيطرتها الفعلية على بعض أجزاء من تلك الاقاليم، ويُطبق حينها القانون الدولي لحقوق الإنسان بالاشتراك مع القانون الإنساني الدولي. كما يمتد التزام الدول بتطبيق القانون الدولي لحقوق الإنسان على «النزاعات المسلحة غير الدولية».

المطلب الثاني: تحديات تواجه التطبيق المشترك للقانونين على النزاعات المسلحة

تطرقنا فيما سبق إلى «النزاعات المسلحة الدولية» التي تعني قتالاً ينشب بين القوات المسلحة لدولتين على الأقل، وتشمل السيطرة الفعلية والاحتلال وحروب التحرير الوطني. ورأينا كيف يتم تطبيق القانون الدولي لحقوق الإنسان إلى جانب القانون الإنساني الدولي في مثل هذه الحالات. إلاّ أن النزاعات المسلحة تتنوع ما بين نزاعات دولية وغير دولية. فيما يلي سنتعرف

---

١ - تعّد القاعدة قاعدة «عرفية» إذا عكست ممارسة للدول «واسعة النطاق ونموذجية ومنتظمة فعلاً» يسلّم باعتبارها قانوناً. ويعبر عنها في التشريعات الوطنية وقانون السوابق القضائية والبيانات الرسمية.

2 - Nils Melzer, Targeted Killing in International Law, Oxford, Oxford University Press, 2008, p. 287

٣ - كوردولا دروغيه، مرجع سابق، ص ١٨٨.

على كيفية التطبيق المشترك للقانونين في حالة «النزاع المسلح غير الدولي» وعلى دور الهيئات المعنية بحقوق الإنسان في هذه الأوقات، وهما من المواضيع التي تشكل -كما سنرى- تحديات جوهرية تواجه التطبيق المشترك للقانونين على النزاعات المسلحة.

الفرع الأول: التطبيق المشترك للقانونين على النزاع المسلح «غير الدولي»

بدايةً نذكّر، بأن «النزاع المسلح غير الدولي» هو القتال الذي ينشب داخل إقليم دولة بين القوات المسلحة النظامية وجماعات مسلحة يمكن التعرف على هويتها، أو بين جماعات مسلحة تتصارع فيما بينها. ولكي يعتبر القتال نزاعاً مسلحاً غير دولي يتعين أن يبلغ مستوى معيناً وأن يمتد لفترة ما[١].

نظّم القانون الإنساني الدولي- بحسب ما جاء في اتفاقيات جنيف الأربع لعام ١٩٤٩ والبروتوكولين الإضافيين لعام١٩٧٧ - معاملة المحاربين والمدنيين أثناء فترات النزاع المسلح الدولي وغير الدولي، وطبقت «لجنة حقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة» العهد الخاص بالحقوق المدنية والسياسية على النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية على حد سواء[٢]. أي يطبق على «النزاعات المسلحة غير الدولية» بشكل مشترك القانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي. إلا أن هذا لا يعني عدم وجود تحديات تواجه هذا التطبيق المشترك. تكمن الصعوبة الأبرز في النزاع المسلح غير الدولي، في عدم وجود «المقاتل» المتعارف عليه في النزاع المسلح الدولي. إذ بغض النظر عن القوات المسلحة الحكومية، لا يوجد في النزاعات غير الدولية سوى مدنيين. ونظراً لأنه لا يمكن مهاجمة أفراد الجماعات المسلحة إلا عندما يقوموا فعلاً بأعمال عدائية، وليس في أيّ وقت آخر[٣]، لذا تتفاقم التحديات أمام التطبيق المشترك للقانونين في حالات النزاع غير الدولي.

لمعالجة هذا الأمر، شهدت العقود الأخيرة تقدما كبيراً في توسيع نطاق قواعد القانون الإنساني الدولي المطبق على النزاعات المسلحة غير الدولية، من خلال القانون الدولي العرفي. اتضح ذلك من الممارسات الدولية، حيث ألزمت بذلك قواعد القانون الدولي الإنساني العرفي المطبقة في النزاعات المسلحة غير الدولية، الدول والمجموعات المسلحة المعارضة على حد سواء. الأمر الذي يُستدل عليه من الأمثلة التالية:

---

١ - «القانون الدولي الإنساني-إجابات عن أسئلتك»، الطبعة ٦، اللجنة الدولية للصليب الأحمر، جنيف، فبراير٢٠٠٧، ص ٤.

٢ - ينطبق الأمر نفسه على اللجنة الأمم المتحدة الخاصة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية، واللجنة الخاصة بالقضاء على التمييز العنصري، واللجنة الخاصة بالقضاء على التمييز ضد المرأة، واللجنة الخاصة بحقوق الطفل. كذلك، أقرت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان بتطبيق» الاتفاقية الأوروبية» في النزاع المسلح غير الدولي والدولي.

٣ - كوردولا دروغيه، مرجع سابق، ص ١٩٦.

١) حكم المحكمة الجنائية الدولية ليوغوسلافيا السابقة في قضية داسكو تاديتش Tadic عام ١٩٩٥ [١]، «داسكو تاديتش» شخص صربي بوسني اُتهم في القضية المعروضة ضده أمام المحكمة الجنائية الدولية بارتكاب جرائم قتل وتعذيب واغتصاب، في مخيم ضد مسلمي وكروات البوسنة، أي أن جريمته كانت غير دولية. اُعتبر الحكم الذي صدر عن المحكمة في هذه القضية علامة بارزة في القانون الدولي الإنساني والقانون الجنائي الدولي، من وجوه عدة، ذلك لأنه اتبع منهجاً جديداً فيما يتعلق بتحديد الشروط اللازم توافرها في الفعل الجرمي، إذ ذهبت المحكمة إلى ضرورة توافر شروط معينة[٢] في الجريمة حتى تكون محلاً للاتهام طبقاً للمادة (٣) من نظام المحكمة المعنية بانتهاكات قوانين وأعراف الحرب. وأكد حكمها على أن الجرائم ضد الإنسانية ليست أفعالاً منفردة يرتكبها أفراد على نحو عشوائي، بل هي أفعال ناشئة عن محاولة متعمدة لاستهداف مجموعة من السكان المدنيين. والتفسير المعتاد لهذا الشرط يحتّم وجود شكل ما من السياسة لارتكاب هذه الأفعال. واكتفى الحكم بضرورة توافر الدليل على أن للدولة الأجنبية رقابة عامة على ممارسات أحد أطراف النزاع المسلح غير الدولي، دون استلزام توافر سلطة رقابة فعلية مباشرة تمارسها الدولة الأجنبية على الطرف الداخلي.

الواضح أن الحكم في هذه القضية قام على أساس التوسع في تكييف النزاع المسلح غير الدولي بوصفه نزاعاً دولياً، كان الهدف من ذلك تحقيق حماية أكثر للأشخاص والأعيان المحميين طبقاً لأحكام اتفاقيات جنيف الأربع لعام ١٩٤٩ وأحكام البروتوكول الإضافي الأول لسنة ١٩٧٧، باعتبار أن ما تنطوي عليها هذه الاتفاقيات يشكل جزءا من العرف الدولي الملزم. أكد على هذا الأمر حكم المحكمة، الذي جاء فيه تساؤل استنكاري، عن السبب الذي يمكن أن تقوم عليه المغايرة في الحماية المقررة للإنسان في إطار النزاع المسلح الدولي عنها في إطار النزاع المسلح غير الدولي. بإيجاز، بالرغم من أن جريمة تاديتش كانت نزاعاً مسلحاً غير دولي، إلا أن المحكمة توسعت في وصفها واعتبرتها نزاعاً مسلحاً دولياً، بغية تأمين حماية أكثر للأشخاص المحميين قانوناً، وفق القانون الدولي لحقوق الإنسان ووفق قواعد القانون الإنساني الدولي.

---

١ - القاضي أنطونيو كاسيزي، «القانون الجنائي الدولي»، ترجمة مكتبة صادر ناشرون، بيروت، منشورات الحلبي الحقوقية، ٢٠١٥، ص ٢٠ و٢١.

٢ - من بين هذه الشروط، نذكر: يجب أن ينطوي الانتهاك على خرق لقاعدة من قواعد القانون الدولي الإنساني. يجب أن يكون الانتهاك خطيراً بمعنى أن يشكل خرقاً لقاعدة تحمي قيماً هامة. يجب أن يكون الخرق مؤدياً إلى نتائج خطيرة بالنسبة للضحية. يجب أن يكون انتهاك القاعدة مؤدياً في ضوء القانون العرفي والاتفاق إلى ترتيب المسؤولية الجنائية الفردية بالنسبة للشخص المنسوب إليه الفعل، وبناء على ذلك يمكن القول إن كل انتهاك لقواعد قوانين وأعراف الحرب في قواعد القانون الدولي الإنساني يعد جريمة حرب.

٢) في دراسة لجنة الصليب الأحمر «حول قواعد القانون الدولي العرفي»[١]، التي أعدتها لجنة الصليب الأحمر بناء على طلب المؤتمر الدولي السادس والعشرون للصليب الأحمر والهلال الأحمر الذي انعقد في كانون الأول/ ديسمبر١٩٩٥، بينت اللجنة أن عدداً كبيراً من القواعد العرفية في القانون الدولي الإنساني يُطبق على النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية، وأنه وفق القانون الدولي العرفي، تتماثل قواعد القانون الإنساني الدولي في النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية في جوهرها، وأن غالبية قواعد القانون الإنساني الدولي (وليس كلها) تطبق على هذين النوعين من النزاعات[٢]. يُعدُّ هذا التطور القانوني تقدماً كبيراً، لأنه يعزز حماية القانون الإنساني الدولي لضحايا النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية. إلا أن ازدياد عدد قواعد القانون الإنساني الدولي المطبقة على النزاعات المسلحة غير الدولية يشير إلى احتمال حدوث زيادة في التشابك مع قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان، الذي تطور أيضاً على مر السنين. كما أن إمكانية التشابك بين القانونين تصبح خطراً بالفعل في الحالات التي تكون فيها قواعد القانون الإنساني الدولي غير واضحة أصلاً. لشرح هذا الموضوع نورد المثال التالي.

وقعت في الدولة (س) مواجهات عنيفة استمرت بين القوات الحكومية وأعضاء مجموعة (ص) لثلاث سنوات، تسببت بمقتل مئات الأشخاص في صفوف القوات الحكومية وأعضاء الجماعات والمدنيين الذين لم يشاركوا في الاشتباكات، وأصيب عدد كبير من الأشخاص. اكتشفت المخابرات العسكرية أن أعضاء المجموعة (ص) يعقدون اجتماعا في منزل في قرية معينة، عندها اقتربت القوات الحكومية من ذلك المنزل، وأطلقت صواريخ «ار بي جيه» على غرفة اجتماعهم، فأسفر عن مصرع جميع أفراد المجموعة.

بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان، يُعتبر تصرف القوات الحكومية غير قانوني، إذ كان يجب عليها في البداية محاولة القبض على المجموعة واستخدام ما هو أقل من القوة المميتة – ما لم تظهر معلومات أخرى كتوجه القوات الحكومية لاعتقال أعضاء الجماعة وتعرضها لنيران كثيفة للغاية عندما اقتربت من البيت–. لكن إذا تناولنا التصرف من جانب القانون الإنساني الدولي،

---

١ - جاءت الدراسة موسّعة ونشرت في كتاب من ٥٠٠٠ صفحة، حددت فيها اللجنة ١٦١ قاعدة تعتبر حالياً قواعد عرفية. هدفت هذه الدراسة شأنها في ذلك شأن الأحكام القضائية الصادرة عن المحكمة الجنائية الدولية ليوغوسلافيا السابقة والمحكمة الجنائية الدولية لرواندا ونظام روما الأساسي، تقديم المساعدة للهيئات المعنية بحقوق الإنسان، وتوفير مجموعة مفصلة من القواعد التي تنطبق على المنازعات المسلحة غير الدولية، الأمر الذي يمكن أن يساعد على إجراء تقييم سليم على سلوك الدول في مثل هذه الحالات.
https://www.icrc.org/ara/resources/documents/misc/customary-law-q-and-a-150805.htm

٢ - كذلك كان لنظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية دور أساسي أيضاً في هذا الموضوع، على الرغم من أنه كان أكثر محدودية من المصادر المذكورة أنفاً. راجع: نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية لعام ١٩٩٨، المادة (٨-(٢) (e))، الوثيقة رقم: A/CONF.183/9

عندها يكون – من الضروري – تحديد تصرف القوات الحكومية ومعرفة ما إذا كان يُعد الموقف «صراعاً مسلحاً» أو لا، لأنه ببساطة إذا لم يكون كذلك، فإن القانون الإنساني الدولي لن يطبق.

يُعدّ تصنيف مثل هذه الحالة إحدى أكثر المسائل إثارة للجدل فيما يعرف بـ «النزاع المسلح غير الدولي»، لأنه حتى إذا تبين أن القانون الإنساني الدولي قابل للتطبيق، يبقى أن ليس هناك ما يدل على ما إذا كان تصرف القوات الحكومية مباحاً قانوناً، فضلاً عن بقاء اللغز الآخر المتمثل بتصنيف وضع أفراد المجموعة (ص). لمعالجة هذا الأمر، نشير إلى أن قواعد المعاهدات المعنية بالنزاعات «غير الدولية» لا تشير الى أي مركز قانوني للمقاتلين، أي الأشخاص الذين يشتركون في الأعمال العدائية أو الذين يكونون مستهدفين قانونا. وليس واضحاً كيف يمكن تصنيف أعضاء الجماعات المسلحة أو تحديد متى يمكن استهدافها. إلا أن اختلاف الآراء حول تصنيف الجماعات، يُفسر إلى أنه يمكن تحديدهم كما يلي:

- إما كغير مدنيين من الذين قد يكونوا مستهدفين في جميع الأوقات على غرار المقاتلين في الصراعات الدولية،
- أو كمدنيين فقدوا حمايتهم في أوقات معينة خلال النزاع بسبب مشاركتهم المباشرة في القتال، لكن ذلك لن يحدث إلا إذا شكلّت أفعالهم الحقيقية خلال فترة الصراع مشاركة مباشرة، وهذا لم يكن حال المجموعة (ص).

لا تزال مثل هذه الآراء موجودة دون أن يكون هناك توافق كاف حولها. لذا فإن اللجوء إلى استخدام القوة المميتة، في هجوم افتراضي على أعضاء المجموعة (ص) لا يُعدّ انتهاكاً لقواعد القانون الإنساني الدولي[1] وحسب، بل أيضاً لقانون حقوق الإنسان وتحديداً للحق في الحياة. ويشير إلى إمكانية التطبيق المشترك للقانونين في مثل هذه الحالات من النزاع غير الدولي.

هناك تحديات أخرى يمكن أن تواجه التطبيق المشترك للقانونين في النزاعات المسلحة غير الدولية، تتمثل بأن الخط الفاصل بين المقاتلين[2] والمدنيين[3] قد لا يكون دائماً واضحاً مائة

---

١ – في المنازعات المسلحة «الدولية»، يُعد منطق استخدام قواعد القانون الإنساني الدولي ذات الصلة عند مواجهة احتمال انتهاك حماية الحق في الحياة، واضحاً جداً. إذ يمكن لمقاتل أن يستهدف مقاتلاً آخر بشكل قانوني دون أن يعتبر هذا الأمر قتلاً تعسفياً، كونه يعد جزءاً أصيلاً وضرورياً من العمليات العسكرية معروف في القانون الإنساني الدولي.

٢ – المقاتلون: هم الذين يشتركون في العمليات العدائية ويكونون منتمين عادة إلى القوات المسلحة للأطراف المتنازعة ويملكون الحق في المشاركة بصورة مباشرة في الأعمال الحربية (بحسب المادة (٤٣) من البروتوكول الإضافي إلى اتفاقيات جنيف المؤرخة في ١٢ أغسطس/آب ١٩٤٩ المتعلق بحماية ضحايا المنازعات الدولية لمسلحة لعام ١٩٧٧). ويعتبر المقاتلون في حركات التحرير والمقاومة الوطنية مشمولين بهذه الفئة إذا استوفوا الشروط الأربعة التالية، وهي: أن يكون لهم رئيس مسؤول، لهم شارة مميزة ثابتة، يحملوا أسلحتهم بصورة علنية، يراعوا في أعمالهم الحربية قواعد القانون الدولي التي تطبق على النزاعات المسلحة (بحسب المادة (١) من اللائحة المتعلقة بقوانين وأعراف الحرب البرية لاهاي ١٨ اكتوبر/تشرين الأول ١٩٠٧). كما يندرج تحت مسمى المقاتلين، الميليشيات أو الوحدات المتطوعة في القوات المسلحة والتي تشكل جزءا منها. «القانون الدولي الإنساني- دليل للتطبيق على الصعيد الوطني»، الطبعة الثالثة، اعداد نخبة من المتخصصين والخبراء، القاهرة، اللجنة الدولية للصليب الاحمر، ٢٠٠٦، ص٤١٠.

٣ – المدنيون: هم الذين لا يشتركون في الأعمال الحربية بشكل مباشر، بعبارة أخرى، أي شخص لا ينتمي إلى أي فئة من فئات المقاتلين التي سبق ذكرها. المرجع السابق، ص ٤١١.

في المائة في النزاعات المسلحة «الدولية»، وأن مثل هذا التمييز بين هاتين الفئتين يكون أصعب بكثير في النزاعات المسلحة «غير الدولية»، حيث لا يتم في هذه النزاعات التمييز بسهولة بين المقاتلين والمدنيين لا على الأرض ولا في القانون. لذا، يمكن أن يتم التخلي حينها عن تطبيق القانون الدولي لحقوق الإنسان لصالح القانون الإنساني الدولي. الأمر الذي قد يُسهم بزيادة التعقيدات بدلاً من معالجتها. يكمن الخطر في مثل هذه الحالة، بأن عدم التوصل الى توافق في الآراء بشأن تحديد حدة نزاع ما، من شأنه أن يُسهّل على الدول تجاهل معايير القانون الدولي لحقوق الإنسان، واعتمادها سياسة «أطلق لتقتل» كلما واجهت حالات قد تتمكن من المطالبة بأن تكون نزاع مسلح.

نخلص مما تقدم، إلى ضرورة اتباع نهج مختلف في حالات النزاع المسلح غير الدولي، يتمثل بإعادة النظر في فكرة استخدام القانون الإنساني الدولي كقاعدة التخصيص على الحق في الحياة أثناء المنازعات المسلحة غير الدولية. يقتضي مع هذا النهج القول، إنه يتوجب على الدول عدم تفضيل استخدام القوة المميتة، كلما أمكنها ذلك، للإبقاء على إنفاذ القانون الدولي لحقوق الانسان فعالاً حتى في النزاعات المسلحة غير الدولية.

الفرع الثاني: ولاية وخبرة هيئات حقوق الإنسان

تحدٍ آخر يواجه التطبيق المشترك للقانونين على النزاعات المسلحة، يدور حول ولاية وخبرة هيئات حقوق الإنسان. ونقصد بهذه الهيئات آليات الأمم المتحدة لتنفيذ حقوق الإنسان، والهياكل الإقليمية التي تعمل في أفريقيا والأميركتين وأوروبا، ومنها المحاكم المختصة بحقوق الإنسان. تستمد الحقوق التي تحميها هذه الهياكل من الحقوق المنصوص عليها في الشرعة الدولية لحقوق الإنسان والصكوك الدولية المشابهة لها، ومن معاهدات حقوق الإنسان الإقليمية الرئيسية الثلاث[1].

تم إنشاء العديد من هيئات حقوق الإنسان بموجب معاهدات، وللوهلة الأولى يبدو أن ولاية هذه الهيئات تقتصر على الالتزامات الواردة في المعاهدات ذات الصلة. نتيجة لذلك، كُلفت «المحكمة الأوربية لحقوق الانسان» – على سبيل المثال- بالحكم بما ورد في «الميثاق الأوربي»[2]

---

١ - وهي، الميثاق الأفريقي لحقوق الإنسان والشعوب ١٩٨١، الاتفاقية الأمريكية لحقوق الإنسان ١٩٦٩، الاتفاقية الأوروبية لحماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية ١٩٥٠.

٢ - نشير إلى أن هيئات حقوق الانسان المنشأة بموجب ميثاق الأمم المتحدة، لا تملك على ولايتها نفس قيود المعاهدات التي ورد ذكرها أعلاه، لذا تكون أقدر على الإشارة مباشرة الى انتهاكات القانون الإنساني الدولي. يمكن ملاحظة ذلك في تقارير المقرر الخاص المعنية بحالات الإعدام بلا محاكمة، أو في تقارير إجراءات الدولة المحددة عند التعامل مع البلدان المشاركة في الصراع المسلح، كالتي جمعها المقرر الخاص بشأن العراق ويوغوسلافيا السابقة والسودان.

كما يُلاحظ أن صلاحيات هيئات حقوق الإنسان - أثناء الصراعات المسلحة - محدودة بانتهاكات «حقوق الإنسان» الواردة حصراً في المعاهدات التي أنشأتها، في حين لا تصدر في تلك الصراعات أحكاماً حول انتهاكات «القانون الإنساني الدولي» بشكل صريح، وإنما يتم ذلك - أحياناً- بشكل ضمني. يفيد ذلك بأن استخدام القانون الإنساني الدولي لتفسير التزامات القانون الدولي لحقوق الانسان في حالات النزاع المسلح، لا يزال معطلاً إلى حدٍ ما. نتيجة لذلك، لا تزال المحاكم الأوروبية- على سبيل المثال- غير مستعدة لتطبيق قواعد القانون الإنساني بشكل صريح ومباشر في معظم أحكامها. ومن الأمثلة التي تُظهر عدم تطبيق المحاكم لمبادئ القانون الإنساني الدولي بشكل صريح، نشير إلى القضايا التالية:

قضية ارجي ضد تركيا Ergi v. Turkey عام ١٩٩٨، اكتفت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان عند تقييمها للعملية العسكرية التركية في هذه القضية باستخدام مبادئ القانون الإنساني الدولي بشكل ضمني دون الإشارة الى هذه المبادئ صراحة. حيث وجدت المحكمة في تقييمها لتناسب استخدام القوة أنّ الدولة مسؤولة عن «اتخاذ جميع الاحتياطات المستطاعة في اختيار الوسائل العملية الأمنية التي تُشن ضد جماعة معارضة، لتجنب إحداث خسائر عرضية في أرواح المدنيين، والتقليل منها إلى الحد الأدنى»[١].

٢) قضية أوزاكان Ozkan [٢] لعام ٢٠٠٤، دارت هذه القضية حول احتجاز أفراد وإحراق منازل خلال عمليات عسكرية في جنوب شرق تركيا. وبالرغم من أن العملية كانت عسكرية، وتصنف على أنها صراع مسلح، وينطبق عليها القانون الإنساني الدولي، إلا أن نظر القضية في المحكمة الأوروبية لحقوق الانسان لم يتضمن أي إشارة الى قواعد القانون الإنساني الدولي[٣].

٣) قضية إسايفا ضد روسيا Isayeva v. Russi لعام ٢٠٠٥، درات حول هجوم طائرات روسية على قافلة مركبات، أسفر عن مقتل وإصابة مدنيين. وقع هذا الحادث في سياق ما يعتبر «صراع مسلح غير دولي». تعرضت فيها المدعية إسايفا وأقاربها لهجوم بالقذائف الصاروخية عندما كانوا يحاولون مغادرة قرية من خلال ما كانوا يظنون بأنها مخارج آمنة من القتال العنيف. في هذه القضية، أكدت الحكومة الروسية أن الطيارين استهدفا بقذائفهما شاحنات

D. O'Donnell, ‹Trends in the application of international humanitarian law by United Nations human rights mechanisms›, International Review of the Red Cross, No. 324, September 1998, p. 481.

1 - Ergi v. Turkey, Judgment of 28 July 1998, Reports 1998-IV.

2 - Ahmet Ozkan and others v. Turkey, Case No. 21689/93, Judgment of April 6, 2004.

٣ - كوردولا دروغيه، مرجع سابق، ص ٢٠٠.

تحمل رجالاً مسلحين كانوا قد أطلقوا النار باتجاه الطيارين، في حين لم يكن هناك في الحقيقة أية شاحنة من هذا النوع، كما أن الطائرات – وفق المدعى عليهم والكثير من الشهود – لم تطلق النار عليها[١]. اتخذت المحكمة الأوربية لحقوق الإنسان عند نظرها في هذه القضية المرفوعة ضد روسيا، مقاربة مختلفة بعض الشيء للوضع[٢]، وحكمت بأنه كان على السلطات المختصة اتخاذ حيطة مناسبة ضد أي خطر على الحياة، جاء حكمها من منطلق أنّ روسيا لم تعلن حالة طوارئ[٣] ولم تقم بأي انتقاص في إطار أحكام المادة (١٥) من الاتفاقية الأوروبية لحقوق الإنسان[٤]. لذلك أتى حكم المحكمة على خلفية قانونية عادية، في حين أن المسالة الأساسية التي كان يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار من قِبلها هي فيما إذا كان هناك هدف عسكري كان من المشروع استهدافه، أما إذا لم يكن مثل هذا الهدف موجوداً، حينها يكون استخدام القوة ضد المدنيين غير مشروع. أما إذا كان هناك ما يدعو الى الاعتقاد بأن الطيارين أطلقا النار على هدف مشروع، حينها تكون قواعد القانون الإنساني الدولي المتعلقة بالاستهداف واستخدام القوة وثيقة الصلة بالموضوع. بالرغم من ذلك، لم تستخدم المحكمة بشكل مباشر وصريح قواعد القانون الإنساني الدولي في حكمها على استهداف الأهداف العسكرية، مع أن تقييمها اتصل بعملية عسكرية في سياق نزاع مسلح. بل استخدمت المعايير المستلهمة من القانون الإنساني بشكل ضمني فقط، وبخاصة معيار تجنب الخسائر المدنية العرضية إلى أقصى حد ممكن.

قد يُعزى سبب عدم استخدام القانون الإنساني الدولي بشكل صريح ومباشر في معظم القضايا، إلى شيوع فكرة، مفادها أنه باستثناء المادة (٣) المشتركة وبعض قواعد البروتوكول الإضافي الثاني – الذي يعتبر أول وثيقة دولية تعالج مسائل النزاعات الداخلية (غير الدولية) – لا يوجد الكثير من القواعد ذات الصلة في القانون الإنساني الدولي تنطبق على المنازعات المسلحة وخاصة «غير الدولية» منها[٥]، وبالتالي فإن مبادئ حقوق الإنسان هي التي يتم الاهتداء

---

1 - Noam Lubell, op.cit, pp. 743-744.

2 - ECtHR, Isayeva, Yusupova and Bazayeva v. Russia, Judgment of 24 February 2005.

٣ - تشدد أحكام العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية على الطابع الاستثنائي لحالات عدم التقيد بالحقوق المكفولة في العهد. وينبغي الانتباه بشدة إلى الأحوال الجوهرية والإجرائية التي يسمح فيها القانون الدولي بعدم التقيد بالحقوق، من بينها: وجود ما يتهدد حياة الأمة، الإعلان رسميا عن قيام حالة طوارئ، ...وغيرها.

٤ - نصت المادة (١٥) من الاتفاقية الاوروبية لحقوق الانسان لعام ١٩٥٠، على ما يلي: «١- في وقت الحرب أو الطوارئ العامة الأخرى التي تهدد حياة الأمة، يجوز لأي طرف سام متعاقد أن يتخذ تدابير تخالف التزاماته الموضحة بالاتفاقية في أضيق حدود تحتمها مقتضيات الحال، وبشرط ألا تتعارض هذه التدابير مع التزاماته الأخرى في إطار القانون الدولي».

5 - J. Bond, The Rules of Riot: Internal Conflict and the Law of War, Princeton, Princeton University Press, 1974, p.137.

بها. لا شك أن هذا الأمر يشكل تحدياً جدياً أمام هيئات حقوق الانسان في أوقات يمكنها فيها أن تطبق أحكام القانون الانساني الدولي مع أحكام القانون الدولي لحقوق الانسان. لذا، نشجع أن تستخدم هذه الهيئات في المستقبل قواعد القانون الإنساني الدولي، كمعين تفسيري على الأقل لأحكامها القضائية، من منطلق أن القانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي متكاملان ويعززان بعضهما بعضاً، لضمان حماية أكثر للأشخاص المحميين قانوناً في جميع الأوقات. ونقصد بالتكامل هنا، أنّ هذين القانونين لا يتعارضان مع بعضهما البعض ويستندان إلى المبادئ والقيم ذاتها. فكلاهما يسعى إلى حماية أرواح البشر وصحتهم وكرامتهم، وإن كان ذلك من زاويا مختلفة. بهذا المعنى، يعكس التكامل طريقة تفسير ترد في المادة (٣١-٣-ج) من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات لعام ١٩٦٩، تنص على أنه عند تفسير قاعدة ما من قواعد هذه الاتفاقية يجب أن تؤخذ في الاعتبار «أيّ قاعدة ملائمة من قواعد القانون الدولي قابلة للتطبيق على العلاقات بين الأطراف». يكرس هذا الأمر، النظرة إلى القانون الدولي بأنه نظام مترابط[1] تتعايش فيه بانسجام مجموعات مختلفة من القواعد.

الخاتمة

على الصعيد الفكري، يعود كل من القانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي إلى أصول تاريخية وفلسفية واحدة، لأنهما انبثقا من ضرورة حماية الإنسان من قوى الشر التي تهدده. مع ذلك، يمثل القانون الدولي لحقوق الإنسان المبادئ العامة أو الأكثر عمومية، في حين يرتدي القانون الإنساني طابعا خاصا واستثنائيا كونه لا يدخل حيز التطبيق إلا في الفترات التي تحول فيها الحرب دون ممارسة حقوق الإنسان، أو تقيّد هذه الممارسة.

أما على الصعيد القانوني، فنجد اختلافاً بين القانونين، إذ لا يُطبق القانون الإنساني إلا في أوقات النزاعات المسلحة، أما قانون حقوق الإنسان فيطبق في وقت السلم. ثم إن حقوق الإنسان تخضع للعلاقات بين الدولة ومواطنيها، أما القانون الإنساني فيخضع للعلاقات بين الدولة المتحاربة ورعايا عدوها. لكن مع ذلك فإن بعض الحقوق الإنسانية الأساسية كحصانة الذات البشرية ومنع التعذيب بأشكاله، تُعدُّ حقوقاً مشتركة بين القانونين ولا يجوز تعليقها سواء

1 - Campbell McLachlan, The principle of systemic integration and Article 31(3) (c) of the Vienna Convention, International and Comparative Law Quarterly, Vol. 54 (2005), pp. 279–320. See also, International Law Commission, Report of the Study Group on Fragmentation of International Law: Difficulties arising from Diversification and Expansion of International Law, UN Doc. A/CN.4/L.676, 29 July 2005, para. 27.

أكان ذلك في «زمن السلم» أم في «زمن الحرب»، وفي زمن الحروب الدولية أو غير الدولية، لكن تبقى ظروف وشكل إعمال كل منهما مختلف عن الآخر.

وبسبب التطور الذي طرأ على قانون حقوق الإنسان بعد الحرب العالمية الثانية، حظي القانون الإنساني باهتمام بالغ، وأصبح القانونان يسيران جنباً الى جنب، وتجلى هذا التقارب في القرارات التي صدرت عن الأمم المتحدة التي بدأت بتبنيها منذ عام ١٩٤٨ تحت عنوان «احترام حقوق الإنسان في النزاعات المسلحة». الأمر الذي فسح المجال أمام التطبيق المشترك للقانونين على النزاعات المسلحة. ومع أن التطبيق المشترك في هذه الأوقات تم بشكل جيد، إلا أنه واجه بعض التحديات، من بينها الاختلافات «اللغوية» التي تتصل باستخدام المصطلحات المتعلقة بكلا القانونين، وعدم احترام الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في أوقات النزاعات المسلحة، وتفاوت الإجراءات المعنية بتعويض المتضررين بين القانونين، وعدم «وفاء» الدول بالتزاماتها بحقوق الإنسان في أوقات النزاعات المسلحة، أضف إلى ذلك طريقة تعامل بعض الهيئات القانونية مع حالات النزاع المسلح، إذ تقضي المحاكم المعنية بحقوق الانسان – في الغالب– استناداً على أساسيات حقوق الإنسان، دون أن تستخدم مبادئ القانون الإنساني إلا بشكل ضمني، فضلاً عن الصعوبات التي تواجه التطبيق المشترك للقانونين في المنازعات المسلحة غير الدولية.

بناءً على ما تقدم، ندرك أن العلاقة بين هذين القانونين لا زالت تتطور، الأمر الذي يستلزم برأينا القيام بالمزيد من الدراسة والتمحيص لضمان التطبيق المشترك للقانونين ، ووفاء الدول بالتزاماتها في احترام حقوق الإنسان على اختلافها في أوقات النزاعات المسلحة أيا كانت دولية أو غير ذلك. كما يقتضي تذكير الدول بواجبها – بحسب القانون الدولي– بضرورة الالتزام بحماية حقوق الانسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ليس داخل أقاليمها وحسب بل أيضاً خارج تلك الأقاليم عند احتلالها لأقاليم أخرى أو وجود سلطة أو سيطرة لها فيها. كذلك، نتوجه للجنة الدولية للصليب الأحمر، على وجه الخصوص، لدعوتها لتستأنف تطويرها للقانون الدولي الإنساني بقصد تحسين سبل حماية المدنيين، في النزاعات المسلحة الدولية وغير الدولية، نظراً لعدم الاتساق ووجود الثغرات في الحماية الممنوحة المنصوص عليها في صكوك القانونين من جهة، وفي القوانين الوطنية والمحلية من جهة أخرى. حيث ينبغي أن يتمتع الفرد أينما كان، بالأحكام الأكثر حماية له في القوانين الدولية والوطنية المنطبقة على السواء. بناء على ذلك، نقترح على الدول المعنية، أن تطبق القانون الإنساني الدولي كلما كان

تطبيقه يتيح أنواعاً من الحماية أفضل من تلك التي يتيحها قانون حقوق الإنسان، والعكس بالعكس.

في الختام، نؤكد على أن التحديات المتعددة التي تواجه التطبيق المشترك للقانونين، تستدعي سرعة العمل على معالجتها، ذلك لأن وقتنا الحاضر يحفل للأسف الشديد بالعديد من النزاعات الدولية والداخلية، التي يعاني منها ملايين الأبرياء دون ذنب. وهدفنا دوماً هو تمكين قواعد القانون الدولي لحقوق الإنسان والقانون الإنساني الدولي من العيش بانسجام في الإطار الأوسع للقانون الدولي بما يخدم مصلحة الإنسان في كل مكان وزمان. علماً أن لا مجال للعودة إلى الفصل الكامل بين هذين القانونين، لأنهما متكاملان ويشتركان في هدف واحد، ألا وهو الاهتمام بالإنسان والحرص الكامل على حمايته من كل أذى وفي جميع الظروف.

لائحـــة المراجـــع

أولاً: المراجـــع العربيـــة

كتب ودراسات:

- د. أحمد إبراهيم خضر، «الفروق بين المفهوم والمصطلح والتعريف». دراسة نشرت بتاريخ ٢٠١٣/٣/٢. متوفر على:

https://www.alukah.net/web/khedr/051050//

- القاضي أنطونيو كاسيزي، «القانون الجنائي الدولي»، ترجمة مكتبة صادر ناشرون، بيروت، منشورات الحلبي الحقوقية، ٢٠١٥.

- جون- ماري هنكرتس ولويز دوزوالد- بك، «القانون الدولي الإنساني العرفي، المجلد الأول: القواعد»، القاهرة، اللجنة الدولية للصليب الأحمر، ٢٠٠٧.

- كوردولا دروغيه، «صلات اختيارية؟ حقوق الإنسان والقانون الإنساني»، مختارات من المجلة الدولية للصليب الأحمر، المجلد ٩٠، العدد ٨٧١، سبتمبر/ أيلول ٨٢٠٠.

- فيليب شبوري، «اتفاقيات جنيف لعام ١٩٤٩: أصولها وأهميتها الراهنة»، دراسة نشرت بتاريخ ٢٠٠٩/٨/١٢، متوفرة على:

https://www.icrc.org/ara/resources/documents/statement/geneva-conventions-statement-120809.htm

- د. محمد المجذوب، القانون الدولي العام، بيروت، منشورات الحلبي الحقوقية، ٢٠٠٣.

- أ. د. مخلد الطراونة، «القانون الدولي العام»، (د. م.)، (د. ن.)، ٢٠١٥.

- «القانون الدولي الإنساني- إجابات عن أسئلتك»، الطبعة ٦، جنيف، اللجنة الدولية للصليب الأحمر، فبراير ٢٠٠٧.

- «القانون الدولي الإنساني- دليل للتطبيق على الصعيد الوطني»، الطبعة الثالثة، إعداد نخبة من المتخصصين والخبراء، القاهرة، اللجنة الدولية للصليب الاحمر، ٢٠٠٦.

- «دراسات في القانون الدولي الانساني»، إعداد نخبة من المتخصصين، القاهرة، اللجنة الدولية لحقوق الانسان ودار المستقبل العربي، ٢٠٠٠.

وثائق دولية:

- الإعلان العالمي لحقوق الانسان لعام ١٩٤٨.

- العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية لعام ١٩٦٦.

- العهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام ١٩٦٦.

- اتفاقيات جنيف الأربع لعام ١٩٤٩.

- البروتوكولان الإضافيان لعام ١٩٧٧.

- نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية لعام ١٩٩٨، الوثيقة رقم9/A/CONF.183 .

- «مبادئ ماستريخت التوجيهية المتعلقة بانتهاكات الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام ١٩٩٧»، ماستريخت. متوفرة على:

http://www1.umn.edu/humanrts/arabic/MaastrichtguidelinesAR.html

- «التعليق العام رقم٣١ (٨٠) طبيعة الالتزام القانوني العام المفروض على الدول الأطراف في العهد»، تم اعتماده من اللجنة المعنية بحقوق الانسان- الأمم المتحدة، في ٢٩ آذار/مارس ٢٠٠٤، الجلسة ٢١٨، الدورة ١٨.

- «تقرير الخبير المستقل المعني بمسألة التزامات حقوق الإنسان المتعلقة بالتمتع ببيئة آمنة ونظيفة وصحية ومستدامة، السيد جون هـ. نوكس»، مجلس حقوق الإنسان، الجمعية العامة، الأمم المتحدة، الدورة الخامسة والعشرون، (53/A/HRC/25)، البند (٣)، ٣٠ كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Studies :

- Campbell McLachlan. The principle of systemic integration and Article 31(3) (c) of the Vienna Convention. International and Comparative Law Quarterly. Vol. 54 (2005).
- D. O'Donnell. Trends in the application of international humanitarian law by United Nations human rights mechanisms. International Review of the Red Cross. No. 324. September 1998.
- Françoise Hampson and Ibrahim Salama. Working paper on the relationship between human rights law and international humanitarian law. UN Sub-Commission on the Promotion and Protection of Human Rights. E/CN.4/Sub.221 14/2005/ June 2005.
- J. Bond. The Rules of Riot: Internal Conflict and the Law of War. Princeton University Princeton University Press. 1974.
- Nils Melzer. Targeted Killing in International Law. Oxford. Oxford University Press. 2008.
- Noam Lubell. Challenges in Applying Human Rights Law to Armed Conflict. International Review of the Red Cross. Vol. 87. No. 860. 2005.

UN Documents :

- General Assembly Resolution No. 804 (VIII). UN Doc. A/804/VIII. 3 Dec. 1953.
- General Assembly Resolution No. 1312 (XIII). UN Doc. A/38.49/ 12 Dec. 1958.
- Security Council Resolution No. 237. para. 1(b). UN Doc. A/23714 .1967/ June 1967.

- UN Basic Principles on the Use of Force and Firearms by Law Enforcement Officials، UN Doc. A/CONF.14428//Rev.1، 1990.
- International Law Commission، Report of the Study Group on Fragmentation of International Law: Difficulties arising from Diversification and Expansion of International Law، UN Doc. A/CN.4/L.676، 29 July 2005.
- Final Act of the International Conference on Human Rights، UN Doc. A/Conf.3222 ،41/ April–13 May 1968.
- General Comment 31، Nature of the General Legal Obligation on States Parties to the Covenant، UN Doc. CCPR/C/21/Rev.1/Add.13 (2004).
- Report on Respect for Human Rights in Armed Conflict، UN Doc. A/7720، 20 Nov. 1969.
- Report on Respect for Human Rights in Armed Conflict، paras. 20–29، annex 1، UN Doc. A/8052، 18 Sept. 1970.
- Report on the Situation of Human Rights in Chile، OEA/Ser. L/V/II.66، Doc.17، 9 September 1985، Chapter III، paras. 81–91، 181.
- Second Report on the Human Rights Situation in Suriname، OEA/Ser. L/V/II.66، doc.21 rev 1، 2 October 1985، Chapter V، E.
- «Laws and Customs of War on Land (Hague IV); October 18، 1907»، available on: http://avalon.law.yale.edu/20th__century/hague04.asp#art43

Cases :

- Gul v. Turkey، Appl. No. 2267693/، Judgment of 14 December 2000، para. 82.
- Loizidouv. Turkey (Application no. 1531889/) (judgment 18 December 1996).

- Ergi v. Turkey. Judgment of 28 July 1998. Reports 1998-IV.
- Ahmet Ozkan and others v. Turkey. Case No. 2168993/. Judgment of April 6. 2004.
- ECtHR. Isayeva. Yusupova and Bazayeva v. Russia. Judgment of 24 February 2005.
- ECtHR. Ocalan v. Turkey. Judgment of 12 March 2003. para. 93.
- ECHR. 4622199/. Judgment 12 March 2003.
- Grand Chamber Judgment. 12 May 2005.
- ICJ. Legal Consequences of the Construction of a Wall in the Occupied Palestinian Territory. Advisory Opinion. 9 July 2004. ICJ Reports 2004.
- ICJ. Case Concerning Armed Activities on the Territory of the Congo (DRC v. Uganda). Judgment of 19 December 2005.

Websites :

- https://www.icrc.org/ara/resources/documents/misc/customary-law-q-and-a-150805.htm
- https://ar.glosbe.com/en/ar/burgos

❋ ❋ ❋ ❋ ❋

التنمية الثقافية في دولة قطر

«دراسة تحليلية»

الدكتور: نوزاد عبد الرحمن الهيتي

الدوحة – دولة قطر

المقدمة :

شهدت دولة قطر خلال العشرية الأولى والثانية من القرن الحادي والعشرين حراكاً ثقافياً في مختلف مجالات الفنون والآداب والتراث، الأمر جعل من مدينة الدوحة عاصمة للفعاليات الثقافية على الصعد الدولية والعربية والإقليمية، حيث تنظم الدولة سنوياً العديد من الفعاليات والأنشطة الثقافية لدعم التنوع القائم بين الثقافات والأديان المختلفة، وبما يعزز من قيم التعايش السلمي التي تشكل مدخلاً لتحقيق عالم خالٍ من النزاعات والصراعات المسلحة والاحتراب الأهلي، علاوة على الفعاليات والأسابيع والأعوام الثقافية التي تعرف بثقافات دول من مختلف أنحاء العالم، كما انضمت الدولة في عام ٢٠١٨ للعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

وفي إطار مأسسة العمل الثقافي بدولة قطر، قامت الدولة بإنشاء العديد من المؤسسات الثقافية التي تعنى بمختلف جوانب الإبداع الثقافي والفني والأدبي، كالمؤسسة العامة للحي الثقافي « كتارا» وهيئة متاحف قطر، ومكتبة قطر الوطنية ومؤسسة الدوحة للأفلام واوركسترا قطر الفلهارمونية التي تروج للموسيقى العربية والغربية. ومركز عبد الله بن زيد آل محمود الثقافي الإسلامي، ومتاحف مشيرب، ومتحف الفن الإسلامي وغيرها من المؤسسات المعنية بنشر الثقافة وتنمية الوعي الثقافي لدى سكان قطر من المواطنين والمقيمين.

كما وقامت الدولة بالعديد من المبادرات التي تعزز التنمية الثقافية والارتقاء بالمستوى الثقافي للفرد وتشجيع حركة الإبداع في مختلف الميادين الثقافية، وتمثلت هذه المبادرات بمنح جوائز عالمية في مجال حوار الحضارات والأديان، والرواية والدراما والإنتاج السينمائي،

ومبادرة «قطر تقرأ» وغيرها من المجالات الثقافية المختلفة، كما وانشأت الدولة لجانًا وطنية تعنى بالتنمية الثقافية والحوار الحضاري كاللجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم والثقافة، واللجنة القطرية لتحالف الحضارات.

ويهدف هذا البحث إلى التعريف بالتنمية الثقافية وأهميتها، والمنطلقات التي ترتكز عليها عملية التنمية الثقافية بدولة قطر، وبيان تطور مؤشراتها الكمية وأهم المبادرات القطرية التي قامت بها الدولة لتعزيز دور الثقافة في عملية التنمية والتقدم وفي تحقيق رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ المرتبطة بركيزة التنمية الاجتماعية التي تشكل الثقافة أحد محاورها الرئيسة.

المبحث الأول: مفهوم التنمية الثقافية وأهميتها

أولاً- مفهوم الثقافة والتنمية الثقافية :

الثقافة تعني المعرفة المتصلة بالعلوم الإنسانية بوجه خاص، لأنها ترقى بالإنسان وتوسع معارفه وتمده بالنظرة الشاملة للأمور، بما ينعكس على شخصيته وسلوكه، ويعرف حقوقه، ويحرص على أداء واجباته. أما التنمية الثقافية فهي الزيادة في الثقافة بأشكالها كافة وجوانبها وظواهرها ونشاطاتها. أما التربية والتعليم فهما الوعاء الذي يحتضن التنمية الثقافية بكل ما تتضمنه من أشكال التطوير والارتقاء الثقافي، وهذا الوعاء يشكل جسراً يربط بين مفهوم التنمية ومفهوم الثقافة، اللذين يرتبط بعضهما ببعض، فكلما زادت الثقافة زادت التنمية، وكلما زادت التنمية زادت الثقافة، وهذا ما أكد عليه المؤتمر الدولي الذي عقد بمدينة هانغتشو الصينية في مايو ٢٠١٣ تحت شعار « مفتاح التنمية المستدامة الثقافة». والذي يُعد المؤتمر الأول الذي يركّز بشكل خاص على الروابط بين الثقافة والتنمية المستدامة[١].

لا تسعى التنمية الثقافية فقط إلى رفع مستوى الثقافة في المجتمع وترقية المواطن وتطوير تفاعلاته المجتمعية بين أطراف المجتمع، ولكنها تسعى إلى أبعد من ذلك، تسعى إلى الرفع من المستوى المعيشي للمواطن الفرد ولمجموع السكان، فهي كما تسعى إلى الرفع من المستوى الثقافي، تسعى إلى المساهمة الفعالة في الناتج القومي، وإحداث تغييرات جذرية في المجتمع بهدف إكسابه القدرة على النماء والتطور الذاتي المستمر، ليصبح قادراً على الاستجابة للحاجات الأساسية والحاجات المتزايدة لأعضائه، إذا ما توفرت شروطها الموضوعية.

فالتنمية الثقافية في نهاية المطاف، هي العصب الأساسي لعملية التنمية البشرية التي تفترض وتتطلب استثمار العناصر البشرية، وتنمية العلوم والمعارف العملية والنظرية، والقدرات والمهارات التقنية والتطبيقية، وصولاً إلى الإبداع في كل مجال من مجالات التنمية الشاملة. هكذا ارتبط مفهوم التنمية الثقافية في عالمنا اليوم بالعديد من الحقول المعرفية، ليحتل في الدراسات الأكاديمية، كما في الإعلام والعلوم الاجتماعية والسياسية، مساحة واسعة، ترتبط أساسا بالفاعلية الاقتصادية والسياسية والثقافية في الدول النامية كما في الدول التي هي في طريق النمو[٢].

ثانياً - سبل تحقيق التنمية الثقافية :

- إن تحقيق التنمية الثقافية المنشودة في أي دولة من دول العالم المختلفة يتطلب ما يلي:
- إيجاد بيئة مناسبة تساعد على اكتساب المعرفة.
- تطبيق استراتيجية واضحة من قبل مؤسسات الدولة في مجال الثقافة.
- التبادل والحوار البنّاء والانفتاح على حضارات العالم.
- النقد الهادف واحترام ثقافة الآخر.
- التنسيق والتكامل بين المؤسسات الثقافية وأن يكون العمل تعاونياً أو جماعياً.
- تشجيع المبدعين بشكل عام وفي المجالات الثقافية بشكل خاص.
- إنشاء المكتبات وتزويدها بالكتب الورقية والإلكترونية وتحفيز المواطنين بكافة فئاتهم على ارتيادها ، وبناء المتاحف العلمية والتاريخية وحث المواطنين والمقيمين والزوار على زيارتها[٣].

ثالثاً - المكون الثقافي في أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ :

تمّ إدراج الثقافة لأول مرة في الأجندة العالمية للتنمية المستدامة، وذلك ضمن أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ التي اعتمدتها الأمم المتحدة في سبتمبر ٢٠١٥. إن حماية الثقافة وتطويرها هما، في نفس الوقت هدف في حد ذاته وأداة للمساهمة المباشرة في تحقيق جزء كبير من أهداف التنمية المستدامة: مدن آمنة ودائمة، عمل لائق للجميع ونموّ اقتصادي، تقليص في الفوارق والقضاء على الفقر، محاربة الجوع وتحقيق الأمن الغذائي، حماية للمحيطات، مساواة

بين الجنسين، مجتمعات سلمية وشمولية... لكن العمل بأهداف التنمية يسمح أيضاً بجني فوائد غير مباشرة من الثقافة[٤].

وبموجب أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ تم المصادقة على مفهوم جديد للتنمية، يتجاوز هدف النمو الاقتصادي الصرف، ليرسم المستقبل المنشود الذي يستند على الإنصاف والشمولية والسلام واستدامة البيئة. وهذه النظرة الجريئة تتطلب تفاعلات خلّاقة تتخطى المقاربات السطحية والقطاعية التي تعوّدت عليها أغلب البلدان منذ عقود خلت، وإذا حصرنا تركيز هذه الأهداف حول الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة، الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، أدركنا الدور المشترك الذي يؤمّنه، في كلّ منها، البعدان الثقافي والإبداعي. وفي المقابل، تسهم أيضاً الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للتنمية المستدامة في المحافظة على التراث الثقافي وفي تغذية القدرات الابتكارية.

ويشكّل كلٌ من التراث الثقافي المادي وغير المادي، والطاقة الإبداعية، موارد يجب حمايتها وإدارتها بكل عناية، فكل منها قادر على أن يكون مُحرّكاً لتحقيق أهداف التنمية المستدامة وعلى تيسيرها، باعتبار أن المقاربة الثقافية هي عنصر أساسي لإنجاح المجهودات المبذولة لبلوغ هذه الأهداف [٥].

يمثل تشجيع تجارة المنتوجات والخدمات الثقافية حافزا للأسواق المحلية والوطنية، كما يُساعد على توفير العمل اللائق للجميع (الغاية رقم ٨,٣ والغاية رقم ٨,٥) من الهدف الثامن للتنمية المستدامة، المتمثل بـ «تعزيز النمو الاقتصادي المطرد والشامل للجميع والمستدام والعمالة الكاملة والمنتجة وتوفير العمل اللائق للجميع» وعلى دفع الإنتاج المحلّي. وتساهم السياسات الثقافية التي تكرّس التعامل التفاضلي مع المنتوجات المحلّية على تقليص الفوارق داخل الدول وفيما بينها الهدف الأول « القضاء على الفقر بجميع أشكاله في كل مكان».

كما أن للثقافة دورها الحاسم في بلوغ الهدف الحادي عشر من أهداف التنمية المستدامة، الرامي إلى « جعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وآمنة وقادرة على الصمود ومستدامة». وتتضمّن الفقرة ١١,٤، دعوة إلى «تعزيز الجهود لحماية التراث الثقافي والطبيعي العالمي والمحافظة عليه» [٦].

المبحث الثاني- منطلقات التنمية الثقافية بدولة قطر

ترتكز التنمية الثقافية بدولة قطر على جملة من المنطلقات التي تشكل ركيزة أساسية في وضع الخطط والبرامج الهادفة لتعزيز الحراك الثقافي في الدولة، ويمكن إيجاز أهم هذه المنطلقات بالآتي:

أولاً- الدستور القطري :

تجسد اهتمام دولة قطر بالتنمية الثقافية في نص دستوري، حيث أشارت المادة (٢٤) من الدستور القطري إلى « أن ترعى الدولة العلوم والآداب والفنون والتراث الثقافي الوطني وتحافظ عليها وتساعد على نشرها وتشجيع البحث العلمي»[٧].

ثانياً- رؤية قطر الوطنية (٢٠٣٠) :

أشارت الركيزة الثانية من رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ والمتعلقة بالتنمية الاجتماعية إلى أن دولة قطر ستعمل على تعزيز روح التسامح والإحسان وتشجيع الحوار البناء والانفتاح على الثقافات الأخرى انسجاماً مع هويتها العربية والإسلامية.

وأكدت الغايات المتعلقة بركيزة التنمية الاجتماعية على بناء مؤسسات فعالة ومنظمات مجتمع مدني نشطة وقوية تسهم في المحافظة على التراث الثقافي الوطني وتعزيز القيم والهوية العربية والإسلامية، وغرس وتطوير روح التسامح والحوار البناء والانفتاح على الآخرين على الصعيد الوطني والدولي، كما تضمنت الركيزة الثانية في باب التعاون الدولي على تعزيز دور قطر الإقليمي اقتصادياً وسياسياً وثقافياً، خصوصاً في إطار مجلس التعاون الخليجي والجامعة العربية ومنظمة التعاون الإسلامي، وتكثيف وتعزيز التبادل الثقافي مع الشعوب العربية خاصة والشعوب الأخرى عامة، ورعاية ودعم حوار الحضارات والتعايش بين الأديان والثقافات المختلفة[٨].

ثالثاً- العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية:

انضمت دولة قطر للعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بموجب المرسوم رقم (٤١) لعام ٢٠١٨، وقد أشارت المادة (١٥) من العهد إلى ما يلي:

١ - تقر الدول الأطراف في هذا العهد بأن من حق كل فرد :

(أ) أن يشارك في الحياة الثقافية.

(ب) أن يتمتع بفوائد التقدم العلمي وبتطبيقاته.

(ج) أن يفيد من حماية المصالح المعنوية والمادية الناجمة عن أي أثر علمي أو فني أو أدبي من صنعه.

٢- تراعي الدول الأطراف في هذا العهد، في التدابير التي ستتخذها بغية ضمان الممارسة الكاملة لهذا الحق، أن تشمل تلك التدابير التي تتطلبها صيانة العلم والثقافة وإنمائهما وإشاعتهما.

٣- تتعهد الدول الأطراف في هذا العهد باحترام الحرية التي لا غنى عنها للبحث العلمي والنشاط الإبداعي.

٤- تقر الدول الأطراف في هذا العهد بالفوائد التي تجنى من تشجيع وإنماء الاتصال والتعاون الدوليين في ميداني العلم والثقافة [٩].

رابعاً- الاستراتيجيات التنموية:

أشارت استراتيجية التنمية الوطنية الأولى (٢٠١١-٢٠١٦) إلى أن قطاع الثقافة في ركيزة التنمية الاجتماعية لرؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ يؤدي دوراً مهماً في تحسين جودة الحياة والرفاه لجميع المواطنين وتعزيزها خصوصاً في تعزيز الابداع ودعم الأنشطة الثقافية في مختلف أنحاء العالم. وسوف تتمكن دولة قطر من تحقيق التنمية الثقافية لشعبها من خلال ما يلي:

- استخدام الثقافة كمنبر لبناء العزة الوطنية وتشجيع التفاهم بين الثقافات.
- استخدام الثقافة لتحسين التعلم لدى الشباب وتعزيزه، وبناء ثقتهم بأنفسهم، ومساعدتهم على تحقيق جميع طاقاتهم الكامنة.
- استقطاب ورعاية المواهب العالية الجودة ورعايتها وتحفيز نمو القطاع الثقافي.
- تشجيع مزيد من الاهتمام بالثقافة من خلال توفير البحوث والمعلومات عن إمكانات قطاع الثقافة ونموه.

- إعلاء صورة دولة قطر ومكانتها كوجهة ثقافية مميزة ومركز للتبادل الثقافي [١٠].

وسعت دولة قطر من خلال الاستراتيجية القطاعية الخاصة بالثقافة (٢٠١١-٢٠١٦) على زيادة الطلب على الأنشطة الثقافية المتنوعة، وتحسن إدارة الموارد التراثية، وتعزيز حوكمتها، ودعم مشاركة الجيل الناشئ في الثقافة وزيادة تقديرهم، وزيادة عدد المواهب العالية الجودة في قطاع الثقافة، علاوة على تحسين الدعم الإعلامي للثقافة وتعزيز دور الدبلوماسية الثقافية وزيادة التبادل الثقافي. ص٢٠٠-٢٠٢

حددت استراتيجية قطاع الإثراء الثقافي في استراتيجية التنمية الوطنية الثانية (٢٠١٨-٢٠٢٢) نتيجة رئيسة واحدة جامعة تسهم في تحديد توجهات القطاع على المدى المتوسط المنبثقة من رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠، وكذلك لتحديد وجهة النتائج الوسيطة والتي يجب توجيهها لتحقيق هذه النتيجة.

وتتمثل النتيجة الرئيسة في « منظومة ثقافية فاعلة خلاقة تدعم المجتمع في حراكه نحو التقدم مع حفاظه على ثوابته وقيمه «وتمثلت النتائج الوسيطة بالآتي:

- حوكمة فاعلة على مستوى قطاع الثقافة.
- مستوى رفيع من المشاركة المجتمعية ثقافياً ومواهب ثقافية وطنية متميزة
- تعاون وتواصل إقليمي ودولي يعكس الصورة الحضارية للدولة.
- الثقافة كرافد من روافد الدخل القومي.
- الثقافة كإطار للحفاظ على الهوية وتعزيز المواطنة والتواصل الحضاري [١١].

المبحث الثالث- الأطر المؤسسية التي تعنى بالتنمية الثقافية في قطر

أنشأت دولة قطر خلال العقود المنصرمة العديد من المؤسسات والأجهزة الحكومية وغير الحكومية التي تعنى بالتنمية الثقافية، ويمكن إيجاز أهم هذه المؤسسات بالآتي:

أولاً- مؤسسة الحي الثقافي « كتارا»

نشأت فكرة كتارا من حلم تكون فيه قطر منارة ثقافية عالمية تشع من الشرق الأوسط من خلال المسرح، والآداب، والفنون، والموسيقى، والمؤتمرات، والمعارض.

وهو معلم ثقافي وسياحي بالعاصمة القطرية الدوحة يجمع ثقافات العالم، يسهم في التعريف بتراث قطر وتقاليدها والتوعية بأهمية الثقافات والحضارات الأخرى، من خلال المهرجانات والمعارض والفعاليات المحلية والإقليمية والعالمية.

ويُعد الحي الثقافي الذي أنشئ عام ٢٠٠٨ أحد أكبر المشاريع في قطر ذات الأبعاد الثقافية المتعددة، حيث أنه مكان يزوره الجمهور للتعرّف على ثقافات العالم، عبر مسارحه الرائعة وقاعات الاحتفالات الموسيقية، وقاعات العرض ومرافق أخرى متطوّرة، وبذلك تهدف مؤسسة الحي الثقافي «كتارا » إلى الريادة في مجال النشاطات الثقافية المتعددة [١٢].

وفي سياق الأهداف التي تمّ التخطيط لها بما يوافق الرؤية الوطنية لقطر ٢٠٣٠، فإنّ كتارا تقوم مقام الوصي على تراث وتقاليد قطر، وتسعى للتوعية عن أهمية كل ثقافة وحضارة، حيث تستضيف كتارا المهرجانات وورش أعمال والمعارض والفعاليات على المستوى العالمي، الإقليمي ، والمحلي.

ويكون الحي الثقافي بمثابة نظرة على مستقبل عالم يتمكّن فيه الناس من كل المرجعيات الثقافية المختلفة من تخطّي حدودهم الوطنية الجغرافية، وتبني قضايا مشتركة في دعم الوحدة الإنسانية لتكون كتارا هي ملتقى يمزج بين جمال الماضي بإشراقة المستقبل.

ثانياً- مركز عبد الله بن زيد آل محمود الثقافي الإسلامي

تأسس مركز الشيخ عبد الله بن زيد آل محمود الثقافي الإسلامي عام ٢٠١٣ ويقوم بالمهام والمسؤوليات التالية:

- إبلاغ رسالة الإسلام إلى غير المسلمين، بكافة الوسائل المتاحة.
- النشر والتعريف بمبادئ الإسلام والثقافة الإسلامية للمسلمين غير الناطقين باللغة العربية.
- اتخاذ الإجراءات اللازمة لإشهار إسلام غير المسلمين.
- إعداد وتنفيذ برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- إقامة المعارض والبرامج والأنشطة المختلفة التي تسهم في نشر الإسلام.
- ترجمة الكتيبات والمواد الدعوية إلى اللغات الأخرى، بالتنسيق مع الوحدات الإدارية المعنية.

ثالثاً- مؤسسة الدوحة للأفلام:

تأسست مؤسسة الدوحة للأفلام كمؤسسة ثقافية مستقلة غير ربحية عام ٢٠١٠ لضم كافة المبادرات السينمائية في قطر تحت مظلة واحدة. وتعنى بتقدير الأفلام المميزة وتمويل إنتاجها وتوفير فرص التعليم في هذا المجال.

تدعم المؤسسة نمو الأفلام المحلية من خلال تعزيز التعليم السينمائي ورفع الذائقة السينمائية والمساهمة في تطوير وبناء صناعة سينمائية إبداعية ومستدامة في قطر. وتتضمن برامج «مؤسسة الدوحة للأفلام» على مدار السنة: تمويل وإنتاج الأفلام المحلية والإقليمية والعالمية، والبرامج التعليمية وعروض الأفلام، بالإضافة إلى تنظيم مهرجان أجيال السينمائي وقمرة. وباتخاذها للثقافة والمجتمع والتعليم والترفيه ركائز أساسية لها، تشكل «مؤسسة الدوحة للأفلام» مركزاً سينمائياً شاملاً في الدوحة، بالإضافة إلى كونها مورداً أساسياً للمنطقة والعالم. وتلتزم المؤسسة بدعم رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ الهادفة إلى بناء اقتصاد قطري مستدام يرتكز على أسس المعرفة.

يجمع مهرجان أجيال الناس من جميع الأعمار حول السينما في إطار عروض أفلام وفعاليات أخرى وسط أجواء تحتضن التفاعل الإبداعي وتشجع الحوار السينمائي. وتشكل مشاركة الشباب قلب المهرجان، حيث تتيح لجنة التحكيم لأعضائها بين عمريّ ٨ و٢١ عاماً من شتى بلدان العالم فرصة مشاهدة الأفلام وتحليلها ومناقشتها بهدف تطوير مهارات التفكير النقدي والتعبير عن الذات وتقدير الأعمال السينمائية [١٤].

رابعاً- مكتبة قطر الوطنية:

تأسست مكتبة قطر الوطنية في عام ٢٠١٨ وتتمثل رؤيتها في أن تكون واحدة من المراكز المتميزة عالمياً في مجالات التعلُم والبحوث والثقافة، وأن تقوم بالحفاظ على تراث المنطقة، وإطلاق الخيال، وتشجيع الاستكشاف، وصقل الجانب الروحي للإنسان.

وتهدف رسالة مكتبة قطر الوطنية إلى الحفاظ على تراث الدولة والمنطقة، وتمكين المواطنين والمقيمين من التأثير الإيجابي في مجتمعهم عبر توفير بيئة استثنائية للتعلم والاستكشاف. وسوف تحقق المكتبة هذه الرسالة من خلال إيجاد بيئة معلوماتية موثوقة يسهل الاستفادة منها وضمان استدامتها، وتقديمها في محيط متقدم تكنولوجياً وثقافياً، وكذلك من خلال تطوير برامج وخدمات مُبتكرة [١٥].

خامساً- مركز عبد الله عبد الغني الحضاري:

مؤسسة خاصة ذات نفع عام، تأسّست للمساهمة في دعم وتعزيز مشروع ثقافي اجتماعي حضاري، يُعنى بالبحوث والدراسات في المجالات ذاتها، وبرسم معالم الحضارة العربية والتنمية المجتمعية في جميع الأصعدة، ويعزّز مبادئها التي لها أكبر الأثر في التعامل مع الحضارات الأخرى. ويهدف المركز إلى الآتي:

- تعزيز مكارم الأخلاق وتفعيل دورها الإيجابي في سلوك الفرد والمجتمع.
- تعزيز التكافل الاجتماعي.
- تفعيل الاهتمام بالبحث العلمي والدراسات الميدانية في المجال الثقافي والفكري ومجال التنمية المجتمعية.
- تعزيز الهوية العربية، وتأصيل قيم ومعالم حضارتنا وثقافتنا الإسلامية.
- تنشيط دور الأسرة على كافة المستويات، وتفعيل دورها البنائي والإنتاجي.
- المشاركة في إعداد الكوادر الوطنية المؤهلة في ميدان العلوم الثقافية والاجتماعية والفكرية.
- المساهمة في بناء منظومة فكرية معرفية من قيمنا الحضارية الإنسانية لمواكبة التغيرات الثقافية في المجتمع [١٦].

سادساً- اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم:

أنشئت اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم في ٢٥ فبراير ١٩٦٢م، وانضمت إلى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة عام (١٩٧٢م) وإلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام (١٩٧٥م) وإلى مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٧٥م)، علاوة على انضمامها إلى المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة عام (١٩٨٢م). وتتمثل مهام اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم بالآتي:

- التواصل مع المنظمات والهيئات التي تمثلها ومع الجهات المختصة بقطاعات التربية والثقافة والعلوم والاتصال لدولة 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 تنوع الثقافات، والتحاور بين الحضارات، وزيادة الخبرات الحياتية لدى قطاع كبير من الطلبة والطالبات بمراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي بدولة قطر من خلال شبكة المدارس المنتسبة لليونسكو [١٧].

تسعى اللجنة الوطنية القطرية من خلال ذلك إلى أن تجعل من عضوية دولة قطر في المنظمات الدولية والإقليمية والعربية، استثماراً ناجحاً يعود بالفائدة على كافة أوجه النشاط التربوي والعلمي والثقافي بالدولة، ويسهم في مسيرة التنمية الوطنية وفقاً لرؤية قطر (٢٠٣٠) [١٨].

سابعاً- اللجنة القطرية لتحالف الحضارات:

تأسست اللجنة القطرية لتحالف الحضارات في عام ٢٠١٠ بموجب قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (٨) لعام ٢٠١٠م. وتسعى اللجنة للنهوض بأهداف تحالف الحضارات بوصفه أداة من أدوات القوة الناعمة للدبلوماسية الوقائية، وذلك من خلال التعاون مع كافة الأطراف الفاعلة على الصعيدين الإقليمي والدولي، وتتمثل رؤية اللجنة في تحقيق تعاون أوثق بين الأعراق والديانات والثقافات، وإرساء قواعد التضامن وتبادل الخبرات والمنافع بين الشعوب على أساس قيم الحق والعدالة والمساواة وفي سبيل تحقيق الغايات السامية للإنسانية جمعاء. وتعمل اللجنة القطرية لتحالف الحضارات على تعزيز دور دولة قطر في إبراز مساهمة الحضارة الإسلامية إلى جانب غيرها من الحضارات في التقدم الإنساني، ودورها في تعزيز الحوار وحل الصراعات والنزاعات، والتأكيد على قيم التسامح والتضامن والسلام بين الشعوب، وفي محاربة التطرف والتعصب [١٩].

ثامناً- مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان:

صدر القرار الأميري رقم (٢٠) لسنة ٢٠١٠م في شهر يونيو ٢٠١٠م بالموافقة على إنشاء مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، والذي يهدف إلى دعم وتعزيز ثقافة الحوار بين الأديان،

والتعايش السلمي بين معتنقي الأديان، وتفعيل القيم الدينية لمعالجة القضايا والمشكلات التي تهم البشرية [٢٠].

المبحث الرابع- التحليل الكمي لواقع التنمية الثقافية:

سيتم التعرف على واقع التنمية الثقافية في دولة قطر من خلال بعض المؤشرات الرقمية ذات الصلة بالتراث الثقافي والطبيعي وفنون الأداء والاحتفالات، والوسائط المرئية والمسموعة والإعلام التفاعلي والفنون البصرية والصناعات الحرفية، علاوة على الكتب والصحف. وفيما يلي بيان بأهم هذه المؤشرات:

أولاً- التراث الثقافي والطبيعي:

المتاحف:

ارتفع عدد المتاحف في قطر من (٤) متاحف في عام ٢٠١٠ إلى (٧) متاحف عام ٢٠١٨، أي بنسبة زيادة قدرها (٧٥٪)، كما ارتفع عدد زوار هذه المتاحف من (٢٠٣٤١٤) زائر عام ٢٠١٠، إلى (٤٨١٨٢٢) زائر عام ٢٠١٧، أي تجاوزت نسبة الزيادة (١٣٦٪) [٢١].

جدول (١) مؤشرات التراث الثقافي والطبيعي في دولة قطر (٢٠١٠-٢٠١٧)

السنة	المتاحف		عدد المحميات الطبيعية
	عدد المتاحف	عدد الزوار	
٢٠١٠	٤	٢٠٣٤١٤	١٠
٢٠١١	٧	٢٤٣٧٢٦	١١
٢٠١٢	٧	٣٦٤٢٩٩	١١
٢٠١٣	٧	٤٥٩٥٨٧	١١
٢٠١٤	٧	٤٢٦٨٩٧	١١
٢٠١٥	٧	٤١٣٨٢٠	١١
٢٠١٦	٧	٤٣٢١٨٢	١١
٢٠١٧	٧	٤٨١٨٢٢	١١

المصدر: المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون، الإحصاءات الثقافية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد رقم (١)، فبراير، ٢٠١٩، ص ١١

وتتمثل أهم المتاحف في قطر في متحف الفن الإسلامي، متحف قطر الوطني، متحف الشيخ فيصل بن قاسم آل ثاني، متحف السلاح، متاحف مشيرب، المتحف العربي للفن الحديث، متحف قطر الأولمبي الرياضي، متحف قلعة الزبارة.

الأماكن التاريخية:

تشمل الأماكن التاريخية الأثرية في قطر كلاً من القلاع والابراج والأسواق القديمة، ويبلغ عددها خمسة مواقع تتمثل في الآتي:

- **موقع الزبارة الأثري:** أدرجت لجنة التراث العالمي التابعة لمنظمة اليونسكو في العام ٢٠١٣ موقع الزبارة الأثري على قائمة التراث العالمي لمنظمة اليونسكو. ويتألف الموقع المُدْرَج من ثلاثة أجزاء رئيسية أكبرها البقايا الأثرية للمدينة التي يعود تاريخها إلى عام ١٧٦٠.
- **أما قلعة مرير** فهي مستوطنة مترابطة بمدينة الزبارة الأولى، حُصِّنَت من أجل حماية الآبار الداخلية للمدينة. بينما تُعَدّ قلعة الزبارة التي شُيِّدت عام ١٩٣٨ أحدث تلك العناصر وأبرزها في الموقع.
- **قلعة الوجبة:** هي القلعة التي تم تشييدها في أواخر القرن الثامن عشر أو بداية القرن التاسع عشر، حيث ترجع أهميتها نظراً للمعركة التي حدثت بالقرب منها، والتي انتصر فيها أهل قطر على القوة العثمانية، وذلك في عام ١٨٩٣م، حيث تحتوي على مجموعة من الحجرات الأرضية، والعلوية، وكذلك الأبراج الأربعة.
- **قلعة أم صلال محمد:** هي القلعة الواقعة على بعد يصل إلى ٢١ كيلومتراً من الدوحة، وهي عبارة عن قلعة سكنية تعود إلى أواخر القرن التاسع عشر.
- **برج برزان:** وهو البرج الواقع في منطقة أم صلال محمد، حيث يعود تاريخ تأسيسه إلى أواخر القرن التاسع عشر.

ومن الأماكن التاريخية الأثرية أيضاً :

- **سوق واقف:** وهو السوق الواقع على بعد عدة دقائق من الكورنيش، ويعتبر القلب الاجتماعي لمدينة الدوحة، كما يعتبر مزاراً للسياح الذي يمرون في الأزقة الواقعة بين المباني المعمارية المميّزة، وكذلك المحلات التجارية.
- **سوق فالكون:** وهو السواق الواقع بالقرب من سوق واقف، ولعل أكثر ما يميّزه هو احتواؤه على مجموعة هائلة من الأدوات المرتبطة بالصقور [٢٢].

المحميات الطبيعية:

قامت دولة قطر بإنشاء المزيد من المحميات الطبيعية بهدف إعادة توطين الأنواع الفطرية المهددة بالانقراض في مواطنها الطبيعية، وهذا قاد إلى زيادة نسبة المحميات من إجمالي مساحة الدولة، حيث وصلت إلى (٢٣,٥٪)، وهي أعلى من النسبة المحددة عالمياً والبالغة (١٠٪) بأكثر من الضعف، وهذا يعكس مدى التزام الدولة بالمحافظة على الموروث الطبيعي من النباتات، وما يعيش على قطر من كائنات حية. ويبلغ عدد المحميات الطبيعية في قطر اليوم (١١) محمية هي الشحانية، المسحيبية، الذخيرة، العريق، الريم، خور العديد، الرفاع، صنيع، أم العمد، أم قرن، إركيه [٢٣].

ثانياً- فنون الأداء والاحتفالات:

تشمل فنون الأداء الثقافي كل من المسارح والمهرجانات الفنية والسينمائية ويمكن توضيحها بالآتي:

١ - المسارح:

يوجد مسرح واحد في قطر هو مسرح قطر الوطني وتبلغ عدد مقاعده (٤٩٠) مقعداً، أما بالنسبة للعروض المسرحية المقدمة خلال الفترة (٢٠١٦-٢٠١٧) فقد شهدت تذبذباً، حيث بلغ أعلى عدد للعروض عام ٢٠١٤، إذ بلغ (٢٣) عرضاً مسرحياً، وأدنى مستوى للعروض في عام ٢٠١٣، حيث بلغ (٦) عرضاً مسرحياً والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٢) مؤشرات النشاط المسرحي في قطر وواردات آلات الموسيقية (٢٠١٠-٢٠١٧)

السنة	عدد المسارح	العروض المسرحية	مقاعد المسرح	واردات الآت الموسيقية" مليون دولار"
٢٠١٠	١	١٥	٤٩٠	...
٢٠١١	١	٩	٤٩٠	...
٢٠١٢	١	٩	٤٩٠	٧
٢٠١٣	١	٦	٤٩٠	٨
٢٠١٤	١	٢٣	٤٩٠	٥
٢٠١٥	١	١٥	٤٩٠	٥
٢٠١٦	١	٧	٤٩٠	٤
٢٠١٧	١	١٢	٤٩٠	...

المصدر: المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون، الإحصاءات الثقافية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد رقم (١)، فبراير، ٢٠١٩، ص ١٧-١٨

٢- واردات الآلات الموسيقية:

شهدت الفترة (٢٠١٢-٢٠١٦) تذبذبا في واردات آلات الموسيقية، حيث حققت أعلى مستوى عام ٢٠١٣، إذ بلغت (٧) مليون دولار، بينما كان أدنى معدل للواردات عام ٢٠١٦، حيث بلغت (٤) ملايين دولار [٢٤].

٣- **المهرجانات السنوية:** تقام العديد من المهرجانات الثقافية المختلفة سنوياً في الدوحة يمكن حصرها بالآتي:

- مهرجان سوق واقف أو كما يُعرف إعلامياً ربيع سوق واقف: هو مهرجان يقام سنوياً بالدوحة ذا صبغة تراثية يهدف إلى إحياء الذاكرة الثقافية القطرية والخليجية، وتعزيز حضورها في مختلف الفعاليات المحلية والمناسبات الوطنية. يقدم المهرجان عروضاً وحفلات غنائية يقدمها فنانون قطريون ونخبة مختارة من فناني الخليج والوطن العربي كل خميس وجمعة في هذا السوق طيلة ١٥ يوماً.
- مهرجان أجياد السينمائي: هو احتفال سنوي بالأفلام يقام منذ عام ٢٠١٣ صُمّم لتنمية عقول الشباب ودعم بناء مواطنين عالميين يتمتعون بالوعي والمعرفة ليشكلوا قادة المستقبل وذلك ضمن بيئة تعليمية وإبداعية. يجمع مهرجان أجيال السينمائي الناس من مختلف الأعمار لمشاهدة العروض والمشاركة في الفعاليات التي تلهم التفاعل الإبداعي وتحفز الحوار حول السينما.
- مهرجانات كتارا: تقيم مؤسسة الحي الثقافي « كتارا» سنوياً العديد من المهرجانات الثقافية، بلغ عددها في عام ٢٠١٧ نحو (٢٢) مهرجاناً من أهمها مهرجان التنوع الثقافي الذي شاركت في دورته الأخيرة (١٨) دولة من مختلف أنحاء العالم، ومهرجان سنيار الذي يستهدف إحياء التراث البرحي القطري، ومهرجان كتارا للمحامل التقليدية الذي يستهدف خلق أجواء تراثية مستوحاة من حياة الأجداد، ومهرجان كتارا الأوربي للجاز، ومهرجان كتارا لالة العود [٢٥].

ثالثاً- الوسائط المرئية والمسموعة والإعلام التفاعلي:

تشمل الوسائط المرئية والمسموعة والإعلام التفاعلي كل دور السينما والقنوات التلفزيونية والقنوات الإذاعية ووسائل التواصل الاجتماعي، وفيما يلي شرح لتطور استخدام هذه الوسائط بدولة قطر:

١- دور السينما:

شهدت مؤشرات النشاط السينمائي في قطر تطوراً ملحوظاً، حيث ارتفعت أعداد الدور السينمائية من (٣٨) داراً للعرض عام ٢٠١٠ إلى (٥١) عام ٢٠١٧ أي بنسبة زيادة بلغت نحو (٣٤,٢٪)، كما ارتفع عدد المقاعد لدور السينما من (٧٤٩٨) مقعداً عام ٢٠١٠ إلى (٨٠٤٧) مقعداً عام ٢٠١٧، أي بنسبة زيادة تقدر بنحو (٧,٣٪)، وازداد عدد مشاهدي العروض السينمائية من نحو (١،٥٣٠،٠٠٠) مشاهد عام ٢٠١٠ إلى أكثر من (٢،٣٧٢،٠٠٠) مشاهد عام ٢٠١٧ أي بزيادة تقدر بنحو (٥٥٪) تقريباً، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣) الوسائط المرئية والمسموعة بدولة قطر (٢٠١٠-٢٠١٧)

السنة	دور السينما			القنوات التلفزيونية	القنوات الإذاعية
	العدد	عدد المقاعد	مشاهدي العروض السينمائية		
٢٠١٠	٣٨	٧٤٩٨	١،٥٣٠،٠٠٠	١٧	٦
٢٠١١	٣٨	٧٤٩٨	١،٥٩٠،٠٠٠	١٧	٦
٢٠١٢	٣٨	٧٥٣٧	١،٩٧٢،٠٠٠	١٧	٦
٢٠١٣	٣٨	٧٥٣٧	٢،٠٧١،٠٠٠	١٧	٦
٢٠١٤	٣٨	٧٥٣٠	١،٨١٨،٠٠٠	١٧	٦
٢٠١٥	٣٧	٧٤٦٣	٣،٠٠٦،٠٠٠	١٧	٦
٢٠١٦	٥١	٨٠٩٥	٣،٠٢٦،٠٠٠	١٧	٦
٢٠١٧	٥١	٨٠٤٧	٢،٣٧٢،٠٠٠	١٧	٦

المصدر: المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون، الإحصاءات الثقافية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد رقم (١)، فبراير، ٢٠١٩، ص ٢١-٢٥

ومن المتوقع أن يرتفع عدد دور السينما والمقاعد السينمائية خلال الفترة القادمة مع افتتاح العديد من المجمعات الضخمة التي تضم العديد من دور العرض السينمائية، وهذا سينعكس حتماً في زيادة مشاهدي السينما.

٢- القنوات التلفزيونية:

بلغ عدد القنوات التلفزيونية بدولة قطر (١٧) قناة طيلة الفترة (٢٠١٠-٢٠١٧)، وأشهر هذه القنوات تلفزيون قطر وقناة الجزيرة، والجزيرة الإنجليزية، والجزيرة الوثائقية، وقناة الريان وقناة الدوري والكأس وقناة بين سبورت.

٣- القنوات الإذاعية:

بلغ عدد القنوات الإذاعية بدولة قطر (٦) قنوات هي: إذاعة قطر، إذاعة صوت الخليج، إذاعة مؤسسة قطر، إذاعة القرآن الكريم، إذاعة صوت الريان.

رابعاً- الفنون البصرية والصناعات الحرفية:

تتمثل المؤشرات الخاصة بالفنون البصرية والصناعات الحرفية في عدد اللوحات والرسوم المعروضة، والعاملين في المهن والحرف. وفيما يلي بيان لتطور هذه المؤشرات في دولة قطر للفترة (٢٠١٠-٢٠١٦):

١ - اللوحات والرسوم المعروضة:

شهد عدد اللوحات والرسوم المعروضة تطوراً ملحوظاً خلال الفترة (٢٠١٣-٢٠١٦)، إذ ارتفع عدد هذه اللوحات والرسوم المعروضة في قاعات العرض الخاصة بالفنون البصرية من (٢٨٠) لوحة عام ٢٠١٣ إلى (٦٧٥) لوحة عام ٢٠١٦، أي بنسبة زيادة بلغت نحو (١٤١٪). وهذا يرجع إلى زيادة عدد المعارض وتنامي حركة الفنون التشكيلية لدى الشباب القطري خلال الألفية الجديدة.

٢ - العاملون في الحرف والفنون:

ارتفع عدد العاملين في الحرف والفنون اليدوية من (١٤٢) عاملاً في عام ٢٠١٠ إلى (١٥٨) عاملاً عام ٢٠١٧، أي بنسبة زيادة تقدر بنحو (١١,٣٪) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٤) تطور الفنون البصرية والصناعات الحرفية في قطر (٢٠١٠-٢٠١٧)

السنة	عدد اللوحات والرسوم المعروضة	العاملون في المهن والحرف
٢٠١٠	....	١٤٢
٢٠١١	....	١٥٢
٢٠١٢	....	١٦٠
٢٠١٣	٢٨٠	١٨١
٢٠١٤	٣٧٤	١٧٥
٢٠١٥	٦٣٩	١٧٢
٢٠١٦	٦٧٥	١٥٢
٢٠١٧	...	١٥٨

المصدر: المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون، الإحصاءات الثقافية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد رقم (١)، فبراير، ٢٠١٩، ص ٢٧-٢٨

ومن المتوقع أن يزداد عدد العاملين في المهن والحرف مع افتتاح محلات الحرف اليدوية التي أقامتها المؤسسة العامة للحي الثقافي بالمبنيين (١٨) و(١٩)، لاستقطاب خريجي البرنامج التدريبي للحرف اليدوية الذي تقوم به لجنة التراث بكتارا ، حيث يضع الحرفيون الشباب لمساتهم الفنية الابداعية التي تلامس مفردات التراث القطري، مستخدمين أدوات ووسائل بسيطة، تساعدهم على ابتكار المنتجات والابداعات في أعمال الزخرفة الجبسية والسدو والتطريز وصناعة السفن التقليدية، وإنتاج العطور والبخور وغيرها من الفنون الشعبية التي تحافظ على التراث القطري وقيمه الجميلة.

خامساً- الكتب والصحافة:

تتمثل مؤشرات التنمية الثقافية ذات الصلة بالكتاب والصحافة في عدد المكتبات العامة وعدد الصحف والمجلات الدورية، وفيما يلي بيان لتطور هذه المؤشرات بدولة قطر:

١ - عدد المكتبات العامة:

ارتفع عدد المكتبات في قطر من (٧) مكتبات عامة عام ٢٠١٠ إلى (٨) مكتبات عام ٢٠١٧ أي بنسبة ارتفاع تقدر بنحو (١٤,٣)، وتنتشر هذه المكتبات في مناطق مختلفة من الدولة، وتتمثل هذه المكتبات في مكتبة قطر الوطنية، ودار الكتب القطرية، مكتبة الخور العامة، مكتبة

الوكرة العامة، مكتبة الشمال العامة، مكتبة الخنساء العامة، مكتبة الريان العامة، ومكتبة الشيخ علي آل ثاني. وزاد عدد الكتب في هذه المكتبات من نحو (٥٥٩،٧٩٠) كتاباً باللغة العربية عام ٢٠١١ إلى (٧١١،٠٦٨) كتاباً عام ٢٠١٧، أي بزيادة قدرها (٢٧٪) تقريباً، كما ارتفع عدد الكتب الأجنبية من (٥٨،٥٩٥) كتاباً عام ٢٠١١ إلى (٧٦٢،٤٤٢) كتاباً عام ٢٠١٧، وذلك يرجع لافتتاح مكتبة قطر الوطنية عام ٢٠١٧. وارتفع عدد الدوريات من (١،٤١٥) دورية عام ٢٠١١ إلى (٣،٠٤٥) دورية عام ٢٠١٧، أي بأكثر من الضعف.

كما شهدت حركة استعارة الكتب تطورا ملحوظاً إذ ارتفع عدد الكتب المستعارة من المكتبات العامة القطرية من (٦١،٨٨٨) كتاباً عام ٢٠١١ إلى (٢٢٨،٣٢٢) كتاباً عام ٢٠١٧، أي بنسبة زيادة قدرها (٢٦٨,٩٪)، كما ارتفع عدد المستعرين للكتب من (٣١،٠١٧) شخص عام ٢٠١١ إلى (٢٠٧،٦٥١) شخص عام ٢٠١٧، أي بنسبة زيادة تقدر بأكثر من خمسة أضعاف ونصف، وهذا يمكن تفسيره بافتتاح مكتبة قطر الوطنية عام ٢٠١٧ التي ضمت أكثر من مليون كتاب، والتي وفرت أجواء مريحة للقراءة والاستعارة للكتب في ظل تنامي عدد روادها من طلبة العلم والباحثين في مختلف فروع المعرفة.

٢ - عدد الصحف:

ارتفع عدد الصحف الصادرة في قطر خلال الفترة (٢٠١١-٢٠١٧) من (٧) صحف عام ٢٠١١ إلى (٩) صحف في عام ٢٠١٧ أي بنسبة زيادة قدرها (٢٨,٦٪) ومن أهم الصحف التي تصدر في قطر : الشرق، العرب، الراية، الوطن، الوسيل تصدر باللغة العربية، وصحيفتي جلف تايمز، والبننسولا تصدر باللغة الإنجليزية.

٣- عدد المجلات:

انخفض عدد المجلات الصادرة في دولة قطر من (٧) مجلات عام ٢٠١١ إلى (٤) مجلات فقط في عام ٢٠١٧، ومن أهم هذه المجلات مجلة الدوحة التي تصدر عن وزارة الثقافة والرياضة، ومجلة التربية التي تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والعلوم والثقافة.

جدول (٥) تطور مؤشرات الكتب والصحافة في قطر (٢٠١١-٢٠١٧)

السنة	المكتبات العامة				عدد الصحف	عدد المجلات
	عدد المكتبات	الكتب العربية	الكتب الأجنبية	الدوريات		
٢٠١١	٧	٥٥٩،٧٩٠	٥٨،٥٩٥	١،٤١٥	٧	٧
٢٠١٢	٧	٥٦٢،٥٣٧	٥٨،٧٧٥	١،٤١٨	٧	٧
٢٠١٣	٧	٥٦٦،٩١٧	٥٩،٣٤٢	١،٤٢٠	٧	١٠
٢٠١٤	٧	٥٧٠،٩٨٩	٦٠،٨٦٨	١،٤١٨	٧	١١
٢٠١٥	٧	٥٧٣،٣٥٣	٥٥،٣٧٧	١،٤٥٠	٨	٦
٢٠١٦	٧	٥٧٦،٢٥٩	٦١،٣٣٨	١،٤٥٠	٩	٤
٢٠١٧	٨	٧١١،٠٦٨	٧٦٢،٤٤٢	٣،٠٤٥	٩	٤

المصدر: جهاز الإحصاء والتخطيط، المجموعة الإحصائية السنوية ٢٠١٧، العدد (٣٧) الدوحة، ٢٠١٩، ص ٢٣٦، ٢٣٩

المبحث الخامس- أهم المبادرات القطرية في مجال التنمية الثقافية

قامت دولة قطر وطيلة السنوات الأخيرة بإطلاق العديد من المبادرات التي ساهمت في تعزيز الحضور القطري في المشهد الثقافي العربي والدولي، ويمكن إيجاز أهم هذه المبادرات بالآتي:

أولاً- إطلاق العديد من الجوائز العالمية:

في إطار تعزيز دور دولة قطر ثقافياً على الصعيد العالمي والمشاركة الفعالة في التنمية الثقافية والغايات المرتبطة بها في أجندة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة ٢٠٣٠، قامت الدولة باستحداث العديد من الجوائز العالمية ذات الصلة بالحوار الحضاري والتعددية الثقافية، والأعمال الروائية ، ويمكن إيجاز أهم هذه الجوائز بالآتي:

١ - جائزة حمد بن خليفة للترجمة والتفاهم الحضاري:

تأسست الجائزة عام ٢٠١٥ بالتعاون مع منتدى العلاقات العربية والدولية، وتسعى إلى تكريم المترجمين وتقدير دورهم في تقوية أواصر التعاون والصداقة بين أمم العالم وشعوبه، ومكافأة التميز والابداع، وتشجيع عملية المثاقفة الناضجة بين الثقافة العربية وبقية ثقافات العالم من خلال فعاليات الترجمة والتعريب. وتهدف الجائزة إلى ما يلي:

- تكريم المترجمين وتقدير دورهم عربياً وعالمياً في مد جسور التواصل بين الأمم والشعوب.
- تشجيع الأفراد ودور النشر والمؤسسات الثقافية العربية والعالمية على الاهتمام بالترجمة والتعريب والحرص على الابداع والتميز فيهما.
- تقدير من أسهم في نشر ثقافة السلام وإشاعة التفاهم الدولي، أفراداً ومؤسسات.
- رفع مستوى الترجمة والتعريب على أسس الجودة والدقة والقيمة المعرفية والفكرية.
- إغناء المكتبة العربية بأعمال مهمة من ثقافات العالم وآدابه وفنونه وعلومه، وإثراء التراث العالمي بإبداعات الثقافة العربية والإسلامية.

ويبلغ مجموع قيمة الجائزة مليوني دولار، وتتوزع على ثلاث فئات: جوائز ترجمة الكتب المفردة (٨٠٠,٠٠٠ دولار)، وجائزة الإنجاز في اللغتين الرئيسيتين (٢٠٠,٠٠٠ دولار)، وجوائز الإنجاز (١,٠٠٠,٠٠٠ دولار). وتتمثل فئات الجائزة بثلاث فئات هي:

الفئة الأولى: جوائز الترجمة، وتنقسم إلى الفروع الأربعة التالية

- الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنكليزية.
- الترجمة إلى اللغة العربية من اللغة الإنكليزية.
- الترجمة من اللغة العربية إلى إحدى اللغات الأجنبية الأخرى.
- الترجمة إلى اللغة العربية من إحدى اللغات الأجنبية الأخرى

تبلغ قيمة كل واحدة من هذه الجوائز مئتي ألف دولار، ويحصل الفائز بالمركز الأول فيها على مئة ألف دولار، والمركز الثاني على ستين ألف دولار أميركي، والمركز الثالث على أربعين ألف دولار.

الفئة الثانية: جائزة الإنجاز في اللغتين الرئيستين، وتبلغ قيمة هذه الجائزة مئتي ألف دولار.

الفئة الثالثة: جوائز الإنجاز، وتمنح لمجموعة أعمال مترجمة من لغات مختارة إلى اللغة العربية ومن اللغة العربية إلى تلك اللغات. وتبلغ القيمة الإجمالية لهذه الفئة من الجائزة مليون دولار [٢٦].

٢ - جائزة كتارا للرواية العربية:

تهدف الجائزة التي أنشئت من قبل المؤسسة العامة للحي الثقافي « كتارا» في مطلع ٢٠١٤

إلى ترسيخ حضور الروايات العربية المتميزة عربياً وعالمياً، وإلى تشجيع وتقدير الروائيين العرب المبدعين للمضي قدماً نحو آفاق أرحب للإبداع والتميز. وتتمثل رسالة الجائزة في تعزيز رسالة «كتارا» التي ترتكز على دعم المشهد الثقافي العربي وإطلاق حوار حقيقي يسهم في تقوية التعايش الثقافي على مستوى العالم، وتعبيراً عن الرغبة الجماعية في السعي إلى تحقيق تنوع ثقافي فكري في الوطن العربي وتكوين جيل يعتز بهويته العربية، وفتح الباب أمام كبار المبدعين وصغارهم لإنتاج متميز. وتتمثل أهداف الجائزة بما يلي:

- تعزيز ودعم أدب الرواية العربية للارتقاء الإنساني بقيم الحق والخير والجمال وتأكيد الهوية الحضارية العربية من خلال ملتقى إبداعي لإثراء الوعي الثقافي.
- التعريف بالروائيين والنقاد العرب، وإبراز الدور الحضاري البناء الذي يقوم به الروائيون والنقاد العرب في إثراء الثقافة الإنسانية عامة والأدب العربي خاصة، وتعزيز الحوار بين الحضارات، وبناء روح التقارب بين الأمم من خلال ترجمة الروايات للغات متعددة.
- المساهمة في نشر وتكريم الثقافة العربية من خلال الرواية والإبداع الكتابي.
- تقدير الروائيين والنقاد الذين أسهموا في إثراء الثقافة العربية من خلال أعمالهم المتميزة، وتشجيع إبداعات الشباب وتحفيزهم، وخلق روح التنافس الإيجابي في الحقل الأدبي.
- تشجيع دور النشر العربية على التميز بغية الوصول إلى مشروع حضاري وثقافي عربي رائد.

وتتمثل فئات جائزة كتارا للرواية العربية في الفئات التالية:

- الفئة الأولى - **الروايات العربية المنشورة:** تُقدم خمس جوائز للفائزين من خلال مشاركتهم أو ترشيحات دور النشر، ويحصل فيها كل نص روائي منشور فائز على جائزة مالية قدرها ٦٠ ألف دولار، ليصبح مجموع الجوائز عن هذه الفئة ٣٠٠ ألف دولار.
- الفئة الثانية - **الروايات العربية غير المنشورة:** تُقدم خمس جوائز للروايات التي لم تنشر، قيمة كل منها ٣٠ ألف دولار، ليصبح مجموعها ١٥٠ ألف دولار.

- الفئة الثالثة: **الدراسات (البحث والنقد الروائي)**: تُقدم خمس جوائز للدراسات غير المنشورة، قيمة كل منها ١٥ ألف دولار أمريكي، ليصبح مجموعها ٧٥ ألف دولار أمريكي.
- الفئة الرابعة ـ **روايات الفتيان غير المنشورة**: تُقدم خمس جوائز لروايات الفتيان غير المنشورة، قيمة كل منها ١٠ آلاف دولار أمريكي، ليصبح مجموعها ٥٠ ألف دولار أمريكي.
- الفئة الخامسة **الرواية القطرية المنشورة** تُقدم جائزة واحدة للرواية القطرية المنشورة، قيمتها ٦٠ ألف دولار [٢٧].

٣ - جائزة الدوحة العالمية لحوار الأديان:

تم إطلاق جائزة الدوحة العالمية لحوار الأديان عام ٢٠١٣م، والتي تُعد المبادرة الفريدة من نوعها في هذا المجال على مستوى العالم، وكان الهدف من هذه الجائزة دعم وتشجيع جهود ومبادرات الأشخاص والمؤسسات التي كان لها أثرٌ بارزٌ في تعزيز الحوار وترسيخ ثقافة السلام [٢٨].

٤ - جائزة قطر العالمية لحوار الحضارات:

أطلقت جائزة قطر العالمية لحوار الحضارات، بالتعاون بين اللجنة القطرية لتحالف الحضارات بوزارة الخارجية وجامعة قطر، ممثلة بكرسي الإيسيسكو (المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة) في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية في عام ٢٠١٨، وتأتي هذه الجائزة، المخصصة لأحسن مؤلف في هذا المجال، في إطار جهود دولة قطر على الصعيدين المحلي والدولي في قضايا الحوار الحضاري والتواصل الثقافي ومعالجة الفكر المتطرف؛ تجسيداً لأهداف وغايات رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ التي دعت إلى رعاية ودعم حوار الحضارات، والتعايش بين الأديان والثقافات المختلفة.

وتهدف الجائزة إلى تكوين نخب ذات كفاءة عالية لتعزيز قيم الحوار والتعايش من خلال البحث العلمي الرصين، ونشر وتأصيل ثقافة التسامح والسلم والسلام، وقادرة على صياغة وعي جديد وفقاً للواقع المتجدد وفي إطار الأصالة والثوابت [٢٩].

ثانياً- الفعاليات والمنتديات العالمية:

تكتسب المنتديات والملتقيات التي تُعقد لمناقشة المسائل الثقافية أهمية كبرى، وذلك لأنها تُعد إحدى القنوات الرئيسة التي تصب في تعزيز التكامل الثقافي والانفتاح بين الثقافات والحضارات

لخدمة القضايا التي تهم المجتمع الإنساني. كما تعد بيئة خصبة لتبادل الأفكار والآراء الهادفة إلى بناء عالم تسوده قيم التسامح والإخاء والسلام والتنمية الإنسانية. وفيما يلي بيان بأهم الفعاليات والأنشطة التي نفذت في قطر ، والتي تسهم في تعزيز التنمية الثقافية بالدولة.

١) منتدى الدوحة:

يعقد منتدى الدوحة منذ العام ٢٠٠٠، وهو يمثل منصة للحوار العالمي حول التحديات التي تواجه عالمنا. ويشجع منتدى الدوحة على تبادل الأفكار وصياغة السياسات والتوصيات القابلة للتطبيق. ويجمع منتدى الدوحة صانعي السياسات، ورؤساء الحكومات والدول، وممثلي القطاع الخاص، والمجتمع المدني، والمنظمات غير الحكومية، إيمانا بأن التنوع في الفكر يعزز كيفية التعامل مع التحديات المشتركة.

فمنذ إنشائه، تناول المنتدى موضوعات هامة، وحضره رؤساء الدول والوزراء وقيادات من القطاع الخاص والمنظمات غير الحكومية. ويستفيد المنتدى من الموقع الجغرافي المميز لمدينة الدوحة، والذي يشجع على استقطاب الناس إليها من جميع أنحاء العالم. وهو ما نتج عنه حضور مميز وتبادل فكري فريد من نوعه [٣٠].

٢) مهرجان الدوحة ترايبيكا السينمائي:

هو مهرجان سينمائي سنوي يُقام في الدوحة بقطر لمدّة خمسة أيام ، تأسس في عام ٢٠٠٩ لترويج الفيلم العربي والدولي ولتطوير صناعة سينمائية في قطر، يتضمن المهرجان مسابقة الأفلام الروائية الطويلة، فئة الأفلام الوثائقية الطويلة، وفئة الأفلام القصير، حيث يتم الحصول على جائزتي أفضل مخرج ، وأفضل فيلم، أما فئة الأفلام القصيرة فتتضمن جائزة أفضل فيلم ، بالإضافة إلى تلك الجوائز، وتترشح كل الأفلام المشاركة في المسابقة العربية وفئة السينما العالمية المعاصرة لجائزة أفضل فيلم روائي وأفضل فيلم وثائقي يمنحهما الجمهور [٣١]..

٣) مؤتمر الدوحة لدولي لحوار الأديان:

يهدف هذا المؤتمر الذي يعقد منذ عام ٢٠٠٣ إلى تعميق الحوار وتعزيز التواصل الإيجابي بين أتباع الديانات السماوية الثلاث، من أجل تعزيز الفهم المتبادل وتحقيق التقارب والتواصل الحضاري، ويركز المؤتمر في كل دورة على موضوع معين، فعلى سبيل المثال ركز المؤتمر الحادي

عشر الذي عقد في مارس ٢٠١٤ على موضوع الشباب ودوره في تعزيز قيم الحوار، بينما ركز المؤتمر الثاني عشر الذي عقد في فبراير عام ٢٠١٦ على الأمن الروحي والفكري في ضوء التعاليم الدينية، في حين ركز المؤتمر الثالث عشر الذي عقد في فبراير ٢٠١٨ على موضوع حقوق الإنسان في الديانات السماوية[٣٢].

٤) فعالية الدوحة عاصمة للثقافة العربية:

اختيرت الدوحة عام ٢٠١٠ لتكون عاصمة للثقافة العربية، حيث شعار الفعالية «الثقافة العربية وطناً والدوحة عاصمة». وقد تنوعت الفعاليات الثقافية ما بين أعمال درامية موسيقية استعراضية وعروض مسرحية، معارض ومهرجانات لفنون متنوعة، مهرجان قطر البحري لفن النحت على الرمل، ومهرجان المسرح القطري، ومهرجان الألعاب الشعبية، وفعاليات الموسيقى، والسينما والأفلام الروائية وفعاليات التراث والأمسيات الشعرية، والليالي الغنائية والطربية، فعاليات الطفل، والفعاليات الشبابية، والمسابقات في مختلف الثقافات، والحوارات المفتوحة، والورش والندوات والمحاضرات [٣٣].

كما تم نشر كتب لمؤلفين قطريين وعرب في مختلف التخصصات العلمية والإنسانية والاجتماعية، علاوة على إقامة أسابيع ثقافية عربية على سبيل المثال الأسبوع الثقافي السوري، والعراقي، والخليجي، إضافة إلى أسبوع خاص بالثقافة الهندية والإيرانية والفنزويلية.

٥) منتدى الأمم المتحدة الرابع لتحالف الحضارات:

عقد هذا المنتدى بالدوحة خلال شهر ديسمبر ٢٠١١ بهدف تعزيز التوعية في إطار الأنشطة الرامية إلى ترسيخ التنمية والازدهار في ظل مجتمعات متسامحة ومتحدة ترتكز على الاحترام المتبادل واحترام حقوق الإنسان، وناقش المنتدى موضوعات تتعلق بأهمية التنوع الثقافي للتنمية، وتعزيز الثقة والتسامح لتحقيق الأهداف الإنمائية للألفية، والبحث عن استراتيجيات جديدة للحوار والتفاهم والتعاون بين الثقافات.

وسعى المنتدى إلى صياغة إرادة سياسية جماعية وحشد الأفعال المشتركة في مستويات اجتماعية مؤسسية ومدنية من أجل تطوير علاقات التفاهم والتعاون بين الأمم والشعوب عبر الثقافات، ومواجهة وتقليص التوترات والأزمات، علاوة على مقاومة القوى التي تدعم الإقصاء والاستقطاب والتطرف [٣٤].

٦) **الأعوام الثقافية:**

في إطار تفعيل العلاقات الثنائية لدولة قطر مع دول العالم، من خلال تعزيز دور الدبلوماسية الثقافية التي تُعد إحدى أدوات الدبلوماسية الناعمة قامت الدولة في عام ٢٠١٢ باستحداث ما يعرف بالسنة الثقافية التي تنظمها متاحف قطر بشكل سنوي، وهي بمثابة نوافذ ثقافية هامة تطل من خلالها قطر وشعبها على ثقافات العالم المختلفة، وهي تعتبر من أهم برامج التبادل الثقافي. وتعمل قطر مع البلد الشريك على تعميق التفاهم وتعزيز التبادل الثقافي بين البلدين وشعبيهما من خلال التبادلات الثنائية للفنون والثقافة والتراث والرياضة، وتعزز سنوات الثقافة تبادل الأفكار وإثارة النقاش مع أنحاء العالم، لخلق العلاقات التعاونية الدائمة بين الدول والشركاء والجهات الراعية. في كل عام في دولة قطر ودولة أخرى، وتمثلت أعوام الثقافة السابقة في الآتي:

- قطر – اليابان (٢٠١٢).
- قطر – المملكة المتحدة (٢٠١٣).
- قطر – البرازيل (٢٠١٤).
- قطر – تركيا (٢٠١٥).
- قطر – الصين (٢٠١٦).
- قطر – ألمانيا (٢٠١٧).
- قطر – روسيا (٢٠١٨).
- قطر – الهند (٢٠١٩).

وغني عن البيان، فإن مبادرة أعوام الثقافة تلتزم بتعزيز الحوار والبرامج التي تبني الجسور بين البلدين، ويتضح هذا الالتزام في خوضها واستكشافها لأشكال التشابه الثقافي علاوة على الاختلافات. وفي ظل مناخ مفعم بروح الانفتاح والابتكار [٣٥].

٧) **مبادرة قطر تقرأ :**

تهدف مبادرة «قطر تقرأ» التي أطلقتها مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع بالتعاون مع وزارة الثقافة والرياضة في مايو ٢٠١٩م إلى تحفيز المَلَكات لدى أفراد المجتمع، وتطوير

الابتكار، والعمل في سبيل تقدّم المجتمع؛ إذ يُسهم تعزيز القراءة لدى الناشئة والشباب والكبار في تقوية أواصر العلاقات الاجتماعية، ويمكّن القدرات الذاتية لكلّ فرد، كما تهدف المبادرة إلى جعل القراءة شأناً عاماً يهمّ المجتمع بأسره دون حصرها في فئات معينة، فحين يتحوّل المجتمع إلى مجتمع قارئ، تنمو فيه خصائص الإبداع ورغبة البناء، وقدرة التغيير الإيجابي؛ حيث تُشكّل القراءة مصدر إلهام ونمط حياة مفعماً بالقيم والفوائد.

ويعكس شعار «بالقراءة نُثري الحضارة» التزام مؤسسة قطر بتجسيد ثقافة التعلّم مدى الحياة، والتحفيز على التفكير النقدي والإبداعي، وحبّ المطالعة؛ وذلك من خلال التركيز على أهمية العلم، وتوعية العقول، وفتح آفاق جديدة نحو الاكتشاف والاستمتاع أيضاً بالقراءة. وستركز المبادرة على تعزيز القيم الوطنية وإلهام المجتمع بأفكار واعدة، وتكريس القراءة كعادة يومية لدى الأفراد، مما يساعدهم على توسيع مداركهم وتنمية أفكارهم [٣٦].

وتستمد مبادرة « قطر تقرأ » مساعيها من المكتسبات التي حققتها الحملة الوطنية للقراءة، والتي استهدفت في السابق الأفراد الذين تتراوح أعمارهم من سنّ مبكرة إلى ١٨ عاماً. فيما تتطلع المبادرة اليوم إلى استقطاب الشرائح المجتمعية المختلفة على تنوّع اهتماماتها وتوجهاتها وأنماط حياتها المختلفة، وتركز على الأسر، وطلاب الجامعات، والمعلمين؛ وذلك من خلال طرق متعددة، ورسائل متنوعة، وقنوات اتصال مختلفة، وبرامج مصممة لإلهام المجتمع في قطر.

الخاتمة :

قطعت دولة قطر شوطاً كبيراً في التنمية الثقافية خلال العشرين سنة المنصرمة، جعلت من الدوحة عاصمة للثقافة العربية والعالمية، حيث تستضيف فعاليات كبرى على صعيد المتلقيات الثقافية والمهرجانات الثقافية والمسرحية وللفنون التشكيلية، علاوة على تنظيم مهرجانات سينمائية وموسيقية، بالإضافة إلى منح جوائز عالمية تهدف إلى تكريم الشخصيات والمؤسسات التي تعنى بتعزيز حوار الحضارات والأديان والثقافات وتعزيز التفاهم الحضاري، كجائزة قطر العالمية لحوار الحضارات، وجائزة الدوحة الدولية لحوار الأديان، وجائزة كتارا للرواية العربية، وكذلك تنفيذ الأعوام الثقافية التي وصلت الآن إلى (٧) أعوام. كما شهدت الدولة ارتفاعاً ملحوظاً في مؤشرات التنمية الثقافية سواء ما يتعلق بالتراث الثقافي والطبيعي وفنون الأداء والاحتفالات، والوسائط المرئية والمسموعة والإعلام التفاعُلي والفنون البصرية والصناعات الحرفية، علاوة على الكتب والصحف.

ففي مجال التراث الثقافي والطبيعي، زاد عدد المتاحف من (٤) متاحف عام ٢٠١٠ إلى (٧) متاحف عام ٢٠١٧، كما تضاعف عدد زوار هذه المتاحف ما بين عامي ٢٠١٠و٢٠١٧، كما وصل عدد المحميات الطبيعية في قطر اليوم إلى (١١) محمية هي الشحانية، المسحيبية، الذخيرة، العريق، الريم، خور العديد، الرفاع، صنيع، أم العمد، أم قرن، إركيه.

أما على صعيد فنون الأداء الثقافي والتي تشمل النشاط المسرحي والمهرجانات الفنية والسينمائية، فقد شهدت الفترة ٢٠١٠-٢٠١٧ نشاطا مسرحياً، بلغ ذروته عام ٢٠١٤، حيث وصل عدد العروض المسرحية إلى (٢٣) عرضاً مسرحياً، كما شهدت المهرجانات الثقافية التي تنظمها «مؤسسة الحي الثقافي» نمواً ملحوظاً ، حيث وصلت إلى (٢٢) مهرجان من أهمها مهرجان التنوع الثقافي، كما شهدت النشاط السينمائي تطوراً ملحوظاً سواء من حيث عدد دور العرض السينمائي التي ارتفعت من (٣٨) دار عام ٢٠١٠ إلى (٥١) دار عام ٢٠١٨، وارتفع مشاهدي العروض السينمائية من نحو (١،٥٣٠،٠٠٠) مشاهد عام ٢٠١٠ إلى أكثر من (٢،٣٧٢،٠٠٠) مشاهد عام ٢٠١٧ أي بزيادة تقدر بنحو (٥٥٪) تقريباً.

وزاد عدد الكتب في هذه المكتبات العامة من نحو (٥٥٩،٧٩٠) كتاب باللغة العربية عام ٢٠١١ إلى (٧١١،٠٦٨) كتاب عام ٢٠١٧، أي بزيادة قدرها (٢٧٪) تقريباً، كما ارتفع عدد الكتب الأجنبية من (٥٨،٥٩٥) كتاب عام ٢٠١١ إلى (٧٦٢،٤٤٢) كتاب. كما شهدت حركة استعارة الكتب تطورا ملحوظاً إذ ارتفعت عدد الكتب المستعارة من المكتبات العامة القطرية من (٦١،٨٨٨) كتب عام ٢٠١١ إلى (٢٢٨،٣٢٢) كتاب عام ٢٠١٧، أي بنسبة زيادة قدرها (٢٦٨,٩٪)، كما ارتفع عدد المستعيرين للكتب من (٣١،٠١٧) شخص عام ٢٠١١ إلى (٢٠٧،٦٥١) شخص عام ٢٠١٧، أي بنسبة زيادة تقدر بأكثر من خمسة أضعاف ونصف. وارتفع عدد الصحف الصادرة في قطر خلال الفترة (٢٠١٠-٢٠١٧) من (٧) صحف عام ٢٠١٠ إلى (٩) صحف في عام ٢٠١٧ أي بنسبة زيادة قدرها (٢٨,٦٪).

وسوف تشهد قطر خلال السنوات القادمة مع تطبيق استراتيجية قطاع الإثراء الثقافي في إطار استراتيجية التنمية الوطنية ٢٠١٨-٢٠٢٢، حيث تتضمن هذه الاستراتيجية تنفيذ مبادرات وبرامج وأنشطة ثقافية متنوعة تستهدف تعزيز المشاركة المجتمعية في الشأن الثقافي ودعم الإنتاج الثقافي الهادف إلى تعزيز المواطنة والقيم القطرية وتدعم التواصل الحضاري، وحماية وتطوير التراث الثقافي القطري.

المصادر والهوامش

١ – للمزيد من التفاصيل حول علاقة الثقافة بالتنمية المستدامة، انظر:

https://prod.kau.edu.sa/waqf/awqafevent/Development.html

٢ – محمد أديب السلاوي، التنمية الثقافية والسياسات الحكومية، جريدة هسبريس، ٤ أكتوبر، ٢٠١٧.

3 - https://prod.kau.edu.sa/waqf/awqafevent/Development.html

٤ – للمزيد من التفاصيل حول أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، انظر:

https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/sustainable-development-goals/

5 - http://diversity1983.blogspot.com/201406//blog-post.html

٦ – للمزيد من التفاصيل حول مقاصد الهدف (١١) للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ ومؤشرات قياسها، انظر:

https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/cities/

٧ – دولة قطر، وزارة العدل، الدستور القطري، مطابع الراية، ٢٠٠٦، ص ٢٣

٨ – جهاز التخطيط والإحصاء، رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠، الطبعة الثانية، الدوحة، ٢٠١٨، ص ١٨

٩ – مركز الأمم المتحدة للتدريب والتوثيق في مجال حقوق الإنسان لجنوب غرب آسيا والمنطقة العربية، التعليقات العامة للجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، التعليقات العامة (٢)، الدوحة، ٢٠١٤، ص ٢١٥-٢١٦

١٠- الأمانة العامة للتخطيط التنموي، استراتيجية التنمية الوطنية لدولة قطر ٢٠١١-٢٠١٦، الطبعة الثانية، ديسمبر ٢٠١١، ص ١٩٧

١١- وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، استراتيجية التنمية الوطنية الثانية لدولة قطر ٢٠١٨-٢٠٢٢، الطبعة الثانية، يناير ٢٠١٨، ص ٢٥٢-٢٥٥.

١٢- للمزيد من التفاصيل حول مؤسسة الحي الثقافي « كتارا»، انظر:

http://www.katara.net/ar/about-katara

١٣- للمزيد من التفاصيل حول مركز عبد الله بن زيد آل محمود الثقافي الإسلامي، انظر:
https://www.islam.gov.qa/Articles.aspx?art=354&cnt=1&lf=18

١٤- للمزيد من التفاصيل حول مؤسسة الدوحة للأفلام انظر:
http://www.katara.net/ar/Communities/doha-film-institute

١٥- للمزيد من التفاصيل حول مكتبة قطر الوطنية، انظر:
https://www.qnl.qa/ar/about/vision-and-mission

16-https://www.abdullafoundation.org/ar/page/

١٧- اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، العدد، (١٩٣)، السنة (٤٧)، ديسمبر، ٢٠١٨، ص٣

18-http://www.edu.gov.qa/Ar/about/QNC/Pages/default.aspx

١٩- اللجنة القطرية لتحالف الحضارات، استراتيجية دولة قطر لتحالف الحضارات ٢٠١٨-٢٠٢٢، الدوحة، ٢٠١٨، ص١٤ .

٢٠- للمزيد من التفاصيل حول مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان، انظر:
http://www.dicid.org/about-us/?lang=ar

٢١- احتسبت نسبة الزيادة من قبل الباحث بالاعتماد على المصدر التالي:

المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون، الإحصاءات الثقافية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد رقم (١)، فبراير، ٢٠١٩، ص ١١

٢٢- للمزيد من التفاصيل حول الأماكن التاريخية بدولة قطر، انظر الموقع التالي:
https://mawdoo3.com

٢٣- للمزيد من التفاصيل حول المحميات الطبيعية بقطر، انظر الموقع التالي:
http://www.enature.qa/ar/nature-reserves/

٢٤- المركز الإحصائي لدول مجلس التعاون، الإحصاءات الثقافية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، العدد رقم (١)، فبراير، ٢٠١٩، ص ١٨

٢٥- جهاز التخطيط والإحصاء، المجموعة الإحصائية السنوية ٢٠١٧، الدوحة، ٢٠١٩ ص ٢٥٤

٢٦- للمزيد من التفاصيل حول جائزة حمد بن خليفة للترجمة والتفاهم الحضاري، انظر الموقع التالي:

https://www.hta.qa/ar/page/1

٢٧- للمزيد من التفاصيل حول جائزة كتارا للرواية العربية، انظر الموقع التالي:

http://www.kataranovels.com

٢٨- للمزيد من التفاصيل حول جائزة الدوحة العالمية لحوار الأديان، انظر الموقع التالي:

http://www.dicid.org/doha__international__price/?lang=ar

٢٩- للمزيد من التفاصيل حول جائزة قطر العالمية لحوار الحضارات، انظر الموقع التالي:

https://alkhaleejonline.net

٣٠- للمزيد من التفاصيل حول منتدى الدوحة، انظر:

https://dohaforum.org/ar

٣١- للمزيد من التفاصيل حول مهرجان الدوحة ترايبيكا السينمائي، انظر:

https://www.elcinema.com/festival/1000267/

٣٢- للمزيد من التفاصيل عن مؤتمر الدوحة الدولي لحوار الأديان، انظر:

http://www.dicid.org/annual__confrence__a

٣٣- للمزيد من التفاصيل حول الدوحة عاصمة للثقافة العربية، انظر الموقع التالي:

https://www.raya.com/locals/201325/6//

٣٤- وزارة الخارجية، اللجنة الدائمة لتنظيم المؤتمرات: المسيرة والإنجازات، مطابع الدوحة الحديثة، ٢٠١٦، ص ١٢٦

٣٥- الأعوام الثقافية.. نفاذة دبلوماسية قطرية على العالم، جريدة الراية، الصفحة الثقافية، عدد ٢ يناير ٢٠١٩.

٣٦- للمزيد من التفاصيل حول مبادرة «قطر تقرأ»، انظر الموقع التالي:

https://www.alarab.qa/story/1361055

* * * * *

سردية الطفولة .. القيم وتشظيات المعنى

الدكتور / إسماعيل نوري الربيعي

مملكة البحرين

(الإفراط في الأمل ، إسراف في اليأس ؟!)

فرضية القراءة :

الطفولة بما تحمله من تداولية Pragmatics، تكون عرضة دائمة لأوضاع السياق والمقام، سعيا لبلوغ إنتاج الدلالة والتواصل في الوسيط الاجتماعي. البحث في الطفولة هنا لا يتوقف عند الشرط اللغوي، بقدر ما يكون التطلع نحو تمييز ملامح؛ الدلالة والتوجيه. إنها المحاولة الساعية إلى تمييز ملامح التواصل، من خلال العلاقة القائمة بين العلامة وطريقة استعمالها. عبر الشرط الذاتي القائم على الأهواء والرؤى والمعتقدات، والشرط الموضوعي المستند إلى ظرف الزمان والمكان. والشرط المعرفي الساعي نحو فرز المشتركات بين المرسل والمرسل إليه[1] الطفولة تلك المفردة التي يمكن نطقها في أي وقت وأي مناسبة، فيما تبقى طريقة التفسير منوطة بالمكونات ؛ القولية، والضمنية والتأثيرية .

تبقى مفردة الطفولة عرضة للتفسيرات والتأويلات، فيما يبقى تحديد المعنى فيها مهمة عسيرة، باعتبار الحضور المؤثر لطريقة استدلال المفردة، واستعمالها، ووسائل التواصل اللفظي والإشاري. حيث سطوة التعبير الإشاري Deixis ، فيما الطفولة التي لا يمكن الوقوف على معناها ، إلا من خلال سياق الكلام ، بناء على المؤثرات الشخصية والزمنية والمكانية والاجتماعية . إنه الطغيان اللافت للافتراض السابق Presupposition حيث التداخل في المقاصد ، ما بين المباشر أو عكس المعنى أو حتى الزيادة والإضافة على المعنى. لتتبدى أحوال الهجرة في المعاني ما بين الصريح Explicit والضمني Inexplicit، فيما تكون الطفولة وقد

1- Thomas A. Sebeok، Jean Umiker-Sebeok (Editors) ، 2012 ، The Semiotic Sphere ، Indiana University ، p 363.

غدت محملّة لأحوال المعاني المضمنة implicature [1]، حين يُكبر المتحدث بالطفولة و يحاول الإعلاء من شأنها، ويبالغ في الثناء عليها ، فيما يطوي في دخيلته المزيد من اللاأبالية وعدم الاكتراث، بل والاحتقار وعدم الاحترام لها في الكثير من الأحيان.

الطفولة هنا يتم الاحتفاء بها، ويتم الإعلاء من شأنها. ولكن يبقى هذا الاحتفاء والتكريم منوطا بالكرم الموسمي، والمشهد الكرنفالي الموغل في مسرحة الواقع، فيما الأوضاع العميقة والأصيلة، تبقى بمثابة الكاشف عن حقيقة أوضاع مفردة الطفولة، لا سيما إذا ما تم مقترب القراءة من معطيات علم الدلالة Semantics ، باعتبار البحث عن المدلول (المفهوم) Signified المؤسس على نظام العلاقات الذي يكشفه الواقع. وليس الدال (العلامة) Signifier حيث المعنى القاموسي المباشر الذي تدل عليه الكلمة أو الإشارة، لنكون بإزاء المستويات؛ التجريدية حيث التباين في طريقة تداول مصطلح الطفولة، تلك التي تبدأ من ترصد البراءة والتي تختلط في الكثير من الأحيان بالسذاجة، وقد يتخطاه نحو قلة الخبرة والتبسيط المخل والتلقي السلبي والصفحة البيضاء. أما على صعيد المستوى السردي، فإن الطفولة تستحضر المجمل من معطيات التواصل مع الذات، حيث البحث في كينونة الفرد والبحث في طريقة تفاعل القيم ونموها وتمثلاتها في الذات البشرية. فيما يكشف المستوى القولي عن طريقة التعاطي مع كلمة الطفولة فعليًا ومجازيًا.

قضايا القراءة :

أين يمكن ترصد أوضاع خطاب الطفولة؟ وكيف يمكن التعاطي مع هذا الحقل الهائل والواسع والخطير والشائك؟ فيما يكون الواقع الفعلي بمثابة الكشف عن طريقة التعاطي مع الطفولة بوصفها سردية Narratology ، انطلاقا من التعاطي مع مظاهر الأسلوب والبناء والدلالة. إنها المعالجة القائمة على الخيال الذي يعن على الباحث المتوجه نحو دراسة الطفولة، حتى أن القواعد والعلاقات والبنية، تكون وقد خضعت لهذا التنظيم المسبق الإعداد، حيث التطلع نحو بناء نموذج للطفولة، يتم تداوله ضمن مجموعة مغلقة، لتبدأ أحوال التحكم والتوجيه، وقد كرست النتائج المسبقة التجهيز والإعداد، ولتبدأ أحوال الاحتفاء بهذه النتائج التي تأتي

1 - Peter Pumfrey (2003) Children Learning To Read: International Concerns , Routledge , New York , p 11.

عادة متوافقة مع أهداف ورؤى وتصورات المجموعة الخاصة أو المغلقة، والتي تعيش لحظات الطمأنينة بما توفره العلاقة القائمة بين (الراوي، المروي، المروي له). طمأنينة لم تأت من فراغ، بل تقوم على استحضار العدة الإصطلاحية والمنهجية، المنطقية والراسخة، حيث العناية القصوى بالمظاهر والتفاعلات.

سردية الطفولة لا تخلو من الدراسة المعمقة، حين تركز على مضامين الفعل في الطفولة، حيث السردية الدلالية. ولا يمكن التغافل عن أهمية السردية اللسانية المتطلعة نحو تفحص الرؤى والأساليب، فيما يكون التوجه نحو التوفيق بين التيارين (الدلالي واللساني)[1] إلا أن هذا كله يبقى منوطًا بالتفاعلات التي تحدث في الواقع الاجتماعي. ومن هذا تبرز إشكالية الطفولة بوصفها قناعًا يتخفى خلفه الراوي سعيا نحو إتمام حكايته وتحقيق مآربه وغاياته ومقاصده. وعليه فإن القضية الرئيسة التي تسعى نحوها القراءة، تقوم على تمييز الرؤى التي تصاحب قراءة الطفولة عادة والقائمة على؛ رؤية العارف باعتبار الدارس الخبير بشؤون الطفولة. ورؤية المعايشة، باعتبار الخبرات المكتسبة من معاشبة مجتمع الطفولة والوقوف على التفاصيل الدقيقة التي يزخر بها هذا العالم، والرؤية الخارجية المستندة إلى القراءة المنهجية الموضوعية الساعية نحو الكشف عن الملابسات والأحمال والأخلاط التي يزدحم بها عالم الطفولة.

إشكاليات القراءة :

كيف يمكن النظر إلى الطفولة؟ هل بوصفها مؤثر له حضوره الفاعل على سدة الواقع. أم مجرد حقل قابل للاستهلاك والتلقي؟ وهل ثمة إنتاج للدلالة Semiotics في هذا العالم الرحب الفسيح [2] ؟ والذي ينفتح فيه مجال الثناء والتغني حتى لا يكاد يلتمس له نهاية. لكن الواقع يبقى كاشفًا عن طريقة أحادية جاهزة يتم فيها الكشف عن الدلالة فيه. تِلكُم التي لا تخرج البتة عن أحوال التطابق مع الصورة المرتجاة والمبتغاة والمشتهيات. طريقة لا تبتعد كثيرا عن الدلالة الراسخة والمأمولة، والساعية نحو إلغاء ما دونها. حتى كان المستقر لـ لفظ الطفولة (كلمة أم علامة)، عند علامة القوس قزح وألوان الفرح البيضاء والوردية، وكذلك

1 - Julia A. Snyde (2014) ، Language and Identity in Ancient Narratives: The Relationship between Speech Patterns and Social Context in Acts of the Apostle ، Act of John ، and Acts of Philip ، Mohr Siebeck Co ، University of Edinburgh، p 21.

2 - Susan Wright (2010) Understanding Creativity in Early Childhood: Meaning-Making and Children's Drawings ، SAGE ، London، p 11.

الانغماس في شفافية الحلم المنّعم بالمجمل من قيم الوفاء والصدق والعفة والطهارة والنقاء والجمال والحق. عالم ملائكي لا تلوث فيه، حتى ضُيق مجال البحث فيه، ولم تعد فيه من سعة للبحث العميق الدال. عالم من الفرح والسعادة والشغف الذي لا ينقطع، تتحرك فيها أليس في بلاد العجائب، وتتراقص سندريلا بفستانها الطويل، ويمرح فيه توم وجيري بخفة دم منقطعة النظير.

الطفولة البريئة بكثافة السرد الكامن فيها، صارت تحجب أحوال الابتزاز التي يمارسه الطفل بحق والديه، إن عجزا عن شراء لعبة جديدة يرغب بها! فالطفل البريء الجذاب الجميل الودود الحالم الشفاف، والصادق البريء؛ صار يمارس فعالية المقايضة بحرفية تاجر البندقية الشكسبيري! أمنحك ابتسامة بشرط، خذني الآن في التو واللحظة نحو (Macdonald، KFC، Pizza Hut). تريد حضنًا كبيرًا خذني إلى مدينة الملاهي؟! تريد مني إكمال فروضي المدرسية خذني إلى الفيلم الجديد في عطلة نهاية الأسبوع؟! تؤنبه يمتنع عن الطعام! تحثّه على الدرس يدخل في نوبة حزن مسرحي ممنهج، لا تخلو من تخابث!

في عصر الثورة الرقمية والمعلوماتية، أضحت الطفولة أشد كلفة وأكثر تعقيدا، مقارنة مع العصر الصناعي أو الزراعي. الكلفة العالية تبدأ من الفاتورة المرتفعة للتعليم الخاص الذي راح يرتهن ثلث دخل العائلة، وصولا بسطوة وهيمنة شركات الاتصال والأجهزة المحمولة بجميع مواصفاتها وأجيالها وموديلاتها. فيما صار الحضور الطاغي للقنوات المشفرة، وتسيّد الأيقونات والعلامات التجارية بدءًا بوجبات الطعام السريع، مرورا بماركات العلامات التجارية لملابس الطفل، حتى بات طفل اليوم العارف بتفاصيل الأمور ودقائقها، يرفض ارتداء ملابس لا تحمل علامة تجارية معروفة؟! طفولة شديدة الكلفة وعت بها بلدان أوربا الغربية، حتى صارت تعيش تحت تهديد الشيخوخة؟!

قيم الاستهلاك صارت تطغى على واقع الطفولة، حتى أن قراءة معمقة للطفولة لم تعد مجدية، دون التوقف العميق عند هذه الشفرات التي تحفز المعاني المتداولة، والتي غدت بمثابة المدخل نحو فهم وإدراك آلية إنتاج المعنى في حقل الطفولة الراهن. إنه الحضور الطاغي والمكتسح لأحوال الصورة الزائفة Simulacrum حيث التسيُّد لظلال الأشياء وليس حقيقتها[1]. فيما

1 - Phil Mizen، Ian Hutchby، Christopher John Pole، Jo Moran-Ellis، Angela Bolton ، Editors ، (2001) Children، Technology، and Culture: The Impacts of Technologies in Children›s in everyday life، Routledge ،New York، p 178.

صار معنى العالم بالنسبة للطفل مرتهنا بمدى حصوله على النماذج الجاهزة، والتي باتت تشكل حاجزا بينه وبين الواقع. إنها الغيبوبة التي يعيشها الطفل في الواقع الافتراضي، عبر جهازه المحمول. حتى بات من العسير أن تلمح وجها كاملا لقسمات وملامح طفل، دون أن يكون منحنيا بكامل وجهه نحو الجهاز الإلكتروني. لقد تم ارتهان معنى العالم من خلال نموذج (الآلة الحاسبة)، والتي غدت بمثابة بوابة الطفل من أجل الولوج إلى العالم. إنها العلاقة بين الطفولة وصورة العالم وليس العالم الفعلي، ومن هنا نكون وقد وجدنا أنفسنا نقف على محاكات للواقع، وليس التفاعل الحي والعميق مع الواقع؟!

الصورة	الواقع
مجردة من الأحداث	قابل للملاحظة
ثابتة ومستقرة	قابل للتغير
لها خصائص محددة	تغيره سريع ومستمر
عامة	حقيقي

وهكذا تتبدى أحوال المحاكاة التافهة، تلك التي تفرض بحضورها الكثيف على مفهوم الطفولة، من خلال تصّدر الصورة المقلدة، التي يعوزها التكامل، ومهما بلغت درجة تقانة المدخل المقلّد، فإنه يبقى يعاني من الضعف والهزال مقارنة مع الواقع الحقيقي، صورة عامة تعيش على تحاشي الاتصال مع الشكل المثالي الحقيقي الذي يقوم عليه الواقع.

منهجية القراءة :

كيف يمكن ترصد سلوك الطفولة سعيا نحو تمييز القيم فيه؟ هل يقوم الأمر على الأخذ بنموذج محدد وجعله بمثابة التمثيل للمجمل من القيم السائدة؟ أم أن الأمر يقوم على سلسلة من التفاعلات للمزيد من النماذج داخل المنظومة القيمية. الضبط المنهجي يقود نحو أهمية التوقف المدقق والفاحص لجماعة ما أو مجتمع محدد، سعيا نحو الوقوف على رموزه الدالة، والمعبرة عن المحمل من الأنشطة التي تميزه. إنه البحث في ولادة الأفكار وطريقة صياغتها، وانتشارها وأسلوب التعاطي معها والهضم والتمثل لها. إنه البحث في طرق الإفصاح والتعبير

والتصريح والمكبوت والمضمر. بحث يسعى نحو الوقوف على المعاني المتداولة، من خلال ترصد أنماط السلوك الإنساني، وكيف تتشكل المعاني داخل الجماعة الواحدة، وكيف يتم التعاطي مع وسائل التعبير والتواصل، عبر الكلام واللغة والملابس والألوان والإشارات وتقاطيع الوجه وحركات الجسد.

محاولة تتطلع نحو دراسة تفاعلات الرموز وطريقة التعبير عن الكل والجزء، وأحوال الخفاء والتجلي في المعاني المتداولة[1]، وأوضاع التضمين وإحلال فكرة محل الأخرى. وطريقة التعاطي مع القيم السائدة، بوصفها وسيلة لضمان التعايش والتكيف داخل الوسيط الاجتماعي أولا، والعمل على توظيفها في سبيل الترقي الطبقي، عبر استخدامها كوسيلة للوجاهة والتميز، وتعزيز محال الصدارة الاجتماعية، باعتبار العمل على حيازة القبول والرضا العام، من دون الوقوع في دوامة التقاطع مع الرموز والمعاني والمضامين السائدة. القيم هنا تعد بوابة الولوج في الإطار الاجتماعي، عبر التعاطي الدقيق والصارم مع النسق System ؛ بوصفه التراكم التاريخي للأفكار والمعاني والعلامات والسياق Context باعتباره المجال الذي يحتوي الأنساق الثقافية والاجتماعية. فيما تبقى طريقة التمثل الصادرة من قبل الفرد للقيم ماثلة وحاضرة، حيث التباين الواضح والفاضح في القدرات الإنسانية، لا سيما على صعيد السلوك الفردي وأسلوب التعاطي مع القيم، والنتائج المنتظرة من قبل المجتمع حول ما يصدر عن الفرد من أفعال وممارسات وسلوكيات وتفسيرات وهنات وإشارات وردات فعل.

تتخذ القيم طابع الثبات على الصعيد الخارجي، حيث المظهر الذي تتبدى به للناس والجمهور قيم مثل الصدق والكذب والشرف والإيثار والشجاعة والبطولة والكرم والبخل، تكاد تكون حاملة لذات الصفات والسمات لدى المجمل من المجتمعات والثقافات. لكن هذه الصلادة والتماسك سرعان ما تذوب تحت وابل لسعات التأويل.

فقد تغدو البطولة تهورا، والبخل اقتصادا، والكذب شطارة ودهاء، والصدق رعونة، والإيثار غباء؟! وبالقدر الذي تقوم العلاقة بين الفرد ومنظومة القيم مستندة على (المرسل، الرسالة، المرسل إليه). إلا أن هذا يبقى مرتبطا وبشكل رئيس بالإنسان، بوصفه: (المنتج، والمستخدم) للقيم. ومن هذا تتبدى أهمية قراءة الشفرة Code، بوصفها الوسيلة التي يتم من خلالها تمييز

1 - Maria Montessori (1978) The Secret of Childhood, Orient – Longman, Translated by Barbara Carter, Chennai, India, p 65.

المعنى. وبالتالي منح الإنسان القدرة على التعاطي مع الواقع، بما يؤهله للعيش داخل الوسيط الاجتماعي، من خلال القدرة على فهم الرموز والعلامات والإشارات، وبالتالي الانخراط في تجليات التفاعل الاجتماعي (إنتاجا، واستخداما، وتوظيفا).

المعالجة المنهجية تحاول الإفادة من (التحليل الوظيفي للثقافة) عبر التركيز على تحليل العناصر الرئيسة التي تشكل بنية الثقافة العربية[1]، والسعي نحو قراءة المجتمع موضوعيا. باعتبار ترصد أحوال التناغم القائمة بين عناصر النسق الثقافي، والتطلع نحو تمييز مفاصل التغير من خلال التوقف المدقق عند أوضاع التماس الثقافي. إنها المحاولة الساعية نحو فرز الحاجات الإنسانية، والطريقة التي يتعاطى بها الفرد في التعبير عن تلك الحاجات. القراءة الثقافية تسهم وإلى حد بعيد في وضع اليد على التناقضات والملابسات، لا سيما وأن التطلع يقوم على البحث عن الحلول الجمعية لمشكلات فردية. والتي تسعى نحو وضع المعالجات داخل حقلها الاجتماعي، باعتبار البحث عن المعنى، فما القيمة المرتجاة من البحث عن قيم التحصيل على سبيل المثال، دون العمل على ربط معنى التحصيل بحقل التعليم؟ قراءة القيم والعمل على تحليلها إنما يقوم على البحث والتقصي في صميم داخلها، سعيا نحو الوقوف على تمييز الذهنية الخاصة.

التكوين والتوجيه :

مفهومان متقاطعان، الطفولة بنموها بصفحتها البيضاء، بمتغيراتها والتباساتها وتداخلاتها بإزاء القيم تلك المستندة إلى الرسوخ والتجذير والتوجيه للمجتمع والثقافة. الطفل هذا الوافد الجديد بإزاء منظومة القيم التي تشكل عمد البيت وهيكله الثقافي والاجتماعي باعتبارها محددا للسلوك ومعيارا في التوجيه، ومضموناً يحدد المواقف ومبادئ تحدد الأحكام، إنها المثل العليا التي تميز ثقافة مجتمع ما. بإزاء الطفولة تلك المنظومة القائمة على الرعاية والمراقبة والمتابعة والتكوين. مقارنة تنحو نحو القيم وتأثيراتها المباشرة على منظومة الطفولة[2]، هكذا تفصح العلاقة المباشرة بين الطرفين. فيما تبقى القراءة الموضوعية تشير إلى المزيد من السعة من دون تضييق.

1 - Thomas J. Schlereth، Editor، (1982) ، Material Culture Studies in America، Alta Mira Press، New York ، p 169.

2 - Eeva Hujala، Manjula Waniganayake & Jillian Rodd، Editors، (2013) ، Researching Leadership in Early Childhood Education، university of Tompere، p 209.

القيم	الطفولة
سلوك	طفل يعتمد على الآخرين
ميول	يحتاج الرعاية والعناية
اتجاهات	مرحلة تكوين جسمي ونفسي وعقلي

ترّسُم أوضاع التحديد في منظومة القيم، لا يلغي ترصد الاتجاهات فيها، ما بين المثالي؛ المستند إلى الثبات وعدم التغير. والواقعي القائم على النسبية، والبراغماتي الرافض للقيم الأخلاقية. وتبقى منظومة القيم وتفاعلاتها رهنًا بمصادرها تلك التي تتوزع ما بين؛ الديني، والعقلي والمجتمعي. فيما تتوزع خصائصها وتتعدد ما بين؛ الذاتي والموضوعي والنسبي والمكتسب والجدلي، والمتسامي والمتغير والمثالي والهرمي والإنساني، والمتعدد والوجداني والارتقائي. ومن هذا الواقع تتبدى أحوال صعوبة قياسها. وعليه تطلع المتخصصون نحو تصنيف القيم في سبعة مستويات، بدءا من المحتوى السياسي والاجتماعي والديني، المقاصدي؛ حيث الأهداف والوسائل، والشدة باعتبار الإلزام والتفضيل والمثالية، والوضوح بحكم الصريح الضمني. والتاريخي انطلاقا من التقليدي والعصري، ومستوى الدوام؛ الدائم والعابر. والتعميم القائم على العام والخاص. وتبقى مصادر تكوين القيم مستندة إلى؛ التقليد، الاقتناع، المثل الأعلى والنموذج المتداول في الوسيط الاجتماعي لا سيما عبر وسائل الإعلام، والخضوع للعادات والتقاليد والأعراف الدينية والثقافية.

في تمثلات الطفولة العربية :

تندرج الثقافية العربية في جاهزية التوصيف للطفولة ، شغف يصل إلى الغنائية و التغزل بهذه الطفولة اللذيذة الجميلة الرائعة الشفافة . فيما يتم التغافل عن الوعي بالطفولة ! بمعنى طريقة التعاطي مع الطفولة من منطلق التأويل الفردي والجمعي ومحاولة ترصد تفاعلاته السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية. تأويل يبقى منقادا للتصورات والرؤى السائدة، وتفسيرات لا تفتأ تستحضر المعاني الراسخة المتداولة عبر المنظومة القيمية الرائجة والسائدة و المتداولة. تفسيرات لا تفتأ تعيش أحوال الاختلاط والتداخل ما بين المعاني القديمة التي

درجت ونشأت عليها ، بإزاء الحاضر الذي يتم تكييفه بما يتوافق والمنظومة الراسخة . ومن هنا تبدأ رحلة القطيعة مع الواقع ، باعتبار الغطاء الذهني الذي يتبلس المجمل من التأويلات والتفسيرات . لا سيما وأن المعالجة للواقع الراهن الحالي الذي يعيش أحوالا وتفاصيل خاصة مستحدثة ، يتم وضعه تحت طائلة المعالجات القديمة التي برزت خلال فترة لها خصوصيتها وتفاصيلها المتعلقة بشروط إنتاج العلاقات والمعاني خلال حقبة معينة[1] ، لها شروطها الثقافية والاجتماعية والاقتصادية الخاصة بها. و هكذا يتبدى الحال وكأننا نتوجه بكل ما أوتينا من جهد نحو إلباس ثوب شديد الضيق لجسد كبير الحجم.

و هكذا تتم أحوال التعاطي مع مفهوم الطفولة انطلاقا من المضامين الراسخة و المتجذرة، لتكون العواقب وقد تمثلت في العجز المقيم ، والذي يعلن عن انعدام إمكانية إنتاج رؤى و تصورات علمية قادرة على مواجهة الواقع ، بقدر ما ينطوي الأمر على اجترار ما هو رائج ومكرور في الأدبيات العلمية التي ينتجها الغرب المتقدم في جامعاته و معاهده العلمية المتخصصة .

ما انفك وعينا يعجز عن إنتاج رؤية نظرية خاصة بواقع الطفولة العربي . لا شك أن الأكاديمي والمتخصص العربي قد قدم الجهود الجليلة و الباذخة في معالجة حقل الطفولة، ودُبجت الدراسات المعمقة والأوراق العلمية التي تابعت التفاصيل الدقيقة بكل ما يتعلق بهذا الحقل الواسع . إلا أن المرجعيات الفكرية لهذه الدراسات كانت تنهل عن المعين الغربي ، باعتبار البحث عن الرؤية المكتملة والمنجز الجاهز . وهكذا برزت المؤسسات والهيئات العربية التي تعالج شؤون الطفولة ، دون التوقف العميق بالطفولة العربية . إلى الحد الذي بات الغياب فاضحا ومدويا للطفولة العربية . حيث المقارنات والاجتهادات والقراءات التي لا تنفك تقرأ الطفولة العربية ، ولكن بعين ورؤى وتحديات وتداعيات الآخر . إنها أحوال المرجعيات المستعارة والتي جعلت من الطفولة العربية تعاني الغياب أو في أحسن الأحوال التداعي والوهن في طريقة التعاطي مع الطفل العربي.

وقعت الطفولة العربية ضحية الذهنية المستحكمة [2]، حتى غدت ضحية بين مطرقة الوقائع وسندان التمثل . واقعة الطفولة بحسب التأويلات والتفسيرات الفردية والجمعية ، ظلت تدور في فلك التأطير المؤسسي المباشر ، حيث الحاكمية البيروقراطية ، فيما تم تغييب أثر الفاعل

1 - Ryszard Panasiuk، Leszek Nowak ، Editors (1998) ، Marx›s Theories Today ، Rodopi Co ، Amsterdam ، p 183.

2 - James B. McCarthy (2014) ، Psychosis in Childhood and Adolescence ، Routledge ، New York ، p 98.

السياسي والاجتماعي والاقتصادي عليها. جل المعالجات للطفولة العربية لم تخرج عن إطار التفاعل الشكلي الساعي نحو القراءة السطحية والمعالجة الموسمية . فيما تعالى الفكر العربي على الطفولة و تعاطى معها بوصفها شأناً ثانوياً لا يرقى إلى اهتماماته و مشغلاته الرئيسة تلك التي تركزت في قضايا مثل ؛ المثقف والسلطة والهوية والتسامح والاختلاف ونهاية التاريخ وصراع الحضارات . ولم تتوان الحركات الأيديولوجية العربية من اقتحام حقل الطفولة ، و لكن من أجل تجنيد هذه الفئة والعمل على احتكارها وارتهانها باعتبار السعي نحو ضمان المستقبل.

ما انفكت الطفولة في الواقع العربي تعيش أحوال الكلام والافراط في التعاطي العلاماتي لها إنها الطفولة تلك التي لا تزيد عن محتواها اللغوي ، بمعناها المباشر حيث المحتوى القائم على الخطابية المباشرة Speech ، فيما عجزت عن التفاعل مع الواقع لتتبدى في خطاب Discourse يحوز القدرة على توجيه الفكر والمعنى والتأويل[1]. وهكذا بقيت الطفولة في المجال العربي تعيش أحوال التداولية اللسانية ، لغة لم تستطع أن تكون خطابا Discourse يكون لها الدور المؤثر في التواصل الاجتماعي العربي باعتبار حضورها الشبحي وغير المستقر في الذهنية العربية .طفولة تحضر تارة وتغيب تارة أخرى في حركة بندولية دون أن تتفاعل في صميم الواقع. ما انفكت الطفولة تعيش على سطوح الوعي العربي ، ومن هذا فشلت في أن تكون جزءا من المشغلات الرئيسة والفاعلة لدى المجتمع العربي.

الطفولة والتواصل القيمي :

يبرز أحوال التكيف مع العادات والتقاليد والمضامين السائدة ، كشرط رئيس وفاعل من أجل التواصل مع المجتمع. إنه المسعى نحو عملية التوفيق بين الوعي الذي يحمله الفرد بإزاء الواقع الموضوعي الزاخر بالتفاصيل ، وصولا إلى الوقوف على المعاني المتداولة ، من خلال تنظيم مستوى العلاقة بين الظواهر الاجتماعية والوسائل اللغوية ، تلك الأخيرة التي تعد وسيلة التمييز والتعبير والتواصل. الأمر هنا لا يقوم على القواعد الراسخة والثابتة ، حيث الانغلاق في مجال البديهيات والمسلمات . هذا الواقع سيجعل من الواقع مجرد ساحة مواجهة بين الأطراف المختلفة ، التي تندرج في لعبة المراقبة والمعاقبة ، باعتبار رصد التعاطي مع القيم السائدة ، وطريقة التعبير عنها . حيث العلاقات الصورية الخالية من التفاعلات العميقة داخل الوعي الجمعي. علاقات لا غاية لها سوى ترصد المنظومة الصورية والمحاولات الدائبة للحفاظ على

1 - Ian Hutchby (2007) ، The Discourse of Child Counselling ، John Benjamins Co ، Amsterdam ، p 20.

النموذج الجاهز و الراسخ ، انطلاقا من استحضار روح التأويل والتفسير القديم . فيما الواقع الموضوعي يعيش أحوالا وأوضاعاً شديدة الاختلاف ، لا شك أن الماضي يحضر في مكوناتها ، لكنه لن يكون الموجه الرئيس و الوحيد.

هنا تتبدى أزمة التعاطي مع مفهوم الطفولة في الواقع العربي . والتي يتم فيها تكييف الطفولة بما يتناسب والوعي السائد والذهنية الحاكمة ، وجعلها مجرد وعاء قابل لإعادة التعبئة والتفريغ للقيم . وكأن الطفولة عبارة عن خزان خاضع لإرادة صاحب القرار والموجه والراعي. في الوقت الذي ما انفكت الحياة الراهنة تكشف عن المزيد من التناقضات التي باتت الطفولة تقوم بفرزها وكشفها وتمييزها. طفولة اليوم شديدة الاختلاف عن طفولة الأمس، الأمر هنا لا ينطوي على تمييز مستمد من ترصد أحوال التزامن والتعاقب بين نموذجين جاهزين ، بقدر ما ينطوي الأمر على طبيعة التعاطي مع الواقعة الاجتماعية ، انطلاقا من ؛ الاستدلال ، الإدراك ، التأويل.

الطفولة وتبضيع المعنى :

كيف يمكن الوقوف على دلالة الطفولة ؟ هل يمكن الاكتفاء بالإشارة المباشرة إلى هذا الحقل الواسع الواضح الحضور على سدة الواقع . لنكون قد اسقطنا الفرض ، بعد أن ملأنا الفضاء العام والوسيط التداولي بالخطب البلاغية التي تشيد بالطفولة و تؤكد على أهميتها وضرورة العناية بها؟! أم أن الواقع الذي تعيش في كنفه الطفولة يستدعي منا قراءة أخرى ، تقوم على البحث الدال والعميق في خطاب الطفولة باعتبار البحث في الذهنية الجمعية وطريقة تأويلها للطفولة[1]. مضمون الطفولة يعد من المواضيع التي أشبعت بحثا وتمحيصا وقراءة ودرسا ومحاضرات وندوات ومؤتمرات وورش عمل ومقررات دراسية في المعاهد والجامعات. لكن خطاب الطفولة بقي الغائب الأهم وسط هذه اللجة من التمحيصات والدراسات . بقيت فعالية تحليل خطاب الطفولة يعيش أوضاع المحاولات الخجولة والمترددة ، باعتبار التركيز على المضمون ، فيما غاب عن كل هذا الجهد التأصيل لحركة خطاب الطفولة . قراءة مضامين الطفولة بقيت تدور في فلك القراءة الاجتماعية الكبرى Macro فيما تستدعي قراءة حركة خطاب الطفولة العناية بالوحدات الصغرى من الظاهرة الاجتماعية Micro .

1 - Priscilla Alderson (2013) ، Childhoods. Real and Imagined. Routledge ، New York ، p 51.

ذهنية الوحدات الكبرى ، تبقى راسخة الجذور في القراءة العربية . تلك الأعراض تأتي متساوقة مع التراث المعرفي المتداول في الفضاء العربي. حيث الموقع الذي يتخذه الدارس والمحلل للظواهر ، وبما يتوافق والمعطيات التي تفرضها مضامين القوة والسلطة والثروة والمعرفة السائدة. القراءة التقليدية تسعى نحو ترصد أوضاع الاكتمال والتناسق، والانغماس في سردنة الواقع بحثا عن النهاية السعيدة المتوقعة والمأمولة في أعقاب بداية الحكاية القائمة على (كان يا ما كان) . قراءة تسعى نحو المطابقة فيما تبقى النظرة إلى الاختلاف بازدراء[1]. قراءة تفترض الحضور الطاغي والرئيس لقيم الطفولة القائمة على ملاعب الصبا وألعاب الحي والجماعة الطفولية الصغيرة والمشاغبات والمناكفات والألعاب الشعبية القائمة على قيم المشاركة والاعتماد على الذات . طفولة تقوم على الحنين إلى الماضي حيث الاستذكار لواقع منزّه عن التفاصيل والمشغلات التي تفرضها تعقيدات الحياة والمسؤوليات والواجبات والالتزامات. بإزاء الطفولة الراهنة المستندة إلى الإيغال بالفردنة والذاتية. طفل اليوم أو حتى الأمس القريب ملاعب صباه تقوم على الألعاب الجاهزة، حيث البلاي ستيشن وعصا التحكم وصولا إلى الجهاز المحمول . واقع افتراضي يجعل من الطفل يعيش العالم من خلال الجهاز الإلكتروني، و برامجه التي تجعل من الطفل رهينة لعلاقات يسودها الوهم والخيال ، فيما البرامج التي تضخها الشركات التجارية المتخصصة الساعية نحو حصد المزيد من الأرباح ، من خلال منح الطفل قوى خارقة ، يكون لها الدور الأهم في تكريس عزلة الطفل عن الواقع.

طفل يمسك بجهازه المحمول ليبدأ رحلة التفوق العابر للقدرات البشرية والطبيعية، فالبرامج المتاحة تجعل منه رائدا للفضاء أو طيارا حربيا ، أو قائدا لسيارة الفيراري السريعة ، أو قبطان أعالي البحار يصارع الأمواج العاتية ، أو حتى قيادة غواصة تجوب أعماق المحيطات. لا تربطه بالواقع الفعلي سوى نداء أمه لتناول وجبة الطعام . تلك التي يتم ادراجها في خانة الصفقات والابتزاز . حيث الاستجابة المشروطة . نعم مستعد لتناول وجبة الطعام و لكن من إحدى مطاعم الوجبات السريعة ؟! طفل يجد نفسه يتحكم بالفضاء والبحار والشوارع ، وينجح في ابتزاز مشاعر والدته . لا يتوان عن كسر النظرة التقليدية نحو سلطة الأب؟! من خلال طرح الأسئلة تلك التي تتبدى في ظاهرها بليدة من دون معنى ، كأن تكون على منوال ؛ بابا ... هل سبق لك

1 - Lee Ellis, Scott Hershberger, Evelyn Field, Scott Wersinger, Sergio Pellis, David Geary, Craig Palmer, Katherine Hoyenga, Amir Hetsroni, Kazmer Karadi (2013) , Sex Differences: Summarizing More than a Century of Scientific Research , Psychology Press , New York , p 644.

أن قدت مركبة فضائية؟! هل قدت في يوم ما طائرة حربية ؟! أسئلة سطحية ، لكنها تحمل المزيد من دلالات التحدي و محاولة التصريح بالتفوق . تفوق افتراضي لا شك في ذلك . لكنه يحمل المزيد من تسرب القيم في صميم العلاقة القائمة بين الطفل وعائلته المسؤولة والمرشدة والراعية له.

فضاء الطفولة :

العالم الراهن بعلاقاته المتغيرة بتسارع يقترب من اللهاث ، صار يفرض أهمية إمعان النظر في تجديد زاوية النظر إلى الطفولة ، وطريقة التعاطي معها بما يتوافق والتحولات القصوى والكبرى . لا سيما و أن السيادة المطلقة لوسائط الاتصال وهيمنتها على المجمل من المفردات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية. صارت تحيلنا شئنا أم أبينا نحو مساحات مستحدثة من المعطيات التي لم يتم التفكير فيها سابقا. لا سيما وأن الاعلام الجديد بوسائطه الاجتماعية جعل من العالم برمته و قد أضحى مشغلا عاما للتعبير عن الرأي ، بملامح وسمات وإمكانات وقدرات لم تتح للإنسان في المجمل من حقبات تطوره التاريخي . أضحى الإنسان يدير مؤسسته الصحفية الخاصة من تحت كفه ، باعتبار حجم الجهاز المتداول والمنتشر في العالم الراهن . وبما توفره شركات الاتصال من دفق معلوماتي[1]، واتصال سريع ما انفك يتطور وبرامج تجعل من أبسط إنسان و قد وقف على امكانات و قدرات ، كانت تحلم بها كبرى المؤسسات العالمية المتخصصة في مجال النشر و الإعلام في الأمس القريب.

طفل اليوم وبما متاح له من وسائل اتصال ، بحاجة إلى إعادة صياغة التعاطي معه . لم يعد من المجدي التوقف عند المضمرات والخشية عليه من الموضوعات الحساسة و الدقيقة . فضاء التفاعل الراهن يجعل من الجميع يعيش أحوال الشفافية المطلقة ، حيث العالم وقد تعّرى كليا . ومن هذا نقف على نتيجة قوامها أنه ليس من المجدي أن نتعاطى مع الطفل بمعطيات مستجلبة من خارج الواقع!؟ لم يعد من المجدي التعاطي مع الطفولة سعيا للبحث في المضمون الذي تقوم عليه الطفولة ، بقدر ما تتبدى أهمية الغور في البحث عن آلية خطاب الطفولة والتطلع نحو فرز العلاقات الكامنة فيها . لم تعد الطفولة قضية قابلة للطرح والتعاطي معها وفقا للآليات

1 - Sonia M. Livingstone، Leslie Haddon، Anke Gorzig ، Editors ، (2012) ، Children، Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in comparative perspective ، University of Bristol ، p 3.

التقليدية المتعارف عليها . بل أن أن إعادة الصياغة للمجمل من هذا الحقل بات أمرا أساسيا وملحا . لا سيما في ظل التحديات والتحولات التي بات يفرزها حقل الطفولة نفسه.

إعصار الطفولة الراهن بتحدياته الراهنة ، بانتاجه للعلاقات والمفاهيم الجديدة والتي راحت تشكل سلسلة من العقبات العصية على الفهم ، تستدعي منا الوقوف الطويل والمتأمل حول ما يحدث من حولنا . لقد انتهى عصر الطمأنينة والتعاطي مع الطفولة بالمفاهيم العتيقة القائمة على المسؤولية والإشراف المباشر والشغف بهذا الكائن الجميل و اللطيف . علينا أن نمعن النظر في (نص الطفولة) والعمل على إعادة قراءة مفرداته وعلاقاته وما ينتجه من معان[1]، والسعي نحو تفحص و تحليل المستويات المتعددة فيه والطبقات المتخفية في نسيج الخطاب الطفولي ، ومحاولة الكشف عن الوعي المتخفي في داخله.

لحظة الديمومة :

القيمة الأبرز في الطفولة أنها تشكل لحظة الديمومة والتواصل للجنس البشري . ومن هنا فإنها لن تكون مجرد عارض مرحلي ، بقدر ما هي مكون أساس للحياة . أس الإشكال في التعاطي مع الطفولة يقوم على هذا الفصل بين المستويين من الإدراك (العارض ___ المكوّن). هل الطفولة نص قابل للقراءة و التفسير والفهم والشرح ؟ أم الطفولة خطاب له دلالاته ومعانيه الخاصة به . الواقع أن الأمر برمته يعود إلى طريقة القراءة . الطفولة يمكن لها أن تكون نصاً قابلاً للقراءة لا شك في هذا، فيما القراءة المعرفية تستدعي المزيد من الغور في المسالك والشعاب والمنزلقات و التعقيدات التي تعيشها طفولة اليوم .

طفل الأمس كان فضاؤه الاجتماعي يقوم على العائلة و في أحسن الأحوال المجتمع المحلي . ومن هذا يتبدى النموذج المتوافق مع الثقافة السائدة التي يحملها الراعي المسؤول. فيما طفولة اليوم تقوم على كم المفاجآت التي لا تنقطع ، إن كان على صعيد تشكيل الجمل اللغوية أو المهارات السلوكية . إنها السلسلة التي لا تنقطع من الأفكار التي يقدمها الطفل ، بفعل تواصله مع الفضاء الاتصالي الأرحب ، وهكذا تتسع ذائقته وخياله وأفكاره وردود أفعاله. مما يشكل عبئا على الراعي المسؤول الذي يجد نفسه في مأزق اللحاق بركب الجديد التي يقدمه هذا الطفل الذي

1 - Kerry H. Robinson (2013) Innocence، Knowledge and the Construction of Childhood ، Routledge ، New York ، p 4.

تم ترسميه في خانة التلقي ، فيما الواقع يشير إلى أحوال التجديد الذي لا ينقطع. لا نزعم بأن طفل اليوم قد أضحى (معجزة) ؟! بقدر ما تعرضت العلاقة التقليدية بين الطفل والعائلة إلى التبدل والتحول . مما يستدعي نقلة في طريقة التعاطي مع الطفولة برمتها وبكامل مراحلها ، بدءا من لحظة صراخ الطفل الوليد ، مرورا بلحظة الصوت الأول والذي يجعل من الوالدين وقد انغمسا في لعبة التهويمات اللغوية (كودي بودي كودي بو؟!)

العفوي و الإبداعي :

الأمر هنا لا يقوم على تقويم ، بقدر ما ينطوي على محاولة في الفصل بين نموذجين لكل منهما علاقاته الخاصة به. وهكذا تتبدى أحوال الوصف بين نموذج الطفولة العفوية حيث العلاقات المباشرة القائمة على التلقي والاستهلاك وسيادة قيم الطاعة والتقديس والاحترام وطغيان السلطة الأبوية . بإزاء الطفولة الإبداعية المستندة إلى القيم المتحولة والعلاقات المتغيرة بسرعة لا هثة. وما بين هذين النموذجين تبقى الثوابت الإنسانية تؤدي دورها بفاعلية وحضور غير قابل للشك. فالإنسان طفلا كان أم رجلا مسؤولا رشيدا ، يبقى يعيش في هذا الواقع من خلال طريقة تمثله للتفاصيل التي تزخر بها الحياة. هكذا هي الفروق الفردية بين طفل يخشى حيوان أو حشرة ما ، بإزاء طفل آخر يهيم عشقا وشغفا بذات الحيوان أو الحشرة ، بين طفل يرتعد خوفا من موقف ما ، بإزاء طفل آخر لا تهتز له شعرة من ذات الموقف . إنها أحوال التفاعل الاجتماعي[1] ذاك الذي يقوم على ؛ (الإنتاج ، الاستخدام ، التوظيف) . فيما تتشكل الصورة العامة لمجتمع ما من خلال ترصد أحوال التبادل القيمي وطريقة تمثلها في الحياة الثقافية والاجتماعية . القيم هنا تعد بمثابة الموّجه الرئيس الفاعل في ديمومة التفاعل الاجتماعي ، فهي البوصلة والموجه والمرشد ، إذ لا يمكن للسلوك البشري أن يتبدى ظاهرا للعيان دون أن يكون متلازما مع السلوك القيمي ، هذا بحساب أن المعنى الإنساني الذي ينزع نحوه الكائن البشري لا يمكن الوقوف عليه أو حتى إنتاجه إلا من خلال الوعي بالقيم ، وبالتالي الانغماس في منظومة التواصل الإنساني ، حيث الحياة الفعلية والحقيقية.

1 - Penny Deiner (2009) ، Inclusive Early Childhood Education: Development، Resources، and Practice ، Engage Learning ، University of Delaware ، ، p 91.

الخاتمة

الطفولة ومنظومة القيم ، هذا المجال الذي يمكن أن يتم تقييده في الثوابت التي يتم عبرها رسم الملامح الأساسية التي تقوم عليها منظومة القيم . فيما يكشف الواقع أن القيم ذاتها إنما تقوم على المزيد من التفاعلات والتحولات . ومن هذا فإن الورقة حاولت ترصد السمات التالية :

١. العصر الراهن الذي نعيش فيه ، يمكن وصفه بـ عصر المشاركة الاجتماعية ، فلم تعد العلاقة قائمة على الدور الذي يؤديه الأب بوصفه سلطة مطلقة ، بل أن أحوال انكسار نرجسية هذه السلطة ، راحت تتبدى من خلال طلب النجدة الدائم من هذا الطفل من أجل إصلاح جهاز الحاسوب أو عندما ينقطع بث الإنترنت أو حتى شرح التفاصيل المتعلقة ببرنامج أساس يعتمد عليه الوالدان في حياتهما العملية . طلب النجدة لا ينفك حاضرا عندما يتوقف جهاز المحمول . إنه الطفل المشارك في صميم تفاصيل الحياة اليومية.

٢. القوالب الثابتة والجاهزة و التنميط الذي تقوم عليه القيم ، وطريقة مقايستها واشتراطها على الطفولة ، تجعل من الواقع وقد تحول إلى ساحة صراع بين الأطراف الاجتماعية ، ومن هذا تتبدى أهمية إمعان النظر في أن القيم إنما هي طريقة اجتماعية أو لنقل وسيلة لإدامة زخم التواصل الاجتماعي ، من دون الوقوع في سقطات الشروط المسبقة . العالم الرحب إنما يقوم على التفاعل الحي ، وليس التفويض والرقابة الآلية .

٣. واقع المشاركة المأمول سيجعل من الفضاء الاجتماعي أكثر سعة لاستقبال أنماط مختلفة من التواصل الاجتماعي ، وبالتالي الوقوف على معان أكثر انفتاحا وأغزر معنًى . حيث المسعى نحو التعاطي مع قيم الاختلاف و التنوع والانفتاح التي يتنادى بها عالم اليوم . الذي يعيش ظلال الاختلافات والتقاطعات والتجاذبات والاتهامات .

٤. لم يعد من المثمر التعاطي مع الطفولة عبر لغة العواطف والتداعيات الحرة للمشاعر. طفولة الراهن لها خطابها و معانيها وتعقيداتها و تأثيراها المباشرة في صميم العلاقات الاجتماعية . الطفولة بلغة العاطفة متلق سلبي ، فيما خطاب الطفولة يقوم على الثراء والقوة والقدرة على الانفتاح والتعاطي مع الواقع بثقة .

٥. الطفولة جزء أكيد و فاعل من المنظومة الاجتماعية ، هذه الفاعلية لا يمكن لها أن تحضر دون أن يتاح لها التفاعل مع الواقع الاجتماعي ، تفاعل حي يقوم على إنتاج المعنى و ليس تلقيه . قيم الحرية والخير والعدالة والديمقراطية والتسامح ، لا يمكن تلقينها بوصفها أنشودة أو شعار ، بقدر ما هي تفاعلات حية على الطفل أن يعيش تفاصيلها من خلال الحياة .

٦. القيم ليست ألفاظاً و كلمات قاموسية يطالب الطفل بإدراج معانيها في الكراس المدرسي، بقدر ما هي سلوك اجتماعي وعمل إنساني ، لا يمكن إدراكه إلا من خلال فعالية الخطأ و الصواب .

٧. تجريد الطفولة من الأحكام المسبقة والمواقف الجاهزة والتحيزات .

٨. المعاني الكامنة في الطفولة يكون لها الدور الفاعل الأكيد في تحسين شروط تداول المعاني في الفضاء الاجتماعي.

٩. الطفولة إنما هي المعنى وليس الكلمة والعلامة والإشارة .

١٠. قيم الطفولة تسهم في إدراك الواقع من خلال تثبت الوجود والحضور على صعيد الفضاء الاجتماعي . الطفولة أصل وجذر له فاعليته القصوى ، وليس عنصراً يقوم على التلقي المباشر.

المصادر و المراجع

1. Eeva Hujala، Manjula Waniganayake & Jillian Rodd ، Editors ، (2013) ، Researching Leadership in Early Childhood Education ، university of Tompere .
2. Ian Hutchby (2007) ، The Discourse of Child Counselling ، John Benjamins Co ، Amsterdam .
3. James B. McCarthy (2014) ، Psychosis in Childhood and Adolescence ، Routledge ، New York .
4. Julia A. Snyde (2014) ، Language and Identity in Ancient Narratives: The Relationship between Speech Patterns and Social Context in Acts of the Apostle ، Act of John ، and Acts of Philip ، Mohr Siebeck Co ، University of Edinburgh.
5. Kerry H. Robinson (2013) Innocence، Knowledge and the Construction of Childhood ، Routledge ، New York .
6. Lee Ellis، Scott Hershberger، Evelyn Field، Scott Wersinger، Sergio Pellis، David Geary، Craig Palmer، Katherine Hoyenga، Amir Hetsroni، Kazmer Karadi (2013) ، Sex Differences: Summarizing More than a Century of Scientific Research ، Psychology Press ، New York .
7. Maria Montessori (1978)The Secret of Childhood ، Orient – Longman ، Translated by Barbara Carter ، Chennai ، India .
8. Penny Deiner (2009) ، Inclusive Early Childhood Education: Development، Resources، and Practice ، Engage Learning ، University of Delaware .
9. Peter Pumfrey (2003) Children Learning To Read: International Concerns ، Routledge ، New York .

10. Phil Mizen، Ian Hutchby، Christopher John Pole، Jo Moran-Ellis، Angela Bolton ، Editors ، (2001) Children، Technology، and Culture: The Impacts of Technologies in Children's in everyday life، Routledge ،New York.

11. Priscilla Alderson (2013) ، Childhoods، Real and Imagined، Routledge ، New York .

12. Ryszard Panasiuk، Leszek Nowak ، Editors (1998) ، Marx's Theories Today ، Rodopi Co ، Amsterdam .

13. Sonia M. Livingstone، Leslie Haddon، Anke Gorzig ، Editors ، (2012)، Children، Risk and Safety on the Internet: Research and Policy Challenges in comparative perspective ، University of Bristol .

14. Susan Wright (2010) Understanding Creativity in Early Childhood: Meaning-Making and Children's Drawings ، SAGE ، London.

15. Thomas A. Sebeok، Jean Umiker-Sebeok (Editors) ، 2012 ، The Semiotic Sphere ، Indiana University.

16. Thomas J. Schlereth ، Editor ، (1982) ، Material Culture Studies in America ، Alta Mira Press، New York .

حكم نفقة علاج الزوجة وجواز دفع الزوج زكاة ماله لزوجته المريضة الفقيرة للتداوى (١ من ٢)

بهاء الدين أحمد صابر

جمهورية مصر العربية

مقدمـــة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على فخر الأكـوان، وسيد الأنام، وخاتم الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد بن عبد الله وعلى آله وأصحابه الكرام الأبرار الأطهار ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين..... وبعـد،،

فالنكاح قربة من أعظم القرب لله عز وجل، فقد قال في محكم كتابه (وأنكحوا الأيامى منكم والصالحين من عبادكم وإمائكم إن يكونوا فقراء يغنهم الله من فضله والله واسع عليم. النور ٣٢) وقال سبحانه (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ. الروم ٢١) ولأنه هَدْي وسنة نبينا محمد صلى الله عليه وآله وسلم في قوله فيما رواه بن مسعود «يا معشر الشباب من استطاع منكم الباءَة فليتزوج فإنه أغض للبصر وأحصن للفرْج. ومن لم يستطع فعليه بالصوم فإنه له وِجاء» رواه مسلم.

كما روى ابن ماجة عن أبى أمامة عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: «ما استفاد المؤمن بعد تقوى الله خيراً له من زوجة صالحة، إن أمرها أطاعته، وإن نظر إليها سرته، وإن أقسم عليها أبرته، وإن غاب عنها نصحته في نفسها وماله» وعن عبد الله بن عمرو أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال « الدنيا متاع وخير متاع الدنيا المرأة الصالحة « رواه مسلم.

ونظرًا لأن المرأة محبوسة على زوجها لتهيئة بيتها ونفسها لإسعاده، ولكي يتفرغ الزوج للسعي من أجل كسب نفقات المعيشة، فقد أوجب الشرع - باتفاق الأئمة الأربعة - على الزوج الإنفاق على زوجته وعلى أولاده منها، وجعل له القوامة.

وتجب نفقة الزوجة على زوجها ولو كانت موسرة أو مختلفة معه في الدين من تاريخ العقد الصحيح، إذا سلَّمت نفسها إليه، ولو حُكْمَاَ. وقد حدد الفقهاء طبيعة تلك النفقة الواجبة للزوجة تبعا لنص الكتاب والسنة في الطعام والكسوة والسكنى وما يلزمها من فرش وغطاء وسائر أدوات البيت، بحسب المتعارف عليه بين الناس، وليس منها نفقة العلاج. فنفقة التطبيب والعلاج والتداوي لا تلزم الزوج ولا تجب عليه، وهو ما قاله الإمام مالك وأبو حنيفة والشافعي وأحمد بن حنبل رضي الله عنهم أجمعين، وهو ما أثار إشكالا بين الفقهاء المعاصرين، حملهم على القول بوجوب نفقة التداوي على الزوج لأنها من باب حسن المعاشرة، وملتمسين الأعذار للسادة الأئمة الأربعة بآراء واستدلالات ضعيفة لا تسعفهم شرعا في القول بالوجوب لأنه لا اجتهاد مع النص. والمقصود بالواجب هنا هو الحكم الشرعى المتعلق بفعل المكلفين الذي يثاب المكلف على فعله ويعاقب على تركه. وبذلك أقحم الفقهاء المعاصرون أنفسهم في قضية شرعية في غاية الخطورة؛ القول فيها هو من شأن الله عز وجل، لأنه هو المشرع، ونحن المسلمون متبعون لما شرعه الله عز وجل، وليس لما تزينه لنا عقولنا، فالمشرع في الحقيقة هو الله وحده كما يقول الإمام الجويني في الغياثي فقرة ٣٩٥ ص٣٩١ (فالمسلمون هم المخاطبون – أي من الله – والإمام في التزام أحكام الإسلام كواحد من الأنام، ولكن مستناب في تنفيذ الأحكام)، ولكنِ الفقهاء المعاصرون أعملوا العقل وأطلقوا العنان لعواطفهم فأوجبوا نفقة العلاج فقط على الزوج، وفاتهم أن يوجبوا عليه نفقات أخرى عديدة هي تأتي من باب حسن المعاشرة بالمعروف، بل وتشملها باقي استدلالاتهم على وجوبها و-سيأتي بيانها- رغم ضعف حجتهم في الاستدلال على ما قالوا به، وأنه لا دليل لهم قطعي أو ظني عليه، مخالفين بذلك الأئمة الأربعة في قولهم بعدم الوجوب وهم الأقوى حجة، والأصدق قولا، والحق معهم.

لكن في الحقيقة للعلماء المعاصرين بعض الحق في إثارة هذا الإشكال وتلك الشبهة. وهو أمر مستغرب حقيقة، من شأنه أن يثير العديد من التساؤلات في ظل الأدلة البينة من القرآن والسنة المشرَّفَة على وجوب معاملة الزوجة بالمعروف والإحسان، وبيان فضل الإنفاق عليها، والأدلة الواضحة على علو مكانة المرأة في شريعة الإسلام على نحو ما سنبينه ولذلك لنا أن نتساءل: لم إذن لا تكون نفقة التداوي أيضا واجبة على الزوج كسائر النفقات؟ أليست الزوجة محبوسة على إسعاده وتهيئة البيت لراحته؟ أو ليست الزوجة هى التى قال الله فيها (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ

يَتَفَكَّرُونَ. الروم ٢١)، أليست هذه المودة والرحمة التى أشار إليها القرآن الكريم، مع رعايتها لأولاده، وقيامها بواجباتها نحو زوجها حسبما تنص عليه الشريعة والعرف والعادات كفيلة بأن تجعل نفقة علاج المرأة واجبة على زوجها إذا ما مرضت واحتاجت إلى التداوي؟ ألم تكن السيدة أسماء تخرج من بيتها لتجمع النوى وتعود به إلى البيت، وتقوم بدَقِّه من أجل إطعام بعير الزبير بن العوام زوجها، وفي ذلك مشقة أى مشقة؟ فعَنْ أَسْمَاءَ بِنْتِ أَبِي بَكْرٍ، قَالَتْ: تَزَوَّجَنِي الزُّبَيْرُ وَمَا لَهُ فِي الْأَرْضِ مِنْ مَالٍ وَلَا مَمْلُوكٍ وَلَا شَيْءٍ، غَيْرَ فَرَسِه، قَالَتْ: فَكُنْتُ أَعْلِفُ فَرَسَهُ، وَأَكْفِيه مَئُونَتَهُ وَأَسُوسُهُ وَأَدُقُّ النَّوَى لِنَاضِحِه، وَأَعْلِفُهُ، وَأَسْتَقِي الْمَاءَ وَأَخْرُزُ غَرْبَهُ وَأَعْجِنُ، وَلَمْ أَكُنْ أُحْسِنُ أَخْبِز، وَكَانَ يَخْبِزُ لِي جَارَاتٌ مِنَ الْأَنْصَارِ وَكُنَّ نِسْوَةَ صِدْقٍ، قَالَتْ: وَكُنْتُ أَنْقُلُ النَّوَى مِنْ أَرْضِ الزُّبَيْرِ الَّتِي أَقْطَعَهُ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عليه وَسَلَّمَ عَلَى رَأْسِي ... رواه البخاري . ألم تكن السيدة فاطمة بنت النبى صلى الله على وسلم فخر الأكوان، وسيد الأنام تقوم بخدمة زوجها على رضي الله عنه، وتطحن الشعير على الرحى وهو عمل شاق جدا، وتعبت من ذلك حتى أنها طلبت من والدها صَلَّى اللهُ عليه وَسَلَّمَ أن يخدمها فأبى؟ فعن علي، أَنَّ فَاطِمَةَ عليها السَّلاَمُ، شَكَتْ مَا تَلْقَى مِنْ أَثَرِ الرَّحَا، فَأَتَى النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عليه وَسَلَّمَ سَبْيٌ، فَانْطَلَقَتْ فَلَمْ تَجِدْهُ، فَوَجَدَتْ عَائِشَةَ فَأَخْبَرَتْهَا، فَلَمَّا جَاءَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عليه وَسَلَّمَ أَخْبَرَتْهُ عَائِشَةُ بِمَجِيءِ فَاطِمَةَ، فَجَاءَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عليه وَسَلَّمَ إِلَيْنَا وَقَدْ أَخَذْنَا مَضَاجِعَنَا، فَذَهَبْتُ لأَقُومَ، فَقَالَ: «عَلَى مَكَانِكُمَا». فَقَعَدَ بَيْنَنَا حَتَّى وَجَدْتُ بَرْدَ قَدَمَيْهِ عَلَى صَدْرِي، وَقَالَ: «أَلاَ أُعَلِّمُكُمَا خَيْرًا مِمَّا سَأَلْتُمَانِي، إِذَا أَخَذْتُمَا مَضَاجِعَكُمَا تُكَبِّرَا أَرْبَعًا وَثَلاَثِينَ، وَتُسَبِّحَا ثَلاَثًا وَثَلاَثِينَ، وَتَحْمَدَا ثَلاَثًا وَثَلاَثِينَ فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمَا مِنْ خَادِمٍ» رواه البخاري.

أيضا ألم تكن المرأة تشارك في الجهاد فتسقي الجند، وتداوي الجرحى؟ أليست الزوجة تقوم على رعاية أولاد زوجها وعلى إصلاح شأنهم، من رضاعة ونظافة وإطعام، وحمايتهم من أي أذى قد يلحق بهم في غياب والدهم سعيا على الكسب الحلال حتى يعود، فإذا ما عاد وجدها قد هيأت له البيت ليرتاح ويطعم، وهيأت نفسها ليقضى وطره إذا ما كان راغبا في ذلك؟ ألا يدل فضل الإنفاق على الزوجة والثواب العظيم المكافئ لهذه النفقة على علو مكانتها في الشرع الشريف، بما يتضاءل معه موضوع وجوب نفقة علاجها من عدمه؟ فلماذا إذن يقول أئمة المذاهب الأربعة أن الزوج ليس عليه نفقة واجبة لعلاج الزوجة إذا مرضت، وأن نفقة ذلك عليها إن كانت ذات مال، أو على وليِّها قبل الزواج إن كانت فقيرة؟ فهل غاب عن هؤلاء الفقهاء

أمر ذلك، فجعلهم يقولون إن الشرع ألزم الزوج بالنفقة المستمرة وليست النفقة لأمر عارض وهو هنا المرض، ويجعلون أمر علاجها مندوبا أو مستحبا وهو من باب المروءة وحسن المعاشرة؟ أليس في ذلك إجحاف بالزوجة القائمة على خدمة زوجها وراحته؟

ولكن مع اتفاق الإئمة على عدم جواز دفع الزوج زكاة ماله إلى زوجته الفقيرة المدخول بها من مصرف الفقراء والمساكين لوجوب نفقتها عليه، نشأ إشكال آخر بشأن قولهم بعدم وجوب نفقة علاج الزوجة على زوجها حال مرضها، فلم يتكلموا في هذه الحال عن جواز إعطائها من زكاة مال الزوج للفقر والمسكنة بغرض العلاج لانتفاء علة المنع وهي وجوب نفقة العلاج على الزوج، لأن العلة تدور مع المعلول وجودًا وعدمًا. كما أن الأئمة الأربعة والفقهاء المعاصرين لم يبينوا ماذا تفعل الزوجة الفقيرة المريضة إذا كان أولياؤها فقراء، أو كان زوجها فقيرًا؟

كما أنهم أيضا قد التفتوا عن طرف ثالث ألا وهو الدولة وهي المسئول الأول وجوبا عن تقديم خدمة العلاج والرعاية الصحية والتعليم وغيرها للنساء جميعا، وتدخل فيهم الزوجة بطبيعة الحال، وذلك باعتبار أن المرأة نصف المجتمع، وأن الثروة هي ملك لأبناء الدولة جميعا رجالا ونساء، وما الدولة إلا نائبة عن الشعب، وتستخدم ثروته فيما يعود عليه بالنفع والمصلحة.

إن الفقهاء المعاصرين باعتبار أنهم يعيشون عصر الدولة الديموقراطية، دولة المؤسسات والدستور الذي يوضح لأبنائها وظيفة الدولة، وأول هذه الوظائف أنها مسئولة عن رعاياها، كان عليهم بالدرجة الأولي بيان وتوضيح أن تبعة علاج الزوجة الفقيرة إنما هي مسئولية الدولة في المقام الأول، وليست على الزوج، وذلك من خلال منظومة متكاملة للرعاية الصحية لأبناء المجتمع رجالا ونساء، فالأمة المريضة والجاهلة هي أمة ضائعة لا يُرْجَي من ورائها فلاح ولا نجاح في أي مجال من المجالات، وعرضة لأن تنتهبها الأمم القوية صحيا وعلميا، ويندرس رسمها، ويأفل نجمها، وتتفتت وتتشرذم، ويقال»:

بانُوا فما بكت الدنيا لمصرعهم ...ولا تعطَّلت الأعيادُ والجُمَعُ

ولكن كثيراً من الفقهاء المعاصرين لم يلتفتوا إلى هذا المعني الخطير والمؤثر لدور الدولة، بأنها هي المسئولة عن رعاياها منذ صدر الإسلام، وهو هدي النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام، وفي مقدمة مسئوليتها الصحة والتعليم، وذلك باعتبار أن الشعب هو مالك الثروة الحقيقي، والتي ينبغي على الدولة أن تنفقها لتأمين كافة الخدمات له ومنها العلاج.

بين يدي البحث :

أسوق هنا بعض الملاحظات المهمة التى أرى أهمية إطلاع القارئ عليها قبل الخوض في قراءة البحث.

١. موضوع البحث الأساسي هو: هل يجوز للزوج إعطاء زوجته الفقيرة المريضة زكاة ماله للتداوي؟ وهذا دفعنا أولا إلى بحث وجوب وعدم وجوب نفقة علاج الزوجة على زوجها، ثم التطرق إلى الجزء المهم من البحث وهو من الذي يجب عليه شرعا علاج المرأة زوجة أو غير زوجة؟ مستندين في ذلك إلى هدي النبي صلى الله عليه وسلم وصحابته الكرام.

٢. التحسين والتقبيح شرعيان لا عقليان.

٣. الدليل على عدم وجوب نفقة علاج الزوجة على زوجها هو الأصل وهو براءة الذمة من أي تكليف، ولا تكليف بغير دليل.

٤. الواجب هو ما يثاب المرء على فعله ويعاقب على تركه، والمندوب ما يثاب على فعله ولا يعاقب على تركه، والحرام هو ما يعاقب على فعله ويثاب على تركه، والمكروه ما يثاب على تركه ولا يعاقب على فعله.

٥. لاينبغي أن يفهم من القول بعدم وجوب نفقة علاج الزوجة على زوجها أنه لا يجوز له علاجها.

٦. علاج الزوجة واجب على الدولة ابتداء وليس على الزوج أو الزوجة.

٧. اعتبار نفقة علاج الزوجة مندوبا في حق زوجها، فيه إعلاء لشأن ومكانة الزوجة لدى زوجها، لأنه يفعل ذلك بدواعي المروءة والشهامة والكرم وحسن العشرة، وهذا من كمال النفس الإنسانية لديه التي تربت على فعل الخيرات وعلى حب الله ورسوله، وفوق ذلك بداعي المودة والرحمة بينهما التي نص عليها القرآن الكريم، أما في حالة الحكم بالوجوب فإن هذه الخصال الحميدة ليست هي الحكم، بل الطاعة للشرع المجردة من أي اعتبار هي الحكم لأن المرء مأمور بتنفيذ الواجب فهو يفعل لأن الله أمر، ولذا يقول بعض العلماء أن ثواب المندوب أعظم من ثواب الواجب.

٨. معرفة المرأة لمكانتها ومنزلتها في الحياة ومعرفة المهمة العظيمة التي خُلِقَت من أجلها، ومعرفة دورها كإنسان قسيم الرجل، لها حقوق لا ينبغي أن يسمح لأحد باغتصابها، وأنها شريك في ثروة دولتها باعتبار أنها نصف المجتمع، معرفة ذلك هو الذي يحفظ لها كرامتها وشرفها وإنسانيتها من تغول أباطرة المال والأعمال لسلبها إنسانيتها لكسب المال.

أولا - مكانة المرأة في الإسلام:

منذ أن أمر الله عز وجل رسوله فخر الأكوان محمدًا صلى الله عليه وسلم بتبليغ دعوة الاسلام، ظهرت مكانة المرأة الحقيقية في شريعة الاسلام، شهد بذلك القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة؛ قال سبحانه وتعالى (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ. الحجرات ١٣). فقد كانت العرب تنظر إلى المرأة نظرة تهوين من قدرها واحتقار لشأنها، إذا ما قورنت بنظرتهم للرجال. إنها نظرة مادية ذكورية محضة خالية من التعقل والحكمة والإنسانية، ولكن تحكمها عادات وتقاليد البداوة والجفوة وغلظ القلوب والنظرة الدونية للمرأة لأنها هي الطرف الأضعف في المعادلة، وهى نظرة ليس لها في ميزان الله عز وجل أي قدر كما بينت الآية الكريمة، لأن التفاوت إذا كان في البُنْيَةِ الخِلْقِية فإنما ذلك بأصل الخلقة التى أوجدها الله سبحانه وتعالي عليها، وتبعا لوظيفة كل منهما في الحياة، رحمة من الله عز وجل بكل من الرجل والمرأة، لكى تستمر مسيرة الحياة في انسجام والتى تدفع الرجل للارتباط بالمرأة وتدفعها للارتباط بالرجل بعقد زواج لتتكون الأسرة، ومنها يتكون المجتمع وتتكون الأمم والشعوب. وهذا التفاوت لا عيب فيه ما دامت المصالح الحياتية تتطلبه، ولا تستمر الحياة بانسجام بدونه. ولكن العرب اعتبروا هذا التفاوت في الجنس نوعا من التمييز يرتفع به شأن الذكور عن الإناث، وهذا من جاهليتهم الجهلاء وظلمهم للمرأة، حتى ظنوا أن لها شأنا في ولادة الذكور والإناث، وقد علمت العرب أن المرأة لاشأن لها بنوع المولود حتى قالت المرأة عن زوج هجرها لأنها تلد إناثا وتزوج بأخرى رجاء الولد

مـا لأبي حمـزة لا يأتينـا .... يظل في البيت الذي يلينا

غضبـان ألا نلـد البنينـا .... تـا الله ما ذلك في أيدينـا

فنحن كالأرض لزارعينـا .... ننبـت مـا يـزرع فينـا

ومع ذلك كرهت العرب المرأة التى تلد الإناث، بل كرهوا المولود الأنثى، ويَسْوَدُّ وجْهُ أحدهم إذا بُشِّر بأنثى، ويشتد كمده وغيظه ويتوارى من الناس شعورا بالعار، حتى إنه ليدفنها حية تحت التراب، تخلصا من العار الذى يرى أنه قد لحقه بسببها، وفخر الأكوان وسيد الأنام محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم يقول فيما رواه أحمد في مسنده والطبراني في المعجم الكبير والبيهقي في شعب الإيمان عَنْ عُقْبَةَ بْنِ عَامِرٍ، قَالَ : قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عليه وَسَلَّمَ : «لا تَكْرَهُوا الْبَنَات فَإِنَّهُنَّ الْمُؤْنِسَاتُ الْغَالِيَاتُ « . وقد صور القرآن حال العرب هذا أبلغ تصوير فقال سبحانه (وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِالْأُنْثَى ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ، يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ آية٥٨ و٥٩ النحل)وشنع الباري عز وجل عليهم فِعْلَهم هذا أبلغ تشنيع فقال (وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ، بِأَيِّ ذَنبٍ قُتِلَتْ آية ٨ و٩ التكوير). بل كان بعضهم يقتلها ومعها البنين خشية الفقر فحذر سبحانه وتعالى من ذلك فقال (وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا. الاسراء٣١) وقال تعالى (وَلا تَقْتُلُوا أَوْلادَكُمْ مِنْ إِمْلاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيّاهُمْ. الأنعام /١٥١). بل كانت المرأة في الجاهلية تعتبر عند بعض العرب جزءاً من ثروة أبيها أو زوجها، حتى إن ابن الرجل كان يرث أرملة أبيه بعد موتها، كما كانت العرب ترث النساء كرها، حيث يأتى الوارث ويلقى ثوبه على زوجة أبيه ويقول ورثتها كما ورثت مال أبى، ويتزوجها إذا رغب في تزوجها وبدون مهر، أو يزوجها غيره ويأخذ مهرها، أو يعضلُها – أي يمنعها من الزواج – كى يرثها بعد موتها. وأيضا كان الرجل في الجاهلية إذا أراد أن يتزوج امرأة أخرى رمى زوجته بالفاحشة حتى تطلب الطلاق وتتنازل له عن صداقها الذى أخذته منه، ولكن جاءت الشريعة الإسلامية فمنعت كل هذا الظلم عن المرأة، وأنزل الله في كتابه العزيز(يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَن تَرِثُوا النِّسَاءَ كَرْهًا وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَا آتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّا أَن يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُّبَيِّنَةٍ وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِن كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَى) أَن تَكْرَهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًا (١٩) وَإِنْ أَرَدتُّمُ اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَّكَانَ زَوْجٍ وَآتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا أَتَأْخُذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُّبِينًا وَكَيْفَ تَأْخُذُونَهُ وَقَدْ أَفْضَى) بَعْضُكُمْ إِلَى (بَعْضٍ وَأَخَذْنَ مِنكُم مِّيثَاقًا غَلِيظًا . النساء ٢٠ –٢١).

وأولى الشواهد على علو كعب المرأة في الإسلام وعظم شأنها أن أول من آمن بنبوة فخر الأكوان وسيد الأنام سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم كانت امرأة، وهى زوجه السيدة الشريفة الحسيبة النسيبة الكريمة العفيفة سيدة نساء العالمين وسيدة نساء الجنة خديجة بنت خويلد رضي الله عنها، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : حَسْبُكَ

مِنْ نِسَاءِ الْعَالَمِينَ : مَرْيَمُ ابْنَةُ عِمْرَانَ، وَخَدِيجَةُ بِنْتُ خُوَيْلِد، وَفَاطِمَةُ بِنْتُ مُحَمَّد ، وَآسِيَةُ امْرَأَةُ فِرْعَوْنَ رواه الترمذي. و(خَطَّ رَسُولُ اللَّه صَلَّى اللَّه عليه وَسَلَّمَ فِي الْأَرْضِ أَرْبَعَةَ خُطُوط، قَالَ: تَدْرُونَ مَا هَذَا؟ فَقَالُوا: اللَّه وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ. فَقَالَ رَسُولُ اللَّه صَلَّى اللَّه عليه وَسَلَّمَ: أَفْضَلُ نِسَاءِ أَهْلِ الْجَنَّةِ: خَدِيجَةُ بِنْتُ خُوَيْلِد، وَفَاطِمَةُ بِنْتُ مُحَمَّد، وَآسِيَةُ بِنْتُ مُزَاحِم امْرَأَةُ فِرْعَوْنَ، وَمَرْيَمُ ابْنَةُ عِمْرَانَ رَضِيَ اللَّه عَنْهُنَّ أَجْمَعِينَ) رواه أحمد في المسند. كما أن أول شهيد قتل في الإسلام كان امرأة هي سمية أم عمار بن ياسر رضي الله عنها.

ومن أعظم الشواهد على تكريم المرأة ورفع مكانتها في الإسلام البيعة التي أخذها رسول الله صلي الله عليه وسلم من النساء كما بايع الرجال بناء على توجيه الباري سبحانه وتعالي (يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ عَلَى أَن لَّا يُشْرِكْنَ بِاللَّهِ شَيْئًا وَلَا يَسْرِقْنَ وَلَا يَزْنِينَ وَلَا يَقْتُلْنَ أَوْلَادَهُنَّ وَلَا يَأْتِينَ بِبُهْتَانٍ يَفْتَرِينَهُ بَيْنَ أَيْدِيهِنَّ وَأَرْجُلِهِنَّ وَلَا يَعْصِينَكَ فِي مَعْرُوفٍ فَبَايِعْهُنَّ وَاسْتَغْفِرْ لَهُنَّ اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ. الممتحنة ١٢) فساوى بذلك بينها وبين الرجل في الحقوق السياسية، وأصبح لها الحق في إبداء رأيها في شئون الدولة، لأن النبي صلي الله عليه وسلم كانت له شخصيتان أولاها: شخصيته كرسول مُبَلِّغ عن الله عز وجل دينَ الإسلام إلي الناس كافة وثانيها: شخصيته كرئيس دولة يقوم على تنظيم شئونها، ورعاية مصالح اتباعها، وتدبير شئون حياتهم التي تحقق لهم الأمن والأمان. ومن هذه المبايعة يتضح أنه لا فرق في الإسلام بين الرجل والمرأة في حقها من أن تبدي رأيها في الشئون السياسية، وأن هذا الأمر ليس حكراً على الرجال وحدهم، وظهر ذلك واضحاً في النساء اللاتي خرجن للقتال مع النبي صلي الله عليه وسلم ولم يعترض عليهن رسول الله صلي الله عليه وسلم. وظهر كذلك واضحاً في اعتراض المرأة على أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه عندما أراد أن يحدد قيمة المهر الذي يدفع للمرأة عند نكاحها، وقالت له: وماذا تقول في قوله تعالى (وَإِنْ أَرَدتُّمُ اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَّكَانَ زَوْجٍ وَآتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا أَتَأْخُذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُّبِينًا النساء٢٠) فما كان منه إلا أن امتثل لها وقال أصابت امرأة وأخطأ عمر.

ومن أعظم الشواهد أيضا على تقدير المرأة في شريعة الإسلام ورفع مكانتها فوق مكانة الرجل ماحدث أثناء صلح الحديبية، فبعد ما وقع النبى صلى الله عليه وسلم عقد الصلح مع سهيل بن عمرو ممثل كفار قريش، وكان من ضمن بنوده أن من جاء الى كفار مكة من المسلمين مرتدا عن الإسلام لا يُرْجِعُونَه إلى المسلمين، وأن من جاء إلى المسلمين من كفار مكة داخلا في

الإسلام يعيده المسلمون الى كفار مكة، وأن الرسول صلى الله عليه وسلم قَبِلَ ذلك الشرط، وأثناء ذلك جاء أبو جندل العاص بن سهيل بن عمرو هاربا من مكة ليلحق بالمسلمين، فأصر أبوه على رده تنفيذا لبنود الصلح، ولكن النبي صلى الله عليه وسلم طلب من سهيل أن يهبه أبو جندل، فأبى سهيل إلا أن يرَدَّه، فقال النبي صلى الله عليه وسلم لأبى جندل إن الله جاعل لك ولمن معك من المستضعفين فرجا ومخرجا، وإنَّا صالحنا القوم وإنَّا لا نغدر، وفي نفس الوقت جاءت نسوة من مكة فارَّات بدينهن الى المسلمين فأصر سهيل بن عمرو على تطبيق عقد الصلح وردهن، ولكن الله عز وجل أنزل في التو على نبيه صلى الله عليه وسلم قرآنا يتلى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا جَاءَكُمُ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَاجِرَاتٍ فَامْتَحِنُوهُنَّ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى الْكُفَّارِ لَا هُنَّ حِلٌّ لَهُمْ وَلَا هُمْ يَحِلُّونَ لَهُنَّ وَآتُوهُم مَّا أَنفَقُوا وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ أَن تَنكِحُوهُنَّ إِذَا آتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَلَا تُمْسِكُوا بِعِصَمِ الْكَوَافِرِ وَاسْأَلُوا مَا أَنفَقْتُمْ وَلْيَسْأَلُوا مَا أَنفَقُوا ذَلِكُمْ حُكْمُ اللَّهِ يَحْكُمُ بَيْنَكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ. الممتحنة آية ١٠) فقرأ النبى صلى الله عليه وسلم ذلك على سهيل بن عمرو وأبى أن يردهن إلى الكفار فأذعن سهيل لذلك. وإن دل ذلك على شئ فإنما يدل على عظم شأن المرأة في شريعة الإسلام، وعلو مكانتها على مكانة الرجل في بعض المواطن، وهذا الحكم الشرعى ماض إلى يوم القيامة. ونذكر الوثيقة التى وضعها النبى صلى الله عليه وسلم حين دخل المدينة المنورة كدستور للمسلمين يبين فيها ما لهم وما عليهم فيما هو بين بعضهم وبعض، ويبين علاقتهم باليهود الذين كانوا يجاورونهم في المدينة، ومن ضمن ما جاء في هذه الوثيقة على نحو ما ذكره ابن هشام في سيرته وابن سيد الناس في عيون الأثر(ذمة الله واحدة يجير عليهم أدناهم فالمؤمنون بعضهم موالي بعض دون الناس) يستوي في ذلك الرجال والنساء، فقد جعل المرأة ندا للرجل، وهذا تقدير عظيم لشأن المرأة لاتحظى به امرأة في أية أمة من الأمم لا في الماضي ولا في الحاضر، فقد أجارت السيدة زينب بنت رسول الله صلي الله عليه وسلم أبا العاص بن الربيع زوجها وقد كان كافرا لم يسلم بعد. وقد فرق النبي صلي الله عليه وسلم بينهما لعدم إسلامه، وذلك عندما لجأ إليها بالمدينة ليلا هربا من سرية المسلمين التي هاجمت قافلته القادمة من الشام طالبا منها أن تجيره، فخرجت في صلاة الفجر وعندما اصطف المسلمون للصلاة خلف النبي صلي الله عليه وسلم قالت أيها الناس إني قد أجرت أبا العاص بن الربيع فأجيروه وبعد الصلاة قال النبي صلي الله عليه وسلم (والذي نفسي بيده ما علمت بشيء من ذلك حتى سمعت ما سمعتموه، وإنه يجير من المسلمين أدناهم) ، ثم انصرف إلى بيته وقال لابنته: (أكرمي مثوى أبي العاص، واعلمي أنك

لا تحلين له) انظر(سيرة النبي لابن هشام ج٢ ص ٣٠٢والإصابة لابن حجر ٥/ ٥٠٧) ويشهد لهذه المكانة العالية أيضا ما حدث في فتح مكة من أن أم هانئ بنت أبى طالب قد أجارت رجلين من المشركين، ولكن عزم علي ابن أبى طالب أخوها على قتلهما وأصر على ذلك، ففي صحيح مسلم من حديث الليث، عن يزيد بن أبي حبيب، عن سعد بن أبي هند، أن أبا مرة مولى عقيل حدثه أن أم هانئ بنت أبي طالب حدثته أنه لما كان عام الفتح فرَّ إليها رجلان من بني مخزوم فأجارتهما.قالت: فدخل عليَّ عليٌّ فقال: اقتلهما، فلما سَمِعْتُه أتيتُ رسول الله صلى الله عليه وسلم وهو بأعْلَى مكة، فلما رآني رحب وقال: «ما جاء بك؟» قلت: يا نبي الله كنت أمَّنْتُ رجلين من أحمائي، فأراد عليٌ قتلهما فقال رسول الله صلي الله عليه وسلم: «قد أجرنا من أجرت». وفي رواية البخاري قال النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ لها: (مَرْحَباً بِأُمِّ هَانِئٍ.. قدْ أَجَرنَا مَنْ أَجَرتِ يَا أُمَّ هَانِئ)، وفي رواية أحمد: أنهما رجلان من أحمائها، فقال لها النبي صلى الله عليه وسلم :ـ(قد أجرنا من أجرت، وأمَّنا من أمَّنت فلا يقتلنَّهما).

وأصبحت المرأة بذلك مادامت قد بلغت راشدة لها كامل الحق في التملك والبيع والشراء وأن تهب وتوهب، وأن تتصدق من مالها من غير اعتراض عليها من أحد، وأن تجير من أرادت أن تجيره، ولا تجبر على نكاح من لا ترغبه، وبذلك يتضح أن الذكورية ليست سيفا مسلطا على رقاب الإناث وأنهن لسن أدنى منزلة من الرجال. ومن أعظم الشواهد أيضاعلى تقدير المرأة في شريعة الإسلام قوله تعالى (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ. الروم٢١) فالله سبحانه وتعالى جعل المرأة قسيما للرجل، ولم يجعلها عبدة أو أَمَةً عند الرجل يستخدمها ويتمتع بها كما يشاء، ويتصرف فيها عندما يريد كسقط متاع دون أدنى حقوق إنسانية لها، بل جعلها زوجة، لها على الرجل حقوق شرعية إنسانية ومادية، الرجل ملزم بالوفاء بها أهمها وجوب نفقتها عليه للأدلة التى سنذكرها، فإن قصر فيها عامدا فهو آثم، وكان لها الحق في شكايته إلى القضاء لكى يلزمه بأداء تلك الحقوق أو تطليقها. قال تعالي: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَحِلُّ لَكُمْ أَنْ تَرِثُوا النِّسَاءَ كَرْهًا وَلَا تَعْضُلُوهُنَّ لِتَذْهَبُوا بِبَعْضِ مَا آتَيْتُمُوهُنَّ إِلَّا أَنْ يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُبَيِّنَةٍ وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ فَإِنْ كَرِهْتُمُوهُنَّ فَعَسَى أَنْ تَكْرَهُوا شَيْئًا وَيَجْعَلَ اللَّهُ فِيهِ خَيْرًا كَثِيرًاالنساء١٩). ومن أعظم الشواهد أيضا على تكريمها إسناد حضانة الطفل الصغير إلي أمه إذا انفصل عنها أبوه فقد روى أحمد في مسنده وأبو داود في سننه عن عَمْرُو بْنُ شُعَيْبٍ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ جَدِّهِ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ عَمْرٍو، أَنَّ

امْرَأَةٌ قَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّه، إِنَّ ابْنِي هَذَا كَانَ بَطْنِي لَهُ وِعَاءً، وَثَدْيِي لَهُ سِقَاءً، وَحِجْرِي لَهُ حِوَاءً، وَإِنَّ أَبَاهُ طَلَّقَنِي، وَأَرَادَ أَنْ يَنْتَزِعَهُ مِنِّي، فَقَالَ لَهَا رَسُولُ اللَّه صَلَّى اللَّه عليه وَسَلَّمَ: (أَنْتِ أَحَقُّ بِهِ مَا لَمْ تَنْكِحِي).

ومن أعظم الشواهد أيضا في بيان المنزلة العالية للمرأة ومكانتها الرفيعة على النحو الذي ذُكِرَ في القرآن والسنة المشرفة توقيع الشريعة أقسى العقوبات على من يتعدى على حياتها وعرضها، وليحافظ عليها الإسلام طاهرة الذيل شريفة عفيفة النفس محذرا من أن يتعرض لها أحد بأي أذى مادي كان أو لفظي. (إِنَّ الَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ الْغَافِلَاتِ الْمُؤْمِنَاتِ لُعِنُوا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ. النور٢٣). كما أن الله عز وجل ذكرها في مواطن كثيرة في القرآن ليلفت الأنظار إلى مكانتها الرفيعة وأنه ليست أدنى منزلة من الرجل بل تسامته في العقيدة والحقوق الانسانية والاجتماعية والسياسية، وضرب لنا الأمثال في قصة آسية بنت مزاحم امرأة فرعون، والسيدة مريم ابنة عمران، والمرأة المجادلة خولة بنت ثعلبة رضي الله عنها قال تعالي (وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِّلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَتَ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِندَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِن فِرْعَوْنَ وَعَمَلِهِ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ. وَمَرْيَمَ ابْنَتَ عِمْرَانَ الَّتِي أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهِ مِن رُّوحِنَا وَصَدَّقَتْ بِكَلِمَاتِ رَبِّهَا وَكُتُبِهِ وَكَانَتْ مِنَ الْقَانِتِينَ.١١و١٢ الممتحنة) وفي سورة المجادلة آية ١ (قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ). وفي القرآن مواضعُ كثيرة تعتنى بشأن المراة عناية كلها تكريم لها من الله عز وجل.

ومن الشواهد أيضا على علو مكانة المرأة ما ذكره أبو إسحق الإسفراييني من أن (الأحكام والأحاديث التي يرويها الرجال والنساء إذا تعارضت فالمقدم مروي المرأة. قال: وأضبطية جنس الذكر إنما تراعي حيث ظهرت في الآحاد، وإلا فكثير من النساء أضبط من كثير من الرجال وصوبه الزركشي). انظر التراتيب الإدارية ص ١٦٣ ج ٢.

ولولا النساء ما عرفنا الكثير من أحكام الشرع المتعلقة بالمرأة ولا بأحوال النبي الخفية صلي الله عليه وسلم، فمن أمهات المؤمنين عُرِف غالب أحكام الغسل والحيض والعدة والحضانة وغيره، ونقلن عنه ما كان في منامه وخلوته من الآيات البينات على نبوته، ومن جده واجتهاده في العبادة، ومن أمور لايمكن لغيرهن معرفتها وحصل به خير عظيم للمسلمين. ومن ذلك أن النساء شكين الي رسول الله صلى الله عليه وسلم أن الرجال غلبن النساء في طلب العلم عنده

وهنَّ لايحظين بوقت يتلقين فيه العلم منه، فوعدهن خيرا، فقد روى البخاري في كتاب العلم عن أبي سعيدٍ الخُدريِّ رضي الله عنه قال: قالتِ النِّساءُ للنبيِّ صلى الله عليه وسلم: غَلَبَنا عليك الرجال، فاجعلْ لنا يومًا من نفسك؛ فوعدهنَّ يومًا لقيهنَّ فيه، فوعظهنَّ وأمرهنَّ؛ فكان فيما قال لهنَّ: (ما مِنكنَّ امرأةٌ تُقدِّم ثلاثةً من ولدِها إلا كان لها حجابًا من النار)، فقالت امرأة: واثنينِ؟ فقال: واثنين). وهذا يبين مدي حرص المرأة على طلب العلم.

بعد بيان هذه المنزلة والمكانة العالية للمرأة في الإسلام فهل يرتاب عاقل في أن القول بعدم وجوب نفقة علاج الزوجة على زوجها شرعا هو أمر مجحف بها أيما إجحاف؟ ويزيد الأمر تعقيدا أنه مع القول بعدم الوجوب لم يصرح الفقهاء بجواز إعطاء الزوج زوجته الفقيرة المريضة المدخول بها من زكاة ماله من سهم الفقراء والمساكين لعلاج نفسها؛ لأن علة المنع هي وجوب النفقة، وقد قالوا بأن نفقة العلاج غير واجبة على الزوج.

ثانيا - حكم الشرع بشأن نفقة الزوجة:

فقد اتفق الفقهاء على وجوب نفقة الزوجة على زوجها بالدخول بها، أو بتمكينها إياه من الوطء والمعاشرة في عقد شرعى صحيح حتى ولو كانت في بيت والديها، ومادامت غير ناشز، وما لم تكن صغيرة لا تطيق الوطء قال ابن المنذر: (اتفق أهل العلم على وجوب نفقة الزوجات على أزواجهن إذا كانوا بالغين إلا الناشز منهن) انظر الموسوعة الفقهية ج٤١ ص٣٥. ولذا فلا نفقة واجبة لها ما لم يدخل بها زوجها ولوظلت في بيت أهلها سنين أو كانت غير مطيقة للوطء وهي في بيت زوجها، وهو قول السادة الأحناف والمالكية والشافعية والحنابلة. انظر الهداية للمرغيناني ص (٣٧٨-٣٧٩/ ٤). وانظر ايضا الموسوعة الفقهية ج٤١ ص ٣٤ وما بعدها. وقد حدد الفقهاء طبيعة تلك النفقة الواجبة للزوجة في الطعام والكسوة والسكنى وما يلزمها من فرش وغطاء وسائر أدوات البيت، بحسب المتعارف عليه بين الناس، دون نفقة العلاج والتداوي من الأمراض، مؤيدين ذلك بالأدلة من كتاب الله تعالى ومن سنة رسوله صلى الله عليه وسلم، وبينوا مقدار هذه النفقة، وأنها لابد وأن تكون متفقة مع العادة والعرف مع مراعاة حالة الزوجين، ولم يذكر أحد من الأئمة الأربعة أن نفقة علاج الزوجة واجبة على زوجها بل قالوا خلاف ذلك بأنها غير واجبة على الزوج، وسنأتى على بيان أقوال الفقهاء في ذلك .

فالعرف بلا شك له دور في بيان احتياجات الزوجة ولوازمها لاستمرار الحياة المعيشية - حيث أنها محبوسة على زوجها - وما يطرأ على ذلك من تطورات تبعا لتطورات الحياة من

زمن لآخر مثل احتياجاتها للكهرباء والغاز والمياه، ومكان لقضاء الحاجة داخل بيتها، حيث لم يعد الآن في المدن ولا حتى في الريف أماكن ما كان يسمى بالخلاء لقضاء حاجة النساء ولا حتى الرجال، لأن العرف كان قد جرى على ذلك في ذلك الزمان الذي مضى.

والنفقة هى نظير كونها محبوسة على زوجها (انظر حاشية ابن عابدين ج ٣ ص٦٠١) وهي كل على حسب يساره؛ ولم يلزم الشرع الزوجة بالإنفاق على زوجها وعياله ولو كانت موسرة. وهذه النفقة من الحقوق المالية الواجبة للزوجة على زوجها باتفاق الفقهاء. قال سبحانه وتعالى في محكم التنزيل: (وَالْوَالِدَاتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَادَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ لِمَنْ أَرَادَ أَنْ يُتِمَّ الرَّضَاعَةَ وَعَلَى الْمَوْلُودِ لَهُ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا لَا تُضَارَّ وَالِدَةٌ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَهُ بِوَلَدِهِ وَعَلَى الْوَارِثِ مِثْلُ ذَلِكَ. آية ٢٣٣ البقرة). وقال سبحانه (الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ. آية٣٤ النساء)، وقوله سبحانه في سورة النساء آية٣ (ذَلِكَ أَدْنَى أَلَّا تَعُولُوا) قال فيه الإمام الشافعي: « أي لا يكثر من تعولون وفيه دليل على أن على الزوج نفقة امرأته « انظر الحاوى الكبير ج١٥ ص٣.

وقال سبحانه (أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنتُم مِّن وُجْدِكُمْ وَلَا تُضَارُّوهُنَّ لِتُضَيِّقُوا عليهنَّ وَإِن كُنَّ أُولَاتِ حَمْلٍ فَأَنفِقُوا عليهنَّ حَتَّى يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَأْتَمِرُوا بَيْنَكُم بِمَعْرُوفٍ وَإِن تَعَاسَرْتُمْ فَسَتُرْضِعُ لَهُ أُخْرَى. لِيُنفِقْ ذُو سَعَةٍ مِّن سَعَتِهِ وَمَن قُدِرَ عليه رِزْقُهُ فَلْيُنفِقْ مِمَّا آتَاهُ اللَّهُ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا سَيَجْعَلُ اللَّهُ بَعْدَ عُسْرٍ يُسْرًا (٦-٧) الطلاق).

وعن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال في خطبة حجة الوداع: «اتقوا الله في النساء فإنهن عوان عندكم، أخذتموهن بأمانة الله، واستحللتم فروجهن بكلمة الله، ولهن عليكم رزقهن، وكسوتهن بالمعروف» رواه مسلم ١٨٣/٨. وعن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم (كفى بالمرء إثماً أن يضيّع من يَقُوت، وفي رواية من يَعُول) حديث صحيح رواه أبو داود واحمد وغيره، ورواه مسلم في صحيحه بمعناه، قال: (كَفي بِالْمَرْءِ إِثْمًا أَنْ يَحْبِسَ عَمَّنْ يَمْلِكُ قُوتَهُ) يعني: أن يحبس القوت عمن استرعاه الله -عز وجل- إياهم، كالولد والزوجة والخادم وما إلى ذلك. وعَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا فيما رواه مسلم قَالَتْ (دَخَلَتْ هِنْدُ بِنْتُ عُتْبَةَ - امْرَأَةُ أَبِي سُفْيَانَ - عَلَى رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عليه وَسَلَّمَ فَقَالَتْ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ أَبَا سُفْيَانَ رَجُلٌ شَحِيحٌ، لَا يُعْطِينِي مِنَ النَّفَقَةِ مَا يَكْفِينِي وَيَكْفِي بَنِيَّ، إِلَّا مَا أَخَذْتُ مِنْ مَالِهِ بِغَيْرِ عِلْمِهِ. فَهَلْ عليَّ في ذَلِكَ مِنْ جُنَاحٍ؟ فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى

اللَّهُ عليه وَسَلَّمَ: خُذِي مِنْ مَالِه بِالْمَعْرُوف مَا يَكْفِيك وَيَكْفِي بَنِيك). وعن جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ قَالَ: (إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عليه وَسَلَّمَ خَطَبَ النَّاسَ فَقَالَ: اتَّقُوا اللَّهَ فِي النِّسَاءِ، فَإِنَّكُمْ أَخَذْتُمُوهُنَّ بِأَمَانَةِ اللَّهِ، وَاسْتَحْلَلْتُمْ فُرُوجَهُنَّ بِكَلِمَةِ اللَّهِ، وَإِنَّ لَكُمْ عليهنَّ أَنْ لَا يُوطِئْنَ فُرُشَكُمْ أَحَدًا تَكْرَهُونَ، فَإِنْ فَعَلْنَ فَاضْرِبُوهُنَّ ضَرْبًا غَيْرَ مُبَرِّحٍ، وَلَهُنَّ عليكُمْ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ) رواه مسلم.

وجاء من حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: والله لأن يغدو أحدكم فيحتطب على ظهره، فيبيعه ويستغني به، ويتصدق منه خير له من أن يأتي رجلاً فيسأله، يؤتيه أو يمنعه، وذلك أن اليد العليا خير من اليد السفلى، وابدأ بمن تعول « رواه مسلم ٩٦/٣. وفي رواية عند أحمد ٥٢٤/٢ فقيل: من أعول يا رسول الله؟ قال: امرأتك ممن تعول»، وفي الصحيحين عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عليه وَسَلَّمَ قال: (خَيْرُ الصَّدَقَةِ مَا كَانَ عَنْ ظَهْرِ غِنًى وَابْدَأْ بِمَنْ تَعُولُ). وعن عمرو بن الأحوص رضي الله عنه أنه سمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول في حجة الوداع: (ألا إن لكم على نسائكم حقاً، ولنسائكم عليكم حقاً، فأما حقكم على نسائكم، فلا يوطئن فرشكم من تكرهون، ولا يأذنَّ في بيوتكم لمن تكرهون، ألا وحقهن عليكم أن تحسنوا إليهن في كسوتهن وطعامهن) « رواه الترمذي ١١٦٣ وابن ماجه ١٨٥١.

وقال ابن قدامة رحمه الله في المغني ٥٦٤/٧: (اتفق أهل العلم على وجوب نفقات الزوجات على أزواجهن إذا كانوا بالغين إلا الناشز منهن) ذكره ابن المنذر وغيره. وعلى هذا فإذا قصر الزوج في الإنفاق على زوجته متعمدا الانتقاص من حقها المشروع في النفقة مع القدرة عليها فهو آثم إثما عظيما، ويكون لها الحق في رفع أمرها إلى القضاء لإنصافها، أو طلب الخلع أو الطلاق منه.

ثالثا - فضل الإنفاق على الزوجة:

قال تعالى: (الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ النساء ٣٤) وقال سبحانه (وَمَا أَنْفَقْتُمْ مِنْ شَيْءٍ فَهُوَ يُخْلِفُهُ وَهُوَ خَيْرُ الرَّازِقِينَ. سبأ ٣٩) هذا وقد ثبتت أحاديث متكاثرة عن النبي صلى الله عليه وسلم تفيد فضل نفقة الرجل على أهل بيته، والقيام بمصالحهم ورعايتهم، وأنها من الأعمال الصالحة عند الله تعالى، كما جاء في حديث أبي مسعود الأنصاري رضي الله عنه أن النبي صلى عليه وسلم قال: « إذا أنفق المسلم نفقة على أهله، وهو يحتسبها، كانت صدقة له « رواه البخاري، قال الحافظ ابن حجر

رحمه الله في الفتح ٤٩٨/٩: النفقة على الأهل واجبة بالإجماع، وإنما سماها الشارع صدقة خشية أن يظنوا أن قيامهم بالواجب لا أجر لهم فيه، وقد عرفوا ما في الصدقة من الأجر، فعرفهم أنها لهم صدقة حتى لا يخرجوها إلى غير الأهل إلا بعد أن يكفوهم، ترغيباً لهم في تقديم الصدقة الواجبة قبل صدقة التطوع.

وفي رواية مسلم قال النبي صلى عليه وسلم (إن المسلم إذا أنفق على أهله نفقة وهو يحتسبها، كانت له صدقة) كتاب الزكاة، وفي حديث سعد بن مالك رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال له: (إنك مهما أنفقت على أهلك من نفقة فإنك تؤجر، حتى اللقمة تضعها ترفعها إلى في امرأتك) رواه البخاري ومسلم. وَفي صحيح البخاري ومسلم عَنْ سَعْدِ بْنِ أَبِي وَقَّاصٍ رضي الله عنه (أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وسلم قَالَ لَهُ وَإِنَّكَ لَنْ تُنْفِقَ نَفَقَةً تَبْتَغِي بِهَا وَجْهَ اللَّهِ إِلَّا أُجِرْتَ عليها حَتَّى مَا تَجْعَلُ فِي فِي امْرَأَتِكَ) أَيْ ما تضعه في فَمِهَا. وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: (دينار تنفقه في سبيل الله، ودينار أنفقته في رقبة -أي في عتقها- ودينار تصدقت به على مسكين، ودينار أنفقته على أهلك، أعظمها أجراً الذي أنفقته على أهلك) رواه مسلم. وجاء في سنن أبي داوود عن حكيم بن معاوية القشيري عن أبيه قال قلت يا رسول الله ما حق زوجة أحدنا عليه قال (أن تطعمها إذا طعمت وتكسوها إذا اكتسيت أو اكتسبت ولا تضرب الوجه ولا تقبح ولا تهجر إلا في البيت) قال أبو داود ولا تقبح أن تقول قبحك الله. فلا خلاف إذن بين الأئمة في وجوب نفقة الزوجة على الزوج شرعا، وأن فضلها عظيم عند الله تعالى، واتفاقهم على أن النفقة الواجبة على الزوج هي ما يتعلق بالطعام والكسوة والسكنى فقط دون نفقة العلاج والتداوي من الأمراض، حيث جعلوها على الزوجة إذا كان لها مال، أو على أوليائها إن كانت فقيرة لا تملك نفقة التداوي، وهذا هو الذي أثار الإشكال الذي يتحدث به كثير من المعاصرين.

رابعا - أقوال الأئمة الأربعة بشأن نفقة علاج الزوجة:

في قضية نفقة تطبيب الزوجة إذا مرضت، فإن الأئمة الأربعة بلا استثناء، يرون أن نفقة تطبيب الزوجة ليست من النفقة الواجبة على الزوج، واحتجوا بأدلة من القرآن والسنَّة النبوية منها قوله تعالى (لينفق ذو سعة من سعته، ومن قدر عليه رزقه فلينفق مما آتاه الله الطلاق٧) ومنها قوله تعالى (قد علمنا ما فرضنا عليهم في أزواجهم وما ملكت أيمانهم الأحزاب ٥٠) احتج به الإمام الشافعي على أن الزوج لا يكلف غير الطعام العام ببلده الذي يقتاته مثلها، ومن الكسوة

والأدم بقدر ذلك وقوله تعالى (أسكنوهنَّ من حيث سكنتم من وجدكم الطلاق٦) احتجوا به لإيجاب سكنى الزوجة على قدر طاقة زوجها، فأخذ منه ابن قدامة أنه إذا وجبت السكنى للمطلقة فالتي في صلب النكاح أولى. قال تعالى (وعاشروهن بالمعروف - النساء ١٩)، ومن المعروف أنه يسكنها في مسكن ولأنها لا تستغني عن السكن للاستتار عن العيون وفي التصرف والاستمتاع وحفظ المتاع، لأنه واجب لها لمصلحتها في الدوام، فجرى مجرى النفقة والكسوة، ومن السنة قوله صلى الله عليه وسلم في خطبة الوداع (ولهن عليكم رزقهن وكسوتهن بالمعروف) فإنه يفيد وجوب إنفاق الزوج على زوجته بالمعروف ووردت النفقة فيه محصورة في الرزق والكسوة لأنهما تتجددان وورد تأكيدهما فيما أجاب به رسول الله صلى الله عليه وسلم حكيم بن معاوية حين سأله: ما حق زوجة أحدنا عليه؟ فقال: (أن تطعمها إذا طعمت، وتكسوها إذ اكتسيت)، وأيضاً في قوله صلى الله عليه وسلم (وحقهن عليكم أن تحسنوا إليهن في كسوتهن وطعامهن) وأما وجوب إسكان الزوجة فيدل عليه القرآن، ويستفاد من الأحاديث التي ورد فيها نهي النساء عن أن يخرجن من بيوتهن إلا بإذن أزواجهن. والأئمة في ذلك موجهين استدلالهم بأن نفقة تطبيب الزوجة ليست من النفقة الواجبة على الزوج بأن الله عز وجل ألزم الزوج بالنفقة المستمرة على زوجته، وليست نفقة العلاج داخلة تحتها، لأنها من الأمور العارضة، ولأن شراء الأدوية وأجرة الطبيب إنما تراد لإصلاح الجسم فلا تلزم الزوج، وإنما نفقة التداوي تكون عليها إن كان لها مال، وإلا وجبت على من تلزمه نفقتها.

وعند السادة الأحناف قال السرخسى في المبسوط ج٢١ ص ١٠٥: (وأجرة الطبيب وثمن الدواء إذا مرضت عليها في مالها، لاشئ على الزوج من ذلك) وقد جاء في الفتاوى الهندية ج١ ص٥٤٩ (ولا يجب الدواء للمرض ولا أجرة الطبيب ولا الفصد ولا الحجامة) وعند السادة الشافعية فقد جاء في الأم عن الإمام الشافعى ج٨ ص٣٣٧/ والحاوي للماوردى ج١٥ص٢٧ (وليس على رجل أن يضحى لامرأته ولا يؤدى عنها أجر طبيب ولا حَجَّام) وفي مغنى المحتاج للشربينى الخطيب ج٣ ص٤٣١: (ولا يجب لها عليه – أى للزوجة على زوجها- دواء مرض ولا أجرة طبيب وحاجِم ونحو ذلك كفاصِد وخاتِن، لأن ذلك لحفظ الأصل فلا يجب لمستحق المنفعة كعمارة الدار المستأجرة).

وجاء في المهذب للشيرازى انظر المجموع شرح المهذب ج١٧ص ١٣٤ (فصل....، وأما الأدوية وأجرة الطبيب والحجام فلا تجب عليه، لأنه ليس من النفقة الثابتة، وإنما يحتاج إليه لعارض وإنه يراد لإصلاح الجسم فلا يلزمه كما لا يلزم المستأجر إصلاح ما انهدم من الدار).

وعند السادة الحنابلة فقد جاء في «شرح منتهى الإرادات» (٢٢٧/٣): « ولا يلزمه دواء ولا أجرة طبيب إن مرضت؛ لأن ذلك ليس من حاجتها الضرورية المعتادة بل لعارض فلا يلزمه « وجاء في الفقه الحنبلى الميسر د. وهبه الزحيلى ج٣ ص٣١٥ (وعليه – أي على الزوج – أجر كنس الدار وتنظيفها، لإدواء عِلَّة، وأجرة طبيب وثمن طب) وعند السادة المالكية فقد جاء في الفقه المالكى في ثوبه الجديد محمد بشير الشقفة ج٣ ص٦٥٣ (ولا تجب على الزوج نفقة علاج زوجته، كأجرة الطبيب، وثمن الدواء، وما إلى ذلك) وانظر الفقه الإسلامى وأدلته ج٧ ص٧٩٤ والموسوعة الفقهية ج ٤١ ص ٤٣.

خامسا - شبهة إشكال عدم وجوب نفقة علاج الزوجة لدى بعض العلماء:

أثار قول الأئمة الأربعة بعدم وجوب نفقة علاج الزوجة على زوجها شبهة ولغطًا كبيرا بين بعض العلماء المعاصرين مستغربين ذلك، ومحاولين إبداء تبريرات غير منطقية يلتمسون فيها الأعذار للأئمة في قولهم ذلك، وجاؤوا باستدلالات للقول بوجوب نفقة علاج الزوجة على زوجها لا يسندهم فيها دليل قطعى أو ظني، وقالوا لعل جمهور الفقهاء الذين قالوا بعدم وجوب نفقة العلاج على الزوج بنوا هذا الحكم على ما كان معروفاً في زمانهم، وخاصة أن الناس كانوا يعتنون بصحتهم ويتعالجون بأدوية طبيعية غير مكلفة، وأما في زماننا فقد اختلفت الأمور كثيراً وصار العلاج مكلفاً، وكذا ما يترتب على ذلك من أجور المستشفيات والأطباء ونحوها نستعرضها فيما يلى :

يقول المعاصرون أما بخصوص عدم إيجاب نفقة علاج الزوجة على زوجها، فالظاهر أن قول الفقهاء المتقدمين في هذه المسألة كان مراعيا لظروف عصرهم وعرفهم وعاداتهم، فيقول الدكتور وهبة الزحيلي: (ويظهر لدي أن المداواة لم تكن في الماضي حاجة أساسية، فلا يحتاج الإنسان غالباً إلى العلاج، لأنه يلتزم قواعد الصحة والوقاية، فاجتهاد الفقهاء مبني على عرف قائم في عصرهم، أما الآن فقد أصبحت الحاجة إلى العلاج كالحاجة إلى الطعام والغذاء، بل أهم لأن المريض يفضل غالبا ما يتداوى به على كل شئ، وهل يمكنه تناول الطعام وهو يشكو ويتوجع من الآلام والأوجاع التى تبرح به وتجهده وتهدده بالموت؟ لذا فإنا نرى وجوب نفقة الدواء على الزوج كغيرها من النفقات الضرورية. وكما تجب على الوالد نفقة الدواء اللازم للولد بالإجماع، وهل من حسن العشرة أن يستمتع الزوج بزوجته حال الصحة، ثم يردها إلى أهلها لمعالجتها حال المرض؟) انظر الفقه الإسلامى وأدلته ج٧ ص٧٩٤.

ويقول الشيخ نجيب المطيعى في تتمته للمجموع تعليقا على قول صاحب المهذب (...وأما الأدوية وأجرة الطبيب والحجام فلا تجب عليه، لأنه ليس من النفقة الثابتة، وإنما يحتاج إليه لعارض وإنه يراد لإصلاح الجسم فلا يلزمه كما لا يلزم المستأجر إصلاح ما انهدم من الدار) يقول الشيخ نجيب : (ولنا وقفة عند هذا الأمر الذى ينبغى النظر إليه من خلال ما طرأ على حياة الناس من تغير، وليس هذا الفرع بالشئ الثابت الذى لايتأثر بالعوامل الإنسانية السائدة، فإنه إذا كان الزوجان في مجتمع أو بيئة أو دولة تكفل للعامل والشغال قدرًا من الرعاية الصحية تحت اسم إصابة العمل أو المرض أثناء الخدمة فيتكفل صاحب العمل ببعض نفقات العلاج أو كلها؛ فإنه ليس من المعروف أن نضرب المثل هنا بإجارة الدار مع الفارق بين الزوجة والدار، والأقرب إلى التشبيه أن يكون المثل إنسانيا فيضرب المثل بالعامل فإنه أولى. على أن الفصل في ذلك أن المرء فيها أمير نفسه، فإن كان يحس في وجدانه بقوله تعالى (وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ) فإنه لن يشح عليها بما يزيل وصبها في كنفه، وهو أمر مستحب يدخل في فضائل المروءة وحسن المعاشرة والإيثار. وإذا كانت أجرة الحمام لتنظيف البدن، وكذلك فرض مقادير اللحم والأدم لحفظ بدنها، وأصحابنا يقولون بأن هذه كلها لحفظ البدن على الدوام، فنحن قد استحببنا قياس ثمن الدواء لحفظ البدن مما يطرأ عليه على نفقة البدن الأخرى،... وقد ذهبنا إلى استحبابه للإجماع على عدم وجوبه بلا خلاف، وفي هذا رد على من قال بعدم طلب تطبيب الزوجة من زوجها) انتهى.المجموع شرح المهذب ج١٧ص١٣٤و١٣٦ .

جاء في الشرح الممتع قول الشيخ محمد بن صالح بن العثيمين رحمه الله:

إذا نظرنا إلى قوله تعالي: (وعاشروهن بالمعروف – النساء: ١٩) فهل من المعروف أن تكون امرأتك بها صداع وتطلب حبة أسبرين تقول لها: لن آتي بها؟ ليس من المعروف، ولهذا لو قيل: إن الدواء يلزمه إلا إذا كان الدواء كثيرا، فهنا قد نقول: إنه لا يُلزَم به؛ كأن تحتاج إلى السفر للخارج، فهنا قد تكلفه مشقة كبيرة، أما الشئ اليسير الذي يعتبر الامتناع عنه من ترك المعاشرة بالمعروف، فإنه ينبغي أن يلزم به. (نقلا عن فهد عبد الكريم السنيدي، نفقة علاج الزوجة دراسة فقهية ص٢٩٨.

وسئل الدكتور عبد الرحمن بن حسن النفيسة عن حكم ما إذا كان علاج الزوجة المريضة يجب على زوجها؟ فأجاب إجابة مطولة لا تخرج في مضمونها عما سبق ذكره خلاصتها:

(أن الله عز وجل يقول: ﴿...وَعَاشِرُوهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ...﴾. كما أمر بذلك رسوله صلى الله عليه وسلم. فهل يكون من حسن المعاشرة والمحبة أن يرى الزوج زوجته مريضة في بيته وتحت طاعته ويمتنع عن مداواتها؟، إن علاج المرض قد يكون في حالات معينة أهم من الطعام، فقد يصبر الجائع عن الطعام فترة من الوقت ولكنه قد لا يستطيع الصبر على المرض، وعندئذ لا يكون للطعام معنى في حال المرض. وإذا كان الفقهاء – رحمهم الله – يقولون بحق الزوجة في خادم يخدمها – وهذا أشد وطأة على الزوج – فمن باب أولى أن يكون لها حق التداوي من المرض، وإلا نكون نأخذ بخلاف الأولى، ونعطي الكثير ونمنع القليل. وينبغي على ما سبق أن الأصوب – والله أعلم – أن من حق الزوجة على زوجها مداواتها من المرض، ودفع أجرة طبيبها سواء كان مرضها عارضاً، أو مزمناً. والله تعالى أعلم. انظر مجلة البحوث الفقهية المعاصرة عدد (٦١) ١٤٢٤هـ.

أما بقية المعاصرين القائلين بالوجوب فتتشابه استدلالاتهم مع ما ذكره د. جاسر عودة على ما في كتابه: نفقة الزوجة في الفقه الإسلامي دراسة فقهية مقارنة مع قانون الأحوال الشخصية الفلسطيني وذلك على النحو التالي:

١- عموم قوله تعالى وعاشروهن بالمعروف

وجه الدلالة أن من أبرز مظاهر المعاشرة بالمعروف الإنفاق على الزوجة في معالجتها وجلب الدواء لها وعرضها على الطبيب، ولذا فإن إخراجها من مفهوم الآية يحتاج إلى دليل.

٢- عموم قوله تعالى: وعلى المولود له رزقهن وكسوتهن بالمعروف.

وجه الدلالة أن لفظ الرزق عام لأنه مصدر مضاف فيعم أنواع الرزق ومنها الدواء.

٣- عموم قول النبي لهند بنت عتبة خذي مايكفيك وولدك بالمعروف.

وجه الدلالة أن اخذ الكفاية يعم كل مايحتاج اليه ويدخل في ذلك الدواء.

٤- قياس نفقة العلاج على نفقة الطعام والشراب بجامع أن المراد من كل ذلك حفظ الصحة.

٥- قياسا على نفقة الوالد على ولده فكما أن الوالد تلزمه نفقة علاج ولده لأن نفقته الأصلية تجب عليه فكذلك تلزم الزوج نفقة علاج زوجته لأن نفقتها الأصلية واجبة عليه.

٦- إن النفقة قائمة على العرف والعرف يتغير بتغير الزمان والمكان وعرف هذا الزمان قاض بوجوب نفقة علاج الزوجة على الزوج. انظر نفقة علاج الزوجة/ عبد الكريم السنيدي، ونفقة الزوجة في الفقه الإسلامي/ جاسرعودة علي والروضة الندية/ صديق خان ج٢ص٧٨، والأحكام المتعلقة بالعقم والإنجاب في الفقه الاسلامي/ سارة شافي الهاجري ص١٧٣.

سادسا – قوة حجة الأئمة الأربعة في القول بعدم وجوب نفقة علاج الزوجة على الزوج:

لا يمكن أن يتصور عاقل أن يغيب عن أذهان السادة الأئمة الأربعة رضي الله عنهم أجمعين تلك الحجج التي ذكرها السادة الفقهاء المعاصرون، ولا أن يغيب عنهم علو مكانة المرأة في الشريعة الإسلامية، ومدى وتكريم الله لها، وإعزازها بعد العنت والغبن الذى حل بها في أيام الجاهلية عند العرب وغيرهم من الأمم الأخرى، والتى كانت تمتهن كرامة المرأة دون اعتبار لكونها إنسانًا ينبغى أن يحظى بكل الحقوق التى يحظى بها الرجال، ولكنها حُرمت منها لمجرد كونها أنثى، فتسلط عليها الذكور حتى سلبوا منها ذمتها وأهليتها وكرامتها التى أعادتها إليها شريعة الإسلام، وأوضحتها الوثيقة التى كتبها رسول الله صلى الله عليه وسلم كأول دستور لدولة للمسلمين أول ما دخل المدينة المنورة، على نحو ما سبق ذكره بشأن مكانة المرأة في الإسلام، وطبقها عمليا في فتح مكة عندما أقر جوار أم هانئ بنت أبى طالب لرجل كافر، ولكن الأئمة رضي الله عنهم عند بيان الحكم الشرعى لأي مسألة معروضة عليهم لابد لهم من بيان الدليل الشرعى الذى استندوا عليه في هذا الحكم من الكتاب أو السنة أو الإجماع أو القياس، لأن هذا دين لا يمكن لأى أحد أن يقول فيه برأيه، ويلزم الناس بذلك، لأن المشرِّع هو الله . والتاريخ شاهد على بلوغ هؤلاء الفقهاء مبلغا عظيما من العلم بالكتاب والسنة المشرفة، وتوافر لديهم العقل السوي، ودقة الفهم مع الورع والإنصاف وصدق الاتباع للحق، ولا ينكر ذلك إلا مكابر حاقد أو جاهل بتراثهم وسيرهم وأخلاقهم.

فمن المعلوم أن القواطع الشرعية ثلاثة كما يقول الإمام الجويني:

نص من كتاب الله تعالي لايتطرق إليه التأويل، وخبر متواتر عن الرسول صَلَّى اللَّهُ عليه وَسَلَّمَ لايعارض إمكان الزلل روايته، وإجماع منعقد.

والواضح أن السادة الأئمة الفقهاء عند بحثهم في مسألة النفقة الواجبة على الزوج نحو زوجته قد اتبعوا الأصل، فالدليل على أن الزوج غير مطالب بعلاج زوجته هو الأصل. فالأصل

أنه لا يلزمه تجاهها إلا ما ألزمه الشرع بدليل، ولم يثبت هذا الدليل الملزم فيبقى الأمر على البراءة الأصلية، ووجدوا النص واضحا في القرآن والسنة على أن نفقة الزوجة الواجبة على الزوج هى نفقة الطعام والكسوة والسكن فقالوا بوجوب هذه الثلاثة فقط؛ فلم يختلفوا إذن على النفقة ولكن اختلفوا في مقاديرها، ولم يجدوا دليلا قطعيا أو ظنيا على وجوب نفقة التطبيب والدواء، ولذا قالوا بعدم وجوب نفقة علاج الزوجة على الزوج، وما نفوا أن يعالجها الزوج من باب حسن المعاشرة ومكارم الأخلاق. وبناء على هذا فإن علاج الزوج زوجته يدور في دائرة الفضل والتسامح والمروءة، فالزوج العاقل السوي المتحلي بآداب الإسلام - وإن كان غير ملزم شرعاً بعلاجها- فإن مروءته لن ترضى له تركها تعاني المرض، وهو الأمر الواقع المشاهد لذوي الألباب والنُّهَي. ثم إن العلاج من أصله لا يجب إلا إذا كان تركه يؤدي إلى تلف نفس أو عضو؛ وما كان إجماع الأئمة على عدم الوجوب عن غفلة أو نسيان، حاشاهم ذلك، إنهم علماء إثبات، ولكن العواطف لا مجال لها في إقرار الأحكام الشرعية، ولو وجدوا دليلا واضحا على الوجوب لقالوا به. وهم ليسوا في حاجة إلى القياس ليتخذوه دليلا على عدم الوجوب ما دام هناك نص واضح على طبيعة النفقة الواجبة في الكتاب والسنة، فالقرآن هو مصدر التشريع الأول، والسنة هي المصدر الثانى، ونظرًا لأن القضية في غاية الخطورة، لأنها ترتبط بحياة إنسان سيحبس بسبب النكاح لصالح الحياة الزوجية، لم يترك الباري عز وجل أمر إعاشة هذه المرأة المحبوسة على ذمة زوجها إلى هذا الزوج يتصرف في شؤونها كيف يشاء، والرجال متفاوتون في المروءة والشهامة والكرم؛ فبينما يكرمها إنسان، يهينها آخر، وبينما يعدل معها إنسان يظلمها آخر، ولهذا أثبت الله عز وجل في كتابه الكريم ما يحقق لها حياة كريمة مستقرة مع زوجها، فأثبت لها نفقة على الزوج واجبة للطعام والكسوة والمسكن وهو ما لا يستغنى عنه المرء في يومه، وأثبتت السنة لها ذلك، فليس الفقهاء إذن في حاجة إلى القياس ليتخذوه دليلا لهم على أنواع النفقة الواجبة، لأنه لا اجتهاد مع النص كما تقول القواعد الأصولية، ولأن من مقاصد الشريعة الكلية حفظ المال، ولا يجبر الإنسان بالتخلي عن ملكه إلا بدليل شرعي، لحديث النبي صلي الله عليه وسلم فيما رواه مسلم عن أبي هريرة رضي الله عنه (كل المسلم على المسلم حرام دمه وماله وعرضه)، وحديث (لا يحل لامرئ أن يأخذ عصا أخيه بغير طيب نفس منه ، وذلك لشدة ما حرم الله مال المسلم على المسلم) رواه البيهقي من حديث أبي حميد الساعدي ولم ينص القرآن ولا السنة المشرفة على وجوب نفقة علاج الزوجة المريضة على زوجها فالأمر إذن واضح، وانتفي الدليل على وجوب نفقة العلاج وثبت الدليل على وجوب نفقة الطعام والكسوة والسكني.

فالإنسان كل إنسان يحتاج ضرورة للطعام والكساء والسكن، ولكن المرض أمر عارض وعلله كثيرة متباينة، حتى إن المرء قد يرفض طلب الطبيب لأن طلب الطبيب ليس بواجب شرعى، ولهذا اعتبر الفقهاء المرض أمرًا عارضا يعرض لبعض الناس دون بعض، وفي أزمنة دون أزمنة وأمكنة دون أمكنة، وفي أحوال دون أحوال، وتختلف أنواعه اختلافا كثيرًا حسب البيئة، وتتراوح شدته وخفته حسب الطبائع والقوة والضعف ومواقع البلدان، كما أن زمنه قد يقصر وقد يطول أياما أو شهورا، وتختلف طرق وأساليب العلاج تبعا لاجتهاد كل طبيب، فالأمر إذن في تشخيص المرض ووصف الدواء ظنى وليس قطعيا، وبالتالى تختلف نفقة العلاج حسب أجر الطبيب، وحسب المدة الزمنية للعلاج، وتكاليف الدواء أو تكاليف العملية الجراحية، وأجور المستشفيات، وتكاليف السفر إلي بلد آخر يتوافر فيه الطبيب والمستشفي المتخصص في العلاج وإجراء العمليات الجراحية غير الموجودة في بلد المريض، ولذا فهي نفقة غير منضبطة بضوابط، ولهذا فلم ينص الشرع على وجوب نفقة العلاج للزوجة نصا بَيِّنا، في حين أنه نص بوضوح على نفقة الإطعام والكسوة والسكنى في الكتاب والسنة المشرفة ولها ضوابط وحدود للعرف دخل كبير في ضبطها، بخلاف نفقة الدواء فلا ضابط لها، ولا حد معقول لها، ولهذا تركت للسعة واليسار والمروءة والقدرة عليها وحسن المعاشرة، ولذا فهى من المندوب لا الواجب، ولأن لَدى الناس ما يَتَعالَجُون به مِن غير ذلك، مما هو مُعروف لدى كثير من الناس. بل إن المريض من حقه أن يرفض التداوي كما فعل سيدنا أبو بكر رضي الله عنه. لكن الإنسان لا يمكن أن يستغنى في يومه عن الطعام، الذي يستمد منه طاقته للسعي من أجل الرزق، والتَّقَوِّى به لأداء العبادة المفروضة عليه – كما يقول الإمام محمد بن الحسن الشيبانى في كتابه عن الكسب – (انظر كتاب الكسب ص ٧٣ وما بعدها وأيضا ص٩٦ وما بعدها) ولايمكن للمرء أن يستغنى عن الكساء لستر عورته ولأداء عبادته أيضا، ووقاية بدنه من الحر والبرد، كما لا يمكن أن يستغنى عن المسكن لحمايته من تقلبات الطبيعة، ومن اللصوص وغيرهم من الحيوانات المؤذية.

ولو أن السادة الأئمة سيطرت عليهم العاطفة نحو المرأة القائمة على خدمة زوجها، والعناية به وبأولاده، وما تبذله من جهد كبير في ذلك، لكان الأولى بهم من باب حسن المعاشرة بالمعروف ومن مكارم الأخلاق أن يقولوا بوجوب نفقة حجة الفرض للزوجة على زوجها إذا كان ميسور الحال، لأن الحج ركن من أركان الإسلام، ولكنهم لم يقولوا بذلك، ولكان عليهم أن يقولوا بأنه يجب على زوجها نفقة سفرها لزيارة والديها لأنها من باب صلة الأرحام، لأن الله تعالى أمر ببر الوالدين، وهو أمر معلوم من الكتاب والسنة، ولكنهم لم يفرضوا ذلك على الزوج؛ قال السادة

الأحناف قال زين الدين ابن نجيم الحنفي في البحر الرائق شرح كنز الدقائق (ج٤ص٢١٢): « ولو كان أبوها زمِنا (شيخا مريضا) مثلا ، وهو يحتاج إلى خدمتها، والزوج يمنعها من تعاهده، فعليها أن تعصيه، مسلما كان الأب أو كافرًا، كذا في فتح القدير. ويستفاد مما ذكرناه أن لها الخروج إلى زيارة الأبوين والمحارم، فعلى الصحيح المُفتى به: «تخرج للوالدين في كل جمعة بإذنه وبغير إذنه، ولزيارة المحارم في كل سنة مرة بإذنه وبغير إذنه» انتهى. وقال في حاشية الدسوقي ج٢ص٥١٢ ويقضي لها بالزيارة أي في الجمعة مرة، والفرض أن والديها بالبلد لا أن بعدوا عنها فلا يقضي لها اهـ عدوي. وانظر أيضا موسوعة الفتاوي الكويتية ج٢٤ ص٨٢.

وهكذا فقد أوجبوا على الزوج أن يأذن للزوجة في زيارة والديها على الأقل مرة في الأسبوع، ولكنهم لم يوجبوا عليه نفقة انتقالها لزيارتهما، حتى ولو ذهبت برضا زوجها فيما لوكان سكنهما بعيدا يحتاج إلى وسيلة انتقال ذات كلفة مادية، ولم يقل هؤلاء العلماء المعاصرون أيضا بوجوب تلك النفقة عليه، (ولكان عليهم أيضا أن يقولوا بوجوب أن ينام الرجل مع زوجته في فراش واحد لتأنس به ويُذْهِب وحشتها ما لم يكن هناك عذر. الفقه المالكى في ثوبه الجديد ج ٣ ص)٥٩٥. في حين أن هذا هو من حسن المعاشرة كما يقولون والذي يطيب خاطر الزوجة ويسعدها ويحبب زوجها إليها ولكنهم لم يقولوا بذلك. وأيضا كان عليهم أن يقولوا بوجوب إرضاع الأم لصغيرها الوليد ابتداء، وهي أمه وأولى الناس بإرضاعه، فإذا أبت إرضاعه فقد أوجبوا على والده أجر مرضع للطفل، ومع ذلك قالوا بعدم وجوب رضاعه على أمه إلا إذا رفض ثدى المرضع فيجب إذن عليها إرضاعه حفاظا على حياته حاشية ابن عابدين ج٣ ص٦٤٩، ولكان عليهم أيضا أن يقولوا بوجوب نفقة الطفل الصغير على أبيه لأنه وليه وجزء منه، ولكنهم قيدوا وجوب النفقة بالفقر والصغر فإن كان الصغير ذا مال فنفقته في ماله ولا نفقة واجبة له على أبيه. انظر البيجورى على ابن قاسم ج٢ص١٨٧ والمجموع شرح المهذب ج ٦ص١٣٦. ففيما سبق من المسائل التي ذكرناها ما قال أحد من السادة الأئمة بوجوب شئ على الزوج لأنه لا دليل يسعفهم في القول بهذا، فهؤلاء الأئمة متبعون لا مبتدعون فلا يحتكمون للعواطف، ولا للمشاعر الإنسانية وإنما هم مع الدليل الشرعى إذا وجد، ويدورون معه حيث دار، فالدليل هو مستندهم في إثبات الحكم الشرعى بالوجوب أو الحرمة أو الندب أو الكراهة أو الإباحة. هذا ولو عالج الزوج زوجته فهو إنما من باب المروءة وحسن المعاشرة بالمعروف ومن مكارم الأخلاق، وهذا يوافق بلا شك الفطرة السوية المستقيمة لذوي الألباب، والتى يحض عليها الشرع الشريف، وثوابه عند الله عز وجل عظيم.

قال أعضاء اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء في المملكة العربية السعودية في جواب على السؤال: هل يجب على الزوج أن يداوي زوجته إذا مرضت، ويدفع مصاريف علاجها، كما يجب عليه نفقتها وكسوتها؟

قالوا: «في التزامه تكاليف علاج زوجته إذا مرضت خلاف بين الفقهاء، فمنهم من جعل ذلك في حكم كسوتها وطعامها، ومنهم من لم يلزمه بذلك، وهو الصواب، وقيامه بذلك من مكارم الأخلاق، ومن حسن العشرة.»

أما الحجج التى ساقها العلماء المعاصرون فلا تنهض لتكون أدلة شرعية على وجوب نفقة العلاج على الزوج، لأن كل ما ساقوه يدور حول حسن المعاشرة بالمعروف، وهذا لاخلاف عليه، لأن حسن العشرة بالمعروف مطلوب بين الناس عامة مؤمنهم وكافرهم، فقد تكون واجبة مثل صلة الأرحام وقد تكون مندوبة مثل زيارة الأصدقاء، ومثل إقامة الولائم مع مراعاة الآداب الشرعية في إقامتها، ونحن هنا نتكلم على الواجب الشرعي الذي يأثم المكلف بتركه لا على الواجب الأدبي فهو ليس محل بحثنا؛ أما قولهم أن الوالد تلزمه نفقة علاج ولده لأن نفقته الأصلية تجب عليه فكذلك تلزم الزوج نفقة علاج زوجته لأن نفقتها الأصلية واجبة عليه فهذا قياس واه وكلام فيه وهم، وذلك أن نفقة الزوجة واجبة على زوجها غنية كانت أم فقيرة، أما وجوب نفقة الأولاد الصغار على أبيهم فلها شروط كان يجب عليهم ذكرها ولكنها لم تذكر، فالفقهاء متفقون على شرطين لابد من توافرهما لوجوب نفقة الأبناء على الآباء الشرط الأول: وهو أن يكون الأبناء فقراء وغير قادرين على الكسب، فإن كانوا موسرين بمال أو كسب فنفقتهم في أموالهم، فلا نفقة إذن واجبة لهم على الأب لأنها تجب على سبيل المواساة، والموسر مستغن عنها، قال ابن المنذر: أجمع كل من نحفظ عنه من أهل العلم، على أن على المرء نفقة أولاده الأطفال، الذين لا مال لهم. والشرط الثاني هو أن يكون ما ينفقه الأصل فاضلا عن حاجة نفسه، لأن الذي لا يفضل عنه شئ فلا شئ عليه لقوله صلي الله عليه وسلم (ابدأ بنفسك فتصدق عليها، فإن فضل شئ فلأهلك، فإن فضل عن أهلك شئ فلذي قرابتك) رواه مسلم. وزاد الحنابلة شرطا ثالثا وهو أن يكون المنفق وارثا. انظر المغني لابن قدامة ج ١١ص٣٧٥، الموسوعة الكويتية ج٤١ ص٧٩. ومن ذلك يتضح أن نفقة الأب على ولده ليست واجبة على إطلاقها، فلو كان الولد صغيرا غنيا أو بالغا فقيرا ولكنه قادر على الكسب فلا نفقة له واجبة على والده، هذان الدليلان اللذان يستوجبان التعليق عليهما، أما باقى أدلتهم فهي أدلة عامة ليس منها دليل واحد صالح للقول بالوجوب.

(يتبع في العدد القادم بمشيئة الله)

علوم واتصال

- الطفل العربي وبنية المشاهدة
- الإعلام الدرامي نحو مصطلح جديد

الطفل العربي والتربية على التلقي
إغواء الصورة وإشكالية الاستجابة

الدكتور: حسين الأنصاري

الجامعة المستنصرية – الجمهورية العراقية

تمهيد :

وسط عالم تعصف به أمواج المعلوماتية حيث المد الاتصالي المفتوح وتوسع مدارات التكنولوجيا الرقمية التي قادت العالم إلى طفرات تصاعدية وتغيرات متصارعة، انعكست في البني الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، وقد لعبت وسائل الإعلام بوصفها فكرًا وسلطة وصناعة وممارسة وإنتاجا يرتبط بالحاجات القائمة والطموحات التي تنشدها الثورة التقنية والاتصالية دورًا بارزًا في بلورة هذه المتغيرات التي اتسمت بالملامح اللامادية والرموز والسرعة والآنية والشمولية وخلخلة الثوابت، حيث أن معنى السلطة لم يعد في امتلاك الأدوات المادية بقدر ما أصبح يتركز في كيفية التحكم في الأدوات اللامادية من بحث علمي وتقنيات وإعلام وحضور في مجتمع المعرفة.

إن التطورات الكبرى التي جاءت بها تكنولوجيا الإعلام والاتصال مهدت السبيل إلى تحقيق ذلك، فظهرت مفاهيم جديدة في التداول العالمي مثل اقتصاد اللامادية، المجتمع الإعلامي، مجتمع المعرفة، المجتمع العالي الدقة ، المجتمع الإعلامي الكوكبي ، ويسعى أصحاب هذه الأطروحات إلى فكرة مؤداها أنه في ظل طفرة تكنولوجيا الإعلام والاتصال بفروعها الثلاثة اتصالات، معلوماتية، ميدان سمعي بصري، والسيطرة على منافذ البث والتوزيع والنشر والإعلان، يمكن تبديل مراكز القوى العالمية وإبراز مراكز نفوذ جديدة من شأنها أن تعمل للاستحواذ على الانتباه من خلال خلق حاجات متجددة لا يمكن إشباعها وكسب الآخر بمختلف الصور وبالتالي إعادة تنميط العقول وتوجيه الرأي العام العالمي وفق المصالح والأهداف المرسومة.

ومن هنا أخذ يتزايد الاهتمام بهذا المجال لاسيما وقد أخذ التدفق المعلوماتي يأتينا من كل الجهات بفعل انتشار الأقمار الاصطناعية وما نجم عنه من تفاقم في أعداد القنوات

الفضائية واستخدام شبكات الانترنت والكوابل والألياف البصرية والأقراص المدمجة والألعاب الالكترونية وما إلى ذلك من وسائل الاتصال الحديثة التي ألغت حدود المكان والزمان وجعلت العالم مدارًا يستجيب لهذه المعطيات والتحولات التي تركت بصمتها واضحة في أدق تفاصيل حياتنا المعاصرة، وما رافق ذلك من تغير في المفاهيم والقيم والتوظيفات والاستراتيجيات وفي كيفية وضع الخطط والبرامج ورسم السياسات التي من شأنها أن تستوعب هذه المتغيرات وتعيد بناء وتركيب عناصر المكونات الثقافية وصياغة العقول بعد خلخلة المنظومة القيمية والأخلاقية والمعرفية للمجتمعات التي تلقت صدمة العولمة وما أفرزته من تبدلات وتأثيرات في النظام التربوي والإعلامي.

إن تأثيرات العصر الثقافية تتسع فضاءاتها يوما بعد آخر مع تزايد وسائلها وأدواتها ولعل من أبرزها المرحلة التي نعيشها اليوم والتي يسميها الباحث شاكر عبد الحميد بمرحلة – الفيديو سفير– أو المرئيات أو عصر الشاشة[1] واستخدامات الانترنت اللامحدودة، والتي كان نصيب الأطفال منها كبيرا ومباشرا لاسيما تلك الخطابات المرئية التي تتوجه إليهم عبر إمكانيات الصورة وما تتوفر عليه من قوة تعبير وسحر وجاذبية مما يجعل مفعولها واضحا وسطوتها مباشرة في التأثير على عقول الناشئة وتوجيه ثقافتهم وأساليب نموهم وطرق تعاملهم وسلوكهم. وإذا دققنا مليا لوجدنا أن هذه البرامج أصبحت عاملا أساسيا في عملية التنمية الاجتماعية والثقافية للطفل لما تحمله من معارف وخبرات ومعلومات وأشكال وأساليب تطبيقية متنوعة فيما لو أحسن توظيفها واستخدامها وخلاف ذلك تتحول إلى سلاح تدميري للنفوس والعقول.

ونتيجة لتميز الخطاب التلفزيوني وهيمنته الطاغية على مجمل الوسائل الاتصالية وتفاقم تأثيره المباشر، إذ نجح في تحطيم الحواجز بين نخبة المجتمع والأشخاص العاديين، وتمكن من التقريب بين جهات العالم واستطاع أن يصنع واقعا حقيقيا لتبادل الثقافات والمعارف والعلوم، ذلك أن حضور التلفزيون في حياة الناس وخصوصا الناشئة لا يتوقف عند تشكيل ثقافتهم بل امتد تأثيره إلى ما هو أبعد وأصبح شريكا لمصادر تربوية كالأسرة والمدرسة والحلقات الاجتماعية والثقافية الأخرى إن لم يكن قد تجاوزها في دوره وفاعليته، نتيجة ما يتوفر عليه خطابه المرئي من قدرة تقنية وعناصر جمالية وفكرية تلك التي تتصل بالمتلقي من

خلال نظم إشارية كلية لا تقبل الاختزال بل تقدم كنسق منسجم وموحد من المعلومات (إن الصورة ليست علامة لكنها نص نسيج ممزوج بمختلف أنواع العلامات يحدثنا بسرية) [٢]

إن قيمة أي خطاب اتصالي تتبلور من خلال فعل التلقي ومستوى الاستجابة وكفاءة القراءة والتحليل ، وبالتالي الوصول إلى درجة إنتاج المعنى والتأويل وهو ما يمنح أي نص الوجود والتحقق؛ لذلك فإن عملية التلقي لدى الطفل المشاهد وما يرافقها من آليات وفهم وتفاعل ورد فعل هي التي ستحدد مستوى تأثير الخطاب ونتائجه، ولاتساع حقل التلقي باعتباره خلاصة المعرفة البشرية للإنسان وما يتحصل عليه من خبرات ووعي يتم في ضوئها الحكم والتقييم والتمثل لما يتلقاه من رسائل اتصالية مختلفة، ولشمولية الخطاب الثقافي الموجه للطفل وتعدد وسائطه ومكوناته التعبيرية وتنوع علاماته وتشعب وظائفه وإشكالها ابتداءً من الأسرة والكتاب الدراسي والمجلة والقصص والأغاني والإذاعة والمسرح والسينما والفيديو والاسطوانات الإلكترونية والمتاحف والرحلات والألعاب وما إلى ذلك.

لذلك حرصنا هنا إن نحصر جهدنا فيما يتعلق بالخطاب الموجه للطفل عبر التلفزيون، ولزيادة في التركيز طرحنا بعض الأسئلة التي تتعلق بالعنوان الواسع المبحوث، سنحاول أن نجد الإجابة لها بما يغطي جانبا من توجه البحث وأهدافه والأسئلة تتلخص بالآتي: ما التلقي؟ وما إشكالية تلقي النص المرئي المتلفز؟ وما خصوصية التلقي عند الأطفال؟ وكيف يمكن تطوير كفاءة الطفل المتلقي بما يجعله قادرا على تحليل شفرات الخطاب وإعادةإنتاج المعنى؟

لقد اهتم الكثير من الدراسات السابقة بنوع الخطاب التلفزيوني ومصادر تأليفه أو تناوله من ناحية أساليب الإنتاج والتقنية المستخدمة في فترات زمنية مختلفة، أو وفق مناهج تحليل المضمون أو عبر المعالجة الإخراجية والأداء وتشكيلات الصورة ودلالاتها وما إلى ذلك، لكن جانب التلقي لم يحظ بذات الاهتمام من البحوث النظرية والتطبيقية لاسيما المتلقي الطفل وخطاب التلفزيون الذي يتعرض لهذا الكم الإنتاجي والوفرة من البرامج التلفزية التي باتت تحاصره خلال ساعات البث الطويلة، من هنا يأتي اهتمامنا بهذا الموضوع الذي يشكل الطرف الأهم في العملية التواصلية، حيث أن وراء كل صورة رؤية ما، يقابلها مشاهدة وفهم وبناء لدلالة جديدة يصنعها المتلقي، إذ أن إنتاج الخطاب وحده لا يكفي ولا يكتمل وجوده ما لم يكن هناك من يشترك في صياغة فعالية التلقي عبر النشاط الإدراكي لإعادة إنتاج المعنى.

التلقي: المفهوم ودلالة المصطلح

إن الاهتمام بموضوع التلقي له جذور عميقة ارتبطت بتأريخ الأدب والفن من خلال ظهور عدة تنظيرات، تلك التي تأثر أصحابها بالمجالات المعرفية – اللغة، الكلام، الفلسفة – كما نجد ذلك عند السفسطائيين الذين انتهجوا قوة الإقناع في مخاطبة جمهورهم مرورا بمفهوم التطهير عند أرسطو وأسلوب التغريب عند برتولد برخت في المسرح لإبطال مبدأ الإيهام عند المتلقي إلى جانب محاولات التجريبيين أمثال ستانسلافسكي وأنطوان أرتو وغروتوفسكي وبيتر بروك ويوجين باريا وغيرهم ممن أسهموا بالنظريات الحديثة التي شهدها القرن الماضي، إذ ظهر عدد من المناهج والاجتهادات النقدية التي أخذت تبتعد عن المناهج التقليدية ذات الطابع اللغوي والتاريخي وتقترب نحو الاهتمام بالنص بوصفه بنية منغلقة أو مكتفية بذاتها، ولكن سرعان ما تم التحول من النص إلى المتلقي الذي مهدت له عدة محاولات نظرت إلى المتلقي من جوانب متنوعة حيث منحت المتلقي أهمية خاصة واعتبرته طرفا مشاركا في عملية إنتاج النص/ العمل كما ذهب إلى ذلك سارتر في كتابه ما الأدب؟ في فصل القارئ والأفق الحركي، حيث يعتبر القارئ هو الذي يرسم أفق العمل بوصفه عضوا في الجماعة التي لها ثقافتها وانتظاراتها وتساؤلاتها [٣]

أما رولان بارت وروبير اسكاربيت فقد أكدا على مفهوم القارئ من زاوية سوسيولوجية متبعين خطى وأفكار جورج لوكاتش وأتباعه الذين طوروا النظرة وفتحوا نافذة لإدماج السوسولوجيا بالسيمولوجيا لينفتح النص على العالم الخارجي، وقد تبلورت تصوراتهم حول قيمة الأدب بأنه لا يكون ممكنًا إلا عندما يصبح فاعلا في المجال الاجتماعي يهتم بالأنشطة والمؤسسات فيكون هو الإنتاج – التواصل – الاستهلاك، وهكذا تستطيع الإرسالية الحفاظ على فعاليتها من خلال الكيفية التي تقرأ بها برغم تغير المرسل إليه. ويشير رولان بارت إلى أن ميلاد القارئ رهن بموت المؤلف من خلال ما يمارسه القارئ- المتلقي من دور في استعادة النص لصالحه فالقارئ من وجهة نظره هو (الفضاء الذي ترتسم فيه كل الاقتباسات التي تتألف منها الكتابة دون أن يضيع أي منها أو يلحقه التلف، فليست وحدة النص في منبعه وإنما في مقصده واتجاهه) [٤].

لكن البنيوية توجهت إلى دراسة النص في ذاته، وحصرت دور القارئ ومهمته داخل الإستراتيجية النصية ككل، حيث اعتبرت النص هو عملا قائما بحد ذاته بعيدا حتى عن

مؤلفه الذي دعت إلى تغييبه مكتفية بمنجزه. إن المتلقي هنا يكون مقيدا بسنن وقوانين القراءة المرتبطة بالنص ذاته وهذه تبعده عن ملامسة واقع النص وآفاقه. وخلافا لهذا المنظور يقدم امبرتوايكو مفهومه لدور المتلقي الذي يجعله مكملا لبناء النص وإملاء فراغاته كي يصبح جاهزا للاشتغال؛ فالنص لديه هو (عبارة عن ميكانيزم كسول يحيا بما يقدمه المتلقي من قراءات وينتجه من دلالات وما يملأه من فراغات) [٥].

إن هذه التصورات وغيرها أشارت لدور القارئ في بناء العمل الأدبي وبالتالي إتمام فعاليته التي تولتها نظرية التلقي لتضع تصورا متكاملا حول أهمية المتلقي فتعيد الاعتبار إليه كاملا. إن هذه النظرية جاءت لتؤكد عجز العمل /النص عن خلق حوار مع الآخر من غير وجود ذات واعية تنقل وجوده من القوة إلى وجود بالفعل.

لقد استطاع رواد التلقي في مدرسة كونستانس الألمانية- فولفانغ أيزر، يوهانس روبرت ياوس- الإفادة من إجراءات جديدة لفحص الظاهرة الأدبية والفنية وتقويمها بإبراز دور المتلقي، وبذلك توسعت تطبيقات هذا الاتجاه لتتجاوز النصوص السردية إلى ميادين إبداعية واتصالية أخرى كالمسرح والتلفزيون والسينما. وهذه الوسائل التي تشترك مع قنوات فكرية وجمالية متعددة بوصفها من الفنون التي تتميز بالتعددية النصية التي تشتغل وتتناغم ضمن منظومة النسق الأكبر (العرض) بطابعه التركيبي وتحولاته التي تحدث أثناء عملية التلقي، إذ يتحول الخطاب المرسل إلى نشاط في عقل المتلقي ضمن عملية زمنية ارتقائية تتكون بصورة رئيسية من أفق التوقعات والتأمل والإحباط والتأجيل والإشباع عبر تجربة المتلقي الذي يقوم بفعل مقابل لتفكيك منظومة الخطاب اللفظية والحركية والبصرية وإعادة إنتاجها وتأويلها وفقا لمستوى التلقي وكفاءة القراءة والتحليل.

وقد تم تحديد مصطلح التلقي عبرتعريفات متنوعة إلا أنها تشترك في سمات محددة منها ما جاء في قاموس لاروس (التلقي يعنى بنظرية الأدب والفن عموما والذي يؤكد الطبيعة المعقدة والجدلية للعملية الأدبية التي تعتبر كمجموعة تفاعلات من المؤلف والعمل الأدبي والجمهور ، وهذه المجموعة هي أيضا لها علاقة بالمعايير والممارسات الاجتماعية وهنا يعرف العمل الأدبي كظاهرة اتصال) [٦].

وجاء في معجم علم الأدب (أن التلقي بمعناه الضيق هو الاستقبال، إعادة الإنتاج، التكييف، الاستيعاب، التقييم النقدي لمنتج أدبي أو لعناصره بإدماجه في علاقات أوسع أو بغير ذلك [٧].

ويعرفه فولفانغ أيزر (إنه العملية التي تتحول خلالها البنيات النصية إلى خبرات شخصية وذلك من خلال النشاط الإدراكي للمتلقي)[٨].

ويأتي تعريف المصطلح في قاموس أكسفورد بأنه (فعل التلقي، القبول، الإدخال، الموافقة، أو هو الفكرة المقبولة بدون مؤشرات عن حقيقتها أو هو فعل الاستلام، أو حقيقة كون الشيء مستلما بطريقة ما تحدد نوع وأسلوب الاستقبال)[٩].

أما باتريس بافيس فيحدده بأنه (موقف اتصال عيني يجب أن يتضمن وصفا للعمليات العصبية والجمالية والظروف الاجتماعية لعملية إرسال الدلالات، مع مراعاة مختلف التوقعات والنماذج الفكرية للتلقي)[١٠].

ويعرفه جوليان هيلتون بأنه (عملية توليد المعاني في إطار علاقة القارئ بنص ما أو مجموعة نصوص)[١١].

وفي ضوء التعريفات السابقة حرصنا على تطبيق إجراءات المصطلح ومعطياته في حقل الخطاب التلفزيوني الموجه للمتلقي الطفل باعتباره يمثل نموذج دراستنا هذه، وقد قمنا بصياغة التعريف الآتي لمصطلح التلقي:

(بأنه مجموعة العلاقات التواصلية بين طرف الإرسال العلاماتي للخطاب التلفزيوني بمختلف عناصره ونصوصه المتداخلة والمجسدة على الشاشة وبين طرف الاستقبال المتمثل بجمهور الأطفال على اختلاف مستوياتهم وكفاءتهم في التلقي للقيام بالفهم والتأويل وإعادة إنتاج المعنى).

التلفزيون وحقل التلقي :

على إثر التحولات التكنولوجية التي ميزت العقود الثلاثة الأخيرة للقرن الماضي وما تبعها من تطورات متسارعة ما نزال نشهد تقادمها المضطرد، مهدت الطريق لبروز ظاهرة العولمة التي كان من بين معطياتها التراسل السريع ورقمنة النصوص وهيمنة الصورة وانتشار أقمار الاتصالات وثورة الهاتف المحمول وتعميم المعلوماتية في قطاع الإنتاج والخدمات والسلع وتصغير الحواسيب وربطها داخل شبكة كوكبية. كل هذا أدى إلى تحولات شاملة في بنية الحياة المعاصرة، وقد نال البث الفضائي حجما كبيرا من هذه المنجزات التقنية التي انعكست

مظاهرها من خلال هذا الكم الهائل من القنوات التلفازية المحلية والفضائية تلك التي باتت تحيط بنا من كل الجهات، لتجعلنا ننتقل بحرية كاملة من محطة لأخرى وبمجرد لمسة يد يكون العالم في متناول أنظارنا. إنه عصر الثقافة البصرية والتي أصبح وسيطها التلفزيون بجدارة؛ كونه الحاوي لمزايا العديد من النصوص والوسائل الاتصالية المتنوعة (فقد أخذ من الصحافة فاعلية المكتوب وقدرة اللغة في الاتصال، واستمد من الإذاعة حيوية الصوت ودراميته، واستعار من السينما الصورة والحركة، كما استفاد من المسرح قوة الحضور وحيوية الحوار ليمزج بين كل تلك المميزات ويصوغ منها خطابه التعبيري الخاص)[١٢].

فهو يتمتع بحضوره شبه الدائم للمشاهدة ليلا ونهارا، إضافة إلى تنوع برامجه تبعا لخصائص كل قناة وتوجهاتها، وقد حظيت برامج الأطفال المختلفة العالمية منها والعربية بحصص إنتاجية كبيرة في خارطة البث البرامجي، إلا أن الشيء الذي يعنينا هنا هو ما تحمله هذه البرامج من معلومات، تلك التي يقوم الطفل باستقبالها وتمثلها باعتبار أن المعلومات كما يعرفها –ديفس وأولسون- Davis and Ohlson (هي بيانات تمت معالجتها وتحويلها إلى صيغة مفيدة ذات معنى بالنسبة للمتلقي، ولها قيمة حقيقية أو متصورة في الأفعال والقرارات الحالية أو المحتملة)[١٣]

ومع الانفتاح الكوني الجديد ازداد التنافس على امتلاك المعلومة والسيطرة والتحكم في إدارتها وتوجيهها، وباتت القنوات المرئية تشكل علامة العصر ووسيلته الاتصالية البارزة، (حيث أصبحت الصورة المتلفزة لغة من نوع جديد وخطاب حديث له صفة المفاجأة والمباغتة والتلقائية مع السرعة الشديدة وقوة المؤثرات المصاحبة وحدية الإرسال وقربه الشديد حتى لكأنك في الحدث المصور دون حواجز)[١٤]. إن هذه السمات منحت الصورة إمكانيات تعبيرية وتوظيفات تقنية واستخدامات لأنواع الخدع والإثارة والألوان التي من شأنها أن تدفع الأطفال إلى مزيد من المتابعة والتفكير والانفعال وبذلك يصبح من السهل اختراق حواسهم والتأثير في نفوسهم، لاسيما وأنهم مازالوا في طور التنشئة ومرحلة بناء جهازهم الاستقبالي.

إن فاعلية الخطاب التلفزيوني تتأتى من قدرته على تقديم الرسالة السمعية البصرية كوجبة جاهزة الحل متاحة أمام جميع الأنظار وفئات المتلقين، حيث يتم استقبالها دون عناء مقارنة مع الوسائل الاتصالية الأخرى كالقراءة أو المسرح مثلا رغم أن للصورة المتلفزة علاقة مع اللغات الأخرى كالمكتوبة والمحكية من خلال علاقات نسقية تكامل إحداهما الأخرى كما هو

الحال بين الخطابين البصري واللغوي، لكن الفارق هنا يكمن بأن الرسالة البصرية تخضع لقواعد تركيبية صارمة، تدرك عناصرها بشكل متزامن خلافا للرسالة اللغوية التي تظل أسيرة القواعد النحوية وطبيعة التداول، فالرسالة اللغوية يمكن تفكيك عناصرها، ثم إعادة بنائها وتأويلها في حين تكون الرسالة البصرية غير قابلة للتفكيك إلى وحدات صغرى منفصلة لأنها تشكل بمجملها خطابا ترابطيا يختزن في بنيته الرموز والدلالات، كونها تقوم على المشابهة والمماثلة.

وهنا يتوجب على المتلقي في الخطاب اللغوي أن يخوض تجربة ذهنية أعمق كي يحول العبارات والمفردات اللسانية إلى صور مجسدة عبر نشاطه التخيلي للحصول على لذة الفهم وإنتاج المعنى، في حين لو قارنا ذلك مع الخطاب البصري لوجدنا أن أغلب ما تقدمه الشاشة الصغيرة لاسيما لجمهور الأطفال هو خطاب سهل التقبل بحكم ما تعوضه الصورة من تجسيد واضح للشخوص والأحداث بزمكانيتها الآنية وبذلك تتم آلية استقبالها بكل بساطة ودون جهد ذهني كبير. إن هذا الاستسهال غالبا ما يدفع المتلقي إلى حالة من الكسل والخمول والتماهي مع المعروض وإشباع اللذة الذهنية حيث التراكم الصوري والكثافة المشهدية وبساطة الإبلاغ تعطل فاعلية الخيال وتمارس سلطة من نوع آخر، وهو ما يجعل الطفل المتلقي غير قادر على متابعة وفهم كل ما يعرض وبالتالي يقود هذا إلى ما يمكن تسميته بالتلقي السلبي الذي ينعكس على مستوى الفهم والتفكيك والتأويل.

إن ما يقدم على الشاشة من صور ورموز وعلامات هي مجموعة من العناصر الشكلية والتركيبية التي تعيد صياغة الواقع برؤى متخيلة ، بل إنها عبارة عن وهم الواقع المتخيل من قبل جهة الإرسال لإنشاء رسالة تتوفر على علامات ورموز ينتظر منها جذب المتلقي والتأثير عليه من خلال إصدار الأحكام إذ (إن قراءة الصورة تبدأ من لحظة تقبلها واستقبالها دون حكم سابق، لان الأحكام تأتي فيما بعد من خلال مرجعيات المتلقي التاريخية والثقافية والاجتماعية والجمالية)[١٥].

إن الخطاب المتلفز يعتمد الصورة أساسا؛ فهي التي تكشف ماهية الأشياء وتحقق وجودها لما تختزنه من قوة تخيلية وقد كانت سبيلا للمعرفة الإنسانية قديما وحديثا، فالصورة كانت عنصرا تحريضيا في الانشغالات الفلسفية ومدخلا حتميا للإجابة عن سؤال الوجود. إن الصورة بتوظيفاتهاالمتنوعة في حقل التلفزيون أملت على المتلقي ألا يكون محايدًا فلم يعد

استخدامها مقصورا على تسجيل اللحظة المرئية في مكان ما بل تجاوزت ذلك ودخلت في سؤال المعرفة وصياغة العقول وتغيير الآراء من خلال تدخلها في عكس الحقيقة والزيف معا، فالخطاب المتلفز باستطاعته أن ينقل الحدث الآني كما هو ويظلل الأشياء بنفس الوقت، إنه خطاب متلون قادر على التحريف وتحوير الحقائق حين يتطلب الأمر ذلك. لقد دخلت الصورة التلفزيونية لعبة التنميط والقولبة والنمذجة تبعا لمشيئة صناعها ومنتجيها وليس كما يبتغي متلقيها.

إن الخطاب التلفزيوني نص مرئي مفتوح على جميع اللغات التعبيرية الأخرى ولهذا أصبح يتمتع بطبقات متعددة للاتصال وبما يجعله قادرا على التوغل إلى مناطق اللاوعي أيضا (أن للصورة مهمة سرية تتجاوز البصر إلى البصيرة.. فانحلال حدود الصورة يحيلها إلى مضخة معرفية مكتظة بحزمة دلالات، وإيحاءات وتعبيرات لا تنتمي إلى مجرد البعد الجمالي منها، فالمخزون الدلالي للصورة يجعلها أداة اتصالية عالية التأثير العاطفي والمعرفي، بل تحيلها إلى وسيط حواري ممتد، محدثة غزارة في المعاني والدلالات وحضورا كثيفا في المشهد الثقافي والمعرفي)[١٦].

إن حقل التلفزيون ترجم بأمانة عبر خطابه السمعي بصري مفردات المعلوماتية التي تدير ناصيتها الدول التي تمتلك أدوات التقنية لتفرض سطوتها على الدول محدودة التقنية لتصبح رموزها وقيمها هي السائدة أمام تراجع الدور الثقافي والتربوي للمؤسسات التقليدية المتمثلة بالأسرة والمدرسة عن حماية الأمن الثقافي للمجتمع وتلبية حاجات أفراده لاسيما جيل الناشئة الذي وجد في شاشة التلفزيون عالمه المفتوح الآفاق، عالم بلا حدود ألغيت فيه كل صنوف الرقابة وهمشت الهويات الوطنية وفرضت الرموز والنماذج عبر سياسة التنميط الثقافي الذي يصفه عبد الإله بلقزيز في كتابه –في البدء كانت الثقافة– والذي يصف من خلاله الدور الثقافي الغربي (انه قد أصبح في عهدة الإمبراطوريات السمعية البصرية بما تملكه من نفوذ وإمكانات وسلطة تمكنها من تقديم مادتها الإعلامية للمتلقي في قالب مشوق يجلب الانتباه عبر تكنولوجيا الإثارة والتشويق ويقارب عتبة المتعة ومعها يبلغ خطابه الأيديولوجي وأهدافه الاستهلاكية ويسهم في وأد حاسة النقد لدى المتلقي الذي يصبح قابلا لتمرير وتلقي جميع القيم والمواقف السلوكية دون اعتراض عقلي أو معاداة نفسية)[١٧] وهذا الرأي أكده عالم الاجتماع الفرنسي بورديو حينما وجه سهام نقده المباشرة إلى التلفزيون حيث اعتبره جهازا مخربا من خلال استخدامه لمنظومة الرموز تلك التي تنشر الرداءة بين جموع المشاهدين وتقدم الوجبات الإعلامية السريعة وتقتل الثقافة الحقيقية.

أما واقع الفضائيات العربية فهي مازالت تشهد تزايدا كميا هائلا كل يوم حيث راحت تنافس بتقليدها ما تبثه الفضائيات الغربية ولكن على نمط محاكاة ساذجة تعتمد الاقتباس الشكلي دون دراية بالحاجات الحقيقية للمشاهد المستهدف والأبعاد الكامنة وراء صناعة الخطاب البصري الذي صار يلبي أفق انتظار أجيال الناشئة في ظل تدفق الخطاب التلفزيوني أمام تدني دور المؤسسات التربوية والاجتماعية فصار التلفزيون هو الموجه الحقيقي والبديل الفاعل في توجيه الآراء وتحديد الاختيارات ورسم الآفاق ليس بالنسبة لجمهور الأطفال حسب بل أن جمهور الكبار صار أسير الشاشة الصغيرة التي أصبحت الوسيط الهام بينهم وبين العالم.

إن سحر الصورة المتلفزة والمصنوعة وفق مقاسات الجهات المنتجة صارت تفرض سطوتها على المتلقي العربي بفعل ممارستها لعبة الإغواء والترغيب، العنف والترهيب وبذلك نجحت في الوصول إلى أعماق النفس لتجعله خاضعا لإرادتها، لقد أوقعته في فخ الاغتراب حين أصبح مجرد مشاهدا مخدرا تبهره الومضات الإعلانية والعوالم الغرائبية وبرامج الواقع والمسابقات وأغاني الفيديو كليب وبرامج المتعة والتسلية الفارغة، لقد كرست هذه البرامج الوعي الزائف بالزمن وحولت المشاهدين إلى مجرد مستهلكي أوهام بعد أن أصبح كل شيء في منظورها ينتمي إلى السوق والتسليع والأرباح.

الخطاب التلفزيوني والمعلوماتية :

إن العلاقة بين الخطاب التلفزيوني والمتلقي تعتمد على نوع الخطاب وما يتضمنه من رموز وصور وأشكال وطريقة اتصاله بالمتلقي الذي ينبغي أن يقوم بدور مقابل يتمثل في كيفية الاستقبال وقراءة هذه المنظومة وتحليل الشفرات التي يحتشد بها من خلال مستوى وكفاءة آليات التلقي للوصول إلى درجة الفهم وبالتالي إنتاج الرؤية والتأويل. ويختلف التلقي عند الأطفال عما هو عليه لدى الكبار انطلاقا للتذوق والمتعة التلقي وآليات اشتغال النشاط الذهني والذوقي والمعرفي ، فالأمر مختلف بين متلق هاوٍ وآخر متمرس يمتلك الخبرة والوعي في التحليل والنقد، وكذلك الحال في الفئة العمرية الواحدة أي بين طفل وآخر فلا يمكن أن تكون عملية التلقي فعالية واحدة مشتركة ومتطابقة لدى جميع الأطفال في كل زمان ومكان فهذا يختلف بحسب مستويات الأطفال المعرفية والإدراكية وخبرات كل منهم.

ويقسم الباحث حميد لحمداني مستويات المعرفة عموما بما يقابلها لنوع القراءة والتلقي وفق الآتي:

المعرفة الحدسية	قراءة حدسية	التذوق المتعة
المعرفة الإيديولوجية	قراءة إيديولوجية	المنفعة
المعرفة الذهنية أو الفكرية	قراءة معرفية	التحليل
المعرفة الابستمولوجية	قراءة منهجية	التأمل – المقارنة وإدراك الأبعاد[١٨].

وتتداخل هذه المستويات فيما بينها لدى المتلقي الواحد أحيانا فالقراءة المعرفية مثلا لا تستغني عن القراءة الحدسية ولكن حدس المتلقي الكبير أو الناقد يختلف عن حدس المتلقي الطفل أو القليل الخبرة، وتعتبر القراءة المنهجية هي أرقى المستويات حيث إنها تعتبر تأملا في الكائن والممكن وإنتاج شمولي للمعنى.

إن الوقوف عند خصوصيات مرحلة الطفولة التي تتميز بالبساطة والوضوح والشفافية والبراءة والعفوية وما يقدمه خطاب التلفزيون المعولم والمختزن بكل أوجه التمويه والتصنع والتعقيد والغرابة والسرعة والشمولية في طرح المعاني التي يقوم عليها، إننا هنا إزاء نمطين متناقضين ولكن كيف يمكن أن نقرب المسافات ونختزل الاختلافات ونجد العامل المشترك في تقريب وجهات النظر وتبادل التفاعلية الإيجابية وسط هذه العلاقة الاتصالية غير المتكافئة أي بين طرفي الإرسال التلفزيوني والاستقبال من قبل الأطفال ؟

إن خطاب التلفزيون في ظل المعلوماتية وبكل ما يحمله من قدرات تقنية وأشكال متطورة في صناعة صورة الواقع – الوهم من شأنه أن يفرض سطوته على المتلقي الطفل الذي سرعان ما ينصاع لجاذبية وإغواء الصورة التلفزيونية التي تمارس فعلها في بث وإيصال خطابها بكل يسر وبالتالي تستطيع أن تقوم بفعل التمثيل الرمزي وبناء الصورة الذهنية التي تريد من خلال لغتها وأدواتها المتداولة لتخلق حالة التأثير المطلوب.

إن خطاب المعلوماتية المتلفز تقف وراءه وتنفذه كبريات الشركات العالمية الباحثة عن الأسواق والترويج والأرباح، وهي بهذا تفكر دائما لإنتاج ما يلبي الحاجات المتجددة وما من شأنه أن يجذب المزيد من المتلقين الأطفال التي تحاول أن تجد أسهل المنافذ للوصول إلى دواخلهم وغرائزهم مستغلة مواضع الضعف والحاجة والنقص في مستوى كفاءة تلقيهم من خلال صناعة مشهدية تقوم على عوامل الجذب والإثارة والتشويق والإغراء والوهم الذي تجسده عناصر الخطاب المتمثلة بالشكل واللون والموسيقى واللغة والغرابة والخيال اللامحدود، إنها

صورة الافتراض المزعوم وتغريب الواقع الذي يبتعد عن واقعيته وبساطته لإحلال عوالم بديلة من شأنها أن تشعر الطفل بالصغر والضعف والاستغراق في أبعادها وما تصنعه من أجواء خيالية وأحلام وردية ورغبات دفينة إنها صورة خلابة رائعة بكل المقاييس أمام الواقع المألوف الذي يفتقر لأبسط معطياتها، وهكذا تتحفز لدى المتلقي الطفل كل عوامل التشبيه والتمثل والتقليد، حيث يكون الواقع عند الطفل واقعًا نفسيًا بالدرجة الأولى، يتمثل في سيطرة التخيلات وكيفية إشباعها؛ فالطفل يسعى لتحقيق رغباته المكبوتة وغير المسموح بها، انطلاقا من مبدأ التعويض الشعوري الذي يكون بديلا لما يفتقده في الواقع الحقيقي الذي يختلط لديه بالواقع التلفزيوني المفترض، وما يسهل مهمة وصول الخطاب والتأثير السريع لدى فئة المتلقين هو كون هؤلاء الأطفال مازالوا في طور النشوء العقلي والتشكل الوجداني، مما يجعلهم أكثر اندماجا وتماهيا ضمن حالة الانبهار التي تتركها الصورة الخيالية الخادعة للمشاعر والمحملة بالإشارات والرموز الكامنة خلف شكلا نية وجماليات الصورة، إنها ثنائيات التضاد التي تلعب عليها جهات الإنتاج التلفزيونية لتقتحم الذاكرة بفيض الصور الصادمة والمربكة لمشاعر وعقول الناشئة، لقد استغلت شركات الإنتاج الغربية ذلك كله لتمرر ما تريد من أفكار ورموز وشخصيات نمطية أصبحت بفعل تكرارها وجاذبيتها نماذج يقلدها ويتمثلها الطفل العربي أمثال شخصيات سوبرمان، باتمان، ليزي ماكواير، سبيس تون، سمسرن، غرينديزر، روبن هود، علاء الدين، المحقق كونان، بيكومون، توم وجيري، أبطال الديجتال...وغيرهم ممن يتسابق أطفالنا لاقتناء كل جديد يتعلق بإنتاجها من أجيالها المتوالدة والمتكاثرة.

إن الفضاء العام للمعلوماتية وفي حقل التلفزة والطفولة يوحي بسعي خطابها نحو إنتاج متوالية من الدلالات المقصودة والمنبثة في بنية النص والموظفة بدقة متناهية، وهو هدف رئيسي عبر طموحها لجعل الطفولة هي العلامة الكبرى في حقل إنتاجها المتراكم والمتزايد.

إن سلطة المعلوماتية عبر التلفزة وفرت للطفل كل وسائل الاستخدام المريح عبر تقنياتها المتطورة وأجهزة التحكم عن بعد ليكون كل شيء متاحا ومتوفرا وجاهزا للمشاهدة، لكن هذه السلطة التي منحت الطفل هذه الامتيازات سلبت منه من ناحية أخرى قدرته على التحرر والتخلص من أسر خطاباتها الناعمة التي تتسلل بهدوء إلى وعي ونفس الطفل فتخدره وتجعله مشدودا إليها بهدوء يتقبل ما تمليه عليه وهكذا يعود الجهاز ليفرض سيطرته الفائقة لاسيما حين يستخدم مع الألعاب الالكترونية التي تطورت نماذجها بحيث أصبحت تتوازى مع

أرقي أنواع الدراما الرقمية التي تجاوزت مرحلة التقمص والاندماج والمعايشة مع الحدث وصولا إلى مبدأ التطهير وكذلك غادرت منهج التغريب وكسر الإيهام بغية إشراك المتلقي في الحكم على الحدث بإرادة ووعي لتصل إلى مستوى التجريب والتفاعلية مع الدراما ليدخل حياة رقمية تنقله للممارسة الفعلية التي يجد نفسه محركا ومشاركا في تطور إحداثها ورسم نهايتها وهنا يمكن للمتلقي من تقييم تجربته عبر المشاركة إلى جانب الفنان في صنع حياة افتراضية تتيح له مقارنتها بالواقع (إن المتلقي هنا يلعب دورا لشخصية اللاعب فهو مؤدي ومتلقي في ذات الوقت، ولا فرق إن كان يمثل نفسه أو الشخصية، إنه يمثل أسلوبا جديدا للتلقي بازدواج التعامل مع عالمين في وقت واحد)[١٩] وهو ما يجعل حياة الطفل المتلقي تتداخل مع عالم الفن الافتراضي الذي سيسيطر على تفكيره ومشاعره وسلوكه كلما زادت ممارسته وتضاعف اهتمامه بالأدوار المرسومة له مسبقا. وهنا تكمن خطورة هذا الإدمان الذي سيكون من خلال ما يوحي به العالم الافتراضي، فالصورة تصنع حقيقة مضادة أحيانا، من خلال استمرار التعرض لها، لأن تكرارها على عين المتلقي ومكوثها في اللاوعي يسبغ عليها مشروعية واقعية، ومما يساعد في تبلور ذلك الحضور هو الأجواء النفسية المصاحبة للصورة التي تسحب المتلقي للمشاركة والانغماس مع الشخصية والتوحد معها لصنع القرارات وتشكيل العواطف وصوغ الأفكار دون أي قدر من الممانعة أو شعور بالحزن والشفقة جراء ممارسة العنف او الانتهاك لحقوق الآخرين، إن الانبهار الزائد بالصورة يسبب حالة من التطبيع معها والتوهم بها كصورة افتراضية للواقع، أما الأثر المتحقق من جرائها، فهو تغيرات جذرية في المنظومة الفكرية للمتلقي تنعكس نتائجها على سلوكه وتحديد مواقفه واختياراته.

إشكاليات التلقي :

يتحقق تلقي الخطاب التلفزيوني من خلال الترهين المشترك بين شبكة الإرسال والتلقي، فالخطاب هو إنتاج خيالي يحتم على المتلقي الانتقال من عالم الواقع إلى الاحتمال، فهو يقبله ويشارك فيه من خلال قدراته التخيلية والتأويلية التي تواكب صيرورة المشاهدة وتحولاتها المتتابعة.

وتنشأ مشاركة الطفل المتلقي مع ما يراه تدريجيا حيث يتشكل لديه التقمص العاطفي الذي يدعم العملية التواصلية، ولكن هذا الاتصال لا يتحقق أحيانا أو تكون عملية التلقي

سلبية للخطاب التلفزيوني الذي تزداد مخاطره يوما بعد آخر بفعل هذا الانتشار الواسع للبث الفضائي في ظل المعلوماتية بحيث أصبحت عملية تلقيه تعد موضوعا إشكاليا وهذا يدعونا للوقوف أمام هذه الظاهرة ودراستها وتحليلها واستخدام السبل التي يمكن أن تحقق الجوانب الايجابية وتقلل المخاطر المحدقة والأضرار المتنوعة التي باتت تأثيراتها تعصف بحياة أطفالنا في سلوكهم واختياراتهم وتحدد منهجية عقولهم. وتتمثل أبرز الإشكاليات التي نعتقد أنها تشكل محور عملية تلقي الخطاب في الآتي:

إشكالية الإرسال

يتميز الخطاب التلفزيوني بتعدد عناصره التكوينية التي تنتظم جميعا تحت بنية مشهدية تتصدرها الصورة التي تعتبر العنصر البارز ومحور المنظومة العلاماتية ضمن سياق العمل التلفزيوني بتنوع أجزائه التي تشتغل ضمن آلية مدروسة ومقننة من أجل إنتاج رسالة واضحة الدلالة لمتلقيها، وبعكس ذلك تأتي هذه العلامات غامضة مشوشة لا يمكن للمتلقي أن يفهمها ويضعها في إطار دلالي مما يؤدي إلى ضياع وتشتيت انتباه الطفل وقطع صلته بالمشاهدة، وبالتالي ضياع مضمون الرسالة.

إن عدم تجانس بنية خطاب الإرسال بتعدد نصوصه المتكونة من: حوار لغوي، صوت، موسيقى، لون، أزياء، فضاء، شخصيات، حركة كاميرا، لقطات، إلى جانب تنوع أساليب المونتاج وسرعة الحركة وطرق الانتقال والمزج التي تؤدي بمجملها إلى زيادة ثراء الصورة بفعل تطور استخدام التقنيات الحديثة. إن عدم خلق هذا التجانس وتوحيد هذه العناصر ضمن منظومة العمل التلفزيوني يؤدي إلى إنتاج خطاب ضعيف ومفكك غير قادر على إيصال دلالاته بأشكال فنية جذابة، وهكذا يصبح جانب الإرسال إشكالية إن لم يف بشروط صناعته شكلا ومضمونا وبما يلبي متطلبات الذوق الجديد التي أملته شروط ومعطيات المعلوماتية وما روجت له محطات البث والتلفزة الغربية التي أغرقت أسواقنا بسيل لا ينتهي من الأعمال المصنعة خصيصا لأطفال البلدان النامية ومنها العربية وفق ما تريد هي وليس كما يحتاجه أطفالنا.

إن الواقع الاتصالي في حقل التلفزيون والطفل يفرض علينا تقديم خطاب تلفزيوني معاصر ومواكب يستطيع الحضور والمنافسة وهذا هو الخيار الوحيد الذي يجعلنا نتفاعل بإيجابية مع الواقع الجديد وندخل بوابة العالم الجديد بخطاب تلفزيوني قادر على الإعلان

عن نفسه بما يمتلكه من قدرات وتأثير وفق رؤية عربية متطورة، فالخطاب التلفزيوني المعاصر الموجه لأطفالنا لا يجاريه إلا خطاب يمتلك ذات المستوى من القوة والتعبير والتقنية والتمثل وهو ما يجعله قادرا على فرض وجوده بين أجيال الناشئة وبسط إمكانات تحققه في عالم الفضاءات المفتوحة.

إشكالية الاستقبال

إن الطفل هو ذات متلقية تتصل مع ما تراه معروضًا على الشاشة من خلال حاسة البصر التي تعد الأقوى من بين الحواس في التقاط الشفرات واكتساب المعلومات، ويتفاعل المتلقي مع النص المعروض حينما يجد فيه ما يحاكي عقله ويحرك عواطفه ويلبي حاجاته المتنوعة. إن جودة الخطاب المرسل لا تكفي وحدها لاكتمال التلقي ما لم يكن هناك الدور الفاعل والاستجابة من قبل الطفل المشاهد لإنتاج نص محايد، وهذا يتوقف على كفاءة المتلقي التي تتشكل من مجموع الخبرات المكونة لمعرفته وإدراكه للغة الخطاب المرسل وسننه وشفراته. وتتأتى هذه الكفاءة من خلال التراكم المعرفي والمشاهدات المتكررة والخبرات السابقة، فالخطاب يتحرك وفقا لردود فعل المتلقي والتي تتوزع في اتجاهين:

الأول: يكون رد الفعل باتجاه سياق الخطاب وإنتاج ما يقترب من دلالته، أي يخضع المتلقي لسلطة المرسل

الثاني: رد فعل مغاير لسياق الخطاب ويكون بإنتاج دلالة جديدة من خلال رؤية المتلقي ومرجعياته والتي ربما تتقاطع مع المرسل.

فالاتجاه الأول يمثله المتلقي العادي، أما الاتجاه الثاني فيمثله المتلقي النموذجي، الذي يعد الأفضل بين المتلقين والذي يمكنه من تحيين العرض التلفزيوني على النحو الذي يفترضه هو وليس كما يدعو إليه المرسل.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو، هل استطعنا أن نهيء أطفالنا لمستوى تلقي مناسب، وبما يعزز لديهم الكفاءة المطلوبة لاستقبال الخطابات التلفزيونية التي تنهال عليهم عبر مختلف الوسائل الاتصالية الحديثة؟

الجواب هو كلا، والدليل على ذلك هو ما نراه سائدا اليوم؛ إذ أن الغالبية العظمى من

أطفالنا يمارسون التلقي الأفقي – السلبي – الذي يجعل المشاهد منقادًا للعمل التلفزيوني بل إنه يتنازل للشخصيات التلفزيونية أن تنوب عنه وتفكر بدلا منه فترسم له ما تريد وتفرض عليه ما تضمره من أهداف، وهنا يبتعد الطفل المتلقي عن أي حكم نقدي ينطلق من الفهم والكشف والتحليل والتذوق لربط الدوال بالمدلولات أو المحسوسات بالمعاني وهي المحصلة النهائية التي يتحقق فيها الخطاب وأثره المنشود بفاعلية الاستقبال.

إشكالية التأويل

يتوفر أي خطاب تلفزيوني على مجموعة من العلامات والرموز والإشارات والصور التي تحتاج إلى آليات تلقي مناسبة بغية الوصول إلى مستوى تفكيك الشفرات وإعادة إنتاج الدلالة. إن العلاقة بين الطفل المشاهد والخطاب التلفزيوني تؤدي إلى إنشاء نظام اتصالي جديد يشكل التأويل علامته الأساس، بل يصبح ذلك هو الفاعلية الرئيسية للمتلقي، وينجز التأويل عبر سلسلة من عمليات ومراحل التلقي التي تبدأ من خلال نشاط حواس الطفل ثم التعرف بوصفه عملية ذهنية تتم عبر الإلمام بتفاصيل وأبعاد الأشياء والشخصيات والأفكار، ثم يأتي مستوى الفهم الذي يساعد في فك الشفرات والتوصل لإنتاج الدلالة، وليس من الضروري أن تتطابق وجهة نظر المؤول مع المرسل كما أسلفنا، بل إن الاختلاف ضروري في تأكيد تباين مرجعية وخبرة وكفاءة كلا الطرفين.

إن إنتاج المعاني الجديدة (التأويل) تلك التي تنشأ جراء إسقاط ذات المشاهد على الخطاب المعروض وهذا الاندماج من شأنه أن يثري الخطاب والتلقي معا بفعل تنوع التأويلات لاسيما حين يتوفر الخطاب على الرموز والبياضات المتروكة التي تحتاج لدور المتلقي الفاعل أو النموذجي الذي يوازي بكفاءته قدرات المرسل. إن الخطابات السطحية ذات الحلول الجاهزة والنهائية لا تترك مجالا للتأويل بل تفقد المتلقي فاعليته وتعطل قدراته، لذا ينبغي أن يفكر القائمون على الإنتاج التلفزيوني الموجه للطفل العربي بالمستوى الفني والدرامي والفكري الذي يتوفر على ما يثيره من احتمالات وآفاق توقعات وما يتركه من فجوات أمام المشاهد من أجل سحبه للمشاركة الفاعلة؛ لفهم ما يعرض وإنتاج تأويلاته الخاصة، أما الاستمرار على استهلاك الانتاجات السهلة والجاهزة العربية منها أو الوافدة وما تحمله من أفكار وأشكال وتقنيات عالية لاشك أنها ستكرس في نفوس أطفالنا مفاهيم العنف والأنانية والفردية والعزلة والعدوانية وقيم

لا أخلاقية أخرى، تلك التي وجدت لها سوقا رائجة وحاجات قائمة وأجيالًا متقبلة متمتعة بفيض الصور المغرية والخداع الالكتروني الملون.

خلاصة واقتراحات

إن التطور الكبير والمتواصل في تقنيات الاتصال والمعلوماتية يزيد من أهمية التلفزيون وتأثيراته على المشاهدين عموما والمتلقين الأطفال بشكل خاص، حيث أصبح البث متنوعا ومستمرا إلى جانب استخدام الشبكات عريضة النطاق والتلفزيون عالي الوضوح، كما وفر الإرسال التلفزيوني الرقمي إمكانية الارتباط مع الوسائط المتعددة وأصبح البث ممكنا للأجهزة الاتصالية المحمولة وشبكات الانترنت.

إن هذا الحضور الدائم للخطاب التلفزيوني عبر برامجه المختلفة – أفلام، صور متحركة، برامج منوعة، أغاني، موسيقى، ألعاب، إعلانات....الخ - يقابله نسبة مشاهدة عالية، بل إن الأمر تجاوز ذلك ووصل حد الإدمان المرئي لاسيما من قبل الأطفال وبات الأمر يشكل خطرا ماثلا ودائما، بل أضحى التلفزيون منافسًا خطيرا للمؤسسات التربوية والثقافية والاجتماعية، لقد حاز على اهتمام الأطفال واقتنص جل أوقاتهم، ونتيجة سطوته المتأتية من إمكاناته التقنية والفنية والفكرية وسحر جاذبيته أخذ يتدخل وبشكل مباشر في صياغة نمط حياتهم وآرائهم، وأصبح الأداة القوية التي تتلاعب بالعواطف والعقول، إذن هل ثمة وسيلة أخطر من ذلك، وأداة تستهدف أجيال الناشئة قبل الكبار كونهم يمثلون أسس المجتمعات ومستقبلها؟

إزاء هذا البث المتنوع الإرسال لابد من تكافؤ ودفاع عن خصوصية المتلقي ومحاولة عدم فسح المجال لهذا الاختراق والتجاوز المعلن، بل الاعتداء أحيانا على القيم الإنسانية والأخلاقية بطرق شتى وأساليب مختلفة.

إن كل هذا يدعونا إلى بذل الجهود الممكنة لتجنب المزيد من المخاطر وتخفيف الآثار المترتبة من سيل البث التلفزيوني الوافد والمحلي على حد سواء إذ أخذت الكثير من فضائياتنا الدخول في المحظور وتقليد ما تنتجه القنوات الغربية من البرامج والأفلام والإعلانات المغرية التي باتت بعيدة عن منطق الرقابة لاسيما تلك الأعمال التي تتوجه إلى محاكاة الغرائز حيث تركز صورها على القتل والعنف والجنس وما إلى ذلك.

إننا في الوقت الذي ينبغي أن ندخل عصر العلم والتقنيات ونتفاعل مع معطيات مجتمع المعرفة والمعلوماتية علينا أن نحسب للجانب الآخر وما يمكن أن يجلبه من مساوئ وأضرار فليس كل ما يأتينا عبر التلفزيون هو مناسب وإيجابي، كما إننا لا يمكن أن نغض الطرف ونتجاوز حقيقة الثقافة التلفزيونية الجديدة بكل ما تحمله من ثراء معلوماتي وأخطار مضمرة، إذن لابد أن نكون أكثر فاعلية وإدراكًا ومعرفة في كيفية إيجاد الصيغ المناسبة للتعامل والاستثمار الإيجابي لمنجزات التكنولوجيا في حقل البث التلفزيوني.

ومن أجل المساهمة في إيجاد الحلول المناسبة لتجاوز بعض إشكاليات التلقي القائمة بين الخطاب التلفزيوني والطفل العربي نقترح مايلي:

١. تعزيز الدور التربوي للأسرة والمؤسسات الثقافية والاجتماعية والإعلامية انطلاقا من مبدأ التنمية المستدامة للطفولة، والعمل على إنجاز خطاب جديد يستوعب المتغيرات التي جاء بها العصر التكنو إلكتروني الذي جعل الواقع أكثر انفتاحا وعلمية ومرونة بما يلبي الحاجات الفعلية المطلوبة.

٢. العمل والتنسيق على وضع إستراتيجية عربية واضحة للنهوض بواقع الإنتاج السمعبصري الموجه للطفل وفق أهداف مدروسة وواقعية تسعى لترسيخ الهوية الثقافية والقيم والمعتقدات العربية التي باتت تهرب من بين أيدينا شيئا فشيئا.

٣. العمل على رفع مستوى كفاءة التلقي من خلال انتقاء البرامج التلفزيونية المناسبة لكل فئة عمرية ومراعاة درجة الوعي والإدراك، وتعويد الطفل على ضرورة التلقي وفق مبدأ التحليل والفهم وإعادة إنتاج الدلالة والمشاركة في صياغة المعنى وليس استهلاكه دون نقد وتقييم.

٤. تجنيب الأطفال التعرض المستمر للخطاب التلفزيوني كي لا يؤدي ذلك إلى الإدمان المرئي، وذلك من خلال إيجاد بدائل لإشغال وقت الفراغ بممارسات فنية ونشاطات رياضية وألعاب مفيدة.

٥. مطالبة الفضائيات العربية بضرورة تطوير ما تنتجه من برامج تلفزيونية موجهة للأطفال وضرورة انتقاء الجيد والهادف لما يعرض عبر شاشاتها من البرامج المحلية أو المستوردة.

٦. مشاركة الأطفال أوقات المشاهدة من قبل المربين والحوار معهم حول الجوانب الغامضة أو الرموز المربكة ومساعدتهم في كشف الدلالات المضمرة في بنية الخطاب التلفزيوني ومحاولة تجنب المشاهدة الفردية التي تجعل الطفل مستغرقا في عوالم الخيال ومتماهيًا مع صور الوهم والرمز المصنوع.

٧. إرشاد الأطفال إلى كيفية استخدام الوسائل الاتصالية بما فيها التلفزيون والإنترنت وجهاز عرض الألعاب الالكترونية play station– – وغيرها، وتوعيتهم على إنها ليست وسائل للتسلية فقط، بل إنها وسائط وحوامل ثقافية وتعليمية من شأنها أن تكون روافد أساسية لتنمية الوعي والحس النقدي وتكوين المعارف المتنوعة.

المصادر والمراجع

١. شاكر عبد الحميد، عصر الصورة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد ٣١، ص ١٣٩ سنة ٢٠٠٥.

٢. مارتني، جولي، سيميولوجيا الصورة، مجلة الإذاعات العربية، العدد ١، سنة ٢٠٠٦، ص٨٣.

٣. خالد سليكي، عز الدين العامري وآخرون، من نظرية القراءة إلى جمالية التلقي، مجلة الفكر العربي، ربيع ١٩٩٤، العدد ٧٦، ص١٥.

٤. رولان بارت، درس في السيمولوجيا، موت المؤلف ص ٩٣.

٥. أمبرتو ايكو، القارىء في الحكاية، سنة ١٩٩٠، ص٦٢.

٦. قاموس لاروس، باريس، سنة ١٩٨٥، ص١٣٤٤.

٧. غونتر غريم، التأثير والتلقي، ترجمة احمد المأمون، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، المغرب، العدد ٧، سنة، ١٩٩٢، ص٢٠.

٨. سوزان بينيت، نظريات القراءة والمشاهدة، ترجمة، سامح فكري، مجلة فصول، مصر، سنة ١٩٩٥، ص١٣٤.

9. William. Little and other. the shorter oxford English dictionary on historical principles. printed in greet Britain at the university press oxford. London. P1671

١٠. باتريس بافيس، لغات خشبة المسرح، ترجمة، أحمد عبد الفتاح، القاهرة، سنة ١٩٩٢، ص٧٨.

١١. جوليان هيلتون، نظرية العرض المسرحي، ترجمة، نهاد صليحة، القاهرة، ١٩٩٤، ص٢١٢.

١٢. وديع العز عزي، القنوات الفضائية في عصر العولمة، وزارة الثقافة والسياحة، ٢٠٠٤، صنعاء، المقدمة، ص٧

١٣. مايكل هيل، أثر المعلومات في المجتمع، المجلة العربية العلمية للفتيان، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ديسمبر ٢٠٠٤ العدد ٦، ص ١٢٠

١٤. عبد الله الغذامي، الثقافة التلفزيونية – سقوط النخبة وبروز الشعبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، سنة ٢٠٠٥، الطبعة الثانية، ص ٢٤.

١٥. سعيد بنكراد، السيميائيات: مفاهيمها وتطبيقاتها، منشورات الزمن، ٢٠٠٣، الدار البيضاء ص٧٧.

١٦. فؤاد إبراهيم، ثقافة الصورة –التحدي والاستجابة – مؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، سنة ٢٠٠٧ ص٧.

١٧. محمد فاضل رضوان، الإعلام والتربية بين الحفاظ على الهوية والانفتاح على النماذج الإنسانية، موقع الحوار المتمدن، العدد ١٣٤٥، بتاريخ ١٢-١٠-٢٠٠٥.

١٨. حميد لحميداني، القراءة وتوليد الدلالة، المركز الثقافي العربي، المغرب، سنة ٢٠٠٣، ط١، ص ٢١٦.

١٩. سرمد السرمدي، تفاعلية الدراما الافتراضية، مجلة أقلام ثقافية، موقع إلكتروني، منتدى الفلسفة وعلم النفس والفكر الإنساني، بتاريخ ١٩-١٠- ٢٠٠٦.

❋ ❋ ❋ ❋ ❋

"الإعلام الدرامي"
نحو تأسيس مصطلح جديد ينظم المقاربة بين الإعلام والاتصال والدراما

الدكتور: محمد صبري صالح

جامعة دهوك. إقليم كردستان – العراق

الخلاصة :

إن الإعلام والاتصال يقتربان اليوم كثيرا من بنية مجاورة أخرى متمثلة بفن الدراما، سعيا لتحقيق أقصى قدر من التأثير والجاذبية والإثارة، إذ أن تحولات عديدة على مستوى المادة الإعلامية والمعالجة والأهداف قد تغيرت كثيرا ونحت نحو الاستعراض والمشهدية والتشويق في نقل الخبر والمعلومة، كما باتت وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الهاتف المحمول، ميدانا نشطا لإنتاج وتدوال الأنشطة الإعلامية ذات الصبغة الدرامية، وتكون أحيانا مصدرا لوسائل الإعلام الأخرى، هذه الحالة الجديدة في الميديا تستدعي الدراسة والبحث والتنقيب عن مصطلح – يحقق شروطه كمصطلح- يمكنه ان يستوعب خصائص الظاهرة ويكشف نوع المعالجة الفنية ومساحة المحتوى الدرامي فيها، حيث ان التوجه نحو انتاج الاعلام وصناعة الخبر والمعلومة دفعت الميديا الى الاستعانة بالدراما للحصول على ما يماثل الحقيقة، لانتاج مواد اعلامية لاغراض الدعاية او التضليل ، حيث تُخضع الوقائع الاعلامية والاحداث السياسية الى عملية مسرحة وميزانسين، تتم سنيرة مادة افتراضية مختلقة بالكامل وفق قوانين الانتاج الدرامي، تشترك كل عناصر الدراما فيها من تمثيل وسيناريو وديكور وازياء ومكياج ومؤثرات صوتية وبصرية، تُسوق على انها خبر او معلومة، هو اعلام في ظاهره يعلن عن حقائق ووقائع، ودراما في جوهره الاساسي لم ينتج لغرض الترفيه، تُوهم المتلقي انها مادة مسجلة حقيقة عن الوقائع، تستند على الايحاء بمعطيات لأحداث واقعية ، وهي تنتج من قبل افراد او جماعات او هيئات، تؤدي الى تضليل الجمهور ، من اجل غايات محددة، انه اعلام درامي.

الكلمات المفتاحية: المقاربة، الاعلام، الاتصال، الدراما الإعلامية، الميزانسين، التضليل، الفبركة

الفصل الأول: الإطار المنهجي

إن عددًا كبير مما يتم بثه من افلام ومقاطع فيديو على انها وقائع حقيقية مسجلة، ليست في الحقيقة سوى مشاهد تمثيلية مضللة، يصعب اكتشافها بسهولة، وقد تعرَّض الباحث لهذه الظاهرة في محاولة لاقتراح مصطلح محدد بمفهوم واضح ودقيق يستوفي شروطه، ويعبر عن خصائص الظاهرة. والمصطلح المقترح هو الإعلام الدرامي.

مشكلة البحث:

« لا معرفة بلا مصطلح «إنه شعار الشبكة العالمية للمصطلحات في (فيينا بالنمسا) (١٣) وهو مركز للمعلومات الاصطلاحية (infoterm)، شعار يؤكد اهمية المصطلح في التطور المعرفي للبشرية، حيث تزداد حاجة الانسان الى المعرفة بشكل مطرد يوما بعد اخر، لاكتشاف وابتكار وتطوير وسائله وادواته لمواجهة التحديات بطرق علمية ومنهجية، والمعرفة بحاجة الى مفاهيم دقيقة توثق الافكار وتختزنها.

إنّ التقدّم في المعرفة البشريّة والتكنولوجيا والاقتصاد يعتمد إلى حدّ كبير على توثيق المعلومات وتبادلها، والمعرفة مجموعة من المفاهيم تعبر عنها مصطلحات ورموز. فالمصطلح لفظ يعبر عن مفهوم. تستخدم لتنظيم الأفكار العلميّة وجميع المعلومات الأخرى، غير ان تفاقم المعارف الانسانية يؤدي الى صعوبة ايجاد مصطلحات كافية وشافية، اذ لا يتحقق التناسب والتطابق بين عدد المفاهيم المتنامية وبين عدد المصطلحات التي تعبر عنها.(١٣) ذلك ان المصطلحات وسيلة منهجية لتداول المعرفة بين الاجيال المتعاقبة، والحاجة اليها ضرورة ملحة لتنظيم المفاهيم المستجدة مع تطور الفكر الانساني.

فالمصطلحات هي مفاتيح العلوم، على حد تعبير الخوارزمي، ، وقد ازدادت أهميّة المصطلح وتعاظم دوره في المجتمع المعاصر الذي أصبح يوصف بأنّه مجتمع المعلومات، أو مجتمع المعرفة، فعمليات الإنتاج والخدمات أصبحت تعتمد على المعرفة، خاصّة المعرفة العلميّة والتقنيّة.(١٣) وقد تولد في خضم التطور الهائل في ميادين العلوم النظرية منها والتطبيقية واقعا معرفيا جديدا، تشير الى تداخل المجالات بين علوم ومعارف وفنون كانت الى وقت قريب بعيدة عن بعضها.»ونتيجة للثورة التكنولوجيّة المعاصرة، حصل اندماج وترابط بين أنواع المعارف والتكنولوجيّات المختلفة أدّى إلى توليد علوم جديدة، وصناعات جديدة، وخدمات

جديدة»(١٣) والمعرفة الحديثة تشهد اليوم في واحد من حقوله، تداخلا وتمازجا بين الاعلام والاتصال، ويشير (دومينيك) الى انه ليس للتواصل وجود من دون اعلام، فبينما يهتم الاعلام بالرسالة فإن التواصل معني بالعلاقة. واليوم فإن الاعلام او الخبر أصبح هو الرابط ويعطي اشارة وتفاعل ضمن افق مجتمع الاعلام، حيث بات الانترنت هو مصدر الخبر والمعلومة ووسيلة تواصل. (١٨، ص١١-١٣)

فمن جهة امتدت علوم الاعلام والاتصال وتعالقت مع معارف وفنون اخرى مثل فن الدراما، لاسباب عديدة منها نزوع الاعلام نفسه الى المشهدية والاستعراض والبحث عن الاثارة في خضم العمل الاعلامي، وفي الخبر والمعلومة لاسباب متعددة منها الحصول على نسبة مشاهدة عالية، وكذلك لخضوع الاعلام الى تاثيرات السياسة والمال والصراع الايدلوجي. ومن جهة اخرى فأن أدوات الإعلام والاتصال أصبحت قادرة بسهولة على صناعة وقائع غير موجودة، واستثارة عواطف الناس واستنفارهم، والتحكم بتوجهات الرأي العام، ومع التطور التقني المذهل، اصبحت المعرفة متاحة للجميع حتى صار بالامكان صناعة وانتاج ملفات مختلفة وتوزيعها من اي مكان يتوفر حاسوب وشبكة انترنت، ولم تعد الحاجة كبيرة للاستعانة بخبيرٍ سينمائي، فكل شخص يمكنه فبركة أو تغيير مقطعٍ مصور، وهو جالس أمام حاسوبه في بيته. (١٩) وبالتالي فان مصداقية ما يبث بدأت تتلاشى تدريجيا مع تنامي صناعة وانتاج المعلومة والخبر، وصولا الى مرحلة تجسيد قصة خيالية ،اُخضعت لميزانسين درامي لا علاقة لها بالحقائق ولا بالوقائع ، بل منتجة بالكامل وفق قواعد الانتاج الدرامي بشكل احترافي اما من قبل متخصصين او من قبل افراد هواة يستخدمون كاميرات رقمية اوكاميرات الهاتف النقال وبرامج الحاسوب، وبفضل الحرية المتاحة على شبكة الانترنت يتم نشرها وتمريرها بسرعة فائقة وبشكل واسع جدا، ويتفاعل المستخدمين معها سلبا او ايجابا.

يتداول المستخدمون الملفات على شكل مقاطع فيديو ويتم التعليق عليها أثناء تمريرها على انها خبر او معلومة حقيقية،(ريبورتاج او فيلم وثائقي) موثقة بكاميرات الهاتف المحمول ساعة حدوثها، في حين عند التمعن والتدقيق والتحليل اوالبحث بمساعدة مواقع خاصة على شبكة الانترنت يتبين انها مشاهد تمثيلية ، لا يدرك المستخدم حقيقتها بسبب التسرع في التمرير قبل اخضاعها للفحص الدقيق والتحقق منها، ومن دون تمحيص لمحتواها او طريقة صناعتها، لأنها قد تلائم توجهاته الذاتية، او بسبب قلة الخبرة، وفي احيان كثيرة تجد هذه الملفات طريقها

من الانترنت الى وسائل الاعلام الاخرى ، مع انها مفبركة بطريقة وأخرى. وعلى الرغم ان نسبة غير قليلة من تلك المواد ليست لها مصداقية ويصعب معرفة مصدرها، بل ان المتلقي لن يكتشف ان بعض من تلك المواد قد انتجت وفق قواعد فن الدراما بالكامل، بمعنى اخر هي عبارة عن (تمثيل) لمشاهد معدة مسبقا بمصاحبة المكملات المسرحية من ازياء ومكياج وديكور ومؤثرات، ولكن لغاية اعلامية، المراد منها ان تكون اعلاما اما من خلال الايحاء للمتلقي او من خلال الادعاء.

ومن الجدير بالذكر ان هذه الحالة تختلف عن الافلام الوثائقية التي تتضمن مشاهد تمثيلية لمحاكاة احداث حقيقية سابقة، حيث يتم الاشارة الى انها مشاهد تمثيلية في سرد الاحداث، فهي لا تسعى الى التضليل من خلال المشاهد التمثيلية بقدر سرد الحدث بطريقة درامية مشوقة، كما انه عند سرد الاحداث التاريخية من المفترض ان المتلقي يدرك انها مشاهد تمثيلية بسبب الفاصل الزمني، فالاحداث سبقت ابتكار آلة التصوير ، بينما الحالة التي قيد الدراسة مختلفة، فهي مشاهد تمثيلية تبث على انها مادة اعلامية واقعية، بينما لا تمت تلك المشاهد الى الحقائق بصِلة، ولا يتم التنويه على انها تمثيل، يتفاعل معها المتلقي ويبدي ردود افعال واراء مقتنع بصدق ما يرى، خاصة بعد تداولها في وسائل الاعلام المرئية.

ويرى الباحث ان هذه الظاهرة المتفاقمة في وسائل الاعلام و(مواقع التواصل) بحاجة ماسة الى توصيف متكامل، وان من الاهمية بمكان صياغة هذه العلاقة بين الاعلام والاتصال من جهة وفن الدراما في مصطلح يتسم بالوضوح، بحيث يعبر المفهوم بدقة عن جانب من تلك المقاربة ويعطي دلالة كافية عن شكل من الاعلام اساسه دراما، وقد تابع ولاحظ الباحث على مدى عدة سنوات نمو ظاهرة صناعة اعلام من الدراما، حيث بعضه اعلام محتواه مادة تمثيلية افتراضية بالكامل والبعض الاخر مزيج بين الواقعي والمفترض، يهدف الى ايهام المتلقي على انه حقيقي تماما. ويرى الباحث ان اقتراح مصطلح يستوفي شروطه ممكن ان يسهم في توضيح وتمييز خصائص وابعاد وشكل ظاهرة باتت واسعة الانتشار في الميديا.

ويحدد الباحث مشكلة بحثه بالسؤال الآتي:

هل بالإمكان ترميز المقاربة بين الاعلام والاتصال والدراما في مصطلح شامل؟، وأي مصطلح يمكن ان يعبر عن مفهوم مادة درامية تتشكل وفق غاية اعلامية؟

هدف البحث:

تأسيس مصطلح يعبر عن مفهوم مادة درامية تتشكل وفق غاية اعلامية.

تحديد المصطلحات:

يورد الباحث عددًا من المصطلحات المتداولة في مجال الاعلام والاتصال والتي تشير الى مختلف الانشطة الاعلامية التي تتعرض بشكل مقصود الى عملية التلاعب والتضليل والتزييف.

التضليل الإعلامي: Disinformation

نشاط تخريبي نفسي يعتمد حرب الكلام والافكار والمفاهيم، وهو شكل من اشكال الدعاية يتخذ عدة اساليب مثل الكذب والخداع ونشر الشائعات والاخبار المتناقضة والتشويش واخفاء المعلومات واختلاق وقائع ممسرحة. (١١، ص١٠٢)

تضليل إعلامي: misinformation

ويعني استخدام اساليب التزييف والتمويه الاعلامي وغيرها ضد حكومات او اشخاص او سياسات او معتقدات معينة. (١٦، ص٥٦) وهو إطار عمومي وواسع جدا يشمل كل اشكال الخداع والتزييف، بكافة الاساليب المتبعة.

ثانيا: الفبركة

جاء تعريف ومعنى فبركة في (معجم المعاني الجامع) كما يأتي:

فبركة: (اسم) وفبركة: مصدر فَبرَكَ

فَبرَكَ: (فعل)فَبْرَكَ يُفَبْرك فبركةً، فهو مُفَبرِك، والمفعول مُفبرَك

فبرك الحديثَ: لفَّقه. (٣٢)

وفي اللغة الانكليزية فإن: (Fabrication) تعني: تلفيق، بهتان، صنع باطل. (٣٤)

الفبركة الاعلامية: fabrication

١ - **تقرير مُلفق:** fabricated account

(٥، ص٨٦٩) تقرير مختلق لا يتضمن مصداقية. «التلفيق هو شيء مكون مثل الكذبة» تقرير ملفق إذن يعني تقرير كاذب.

يذكر قاموس (thefreedictionary)(٣٧) ان(fabrication) تعني(لصنع ، لخلق). لبناء من خلال الجمع أو تجميع متنوع، لتلفيق، لخداع، ملفقة بعذر مقنع، والفبركة تعني أيضا شيئًا مصنوعًا يماثل الكذب .(٤١)

fabrication :

في قاموس اكسفورد ترد بمعنى: عملية تصنيع أو اختراع شيء ما، مرادفاتها اختراع كاذب. (٣٥) وهنالك امثلة عديدة حول الفبركة منها، ما بثته قناة (تي اف آي) في كانون الثاني ١٩٩٤ في نشرتها الاخبارية في ريبورتاج يدعي (ريجيس فوكون) و(باتريك بوافر دارفور) انهما يجريان مقابلة تلفزيونية مع الرئيس (فيدل كاسترو)، في حين لم تجر تلك المقابلة، وانما من خلال المونتاج لمقاطع صورت في مؤتمرات صحفية قديمة كان (كاسترو) يجيب على اسئلة لصحفيين اخرين.(٣،ص ٤٦) في مكان وزمان وسياق مختلف، ولكن بفضل التقنيات امكن ايهام المتلقي بان المقابلة جرت فعلا، وبلا شك فإن فوكون ودارفور تظاهرا بانهما يواجهان فيدل كاسترو، والتظاهر هو وجه من اوجه فن التمثيل، هذا مثال مناسب لعملية الفبركة والتلاعب والتزيف، فالاشخاص هنا معروفون سلفا انما تم اخراج الصورة من سياقها الحقيقي الى سياق مزيف.يستخدم في وسائل الاعلام ايضا مصطلح الاخبار الزائفة.

ففي دراسة بجامعة (بورنماوث) عرف مصطلح الاخبار الزائفة على انها (نوع من العلاقات العامة يظهر تحيزا مبالغا في بعض الحقائق يحجب البعض الاخر) كذلك (الانتشار المتعمد للتضليل سواء أكان ذلك عبر وسائل الاعلام التقليدية او من خلال وسائل التواصل الاجتماعي) وقد وضعت شبكة الصحافة الاخلاقية مفهوما عن الاخبار الزائفة على النحو الاتي (خبر مختلق عمدا يتم نشره بقصد خداع طرف اخر وحثه على تصديق الاكاذيب او التشكيك في الحقائق التي يمكن اثباتها) (٢٠)

وتعد الفبركة الاعلامية أحد مظاهر الدعاية، حيث تختلق وسيلة الاعلام خبرا او حدثا او واقعة لم تقع، يتم اكساؤها بثوب الواقع لترويج اجندة سياسية من اجل احداث تأثير محدد في الجمهور والتاثير في الرأي العام. (٢٥)

الفبركة إذن تشمل التلاعب صوريا او صوتيا او كتابيا باضافة تعليق صوتي او كتابي مزيف الى ملف ما، او تنسيب واقعة الى جهة غير موقعها الحقيقي، او تفسير متعمد لمادة لا

يتطابق مع الحقائق، او اخراج صورة من سياقها الأصلي. ويعد التلاعب بالخط ونوع الفونت في صياغة ونقل خبر ما نوعا من الفبركة. كذلك تزوير المقالات وانتحال هويات الكُتاب، وبذلك فان الفبركة لها معنى واسع جدا، تطلق على اية مادة تختلق او تتعرض للتشويه والتلاعب بغرض التضليل والخداع او الدعاية والترويج اوالتاثير والتحكم بالرأي العام ، تشتمل كافة اشكال التلاعب المتعمد، لكن هنالك حالات لا يتم فيها التلاعب بالمادة الاعلامية ، لانها في الاساس ليست سوى مادة اخضعت لقوانين الانتاج الدرامي، يشكل التمثيل الجزء الاساسي فيها، حيث تنتشر بشكل واسع على مواقع الانترنت ومنها احيانا الى وسائل الاعلام المختلفة مقاطع فيديو انتجت كأية مادة درامية – تعتمد التمثيل والعناصر المكملة الاخرى– من دون فبركة فيها، ولم تنتج لغرض الترفيه، يتم تداولها على انها مادة اعلامية موثقة، ويقع فعل التضليل عن طريق الايحاء لخلق قناعة حول قضية معينة لدى المتلقي،ان العمومية الكبيرة في مصطلح الفبركة لا تتيح معرفة وفهم الحالات الجديدة بوضوح ودقة كافية، مما يبرر الحاجة الى اقتراح مصطلح جديد يعبرعن ابعاد الحالة وخصائصها ويوسع فهمها ويكشف جانبا من محتواها واسلوب المعالجة فيها، وبشكل محدد تكون الفبركة من خلال التمثيل والعناصر المكملة حصرا.

الدراسات السابقة:

اولا: محمد صبري صالح «الإعلام الدرامي مفهومه ومظاهره»(٧)

تطرق الباحث الى مظاهر الاعلام الدرامي وخلص الى انه اعلام يُمزج بالدراما وله مظهران أساسيان هما:

الأول: اعلام بصيغة درامية: وهو اعلام يقدم باستخدام الأسلوب الدرامي وتقنياته، يستعير تقنيات درامية لزيادة الشحن الانفعالي واثارة الاهتمام وخلق التشويق، ويدخل في صناعة القصة الخبرية، والبرامج الإخبارية، والاعلان، هو اعلام يخضع لعملية مسرحة لحدث حقيقي بإضافة عناصر كالمؤثرات البصرية والسمعية وخلفيات منظريه خاصة، ويشتمل ايضا اعادة ترتيب المكان الإعلامي واضافة عناصر أخرى اليه مثل (اكسسوار، أزياء، ألوان ومواد) لخلق الاثارة والانطباع المطلوب.

الثاني: دراما إعلامية: بيئة افتراضية تنتج وفقا لقواعد الفن الدرامي (قصة ذات حبكة درامية تمثل في مكان يعد مسبقا، بمصاحبة عناصر بصرية وسمعية) تعرض على انها مادة

اعلامية وفق ميزانسين معين ينسب (إعلاميا) الى واقعة معينة لأغراض سياسية او غيرها. (٧) لم يتم في الفقرة السابقة صياغة المفهوم بشكل دقيق وواضح ومحدد لكنه شكّل اساسا منطقيا ومرجعيا لتاسيس مفهوم المصطلح المقترح في هذا البحث، اذ ان خاصية جديدة تم كشفها لاحقا هي ان الدراما الاعلامية تتضمن ايضا بيئة تستند على معطيات واقعية، ولكنها تمثيلا وليست تسجيلا لوقائع.

ثانيا: محمد صبري صالح «المقاربة بين الاعلام والدراما.»(٨)

قدم الباحث خلال مداخلته عينة من بحثه مؤلف من فيديو مزيف حول تفجير وقع في بغداد ونشرت وكالة رويتر الخبرعلى ان انفجارا وقع قرب مدرسة ادى الى سقطوط عدد من القتلى والجرحى، ولكن حقيقة الفيديو انها مشاهد تمثيلية نفذها مجموعة غير محترفة ، تتبع جهة متنفذة لاسباب سياسية، ولم يكتشف الامر الا بعد ان تسرب فيديو الحادث مصورًا من خلال كاميرا مراقبة سجلت كيف قام شخصان بزرع عبوة متفجرة في سيارة مركونة، ثم دخول اشخاص اخرين لتمثيل ادوار ضحايا التفجير وتحضر سيارة اسعاف لنقل الجرحى وعدد من المارة والساكنين بالقرب من المكان، وسط صراخ وعويل الناس، واستنتج الباحث في مداخلته ان هناك مقاربة بين الاعلام وفن الدراما افرزت مواد اعلامية تعتمد تماما على فن الدراما من حيث التمثيل والعناصر الفنية الاخرى، ما يمكن ان يطلق عليه (دراما اعلامية) يكون الغرض منه اعلامي وليس ترفيهي.(٨)

قدم الباحث في المؤتمر اعلاه جانبا من مفهوم الدراما الاعلامية إذ ان الايهام بالمادة الاعلامية –خبر او معلومة – على انها وقائع حقيقية، جزئية مهمة لاكتمال المفهوم، ولكن ثمة حاجة الى دقة وشمولية أكثر في تحديد مفهوم الاعلام الدرامي.

وفي هذا البحث توصيف لموضوع الاعلام الدرامي ومقترح لمصطلح ومفهوم اكثر وضوحا وشمولية فضلا عن تمثيل اكثر لمجتمع البحث، ومحاولة لاختيار مفردات لغوية تعطي دلالات جديدة، مع انسجام المصطلح بين مدلوله الجديد ومدلوله اللغوي.

الفصل الثاني: الإطار النظري

المبحث الاول: الاعلام والاتصال

من المعروف ان الاعلام هو اخبار او اطلاع الاخرين، ويتضمن معنى التعليم، وهو نقل الاخبار والمعلومات بصورة موضوعية، وهو النقل الحر والموضوعي للاخبار والمعلومات باحدى وسائل الاعلام، ونقله بصورة صحيحة، وهو منهج وعملية تقوم على هدف التنوير والتثقيف والاحاطة بالمعلومات الصادقة.(١٧،ص١٧٣) مع أن عملية الاعلام في جوهرها عملية اتصال بين مرسل ومستقبل عن طريق وسيلة اعلامية تنتقل من خلالها الرسالة من طرف لاخر، بين كاتب وقارئ، وقد يكون الاتصال على نطاق اوسع... وينطبق على الاذاعة والسينما والمحاضرات والندوات والحفلات وغيرها من وسائل الاعلام الحديث،(١٧،ص١٨٣) وان كان التواصل يقتضي التفاعل بين المرسل والمستقبل، فان التقنيات الجديدة توفر امكانية التفاعل الى حد ما مع المرسل في وسائل الاعلام، وعليه فان الاعلام والتواصل يستولي كل منهما على جزء من مرجعية الاخر،(١٨،ص٣٨) والاتصال بمفهوم مبسط ، عملية يتم بمقتضاها تفاعل بين مرسل ومستقبل ورسالة في مضامين اجتماعية معينة، وفي هذا التفاعل يتم نقل افكار ومعلومات ومنبهات بين الافراد عن قضية او معنى مجرد او واقع معين، وهو عملية مشاركة في الافكار والمعلومات بين المرسل والمستقبل وليس عملية نقل اذ ان النقل يعني الانتهاء عند المنبع بينما المشاركة استجابة متفاعلة في وسط اجتماعي معين، الاتصال تلك العملية التي يعبر فيها الانسان عن افكاره الى الاخرين بهدف التاثير فيهم وتعديل اتجاهاتهم او الابقاء عليها، والاتصال في مجال الإعلام يعني بث رسائل واقعية او خيالية تتصل بموضوعات معينة على اعداد كبيرة من الناس يوجدون في مناطق متفرقة.(١٧،ص٢١- ٢٢) ويكون الاتصال ذاتي وشخصي وجمعي واتصال جماهيري(اعلامي)، والذي يتجاوز التفاعل الاجتماعي المباشر، ويكون عبر تقنيات كبيرة مثل الطباعة، والاذاعة والتلفزيون والسينما والانترنت والاقمار الصناعية ومنظومة الاتصالات.(١٢)

غيران تطور تكنولوجيا الاعلام والاتصال انعكس بشكل مؤثر على كافة الوسائل مما ادى الى تغير في نمط العلاقة واشكال التعاطي معها، بل ادى كذلك الى انتاج نوع جديد من المحتوى لم يكن مألوفا، ولا يخضع لمرجعية محددة، تعتمد كثيرا على برامج الحاسوب في صنعتها وعلى تقنيات الاتصال الجديدة.

انتجت البيئة الرقمية بمنصاتها ووسائطها المتعددة انقلابا في نمط الانتاج والتوزيع للملفات المختلفة، وبينما تحاول الاطراف – دول واحزاب ومنظمات- استثمار هذه البيئة من خلال وسائل الاعلام كل وفق اجندته الخاصة،فان الافراد يفعلون الشيء ذاته من خلال شبكة الانترنت ووسائل التواصل الاجتماعية.»ان ممتلكي تقنية الاتصالات بفضل سرعتها وقدرتها على التواصل المادي اصبحو هم الذين يصنعون المعلومة ويرسمون واقعا خياليا يتحكمون بتاثيره على المتلقي.»(٢،ص٨٤)عبر حروب اعلامية تستخدم فيها جميع الوسائل المشروعة منها وغير المشروعة، مستغلة خصوصية البيئة الرقمية التي تؤمن مجالا مفتوحا لانتشار السرديات البديلة؛ فأصبح المجال الرقمي-الشبكي من خلال نموذجه الاتصالي الافقي وحالته الاعلامية السائلة وتمدد شبكاته ومنصاته ملاذا ومعملا لاصطناع الاخبار والوقائع وفبركة البيانات وتزييف الاحداث وتركيب سياقاتها بغياب الحراسة على مدخلات ومخرجات المحتوى باستثناء المستخدم ذاته الذي بات منتجا ومرسلا ومستقبلا في نفس الوقت، وقد ساعدت الحالة السائلة للاعلام الرقمي – بعد ان اختلت الضوابط المهنية – على التوسع في انتاج الاخبار الكاذبة وانتشارها، واصبح من الصعب التمييز بين المعلومة والاخبار الكاذبة والشائعات، لذلك فان مواقع التواصل الاجتماعي وهي جزء مهم من هذه المنصات توصف بالضبابية حيث يسود الاحتيال المعلوماتي والاخبار المزيفة، لكن الاخبار الزائفة قد تكون (حقائق بديلة) حسب تعبير (كيليان كونواي) مستشارة الرئيس الامريكي(دونالد ترامب) عندما اعتبرت تصريحات الناطق الرسمي باسم البيت الأبيض حول الجمهور الغفير الذي حضر حفل تنصيب الرئيس حقائق بديلة غير كاذبة، بيد أن مقارنة صور هذا المشهد بحفل تنصيب باراك أوباما تُبيِّن أن تلك المعلومات لم تكن حقيقية، وهكذا فان ظاهرة الاخبار الكاذبة وصناعتها وانتشارها الواسع تتعاظم في سياق الصراع الايدلوجي والسياسي لانتاج معان وسرديات بديلة لمواجهة الخصوم.(٢٦)

كل الاساليب صارت مباحة وكل الوسائل متاحة، وكلٌ وفق اهدافه ينتج الحقيقة الاعلامية ويسوقها، طالما ان التقنية اللازمة متوفرة، و»الانترنت التقنية الوحيدة حيث تولد المعلومة/ من دون اية صعوبة يتيح التعبير والتفاعل ويوفر الخدمة.

ان التواصل عملية معقدة؛ يقول(الجابري)لا تتضمن فعل الاخبار فحسب بل طرق التأثير في الآخر وإيهامه وإغراءه.(٤،ص٢٠) وتعمل وسائل الاعلام حاليا في الاتجاه ذاته، وهي في هذه الجزئية تتقارب مع فن الدراما الذي يقوم على ايهام المتلقي بالحقائق والتاثير عليه فكريا

وعاطفيا، وبينما ينجح فن الدراما في الحصول على رضا المتلقي من دون ان يخفي انه يحاكي الفعل الانساني، فان وسائل الاعلام والاتصال تفشل في الحفاظ على مبدأ نقل الحقائق – كما يفترض– وليس محاكاتها اوتقديم نسخة مغايرة عنها، ولذلك فان الدراما باتت اداة فاعلة في مجال الاعلام والاتصال ليس لتقديم التسلية – فضلا عن الاهداف الاخرى– بل لغاية اعلامية، اي محاولة ايهام المتلقي انه يتلقى الحقائق بينما هي ليست كذلك كما سيتضح لاحقا .

المبحث الثاني: المصطلح، المفهوم، التعريف.

ما هوالمصطلح وما المقصود بالمفهوم وماذا يعني التعريف؟

مسبقا ثمة تساؤل حول ما إذا كان هنالك اختلاف بين كلمتي مصطلح واصطلاح، يجيب (علي القاسمي) ان كلمتي مصطلح واصطلاح مترادفتان وهما مشتقتان من اصطلح وجذره صلح بمعنى اتفق، والمصطلح لفظ نقل من اللغة العامة الى اللغة الخاصة للتعبير عن معنى جديد. (١٥، ص٣٤) كلمة تدل على معنى خاص، حين تنتقل من معناها العام إلى معناها الخاص، شريطة أن يتوفر في المعنى الخاص الوضوح والإبانة، والابتعاد عن الغموض واللبس. فالمصطلح وفق هذا المعنى لا يولد أو يصاغ أو يصنع، ارتجالاً أو بصورة اعتباطية، بل لابد فيه من حاجة ماسة ودلالة واضحة ومناسبة تدعو إليه، في هذا العلم او ذاك. (٢٢) المصطلح كذلك يدل على اتفاق اصحاب تخصص ما على استخدامه للتعبير عن مفهوم علمي محدد. (١٥،ص٣٥)

وقيل المصطلح، إخراج الشيء عن المعنى اللغويّ إلى معنى آخر لبيان المراد.»(٢١) ويلخّص الدكتور (أحمد مطلوب) الشروط الواجب توفرها في المصطلح فيما يأتي:

١) اتفاق العلماء عليه للدلالة على معنى من المعاني العلميّة.

٢) اختلاف دلالته الجديدة عن دلالته اللغويّة الأولى.

٣) وجود مناسبة أو مشاركة أو مشابهة بين مدلوله الجديد ومدلوله اللغويّ (العام).» (١٣) ويتفق في ذلك (علي القاسمي) مع (احمد مطلوب) (١٥، ص٣٩) مما يفيد أنه لابد في كل مصطلح من تجاوز المعنى اللغوي والخروج منه إلى معنى خاص يناسب المفهوم الذي يعبر عنه في مجال اختصاص معين ليكون مصطلحاً) (٦، ص٧٦) لابد اذن من تفويض في استخدام المصطلح كشرط من الشروط فضلا عن توفر معنى خاص وجديد له مع اختلاف الدلالة عن

الدلالة اللغوية. غير ان المصطلح لا يكتمل الا بوجود مفهوم سليم واضح متماسك، فما هو المفهوم؟

تعددت تعريفات المفهوم، فهناك من يعرف المفهوم بأنه: فكرة أو صورة عقلية تتكون عن طريق عملية تعميم، تستخلص من الخصائص، والمفهوم يتكون من خلال الخبرات المتتابعة التي يمر بها الفرد، سواء كانت هذه الخبرات مباشرة أم غير مباشرة ويتسم كل مفهوم بمجموعة من الصفات والخصائص التي تميزه عن غيره. (٢٨) و(المفهوم) هو الصورة الذهنية، سواء وضع بإزائها الألفاظ أو لا» (٢١) فالمفهوم يركز على الصورة الذهنية، أما المصطلح فإنه يركز على الدلالة اللفظية للمفهوم، فينبغي التأكيد بأن المفهوم ليس هو المصطلح، وإنما هو مضمون هذه الكلمة، ودلالة هذا المصطلح في ذهن المتعلم، (٢٨) ف«المصطلح يلعب دور الدليل المختصر لمجموع هذه الصفات المميزة وبفضل هذا وحده يعبر في نظرنا عن المفهوم»(٢٤) أما التعريف؟ فالمقصود به هو عبارة عن ذكر شيء تستلزم معرفته معرفة شيء آخر. (٢٨)

والتعريف اشبه ما يكون بمفاتيح عامة عن فكرة المصطلح، لذلك فانه بحاجة الى المفهوم لاكتمال فكرة المصطلح.

المبحث الثالث: الاعلام والاتصال والدراما

الاعلام اليوم يطرح الحقائق البديلة، ولا يتعهد بتقديم الحقيقة كاملة الى المتلقي، ويلجأ الى الايهام بالواقع بدلا من عرضه وتحليله، إذ ليس بإمكان الاعلام ان يحقق الاثارة والتشويق، والتاثير على المتلقي، من دون اخضاع الخطاب الإعلامي لقوانين الانتاج الدرامي، نظرا لما تمتلكه الدراما من مقومات وقدرة على التاثير منها المحاكاة التمثيلية، فالتمثيل هو صدق مزيف، وهذا أحد اسباب الاستعانة بفن الدراما.

ولا شك ان الحقيقة لا تحتاج الى فن لاظهارها او عرضها او نقلها الى الجمهور، فهي لا تتطلب سوى الامانة في نقلها، لكنها قد تفتقر الى الجاذبية على الشاشة، والتلفزيون فن، وابراز الاشياء الحقيقية الجميلة هو بالذات هدف الفن.(٣،ص٦٣) فما هو حقيقي يصعب أفلمته (تصويره)، ووحده المزيف هو القابل للميزانسين، وبالتالي هو الوحيد الملائم جماليا للشاشة، وكل ما يقدم على الشاشة ينبغي ان يخضع له، كما ان الميزانسين يتيح فرصة تطعيم واضافة معان او ظلال معانٍ رمزية، ودلالات شبه مقصودة ذات مضامين محددة، هذه اصبحت قناعة

مدراء الاقنية التلفزيونية برمتهم.(٣، ص٦٠) حتى بات الكثير من المواد الاعلامية ممزوجة بخليط درامي، فقد تحول مقدمو البرامج الى ممثلين، وتعلم رجال السياسة فن الاداء، واصبحت المنصات الانتخابية مسرحا لاستعراض المهارات الخطابية والتعبيرية ، والاعلانات صارت تمثيليات قصيرة، وحتى البرامج الاخبارية والنشرات تحولت الى عروض مشهدية. ولم تعد وسائل الاعلام (الميديا) نافذة على العالم بل - كما يقول عالم النفس (اريك فروم) - رسم صورة للعالم. (١، ص٢٣)، يمكنها ان تخطف انظار المشاهدين وتثير اهتمامهم وتشدهم الى الشاشة.

وقد لاحظ الباحث، ان الاعلام يستعين بشكل كبير بمبادئ الدراما وتقنياتها، ويلجا الى توظيف المسرحة والميزانسين في تصنيع الخبر والمعلومة. ان الهاجس الأهم لدى الصحفيين اليوم هو البحث عن الرواية الاكثر اثارة في تقاريرهم الصحفية، وهذا يشير الى ان التوجه الحالي ينحو نحو(سينرة) الحقيقة، وصياغتها في سيناريو مكتوب سلفا- اي خلق (ميزانسين للخبر) بما يجعله أكثر تشويقا. (٣، ص٤٣) و(الميزانسين تعبير تشكيلي فضائي يجسد مضمون النص الدراماتيكي). فالميزانسين وادوات السينوغرافيا تشكل البيئة التي يتحرك فيها الممثلون، من ديكور واكسسوار واضاءة يضاف اليها في السينما حركة الكاميرا. (١٠، ص٤٥٣) ويستخدم الباحث (الميزانسين) للدلالة على الأداء الحركي والتعبيري للأشخاص في إطار عناصر التشكيل البصري(السينوغرافيا).

«في عام ١٩٥٧، بثت قناة (bbc) فيلماً وثائقياً ساخراً، يحكي عن أسرة تحصد (المعكرونة- الاسباجتي) من خلال شجرة المعكرونة في سويسرا، مما جعل البعض يتساءل عن كيفية زراعة مثل هذه الأشجار التي تطرح المعكرونة، فكان رد الإذاعة لهم عليك أن تحضر عوداً من المعكرونة ثم تضعه في برطمان الصلصة، ثم تنتظر أن تطرح لك الأفضل.»(٣٩)

رد الاذاعة الساخر يلمح الى المشاهدين ألا يصدقوا الفيلم، ولكن كم من المشاهدين الذين صدقوا وصل الرد إليهم؟ او فهموا المغزى؟ مع ان الاذاعة تعاملت بمهنية مع المشاهدين، غير ان هناك ايضا عددًا غير قليل من التقارير التي تُبث، تمر خفية من دون تلميح او اشارة الى محتواها المزيف، على سبيل المثال ،ريبورتاج بعنوان (المسير الطويل) عرضته احدى القنوات التلفزيزنية الالمانية ، فيه يظهر مقاتل كُردي مقنع يحمل سلاحا مع مقاتلين اخرين يشير الى كادر التصوير لمتابعته، يسير في طرق جبلية وعرة حتى يبلغوا كهف فيه اربعة مقاتلين من

الاكراد منشغلين بتجهيز القنبلة التي استخدمت في تفجير مركز (فتحي) السياحي في تركيا في حزيران سنة١٩٩٤ ولم يتبن احد مسؤلية التفجير.(٣،ص٤٥) الريبورتاج لم يكن سوى مشاهد تمثيلية، حيث قام بتمثيل ادوار المقاتلين الاكراد عدد من المهاجرين (الالبان) المتنكرين، الكهف او المغارة كانت في منطقة اصطياف احد الاصدقاء في (سويسرا) وبقية مواقع التصوير كان في اليونان وليس في تركيا، والذي اعد التقرير هوالصحفي (مايكل بورن) وكان (بورن) قد صور عددًا من التقارير الوثائقية المثيرة، احداها حول جماعة (كوكلوكس كلان) الفرع الالماني المرتبطة بالنازية الجديدة، وآخر حول صانعي الرسائل المفخخة، وثالث حول مهربي الكوكائين، اشترته بعض القنوات التلفزيونية ،منها قناة (شتيرن) وشاهدها اكثر من اربعة ملايين مشاهد وكسبت القناة ايرادات ضخمة من الاعلان، وقام (بورن) بنفسه بكشف النقاب عن تلك الافلام في كتاب نشره فيما بعد. ولم يقتصر الامر على (بورن)، فقد حصل الفيلم الوثائقي(الاتصال) على عدة جوائز منها أفضل ريبورتاج صور في ظروف خطرة منحتها القناة الاسبانية (tv3)، وعرض الفيلم في أربع عشرة دولة من ضمنها الولايات المتحدة، عرضته قناة (سي بي اس) ضمن برنامجها ستين دقيقة، وهو من انتاج(دوبوفور) و(روجيه جيمس) (٣، ص٤٥)

إن ما يفعله هؤلاء الصحفيون هو تقديم مادة تمثيلية على أنها مادة وثائقية اعلامية، ادعوا ان بحوزتهم افلامًا وثائقية، بينما هي سيناريوهات معدة مسبقا تم تجسيدها دراميا وتسجيلها بكاميرات، بمصاحبة المكملات الفنية الاخرى، فهي اذن قصص خيالية ممثلة ومختلقة بالكامل يقوم ممثلون بتجسيد ادوارها ،غير انه هناك نماذج اخرى يقوم بتجسيد الاداور فيها اشخاص يعملون او ينتمون الى دوائر او مؤسسات رسمية مثل الشرطة، على سبيل المثال بثت قناة (تي اف اي) في كانون الاول من عام ١٩٩٨ ضمن برنامجها ريبورتاجات، فيلما بعنوان(على درب النشوة) من اخراج (فيليب بوفون) يظهر فريقا من الشرطة يلاحقون عددا من المهربين ويعتقلونهم وبحوزتهم حزمة من المخدرات، غير ان المهربين في الحقيقة كانوا من رجال الشرطة ، تم تدريبهم واعداد السيناريو وتوزيع الادوار في دائرة الشرطة .(٣،ص٤٦) من قام بالتمثيل في هذا التقرير ليسوا ممثلين محترفين بل اشخاص لهم مهنة محددة، ذات علاقة بموضوع الريبورتاج. ومن ثم فإن النماذج السابقة كانت مادة درامية لم يتم إنتاجها لغرض الترفيه إنما لغرض اعلامي، وقدمت على انها وقائع وحقائق نقلت بالكاميرا، لذلك فهي ليست اعلاما وليست دراما.

إن ربورتاج (المسير الطويل)، والفيلم الوثائقي(الاتصال)، وبرنامج (مكسر)، هي مواد درامية ولكن أهدافها إعلامية، يتم انتاج مادة درامية بكل عناصرها ومقوماتها وقوانينها، تبث ضمن النشرات والبرامج الإخبارية، على أنها مادة إعلامية خبرية او معلومة حقيقية، وهي من ناحية اخرى قد تتضمن تحريضا او اتهاما او ارتكاب اعمال ضد الإنسانية وجرائم حرب، او تشويه أيدلوجية وغيرها. (٩، ص٩٣)

ويرى الباحث ان هناك ضرورة ملحة الى تاسيس مصطلح ومفهوم يكشف ويبين شكل العلاقة بين الاعلام والدراما، ولا سيما ان القواميس والمعاجم في حقل الاتصال والاعلام لا توفر مصطلحا يوضح المقاربة بينهما وبين الدراما، ولا يكشف عن تلك الحالة التي تسوق على انها اعلاما، مع ان قوامها دراما صنعت لغاية اعلامية وليس للترفيه -فضلا عن التعليم- كما في الاعمال الدرامية في الوسائط الاخرى(الراديو والتلفزيون والسينما والانترنت).وقد يتبادر الى الذهن ان هذه الظاهرة تدخل ضمن إطار الفبركة، وبذلك فان مصطلح الفبركة جامع وشامل للاشارة الى التقارير المزيفة. غير ان اهم جزئية في الفبركة انها عملية تلاعب في مادة متاحة تصبح مادة مختلفة لها دلالات غير حقيقية، ومن الممكن الوصول الى الحقيقي من خلال وسائل تقنية وفنية، فضلا عن مواقع الكترونية.

ان الفبركة مفهوم واسع ليس بالامكان الاستدلال ضمنيا على شكل التلاعب فيها، والتلاعب متاح في مختلف اجزاء المادة، المونتاج او الصوت او تعليق كاذب او كتابة او تغير في بونت الحرف او اضافة علامة تجارية او اي شكل من اشكال التلاعب. وفي الاعلام الدرامي، لا يوجد للملف نسختان ، لعدم وجود الحقيقي والمزيف،التلاعب غير موجود لانها نسخة واحدة، ومن الصعب اكتشافها اذا كان متقنا، الا باعتراف منتجه، او على ايدي مختصين في مجال الدراما والتحليل ، اما الملفات التي لا تكون متقنة فانه بامكان متلقٍ حاذق ان يتوصل من تحليل عناصر العمل الفنية الى استنتاج، ان المادة المعروضة هي مادة تم مسرحتها ووضع ميزانسين لها و(سنيرتها).اما على مواقع التواصل الاجتماعي (سوشيل ميديا)، يتم تمرير ومشاركة المئات من الملفات السمعية والمرئية بين المستخدمين على مواقع التواصل(٤٦) نسبة كبيرة منها عبارة عن مشاهد تمثيلية يتم تصويرها بكاميرا الهاتف النقال، وقد لاحظ الباحث وتفحص وحلل العشرات منها ، لكنها تمر بين المستخدمين على قناعة انها وقائع حقيقية من دون التاكد من مصداقيتها.

والمصطلح يستلزم ثلاثة شروط كما حدده واتفق عليها المختصون، الاول هو وجوب اتفاق العلماء عليه، وتم مناقشة مصطلح (الاعلام الدرامي) في وقائع ثلاثة مؤتمرات علمية. (تمت الاشارة اليها) وقد لاقى الموضوع استجابة واستحسان المشاركين في المؤتمر من خلال المناقشات والتساؤلات التي اثارها، وأهمية هذا الجانب في علوم الاعلام والاتصال. وقد كتبت (مي العبد الله) استاذة علوم الاتصال بالجامعة اللبنانية، في تقديم كتاب (الاعلام الدرامي) ما يأتي: «الاعلام الدرامي مصطلح جديد يختزل كل ما يستجد مؤخرا على الساحة الاعلامية من تغيرات وما جرى في العقود الاخيرة من تبدلات في تقنيات الاعلام ومن تاثيرات لوسائل الاتصال على انتاج واخراج المواد الاعلامية « (٩، ص١٢).

والشرط الثاني هو اختلاف دلالته الجديدة عن دلالته اللغوية الاولى، والاعلام الدرامي يشير الى ظاهرة محددة في مجال الاعلام والاتصال غير ما يمكن ان توحي بها كلمتا الاعلام والدراما. وفي ذات الوقت فان المشابهة بين مدلوله الجديد ومدلوله اللغوي متحققة وهو الشرط الثالث من شروط المصطلح.

الفصل الثالث اجراءات البحث

منهج البحث: المنهج الوصفي

مجتمع البحث: المواد المرئية الاعلامية التي انتجت وفق قوانين الفن الدرامي لغاية اعلامية.

عينات البحث: تم اختيار عينات قصدية لتمثيل كافة مظاهر واشكال الدراما الاعلامية.

اولا: اعلام درامي أُنتج من قبل محترفين. (فيلم الطفل السوري البطل)

ثانيا: اعلام درامي أُنتج بممثلين غير محترفين، لغاية اعلامية- سياسية (تفجير في مدينة البياع في بغداد)

العينة الأولى (الطفل السوري الشجاع):

فيلم أُنتج بتمويل من موسسة فنية، وأُنجزعلى يد متخصصين ومحترفين في مجال الدراما، وكانت الغاية الاعلامية منها اثارة الراي العام للتعاطف مع القضية السورية، واثارة النقاش حول معاناة الأطفال في مناطق النزاع، وكيف يدفع الاطفال ثمن الصراعات والاقتتال في سوريا. (٤٢) ونشر على يويتوب وتويتر، وتمت مشاهدته أكثر من ستة ملايين مرة.

تحليل محتوى الفيلم:الزمان نهارا، المكان زقاق سكني ضيق بيوت مهدمة، الكاميرا تتحرك متأرجحة وهي بمواجهة مبنى له سياج من الطابوق تعرض لأضرار ومدخل صغير، بالقرب من المدخل هيكل ثلاجة محطمة كتب على جانبها (جائعون للحرية)، فجاة يخرج رجل من مدخل المبنى يلاحقه رصاص، تصدر اصوات(تكبير) من حامل الكاميرا ومن معه (الله اكبر، الله اكبر، هرب شايفين؟، كلاب حيوانات) تتحرك الكاميرا مستكشفة المكان، صوت(شايفين شي) تتجه الكاميرا نحو اليسار، يظهر طفل على الارض يبدأ بالحركة، اصوت (شباب شباب، عم يتحرك، هذا حي مو ميت)، ينهض الطفل ويركض، يصاب بطلقات ويسقط، أصوات (الله اكبر، لا حول ولا قوة الا بالله، مات الصبي)، ينهض الطفل ثانية(عم يتحرك، الله اكبر) يتجه نحو سيارة محطمة على بعد امتار منه، ثم يظهر وهو يجر طفلة من يدها تحت ازيز الرصاص يتجهان بعيدا عن مصدر الاطلاقات ، أصوات (هربوا الله اكبر، شباب، شفتو؟ ،اي والله هرب..) قطع، انتهى.

هناك اشخاص خارج الحدث وهم من يقوم بالتصوير والتعليق على الحدث، من مكان امن بعيد عن مصدر الاطلاقات النارية، الكلام يصدر منهم باللهجة السورية، عن طفل يتعرض لاطلاقات مباشرة اثناء محاولته الوصول الى الفتاة المحتمية خلف سيارة محطمة، يسقط الطفل، ثم ينهض بالرغم من اصابته اصابة مباشرة من قبل قناص، ويواصل السير نحو الفتاة، وياخذها الى مكان امن.

المكان: منطقة من المناطق التي تحصل فيها مواجهات مسلحة في سوريا، ابنية مهدمة، حطام، أنقاض، كتابات عفوية عن الحرية.

طريقة التصوير: الفيديو تم تصويره بطريقة تبدو كأنه كاميرا هاتف محمول من قبل ناشطين يوثقون الاحداث في سوريا من مكان خفي ومن قبل اشخاص مجهولين، ومجال التصوير محدود ضمن نطاق يسمح فقط بتغطية مساحة ضيقة، وهي منطقة الحدث.

الكلام: الله أكبر، الله اكبر، او (تكبير) مفردات صاحبت الانتفاضة السورية المعارضة، وقد وردت في مقاطع فيديو مماثلة نشرها ناشطون وتداولتها قنوات فضائية عديدة.

قصة مفترضة مبنية على وقائع حية، وضع لها سيناريو ومشاهد وشخصيات، واختيار المكان المناسب لكي يعطي دلالات اجتماعية وثقافية معينة تخص المجتمع السوري في مرحلة ما

بعد ٢٠١١، فضلا عن الازياء والمؤثرات البصرية والصوتية، تم اضافة الكلام باللهجة الدراجة لسورية، والمفردات الخاصة بتلك المرحلة، ودلالات معينة تظهر في الكتابة، كل عناصر العمل تشترك في الايحاء بان الفيديو يوثق بعض الاحداث التي تقع في سوريا وأنها سُجلت بكاميرا هاتف محمول بيد أحد الناشطين. ولكن هل هذا حقيقي؟ هل يمكن ان يصاب طفل باطلاقات مباشرة ثم يواصل الحركة بشكل سليم؟ ولا تظهر عليه قطرة دم واحدة، وإذا اصيب في المرة الاولى وهو يهرب من مصدر الاطلاقات كيف ينجو وهو يقود الطفلة في الاتجاه نفسه لمصدر الاطلاقات؟ هل كان الناشطون بانتظار الحدث مسبقا؟ هل المنظر يبدو حقيقيا فعلا؟

الكلام والاصوات المصاحبة للحدث تاتي من قبل اشخاص خارج مدى الاطلاقات النارية، لتوضيح ما يجري للطفل، وهي ايضا تعطي دلالة من خلال اللهجة الى موقع الحدث.

حقيقة الفيديو: انه عمل فني، قام بأداء الادوار ممثلون محترفون رجل وطفل وطفلة، وقد تم تدريبهم على اداء الحركة والتعبير المناسب، في مكان اعد بقطع الديكور ليبدو أشبه بمناطق في سوريا.

حقق الشريط ستة مليون مشاهدة، ومن خلال ردود وتعليقات المستخدمين، فان عدد منهم شكك في مصداقية الشريط واعتبروا اصابة الطفل باطلاقات نارية ثم نهوضه سليما امرا غير منطقي، بينما رأى المصدقون ان الطفل كان يتظاهر انه اصيب ويناور القناص حتى يتمكن من الوصول الى الفتاة لانقاذها.

قناة بي بي سي البريطانية، أوردت أن تسجيل فيديو يبدو فيه طفل سوري وهو ينقذ طفلة من رصاص القناصة وشاهده الملايين على الإنترنت، هو تسجيل مفبرك وصوره فريق نرويجي،

واجرت القناة مقابلة مع المخرج النرويجي (لارس كليفبيرغ) الذي اخرج العمل، وذكر إن المقطع المصور الذي تم تداوله على نطاق واسع ليس سوى مشهد تمثيلي ، وهي محاولة منه لجذب الانتباه حول ما يحصل لأطفال سورية ومناطق النزاع، وقد كتب نص السيناريو بعد مشاهدته لتغطية وسائل الإعلام للأزمة في سوريا، وأضاف أنه تعمّد تقديم الفيلم على أنه حدث حقيقي، وذلك بهدف إثارة النقاش حول معاناة الأطفال في مناطق النزاع، وقال كليفبيرغ (إذا استطعنا أن نصنع فيلما وانتشر على أنه حقيقي، سيتعاطف ويتفاعل معه الناس)، وأضاف قائلا (قمنا بتصوير الفيديو في مالطا في مايو (٢٠١٤) في مواقع تصوير تم استخدامها في أفلام شهيرة مثل تروي وجلادياتور، الصبي والفتاة اللذان يظهران في المشهد هما ممثلان محترفان من مالطا،

والأصوات في الخلفية هي للاجئين سوريين يعيشون في مالطا). وقال المخرج (كليفبيرغ)، إنهم نشروا الفيلم على تويتر مع وصف الطفل بـ (البطل)، قبل أن تعيد شبكة شام السورية نشره على قناتها في يوتيوب، ليأخذ كل هذا الاهتمام العالمي بعد ذلك. (٣٣)

وأضافت قناة (بي بي سي) أن منتجي الفيلم لم يخفوا في طلب التمويل الذي تقدموا به أنهم يعتزمون عرضه على الإنترنت دون التوضيح بأنه ليس حقيقيا.(٣٨) وقد عبرت مسؤولة الأفلام القصيرة (آسي ماير) في (المعهد النرويجي للأفلام) – الجهة المُنتجة- عن صدمتها إزاء تصديق الناس فيديو (طفل سوري بطل) خاصة وأنه يبدو غير منطقي، اذ من المستحيل أن يُصاب طفل بأكثر من رصاصة في جسمه ولا تظهر دماء على ثيابه.(٢٣) وبينما كان الكثير من التعليقات التي انتشرت عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وعلى يوتيوب تحديداً يجزم أصحابُها أن الفيديو غير حقيقي، خرجت في المقابل أصوات كثيرة تشتم أصحاب تلك التعليقات، بل تُكفرهم وتتهمهم بانعدام الضمير الانساني، وذهب بعضهم الى تفسيرات من أن الطفل لم يُصب، بل تظاهر بذلك ليخدع القناص، ومن الجدير بالذكرأن مبلغ تمويل الفيلم قارب الـ ٢٧ ألف جنيه استرليني.(٣١) الحكاية انطوت على أكثر من ٦ ملايين شاهدوه في (يوتيوب) وغيره، على وسائل الإعلام العالمية التي روت قصته، ومنها (العربية نت) التي بثته في ١١ نوفمبر ٢٠١٤ ، مع ملخص لموضوعه.(٢٧) فيما أوضح المنتج (جون إينار) أن بنشر هذا الفيديو على أنه لقطات حقيقية فإننا سنستفيد من أداة تستخدم بالحرب لتزوير ما يجري لإثارة نقاش حول الاطفال في الحروب، كما أردنا أن نرى رد فعل الإعلام على هذا الفيديو. (٢٩) ولم يقتصر عرض الفيلم على مواقع في الانترنت بل ان قنوات تلفاز سارعت الى بث الفيديو.» وكانت وسائل إعلام عالميّة وعربيّة ولبنانيّة عرضت الشريط، (٣٠) بعنوان (طفل سوري بطل ينقذ شقيقته تحت وابل من الرصاص. وعلى سبيل المثال، عرضته قناة (العربية نت) وكذلك قناة (السومرية نيوز) (٤٠)

العينة الثانية : (تفجير مفبرك في بغداد) (٣٤)

العنوان على يوتيوب: انفجار مفبرك لسيارة مفخخة في بغداد.

وقع تفجير بسيارة مفخخة في منطقة الحرية في بغداد سنة ٢٠١٦، وتناقلت وكالات انباء عالمية الخبر (وكالة Reuters –رويترز) ذكرت في 2016-oct-30-

«Car bomb kills at least eight in Baghdad»

بعد يومين من وقوع الحادث، تداولت وسائل التوصل الاجتماعي فيديو عن الحادث، تم نشره في ٢ تشرين الثاني ٢٠١٦. ١٢:٢٨ مساءً وأثار جدلا كبيرا وخلافات حادة، وتبادل اتهامات طائفية، واختلف المتداخلين بين من اتهم الحكومة بتنفيذ التفجير او الميليشات، وبين من يرى انه مشهد تمثيلي من فيلم عراقي جديد باسم (عودة الامل) من اخراج (احمد هاتف) علما ان المذكور ليس مخرجا انما مؤلف.

محتوى الفيديو: في شارع خالٍ من المارة نهارا ، سيارة زرقاء قديمة مركونة قرب حائط، وشخص منحني داخل السيارة، يتحرك مبتعدا عن السيارة الى الجهة المقابلة حيث تقف سيارة(نقل) (بيك اب) بيضاء وشخص بانتظاره ، يصعدان الى السيارة وتنطلق مبتعدة في الثانية٢١ ، وبعد ٢٢ ثانية، تنفجر السيارة الزرقاء، وبعد ذلك بعشر ثوان يدخل الى كادر الصورة مجموعة من الاشخاص تقارب ١٥ شخصًا يلقون بأنفسهم بشكل مبعثر على قارعة الطريق في ارجاء المكان، ويتدفق اشخاص اخرين ملوحين بايدهم، تقترب سيارة نقل اشخاص صغيرة، يقومون بنقل الجرحى الى السيارة، ثم يحضر اناس اخرين ونساء الى مكان الحادث.

ادعى عدد من متابعي الفيديوعلى فيس بوك بانه مشهد تمثيلي من فيلم يحكي حياة عائلة عراقية، تم تصويره من داخل منزل لاضفاء الواقعية عليه، هذه الفرضية لم تطرح الا بعد ان ظهر الفيديو كاملا الى الناس، اي بعد يومين من نشر الخبر، هل كانت الفرضية مقبولة في ساعة نشر خبر التفجير في وسائل الاعلام بما فيها وكالة (اسوشيتد بريس) على الارجح الاجابة لا، لأنه لا دليل على انه تمثيل، تسقط الفرضية وفق ما ذكرته وسائل إعلام عراقية، بان مقطع الفيديو والذي تم تداوله منذ يومين، تم تصويره بواسطة إحدى كاميرات المراقبة، اذن الكاميرا التي صورت الحادث لم تكن لغرض انتاج فيلم، النقطة الاخرى، انه بعد الانفجار وبعد ان تم اخلاء المكان من المصابين(الممثلين) لم يتبق على الارض الا بقع من دماء صناعية وبقايا السيارة المشتعلة، لكن اهالي التلاميذ هرعوا يبكون ويصرخون خوفا ورعبا، وهنالك اشرطة من كاميرات يدوية سجلت ردود افعال الناس بعد الحادث، وهم في صدمة كبيرة. (٢١) معتقدين ان الحادث حقيقي.

نتائج البحث:

اولا: فيلم (الطفل السوري البطل)

- يعد الشريط عملا دراميا صغيرا بعناصر كاملة، وضع له سيناريو وشخصيات، وتم توزيع

الادوار على ممثلين مناسبين لها وتنفيذ ميزانسين ومؤثرات صوتية وبصرية، واختيار مكان التصوير بشكل فني، كأنه أحد الاخبار الواردة من سوريا، يعلم عن واقع الناس والمخاطر التي يتعرضون لها، فهو عمل درامي لغرض اعلامي.

– طريقة التصوير تمت للايحاء بانه يجري من كاميرا هاتف محمول وليس كاميرا ثابتة، الكاميرا تهتز اثناء الحركة ومتابعة ورصد الاشخاص في الحدث للدلالة انها كاميرا هاتف، ذلك ان اغلب النشطاء عن الثورة السورية وثقوا الاحداث والمواقف من خلال كاميرا الهاتف.

– الكلام باللهجة السورية الدارجة وهو يحيل مباشرة الى احداث سوريا ما بعد ٢٠١١.

– الطفل يتعرض الى اصابة مباشرة ويسقط ويفترض ان يموت لكنه ينهض ويواصل الحركة حتى يصل الى الفتاة وينقذها، ولكن عدم ظهور الدماء عليه يعطي تفسيرين معا، الاول انه مبالغة كافية للاشارة الى ان المشهد تمثيلي وليس حقيقي، والثاني ان الاطلاقات لم تجرحه، وهذا ما سبب ردود وتعليقات متناقضة بين المستخدمين حول الشريط بين مشكك ومصدق.

ثانيا: تفجير في مدينة البياع ببغداد. الفيديو من صناعة مجاميع غير محترفة قد تكون تعمل لصالح جهة سياسية خاصة وهو تمثيل لغرض اعلامي، قد يكون استهدافًا سياسيًا أو أمنيًا ، او تحريض ضد جهة معينة، لو كان عملا فنيا (كما زعم البعض من خلال التعليقات التي كتبت عن الفيديو على موقع يوتيوب) كان من المفترض ان يكون المنفذون ممثلين محترفين وان تكون الحركة خاضعة لقواعد فنية كذلك الاضاءة واستخدام الملحقات والمكياج والمؤثرات الصوتية بدلا من الانفجار الحقيقي، بينما يتضح ان الممثلين غير محترفين يتحركون بشكل غير دقيق، وكان يفترض ان يبلغ الناس وتبلغ ادارة المدرسة التي وقع التفجير خلف جدارها، لكي لا يتم ترويع الاطفال واخافة الناس .

الاستنتاجات:

اولا: عينات الدراسة

١. تشكل الدراما قوام المادة الاعلامية لعينات البحث التي تألفت من مواد سمعية مرئية، خضعت لقوانين الانتاج الدرامي، تداولها المستخدمون ووسائل الاعلام على انها خبر او معلومة، وحققت نسبة مشاهدة مرتفعة وردود افعال وتعليقات متباينة قبل ان يتبين انها مواد اختُلقت بصيغة درامية وفق فرضيات المنتجين لغايات معينة.

٢. ان عينات البحث اعتمد انتاجها على معطيات واقعية وصور ذهنية نمطية عند المشاهد عن الاحداث التي مثلتها، من اجل الايحاء له بصدق ما يعرض وانه حقيقي فعلا.

٣. انتجت العينات اما بشكل احترافي من قبل متخصصين او من قبل افراد هواة يستخدمون كاميرات رقمية اوكاميرات الهاتف النقال، والاستعانة ببرامج الحاسوب لمحاكاة الواقع.

ثانيا: المصطلح المقترح

المصطلح: الاعلام الدرامي

التعريف: عمل درامي يراد منه ان يكون اعلاما خبرا او معلومة.

المفهوم: الاعلام الدرامي، مظهر في الاعلام والاتصال عبارة عن اشكال من المعلومات والاخبار مصنعة دراميا بصيغة مقاطع سمعية مرئية، مختلقة بالكامل او مستندة على معطيات واقعية، تبث في وسائل الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعي كوقائع حقيقية موثقة، يُنتج من قبل افراد او جماعات او هيئات لغايات مختلفة مثل الدعاية او التضليل او التاثير على الرأي العام.

التوصيف: مادة افتراضية مختلقة وفق قوانين الانتاج الدرامي تشترك كافة عناصر الدراما فيها من تمثيل وسيناريو وديكور وازياء ومكياج ومؤثرات صوتية وبصرية، ليست لغرض الترفيه، تسوق على انها إعلام خبر او معلومة، تكون بمثابة حقائق بديلة عن الحقيقة ذاتها، وهو إعلام في ظاهره، ومنتج درامي في جوهره.

قائمة المصادر

الكتب والابحاث:

١. ادواردز، دافيد، حراس السلطة، ترجمة امال كيلاني، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية،٢٠٠٧

٢. بروتون، فيليب (وزميله)، ثورة الاتصال، ترجمة هالة عبد الرؤف، بيروت دار المستقبل العربي، ١٩٩٨

٣. رامونة، اينا سيو، الصورة وطغيان الاتصال، ترجمة نبيل الدبس، دمشق وزارة الثقافة، ١٩٩٩.

٤. الجابري، محمد عابد، التواصل نظريات وتطبيقات، بيروت، الشبكة العربية للابحاث، ٢٠١٠.

٥. الجامعة العربية المفتوحة في الدنمارك، مصطلحات اعلامية،٢٠٠١.

٦. حسيكي، سليمان، المصطلح العلمي وقابلية اللغة العربية لتوليده، مجلة الفكر العربي، ع ٩٥، معهد الإنماء العربي، بيروت، شتاء ١٩٩٩م.

٧. صالح، محمد صبري، الاعلام الدرامي مفهومه ومظاهره، الموتمرالدولي (المجتمع الالكتروني ورهانات التنمية في الوطن العربي)، الجامعة اللبنانية، ٢٧، ٢٨، نوفمبر،٢٠١٥.

٨. صالح، محمد صبري، المقاربة بين الاعلام والدراما، الموتمر الدولي (الاطر المعرفية والابستمولوجيا لعلوم الاعلام والاتصال في الوطن العربي)، جامعة عبد الحميد بن باديس،١٢، ١٤ مارس، ٢٠١٨.

٩. صالح، محمد صبري، الاعلام الدرامي، بيروت، دار النهضة،٢٠١٧.

١٠. عبد الرحمن، طارق، البناء الإخراجي للقطة بين الميزانسين والسينوغرافيا، بغداد، مجلة كلية الاداب، عدد ٩٨.

١١. العبد الله، مي، المعجم في المفاهيم الحديثة للاعلام والاتصال، بيروت، دار النهضة،٢٠١٢.

١٢. فلحي، محمد جاسم، نظريات الاتصال والاعلام الجماهيري،«محاضرة»في الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، كلية الآداب والتربية، قسم الإعلام والاتصال، تاريخ ٢٠٠٦/٠٥/٢٣.

١٣. القاسمي، علي، علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٨.

http://www.atida.org/index.php?option=com_content&view=article&id=199:201310-17-09-30-03-&catid=30:-2009&Itemid=6

١٤. القاسمي، علي (نقلا عن) أحمد مطلوب، في المصطلح النقديّ، بغداد، المجمع العلمي، ٢٠٠٢، ص ٨.

١٥. لعناني، كمال، النظرية المصطلحية الحديثة في فكر علي القاسمي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، الجزائر،٢٠١٤.

١٦. مجمع اللغة العربية، معجم مصطلحات الاعلام، القاهرة ،٢٠٠٨.

١٧. محمود، منال طلعت، مدخل الى علم الاتصال، الاسكندرية،٢٠٠١.

١٨. وولتون، دومينيك، الاعلام ليس تواصلا ، دار الفارابي، بيروت،٢٠١٢.

مقالات من المواقع الالكترونية:

١٩. بدر الإبراهيم، في مواجهة التضليل الاعلامي، أغسطس، ٢٠١٦

https://www.alfaisalmag.com/?p=2732

٢٠. سناء يساري واخرون، اعلام الازمة الخليجية-الاخبار المزيفة، مركز الدوحة لحرية الاعلام، http://www.dc4mf.org/wp-content/uploads/2018

٢١. حمزة الشلهاوي، مفهوم المفهوم والفرق بينه وبين المصطلح،٣/٤/٢٠١٦

http://www.alukah.net/literature__language/0101138//#ixzz5K7hDCL00

٢٢. عناد غزوان، المصطلح النقدي الادبي همومه وسلطته،

http://aljasra.org/archive/cms/?p=508

٢٣. صهيب عنجريني، https://al-akhbar.com/Media__Tv/41490

٢٤. محمد العمري، مصطلح الدرس الادبي

http://www.aljabriabed.net/n20__06omri.htm

٢٥. محمد الراجي، الفبركة الاعلامية وشيطنة السياسة، مركز الجزيرة للدراسات. حزيران، ٢٠١٧.

٢٦. محمد الراجي، صناعة الأخبار الكاذبة ولولب الحصار المعلوماتي للرأي العام، مايو، ٢٠١٨.

http://studies.aljazeera.net/ar/mediastudies/2018180527110035087/05/.html

٢٧. محمد مختار،» فيديو» الطفل السورى الذي أنقذ أخته وسط الرصاص.. خدعة،
http://aitmag.ahram.org.eg/News/2415.aspx

٢٨. وجيه المرسي أبولبن، التربية الإسلامية وتنمية المفاهيم، ٢٨ مايو ٢٠١١.
https://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268140

مواقع الكترونية:

29. https://arabic.arabianbusiness.com/business/media-arketing/2014/nov/15375002/
30. .http://assafir.com/article/384420
31. https://www.akhbarona.com/last/96770.html#ixzz5WUHMmUmg.
32. https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar
33. http://www.bbc.com/arabic/blogs/2014141117/11/__fake__syrian__hero__kid
34. http://dictionary.torjoman.com/search/Farication.
35. https://en.oxforddictionaries.com/definition/fabrication
36. https://kinotube.info/channel/watch/F6gqJ4F2hvw21
37. https://www.thefreedictionary.com/fabrication.
38. https://www.france24.com/ar/20141115
39. https://www.wikileaks-alarabia.com/201512//bbc.html
40. https://www.lbcgroup.tv/news/d/world/1871761411110622-/lbci-news/ar-news/ar ١١ تشرين الثاني ٢٠١٤
41. https://www.vocabulary.com/dictionary/fabrication.
42. http://observers.france24.com/ar/video
43. https://www.youtube.com/watch?v=S5pXl-li3pM.

❋ ❋ ❋ ❋ ❋

Training Needs for the Professional Development of Social-Studies Teachers at the Intermediate Stage in Al-Jouf in Light of Modern Teaching Trends: A Field Study

Dr. Ahmed Said Mahmoud Al-Ahwal

Aljouf University – K. S. A

Abstract

This study is an attempt to identify the training needs of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf in light of modern teaching trends. It Focuses on the six axes of systemic planning, varied teaching strategies, information and communication technology, innovative enrichment activities in teaching, classroom-management skills, and diverse assessment methods. Its subjects are 60 male teachers and 60 female teachers carefully selected for the application of the final form of the questionnaire. It relies on 9 tables showing the cities and axes of the study, the training needs for each axis, and the analyses of findings. It finally provides a number of suggestions and recommendations for further future field studies in the Kingdom of Saudi Arabia. In other words, the present study is a kind of investigation into the training needs of the target teachers with an aim to enhance their professional development in an age characterize by its rabid change and great technological advances.

Keywords :

Training needs, professional development, social-studies teachers, modern teaching trends, educational systems

Introduction :

Because of the world's rabid change and the continuing technological advance, educationalists are obliged to search for ways to overcome the challenges of the twenty-first century. One way to reach this end is to examine the educational systems and remedy the elements that suffer defects. In this situation, in-service teachers are given so much attention that identifying their training needs becomes the ma-

jor worry of so many countries. Bill Clinton's document issued in February 1997 is a good manifestation as Clinton asserts that his absolute priority in the next years is to make sure that Americans get the best education in the world. He sets ten principles on which American education should rest including the one that there should be a talented cooperative teacher in every grade to get a highly qualitative education (1). That is why modification of programs is a necessary process in addition to identifying the training needs of teachers that automatically change with the emergence of new teaching trends.

Question and Plan of the Study:

Since the teacher is an essential component of the educational system, identifying his training needs becomes of paramount importance. Field studies prove to be viable in diagnosing and curing the defects of teachers in an age characterized by its rabid change and great technological advance. The present study is a kind of investigation into the training needs of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf as a step toward enhancing their professional development. What are the training needs for professionally developing social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf? is therefore the main question the paper seeks to answer along with the following sub-questions:

1- What are the modern teaching trends adopted in the Kingdom of Saudi Arabia? And to what degree do the adopted trends influence the professional development of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf?

2- How is systemic planning affected by such trends?

3- In what way can the target teachers benefit from such trends in varying their choice of relevant teaching strategies?

4- How can those trends be regarded in relation to information and communication technology?

5- To what extent can the target teachers associate such trends with the innovative enrichment activities in teaching ?

6- In what respect can those teachers exploit such trends in employing the classroom-management skills?

7- How can those modern teaching trends affect the employment of diverse assessment methods?

Objectives of the Study:

The present study aims at:

1- Concluding a list of the most effective teaching trends that can serve social-studies teachers at the intermediate stage.

2- Identifying the training needs for the professional development of the target teachers according to the modern teaching trends concerning the six axes of employing:

A- Systemic planning in teaching.
B- Varied teaching strategies.
C- Information and communication technology.
D- Innovative enrichment activities in teaching.
E- Classroom-management skills.
F- Diverse assessment methods.

3-Showing to what extent the target teachers are in need of training in light of modern teaching trends.

4- Preparing a program that can enhance the professional development and performance of in-service teachers of social studies.

Limitations of the Study:

This Study relies on:

1- 120 social-studies teachers at different intermediate schools in Al-Jouf.

2- The modern teaching trends in the six areas of using systemic

planning in teaching, varied teaching-strategies, information and communication technology, innovative enrichment activities in teaching, classroom-management skills, and diverse assessment methods.

3- The first term of the academic Hijri year 1432-1433.

Importance of the Study:

The importance of this study lies in:

1- Providing a list of the best teaching trends that can serve social-studies teachers at the intermediate stage.

2- Showing to what extent the target teachers are in need of training to cope with the new trends of teaching.

3- Supporting the administrators in charge of the educational system as well as those in charge of preparing training programs in the ministry of education with the findings of this study for developing their training courses.

4- Contributing to the area of field studies with the training needs of social-studies teachers at the intermediate stage in light of modern teaching trends.

5- Dealing with the great challenges facing the educational institutions in an age characterized by its rabid change and unfailing technological advance.

6- Demonstrating the findings of this research for further field studies in the Kingdom of Saudi Arabia.

Approach of the Study:

The present study relies on the descriptive analytic method that fits such a kind of research. This method subtly describes a certain phenomenon and quantitatively analyzes it. Since the researcher's is an attempt to describe and analyze the training needs of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf, the choice of such a method proves to be reliable in:

1- Drawing on previous studies to shape the theoretical frame of the research.

2- Preparing the questionnaire that puts in order the training needs of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf.

3- Demonstrating the findings of the research in order to illustrate to what degree those teachers are in need of training as a step toward enhancing their professional development in addition to making use of its recommendations in preparing future training programs.

Terminology of the Study:

Central to the present study are the following terms:

- Modern Teaching Trends:

a set of modern teaching tasks targeting the employment of systemic planning in teaching, varied teaching strategies, information and communication technology, innovative enrichment activities in teaching, classroom-management skills, and diverse assessment methods.

- Training Needs of Teachers:

the difference between the expected and the actual performance of teachers, a gap that can be seen by recognizing the performative defects of teachers (2). Faiza Ahmad Hamada defines the term as a set of changes and developments for reshaping the skills, experiences, and knowledge of teachers to get their best (3). The training needs of teachers are therefore those information, skills, and trends that should be developed, changed, or modified in relation to the continuing technological advance with an aim to enhance the professional development of teachers.

- Preparation:

the process of shaping pre-service teachers, undertaken by institutes for teacher qualification, faculties of education, and education-related institutions (4).

-Training:

the act of enhancing the professional development of in-service teachers to cope with the continuing change of curricula and methodology rising from the continuing social and technological changes (5).

- Professional Development:

an umbrella term for all forms of educational services introduced to the teacher to enhance his skills, conceptions, and attitudes. Training in-service teachers, therefore, should be a continuing process throughout his career to produce a teacher capable enough of performing the task assigned to him (6). In this respect, professional development is a well-organized process for reshaping the character of the teacher to the extent that allows him to play his role efficiently.

Programs for Developing Teachers:

any kind of experience that positively affects teachers by correcting their conceptions and activities (7).

-Professional Growth:

an educational process teachers voluntarily undergo to learn the best methods that enable them to perform their task properly (8). In other words, the term refers to a varied set of formal and informal activities designed to support the professional efficiency of teachers so as to be able to overcome the challenges in the field of education. There is a strong relationship between the concept of training and that of professional growth that some educationalists regard the two concepts the same. However, the term professional growth is a broader one as it includes activities directed by educationalists or by in-service teachers themselves as personal endeavours to enrich their knowledge of curricula and related strategies (9).

Procedures of the Study:

Procedure 1:

Drawing the general frame of the research that includes the introduction, question and plan, objectives, limitations, importance, approach, terminology, and procedures of the study.

Procedure 2:

Writing the theoretical frame that includes the literature review and the related references

Procedure 3:

Concluding a list of the most effective teaching trends targeting the six axes, consulting a number of referees to make sure of its validity.

Procedure 4:

Designing a questionnaire of the training needs of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf in light of the modern teaching trends list refereed and modified to produce the final form of the questionnaire.

Procedure 5:

Selecting a sample of 120 social-studies teachers at different intermediate schools in Al-Jouf.

Procedure 6:

Applying the questionnaire to social-studies teachers at the intermediate stage in Al-

Jouf to show to what degree those teachers are in need of training to the six axes of the questionnaire.

Procedure 7:

Tracing the findings of the questionnaire as reflected by the social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf.

Procedure 8:

Analyzing and explaining the findings of the study.

Procedure 9:

Providing a number of recommendations and suggestions for further future studies.

Theoretical Frame of the Study:

The present study focuses on the training needs of teachers in response to the modern teaching trends and the professional development of teachers.

I - Training Needs of Teachers:

1- Concept of Training Needs:

Several studies define training needs as:

A- A set of changes that can enhance the knowledge, experience, performance, behaviour, and attitude of a person to be qualified for a certain job.

B- A set of indications showing the difference between the actual and the required performance.

C- A kind of qualitative and quantitative knowledge that promotes the performance of the individual by focusing on his attitudes, skills, and behaviors to have a positive effect on the institution.

D- A set of changes targeting the trainee's knowledge, information, attitude, and behavior for the sake of enhancing his performance to do his task efficiently.

E- A set of efficiencies the teacher should acquire to support his professional performance.

2- Importance of Identifying Training Needs:

Discussing the importance of identifying training needs, Alaa Eldin Saad Metwally concludes:

A- Effecting change and varying the atmosphere of work.

B- Affecting the planning and evaluation of training programs.

C- Enhancing the professional performance of teachers.

D- Making best use of the human and material resources.

E- Providing the base on which training rests (10).

Adel Rasmy Hammad Al-Najdy sums up the importance of identifying the training needs of teachers as follows:

A- Focusing on the target teachers as well as the kind of training needed.

B- Referring to the problems that the teacher faces.

C- Specifying the objectives of training.

D- Putting the training needs in order of priority.

E- Saving time, effort, and money.

F- Identifying the degree of need for training (11).

3- Methods of Identifying Training Needs:

There are a number of methods attended to when identifying the training needs of teachers. These methods include:

A- Interviews:

It is a meeting between the trainer and the trainee in order to identify the training needs of the latter. A number of questions should be prepared and logically arranged to get accurate information about the interviewee, which entails an experienced interviewer (12).

B- Efficiency Reports:

These reports reflect the knowledge, experience, attitude, and behaviour of a teacher. Reports of this kind are prepared by supervisors to provide a clear picture of a teacher in order to identify his training needs (13).

C- **Questionnaires:**

A questionnaire is a way of collecting data, reflecting a person's attitude toward a certain topic. It includes open or closed questions and phrases (14). It is also a process of identifying the degree of need for training, as it involves a large number of individuals and gives them the opportunity to express their attitudes under no pressure. Though a questionnaire doesn't cost much, it takes a long time for preparation and analysis of data and offers no solutions to the problems it handles.

D- Assessment of Performance:

It is a method of identifying deficiencies by comparing the teacher's actual performance with the expected one in order to identify his training needs (15). There are a number of questions that help to identify the training needs of teachers in light of modern teaching trends:

A- Does the called-for professional development of teachers solve the problems of education?

B- Can training be the way toward realizing the goals of education?

C- Are there reliable criteria for identifying and satisfying the training needs of teachers?

Yes should be the answer to the earlier questions in order to identify the training needs of teachers in light of modern teaching trends (16).

II- Modern Teaching Trends:

1- Concept of Modern Teaching Trends:

Modern teaching trends can be defined as a spontaneous applied science taking into account the different components of the educational system --the teacher, the student, the educational administrators, and the family-- to achieve the called-for goals (17)

2- Importance of Modern Teaching Trends:

Many educational institutions attend to modern teaching trends because of:

A- The failure of the schools that follow traditional educational systems.

B- The detachment of the educational process from the rabid cadence of the world around.

C- The lower academic achievement of students in comparison to that of those preceding them.

D- The wide gap between scientific research and the real issues of education.

E- The inefficiency of teachers in general.

F- The bad behaviours of students.

Modern teaching trends emerge as a direct outcome of:

1- World Change:

There appears the so-called "informative economy" that simply means the insertion of technology into the process of production and services exchange. This early-twentieth-century term refers to the exchange of information as "an article." The development program of the United Nations defines "informative economy" as the production, propagation, and employment of information in all fields of society, which requires the improvement of human faculties and the placement of such faculties in their proper location. This article flourishes with the help of globalization and the vast advance of networks that it becomes available to all. In other words, information becomes a digital article occupying a first place in societies, entailing subtle marketing in return for high profits and new working opportunities. The success of informative economy relies on the degree of innovation, education represented in human resources, the infrastructure based on technology, and management of the process of putting policies (18). Because of this match between economy and information, this new trend becomes influential on both curricula and methodology.

2- Globalization:

Globalization has its remarkable effect on education as it leads to the modification of curricula to suit the new concepts rising as a consequence (19). It is a challenge requiring an individual capable enough of realizing the world around him and of reacting to the new changes invading our world. Other challenges are those of values and identity, technology, inert powers, scientific research, communication, illiteracy, future studies, translation of sciences, and the overflow of information in addition to the political and economic challenges. These globalization-related challenges stir the different institutions of society into training their members so as to be able to transcend present and future barriers.

3- Political Attitudes:

Education is so much influenced by the world's political attitudes that various ideologies find their way into education such as socialism and capitalism. The role of education, in this respect, is to make society accept such ideologies, which results in

the modification of curricula and the adoption of reliable teaching strategies.

Associated with modern teaching trends are the following aspects:

1- Innovation:

A healthy educational atmosphere is the one that always tries to explore the creative faculties of students. It is also one of the foundations of informative economy that tries to enrich and develop the innovative powers of the individual so as to be able to link together information and economy. Hence is the role of the teacher in exploring and developing such powers in the student, an end that cannot be reached without a well-trained teacher.

2- Continuing Self-Education:

This tendency simply means that education is not confined to a certain academic stage or age. A highly qualified teacher can easily instill in the student the seed of self-education and that the student can bear the responsibility of his self-education (20). This tendency increases with the focus on the well-educated individual in society in addition to the remarkable advance of technology that requires distinguished human resources. The teacher, in this situation, becomes a guide recommending sources of information to his students though the teacher himself should be a source of information in his own right.

3- Cooperative Learning:

This is a very fruitful teaching trend that flourished in the 1990s in which the students cooperate to achieve shared goals. By so doing, cooperation, rather than competition, becomes the dominant spirit. To put the matter at its simplest, cooperative learning is a very successful method of teaching in which small groups of students of different abilities are involved. In this respect, the role of the student is not to learn but to help his colleagues to learn, which creates an atmosphere of excitement and achievement.

The objectives of this modern trend of teaching can be summed up as follows:

A-Getting a good dose of knowledge.

B- Creating an atmosphere of excitement.

C- Developing the sense of working in groups.

D- Encouraging the social sides in the students.

E- Achieving high self-esteem.

F- Enhancing the ability of the student to reach conclusions.

G- Improving the student's linguistic skills as well as his communication competence.

The tasks assigned to the students in cooperative learning can be seen in:

A- Identifying and shaping experiences.

B- Collecting and arranging data.

C- Linking previous experiences with the new knowledge.

D- Exerting efforts in helping others.

4- Electronic Learning:

This trend is a breakthrough in methodology due to the increased number of students that may represent a problem to schools. It is a way of learning and can be combined with the traditional way of learning to produce a new exciting method. It suits students that have jobs and are unable to attend classes (21).

Teachers participating in e-learning should:

A- Be aware of the different methods of learning.

B- Search for reliable methods for regular assessment.

C- Comply with every new shift in the area of his specialization.

D- Be able to make use of technology in serving his educational purposes.

Some modern applied trends of teaching social studies aim at:

A- Moving from the random to the intentional.

B- Moving from the superficial to the more comprehensive.

C- Moving from learning to teaching

D- Moving from the theoretical to the practical.

E- Moving from passivity to interaction.

F- Moving from the traditional to the innovative.

G- Highlighting the role of feedback in adjusting behaviours.

Commenting on the necessity for training in-service teachers to modern teaching trends, Ali Bin Rashed refers this necessity to:

A- The rabid change in all fields and sciences, which stresses the need to modify school books.

B- The great progress in methodology researches.

C- Social changes and their influence on teaching strategies.

D- The need to encourage the students' scientific thinking based on observation, analysis, deduction, prediction, motivation to academic research, imagination, and innovation--aspects that require a teacher qualified enough to enhance this side in the students.

E- The great technological advance with its various applications that the teacher should be able to use (22).

III- Professional Development of Teachers:

Teaching is a vocation entailing the teacher's exertion of continuing efforts, his morals, and his sense of responsibility. The teacher should be a model for his students by showing just behaviors and good morals. He should also abide by the ethics of the profession to fulfill the goals and ambitions of society as he is an essential element in the educational process, modifying and developing the content of his subject and choosing the strategy that can achieve the educational goals (23).

The teacher should be open minded in order to be able to identify the students' needs, skills, and best methods of dealing with them. He is the students' guide who honestly shows them the most reliable sources of information as well as the right way to self-education. His role is not therefore confined to mere teaching as his role greatly changes to catch up with the swift pace of the world around him. In this sense, the professional development of teachers provides a greater part of the solution to many educational issues as teachers directly influence the academic performance and achievement of their students. (24).

Strictly speaking, we won't be able to elevate the standard of schools unless there is a professionally developed teacher though there may be good classrooms, curricula, or administration. That is why Arab educational systems have recently given much attention to training in-service teachers in collaboration with universities, and other related institutions.

Training becomes available with the help of the video-conference method that saves much effort, time, and money. Though Arab countries proceed with this endeavor, a number of barriers still stand in the way. Teachers practicing the career against their desire, curricula lacking development, classrooms suffering the increased number of students, and orientation or administration still following traditional methods provide instances of such barriers. Other barriers are represented in the inability of the existing training programs to enhance the process of self-education in the teacher, which hinders his keeping in touch with modern trends of teaching. Another point in case is the concentration on the theoretical side rather than the applied one along with the lack of diverse assessment methods. Hence is the necessity to reconsider the process of education from the university years onward to produce a professional creative teacher capable enough of catching up with the world around him.

Sparks believes that the teacher should be able to identify the needs of the students and to decide which strategy is fit for the educational situation (25). Thus, the more the teacher is organized, the more organized the students will be. This kind of teacher will also be able to create the proper atmosphere for teaching and to modify his teaching strategy according to the needs of students. Sawa assumes that assessing teachers should be based on the way they employ and modify teaching strategies as well as on their ability to create teaching situations (26).

Sawa's assumption accords with the present study that seeks to introduce a prescription for a better social-studies teacher at the intermediate stage in Al-Jouf. It is an area that receives little attention by researchers though the level of the student is closely related to that of the teacher. Moreover, some schools begin to produce students lacking even the primary skills of reading, writing, and doing mathematical operations (27). Faculties of education should develop both the theoretical and practical curricula for a more efficient graduate who will participate in achieving quality in the institution he will join. Thus, the following items should be taken into consideration:

1- In-service Education:

This term refers to the process of training in-service teachers so as to enhance their efficiency that, in turn, leaves its impact on the students.

2- Professional Growth:

The term refers to the set of methods employed to enhance the teacher's efficiency by always identifying and satisfying his professional needs.

In summary, professional development, Hunderson claims, is those training programs that the teacher receives from the day of practicing his career up to his retirement (28). It is the number of formal or informal activities that the teacher gets for promoting his professional, behavioral, and cultural sides. Hence is the necessity to conduct this study that targets social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf, identifying their training needs in light of modern teaching trends and reaching conclusions that participate in the enhancement of their professional development.

Application of the Study:

To answer the main question of the present study-- What are the training needs for professionally developing social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf? -- a list of modern teaching trends was prepared in relation to previous studies handling the six axes of using:

1- Systemic planning in teaching.

2- Varied teaching strategies.

3- Information and communication technology.

4- Innovative enrichment activities in teaching.

5- Classroom-management skills.

6- Diverse assessment methods.

The list was given to a number of referees for remarks and modifications in order to produce the final form of this list.

To answer the other questions, a number of steps were taken to identify the training needs of the target teachers:

1- Benefiting from previous studies by getting acquainted with the training needs of social-studies teachers at the intermediate stage.

2- Analyzing the modern teaching trends that social-studies teachers should be aware of.

3- Discussing the list of modern teaching trends with the target teachers to recognize their attitude toward it.

4- Discussing the list of modern teaching trends with the supervisors of social studies to recognize their attitudes toward such modern trends and to what degree teachers are in need of training

Preparing the Questionnaire:

In order for the questionnaire to appear in its final form, a number of steps were taken:

1- A preliminary list of the training needs of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf was analyzed and written as phrases targeting the six axes of the modern teaching trends.

2- The training needs were tested by the following four phrases: Very High (very important), High (important), Average (less important), and Low (not important).

3- The target teachers were asked to mark the phrase that indicates their need degree.

4- A letter explaining the objectives of the study was given and discussed with those teachers for more effective participation in this study.

Verifying the validity of the questionnaire:

The questionnaire was given to a number of experts in the field of education, especially curricula and methodology, to make sure of its phrasing as well as of the correspondence of each training need with the target axis. Omissions, additions, and modifications of phrases were made till the questionnaire seemed to be valid.

Identifying the Objectives of the Questionnaire:

This questionnaire seeks to identify the training needs of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf in light of the modern teaching trends rising in an age dominated by its rabid change and great technological advance.

Testing the Steadiness of the Questionnaire:

To test the steadiness of the questionnaire, a pilot study was applied to 12 teachers apart from the subjects of the study. The correspondence of the phrase with the axis ranged between 0.245-0.761, rates indicating the internal truthfulness of the questionnaire.

The Cronbach equation was used for checking the six axes in addition to the questionnaire as a whole. It showed a validity of 92%.

The final form of the questionnaire consists of 88 phrases targeting the six axes as shown in table 1:

Table 1

No.	Axis	Number of Items
1	Systemic Planning in Teaching	14
2	Varied Teaching Strategies	23
3	Information and Communication Technology	12
4	Innovative Enrichment Activities	10
5	Classroom Management Skills	13
6	Diverse Assessment Methods	12
	Total Number of Items	84

Subjects of the Study:

211 social-studies teachers (111 male teachers and 100 female teachers) at 42 intermediate schools for girls and boys in Al-Jouf were selected as shown in table 2:

Table 2

No.	City	Number of Male Teachers	Number of Female Teachers	Number of Male Subjects	Number of Female Subjects	Total Number of Subjects
1	Sakaka	50	40	30	22	52
2	Swair	20	15	8	10	18
3	Dumat Al-Jandal	31	25	15	18	33
4	Tabarjal	10	20	7	10	17
5	Total Number	111	100	60	60	120

Procedures of applying the Questionnaire:

The questionnaire in its final form was distributed to 211 teachers. 138 forms were given back and 18 ones were excluded for lacking data. Thus, 120 forms were

selected for study during the first term of the academic hijri year 1432, belonging to 60 male teachers and 60 female teachers. The questionnaire was applied to the subjects of the study to identify their training needs in light of modern teaching trends through the phrases: (Very High (very important), High (important) Average (less important), and Low (not important). The SPSS program for providing and analyzing data was used to show the degree of need for each of the six axes.

Findings of the Study:

The findings of the questionnaire can be shown as follows:

1- The training needs of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf were identified through the repetition of the phrases referring to the degree of need as well as the relative weights of items.

2- The number of repeated phrases was multiplied by the degree given to each of the four phrases (0 / 1 / 2 / 3).

3- The total mark of each training need was divided by 360 (the highest degree of training need), and the outcome was multiplied by 100 to get the percentage. Thus, from 80% upward indicates a very important training need, from 60% up to 80% indicates an important training need, from 40% up to 60% indicates a less important training need less that 40% indicates that the teachers are in no need of training.

The training needs of social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf can be put in the following descending order:

Axis 1: The Use of Systemic Planning in Teaching:

Table 3

No.	Training Needs for systemic planning in teaching	Relative Weight	Order	Need Degree
1	Inserting activities into the teaching plan and linking the lesson with experiences and situations	0.962	1	Very High
2	Designing various exploratory activities satisfying the needs of students	0.954	2	Very High
3	Linking the elements of the lesson plan with the number of experiences expected from the teaching situation	0.936	3	Very High

4	Putting a well-organized plan for the sources of learning that can be used with students inside and outside the classroom	0.927	4	Very High
5	Linking the general objectives of the course with those of each unit and lesson	0.919	5	Very High
6	Following the order of priority in the implementation of the teaching process according to the objectives of the course	0.892	6	Very High
7	Designing Activities that allow the use of various teaching strategies such as cooperative learning and peer education	0.881	7	Very High
8	Analyzing the concepts, skills, and tasks of the content in an organized way that can be understood by students	0.869	8	Very High
9	Putting an organized plan for the lesson	0.834	9	Very High
10	Changing the general objectives of the course to those of behaviours	0.785	10	High
11	Linking the behavioural objectives of the lesson with the process of assessing students	0.724	11	High
12	Searching for extra sources that help to draw the lesson plan	0.676	12	High
13	Planning for teaching according to adequate information about the topic and the students	0.643	13	High
14	Putting a well-organized plan for the strategies and teaching aids to be used for fulfilling the objectives of the lesson	0.625	14	High

As shown in the above table, Responses to 9 items of this axis get 80% upward (Very High), which indicates a very important training need. Responses to the 5 other items get more than 60% (High), which indicates an important training need. Accordingly, most items of this axis are of great importance to social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf.

Inserting activities into the teaching plan and linking the lesson with experiences and situations in addition to designing various exploratory activities satisfying the needs of students

occupy the first places among the high training needs of this axis as they show relative weights of 0.962 and 0.945. Occupying the last place is putting a well-organized plan for the strategies and teaching aids to be used for fulfilling the objectives of the lesson as it shows a relative weight of 0.625.

Axis 2: The Use of Varied Teaching Strategies:

Table 4

No.	Training Needs for Varied Teaching Strategies	Relative Weight	Order	Need Degree
1	Using varied teaching strategies in introducing concepts and skills to students	0.973	1	Very High
2	Using teaching strategies based on the different levels of intelligence	0.971	2	Very High
3	Helping students to conclude the concepts and questions of the subject	0.967	3	Very High
4	Encouraging students to put solutions to some society issues	0.962	4	Very High
5	Using beyond the knowledge strategies in teaching	0.961	5	Very High

6	Using teaching strategies based on the mental maps in teaching	0.960	6	Very High
7	Using teaching strategies based on the students recalling of memories and experiences	0.958	7	Very High
8	Encouraging students to raise critical questions	0.956	8	Very High
9	Using the learning by exploring method	0.955	9	Very High
10	Encouraging students to criticize historic sources	0.946	10	Very High
11	Using teaching strategies based on practical field methods	0.937	11	Very High
12	Using teaching strategies based on self-education	0.928	12	Very High
13	Using teaching strategies based on investigation and deduction	0.904	13	Very High
14	Using teaching strategies based on solving problems	0.897	14	Very High
15	Using teaching strategies based on brainstorming	0.853	15	Very High
16	Using teaching strategies based on constructive education	0.834	16	Very High

17	Using teaching strategies based on cooperative learning	0.825	17	Very High
18	Using teaching strategies based on stories and novels	0.818	18	Very High
19	Encouraging students to apply what they have learnt of educational and life situations	0.804	19	Very High
20	Varying teaching strategies for more participation by students in the learning process	0.776	20	High
21	Using teaching strategies based on playing roles	0.742	21	High
22	Using teaching strategies based on self-inquiry	0.697	22	High
23	Using teaching strategies based on reciprocal teaching	0.689	23	High

As shown in the above table, Responses to 19 items of this axis get 80% upward (Very High), which indicates a very important training need. Responses to the 4 other items get more than 60% (High), which indicates an important training need. Accordingly, most items of this axis are of great importance to social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf.

Using varied teaching strategies in introducing concepts and skills to students and using teaching strategies based on the different levels of intelligence occupy the first places among the high training needs of this axis as they show relative weights of 0.973 and 0.971. Occupying the last place is using teaching strategies based on reciprocal teaching as it shows a relative weight of 0.689.

Axis 3: The Use of Information and Communication Technology:

Table 5

No.	Training Needs for Information and Communication Technology	Relative weight	Order	Need Degree
1	Browsing the internet in teaching social studies	0.989	1	Very High
2	Using things from the environment in teaching social studies	0.986	2	Very High
3	Using the power point program in displaying the lesson	0.978	3	Very High
4	Using computer programs in teaching social studies	0.916	4	Very High
5	Using computer programs in the process of assessment at all stages of education	0.903	5	Very High
6	Using audio and video methods in teaching social studies	0.814	6	Very High
7	Using pictures and posters in teaching social studies	0.753	7	High
8	Using models and samples in teaching social studies	0.722	8	High
9	Using interactive video in teaching social studies	0.703	9	High

10	Using practical techniques of education in teaching social studies	0.687	10	High
11	Using the email in teaching social studies	0.668	11	High
12	Using field techniques such as field visits and scientific journeys in teaching social studies	0.663	12	High

As shown in the above table, Responses to 6 items of this axis get 80% upward (Very High), which indicates a very important training need. Responses to the 6 other items get more than 60% (High), which indicates an important training need. Accordingly, most items of this axis are of great importance to social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf.

Browsing the internet and using things from the environment in teaching social studies occupy the first places among the high training needs of this axis as they show relative weights of 0.989 and 0.986. Occupying the last place is using field techniques such as field visits and scientific journeys in teaching social studies as it shows a relative weight of 0.663.

Axis 4: The use of Innovative Enrichment Activities in Teaching:

Table 6

No.	Training Needs for Innovative Enrichment Activities	Relative Weight	Order	Need Degree
1	Designing enrichment activities to support distinguished students	0.943	1	Very High
2	Using diverse learning sources and technological methods to get information	0.908	2	Very High

3	Varying the students participation in getting information through field visits, journeys, reading, and research	0.856	3	Very High
4	Preparing leaflets and posters on some contemporary issues	0.843	4	Very High
5	Inserting the subject into diverse learning activities	0.732	5	High
6	Designing wall journals on social-studies-related issues	0.695	6	High
7	Benefiting from the potentials of society in carrying out classroom activities	0.687	7	High
8	Holding meetings between students and local-society members to discuss contemporary social-studies-related issues	0.652	8	High
9	Linking social studies with the daily issues of students	0.635	9	High
10	Holding competitions to motivate students to participate effectively in the learning process	0.613	10	High

As shown in the above table, Responses to 4 items of this axis get 80% upward (Very High), which indicates a very important training need. Responses to the 6 other items get more than 60% (High), which indicates an important training need. Accordingly, most items of this axis are of great importance to social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf.

Designing enrichment activities to support distinguished students and using diverse learning sources and technological methods to get information occupy the first places among the high training needs of this axis as they show relative weights of 0.943 and 0.908. Occupying the last place is holding competitions to motivate students to participate effectively in the learning process as it shows a relative weight of 0.613.

Axis 5: The Use of Classroom-Management Skills:

Table 7

No.	Training Needs for Classroom-Management Skills	Relative Weight	Order	Need Degree
1	Developing self-discipline among students	0.934	1	Very High
2	Treating abnormal behaviours wisely during the lesson	0.926	2	Very High
3	Using diverse methods for enhancement inside the classroom	0.918	3	Very High
4	Helping students to take decisions and mange time through class activities	0.907	4	Very High
5	Creating the democratic atmosphere for a well-organized dialogue and discussion inside the classroom	0.896	5	Very High
6	Accustoming students to the investment of the period time in doing the tasks assigned to them	0.854	6	Very High
7	Managing the class behavior of students effectively during the lesson	0.817	7	Very High
8	Putting regulations inside the classroom for an effective learning environment	0.764	8	High
9	Encouraging positive interaction among students	0.732	9	High

10	Providing opportunities for independent and cooperative learning inside the classroom	0.675	10	High
11	Accustoming students to respect the opinions of others	0.628	11	High
12	Organizing students inside the classroom in a way that suits the lesson and the teaching aid employed	0.589	12	High
13	Achieving equality and objectivity when dealing with students	0.579	13	High

As shown in the above table, Responses to 7 items of this axis get 80% upward (Very High), which indicates a very important training need. Responses to the 4 other items get more than 60% (High), which indicates an important training need. Accordingly, most items of this axis are of great importance to social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf.

Developing self-discipline among students and treating abnormal behaviours wisely during the lesson occupy the first places among the high training needs of this axis as they show relative weights of 0.934 and 0.926. Occupying the last places are organizing students inside the classroom in a way that suits the lesson and achieving equality and objectivity when dealing with students as they show relative weights of 0.589 and 0.579.

Axis 6: The Use of Diverse Assessment Methods:

Table 8

No.	Training Needs for Diverse Assessment Methods	Relative Weight	Order	Need Degree
1	Designing diverse innovative methods for assessment	0.963	1	Very High

2	Applying the personal assessment process to students	0.959	2	Very High
3	Designing diverse assessment methods to measure the target output of education	0.941	3	Very High
4	Designing preventive and curative activities to cure the weakness of students as shown by assessment	0.921	4	Very High
5	Assessing the sentimental and skill aspects of students	0.884	5	Very High
6	Applying the accumulated assessment process to students	0.866	6	Very High
7	Applying the preparatory assessment process to students	0.853	7	Very High
8	Applying the consecutive assessment process to students	0.829	8	Very High
9	Using different written exams in the assessment of students	0.786	9	High
10	Designing self-assessment methods	0.773	10	High
11	Applying the analytic assessment process to teaching social studies	0.753	11	High
12	Using the findings of assessment in developing and enhancing the performance of students	0.747	12	High

As shown in the above table, Responses to 8 items of this axis get 80% upward (Very High), which indicates a very important training need. Responses to the 4 other items get more than 60% (High), which indicates an important training need. Accordingly, most items of this axis are of great importance to social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf.

Designing diverse innovative methods for assessment, applying the personal assessment process to students, and designing diverse assessment methods to measure the target output of education occupy the first places among the high training needs of this axis as they show relative weights of 0.963, 0.959, and 0.941. Occupying the last place is using the findings of assessment in developing and enhancing the performance of students, as it shows a relative weight of 0.747.

Analyzing and Explaining findings:

The following table shows the findings of the study in details:

Table 9

No.	Axis	Number of Phrases (Very High)	Number of Phrases ((High	Number of Phrases (Average)	Number of Phrases (Low)
1	Systemic Planning in Teaching	19	5		-----
2	Varied Teaching Strategies	9	4		----
3	Information and Communication Technology	6	6		----
4	Innovative Enrichment Activities	7	4	2	----
5	Classroom-Management Skills	4	6		----

6	Diverse Assessment Methods	8	4		----
	Total Number	53	29	2	----

1- 53 phrases (Very High) indicate a very important training need for social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf. These phrases appear as follows:

a) 9 phrases refer to the use of systemic planning in teaching.

b) 19 phrases refer to the use of varied teaching strategies.

c) 6 phrases refer to the use of information and communication technology.

d) 7 phrases refer to the use of innovative enrichment activities in teaching.

e) 4 phrases refer to the use of classroom-management skills.

f) 8 phrases refer to the use of diverse assessment methods.

2- 29 phrases (High) indicate an important training need for social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf. These phrases appear as follows:

a) 5 phrases refer to the use of systemic planning in teaching.

b) 4 phrases refer to the use of varied teaching strategies.

c) 6 phrases refer to the use of information and communication technology.

d) 4 phrases refer to the use of innovative enrichment activities in teaching.

e) 6 phrases refer to the use of classroom-management skills.

f) 4 phrases refer to the use of diverse assessment methods.

3 - 2 phrases (Average) indicate a less-important training need for social-studies teachers at the intermediated stage in Al-Jouf. These two phrases refer to the use of innovative enrichment activities in teaching.

4 - No phrases (Low) appear in the six axes of the questionnaire, which indicates that no training needs are not important.

In light of the above findings, social-studies teachers at the intermediate stage in Al-Jouf are in need of training to the adoption of modern teaching trends in a world characterized by its rabid change and great technological advance especially in the absence of qualitative training courses.

Recommendations and Suggestions:

1. Providing strategies for the enhancement of training in the Kingdom of Saudi Arabia in general and in Al-Jouf in particular.
2. Providing a viable mechanism for the involvement of university experts in teaching and training in the process of training teachers at the primary, intermediate, and secondary stages.
3. Periodically holding training courses to satisfy the training needs of teachers in light of modern teaching trends.

References

1. Abd Al-Aziz Al-Hor and Amina Abas Kamal. "Priorities of Teaching Efficiencies and Training Needs of Teachers at the Preparatory Stage in Qatar from the Teachers' and Supervisors' Point of View." *Journal of the Faculty of Education*, the United Arab Emirates University, 18.20 (2003): P. 36.
2. R. Jolanta and P. Charzynsk. "Geography Teacher Training in Poland, Faculty of Biology and Earth Sciences.", *Planet* 45.15 (December 2005): P. 9.
3. Faiza Ahmad Hamada. "Training Needs of Math Teachers at the Primary Stage in Assiut from the Teachers' and Supervisors' Point of View." *Journal of the Faculty of Education*, Assiut University, 20.2 (July 2004)): P. 299.
4. Gebrael Beshara. "Requirements of the Scientific and Technological Revolution in Shaping the Professional Development of Teachers." *Arab Journal of Education,* Tunisia, 3.1 (1983):) 67.
5. Muhammad Metwally Ghonima. "Policies and Programs of Preparing Arab Teachers and the Structuring of the Educational Process." *Egyptian –Lebanese Publishing House*, Cairo, 1996: P. 97.
6. Aida Abo Gharib and Amal Al-Shahat Hafez. "Elements of School Distinction in Light of Education Quality." *Journal of Education Quality Studies and Researches*

Egyptian National Authority for Quality Assurance and Accreditation in Education, 1 (Jan 2012): P. 231-232.

7. Dulrareem. "The characteristics of the Effective Staff." *Development Programs*

   http://www.nj.gov/education/profdev/standards.

8. G. Daiz-Maggioli. "Professional Development for Language Teachers (*ERIC Document* No. FD-99-Co-0008). (2003):P. 2.

9. T. Beageson. M. Heuschel and A. Billings. "Washington State Professional Development Planning Guide." *Teacher Professional Development*, Part 3, Office of Superintendent of Public Instruction, Washington, 2003: P. 21.

10. Alaa Al-Din Saad Metwally. "Developing a Program for Training Math Teachers in Sultanate of Oman in light of contemporary global trends." *16th Scientific Conference of Egyptian Association for Curriculum and Instruction* July 21-22, 2004: P. 410.

11. Adel Rasmy Hammad Al-Najdy. "Training Needs of History Teachers at the Secondary Stage in Sultanate of Oman in light of Contemporary Glabal Trends." *17th Scientific Conference for Curricula and Criteria Levels, Egyptian Association for Curriculum and Instruction,* Ain Shams University, Vol. 1 (July 26-27, 2005): p. 398-399.

12. M. Boyle- Baise. *Multicultural Service Learning: Educating Teachers in Communities*. New York: Teachers College Press, 2002: P. 98.

13. Hussein Abas Hussein. "Identifying the Training Needs of Chemistry Teachers at the Agricultural Secondary Stage." *16th Conference of the Egyptian Association for Curriculum and Instruction* July 21-22, 2004: P. 296.

14. Maher Ismael. *Arabic Encyclopedia of Educational and Educational Technology Terms*. Riyadh: Al-Rushed LTD., 2002: P. 106

15. Hassan Ahmad Al-Taany. *Training, its Concept and Effectiveness: Designing and Evaluating Training Programs*. Jordan: Al-Shorouq Publishing House, 2002: P. 24-25.

16. D. Linda and B. John. "Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and be Able to Do?" *National Academy of Education,*1 ed 2005: P. 19.

17. Ali Kamal Ali Meabad. "Training Needs of Social-Studies Teachers at the Primary Stage in light of Modern Educational Trends in Teaching." *Journal of Studies in Curricula and Methodology,* Egypt, 159 (June 2010): P. 224.

18. Maher Al-Mahrouq. "The Role of Informative Economy in Reinforcing the Competitive Abilities of Arab Women." *Arab Labour Organization*. 2009: P. 23.

19. Esam Mansour. "The Effect of Globalization on Education from the Educational Administration's Point of View." *Journal of the Faculty of Education,* Ain Shams University, 34.3 (2010): P. 476.

20. Muhammad Abboud Al-Harahesha. "Preparing Teachers in Light of Contemporary Global Challenges." *16th Scientific Conference: The Future of Preparing Teachers at the Faculties of Education and the Efforts of Scientific Organizations in the Process of Development in the Arab World*, Egypt, Vol. 2 (March 2010): P. 490.

21. Abd Al-Latif Bin Hussein Farag. *Methodology in the Twenty-First Century.* 1 ed. Al-Masera Publishing and Distribution House, 2005: P. 35.

22. Ali Mohy Al-Din Rashed. "Developing Methods of Training Teachers in Light of Modern Educational Trends." *3rd Educational Conference: Toward a Better Preparation of Future Teachers.* Faculty of Education, Sultan Qaboos University (Sultanate of Oman) 2004: P. 77-78.

23. Dina Ali Ahmad. *Professional Accreditation of Teachers in Light of the Experiences of Some Developed Countries*. Alex., Egypt: New University House, 2007: P. 34.

24. Nasr Najm Al-Din Nasr. "Sustainable Professional Development of In-service Teachers in the Challenges of Globalization." *Journal of the Faculty of Education*, Zagazig University, Egypt, Vol. 46 (2004): P. 231.

25. D. Sparks. "Issues at the Table: Teacher Quality and Student Achievement Become Bargaining Matters, An Interview with Julia Koppaich." *Journal of Staff Development* 21.2 (Spring 2000): (htm).

26. R. Sawa. "Teacher Evaluation Policies and Practices:

    A Summary of a Thesis." *SSTA Research Center Report* 1995: P. 94- 95.

27. E. M. Hoppensted. *A Teacher's Guide to Classroom Management.* Illinois, U.S.A: Charles C. Thomas Publishers Spring Field, 1991.

28. E.S. Hunderson. *The Evaluation of In-service Teacher Training.* London: M. Croom Helm, 1978: P. 10-12.

❋ ❋ ❋ ❋ ❋