التربية 2017

مجلة التربية

مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم

13 حلقة نقاشية حول التقرير العالمي لرصد التعليم

37 الإعلام العلمي ودوره في المجتمع

55 مهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن ٢١

121 أثر ثقافة المعايير على أداء المعلمين والمعلمات

175 مهارة الإملاء .. رؤية ميدانية

195 تأثير النمو الاقتصادي على تعليم المرأة في قطر

255 خيارات تلقي المحتوى الإعلامي عند الطفل

«كلمة التحرير»

من الفعاليات السنوية التي تقوم بها اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم الحلقة النقاشية التي تحرص على عقدها بشكل سنوي لمناقشة التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، والذي يمثل الوثيقة الرئيسة لتقييم التقدم المحرز عالمياً تجاه تحقيق أهداف داكار الستة للتعليم للجميع، ويحدد الإصلاحات الفعالة الخاصة بالسياسات التعليمية، وأفضل الممارسات المتبعة في جميع المجالات المتعلقة بالتعليم للجميع، كما يلفت الانتباه إلى التحديات المستجدة، ويسعى إلى تعزيز التعاون الدولي في مجال التعليم.

وقد تميزت هذه الحلقة النقاشية بحضور ممثلين عن كافة قطاعات الدولة ذات الصلة بالعملية التعليمية مثل وزارة التعليم والتعليم العالي، ووزارة التخطيط التنموي والإحصاء، وجامعة قطر، ومؤسسة التعليم فوق الجميع، ومؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، وأعضاء اللجنة الوطنية للتعليم للجميع، بالإضافة إلى اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

ورغم ماورد بالتقرير من مؤشرات مطمئنة على أن نسبة المحرومين من التعليم في دولة قطر لاتتعدى ١٪ فقط، إلا أن أرقام المحرومين من التعليم في بقية دول العالم مازالت مفزعة، حيث تصل إلى ٢٦٤ مليوناً، من بينهم ٦١ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين ٦ و١١ سنه، و٦٠ مليون بين ١٢ و١٤ سنة، بالإضافة إلى ١٤٣ مليون ما بين ١٥ و١٧ سنة.

لقد كانت هذه الأرقام المتزايدة من عام إلى آخر محل اهتمام وتساؤل من اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، حيث ركزت الأمين العام للجنة خلال الحلقة النقاشية على قضية إلـزام التعليم، ليس في المرحلة الابتدائية فحسب وإنما في مرحلة رياض الأطفال في ضوء وجود ٤٩ دولة من دول العالم بها تعليم لرياض الأطفال. كما أكدت أيضاً على أن اليونسكو بذلت جهوداً كبيرة في دعم التعليم، لكنها ما تزال في حاجة متزايدة إلي بذل المزيد من الجهود، خاصة في البلدان التي تشهد حروباً وأزمات، وتساءلت أمين عام اللجنة الوطنية عن الإجراءات العاجلة التي تتخذها اليونسكو تجاه تسرب الأطفال من التعليم في تلك الدول، إضافة إلى خطط تطوير تعليم الكبار وتجويده.

ولا شك أن وجود إجابات واقعية على تلك التساؤلات من قبل اليونسكو، يمكن أن يضعها أمام مسؤولياتها العالمية التي يجب أن تواصل القيام بها، خاصة في ظل الصراعات الدامية التي يشهدها عالمنا المعاصر.

«التحرير»

تقارير صحفية

إعداد: شريف محمود الشريف

قطر تشارك في المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي .
ص ٧ - ص ١١

حلقة نقاشية بالدوحة حول التقرير العالمي لرصد التعليم لعام ٢٠١٦
ص ١٣ - ص ١٥

اختتام أعمال الدورة الأولى لمؤتمر الإيسيسكو لوزراء التربية
ص ١٧ - ص ٢٥

اختتام أعمال المؤتمر الإسلامي لوزراءأ التعليم والبحث العلمي
ص ٢٧ - ص ٣٣

تحقيقات صحفية

إعداد: محمد صديق محمد حسن

● الإعلام العلمي ودوره في المجتمع
ص ٣٧ - ص ٥٢

التربية

● تصور مقترح لمهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين بمدارس دولة قطر
د. ظبية سعيد السليطي
ص ٥٥ - ص ١٠٨

● الواقع الافتراضي معمل المكعب التفاعلي ودوره في تطوير العملية التعليمية
د. أحمد جاسم الساعي
ص ١٠٩ - ص ١١٩

● أثر ثقافة المعايير على أداء المعلمين والمعلمات بالمدارس الإعدادية في دولة قطر
د. علي عبد الهادي عبد العال
ص ١٢١ - ١٧٢

الثقافة

- مهارات الإملاء.. رؤية ميدانية
د. مجدي مصطفى ياقوت
ص ١٧٥ - ص ١٩٤

- تأثير النمو الاقتصادي على تعليم المرأة في دولة قطر
د. سعيد حميد الدليمي
ص ١٩٥ - ص ٢٣٢

- مجلس قراءة صحيح البخاري بقلعة الجبل في العصر المملوكي
د. محمد جمال الشوربجي
ص ٢٣٣ - ص ٢٥١

علوم واتصال

- خيارات التلقي عند الطفل للمحتوى الإعلامي بالتطبيق على عينة من الأطفال
د. هاشم الجاز
ص ٢٥٥ - ص ٢٧٦

تقارير صحفية

قطر تشارك في المؤتمر العاشر
لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي
ص ٧ - ص ١١

حلقة نقاشية بالدوحة حول
التقرير العالمي لرصد التعليم لعام ٢٠١٦
ص ١٣ - ص ١٥

اختتام أعمال الدورة الأولى
لمؤتمر الإيسيسكو لوزراء التربية
ص ١٧ - ص ٢٥

اختتام أعمال المؤتمر الإسلامي الثامن
لوزراءأ التعليم والبحث العلمي
ص ٢٧ - ص ٣٣

قطر تشارك في المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم في الوطن العربي

- **موضوع المؤتمر: تقويم الامتحانات العامة في الوطن العربي وتطويرها**
- **أربعة أهداف وخمس وثائق أساسية ناقشها المؤتمر بحضور ١٨ دولة عربية**
- **قرارات وتوصيات في ختام أعمال المؤتمر**

عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب في الأردن خلال الفترة ٧-١١ ديسمبر/ ٢٠١٦، وموضوعه "تقويم الامتحانات العامّة في الوطن العربي وتطويرها"، بمشاركة وفود من ثماني عشرة دولة عربية من بينها دولة قطر، بالإضافة إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج، والإسيسكو، واليونسكو، والبنك الدولي، وبنك التنمية الإسلامي.

وترأس وفد قطر في هذا المؤتمر سعادة السيد ربيعة محمد الكعبي وكيل وزارة التعليم والتعليم العالي، وضم الوفد ممثلين من الوزارة واللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

واستهدف المؤتمر:

- الارتقاء بمخرجات التعليم العام في العالم العربي.
- تطوير التعليم العام في الوطن العربي.
- تسهيل انتقال الطلاب، وتبادل الشهادات في مراحل التعليم العام العربي.
- متابعة التطور في مجالات التعليم العام في الوطن العربي منذ عقد المؤتمر الأول للوزراء عام ١٩٩٨ وحتى المؤتمر التاسع ٢٠١٤.

وقد عقد الخبراء المتخصصون ممثلو الدول والخبراء معدّو الوثائق المقدمة إلى المؤتمر اجتماعاتهم يومي ٧ - ٨ ديسمبر ٢٠١٦ لمناقشة الوثائق تفصيلا، وإعداد المقترحات والتوصيات التي عرضت على المؤتمر الوزاري الذي عُقد يومي ١٠-١١ ديسمبر ٢٠١٦. وتناولت هذه الوثائق:

١- تقويم الامتحانات العامة في الدول العربية وتطويرها.

٢- واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره" اللجنة الوزارية"

٣ - توحيد السلم التعليمي العربي.

٤- تقدم التعليم في الدول العربية منذ المؤتمرالأول ١٩٩٨ -وحتى المؤتمر التاسع ٢٠١٤.

٥- تقرير المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن تنفيذ توصيات المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم (تونس ٢٩ مايو/ آيار ٢٠١٤).

وقد ترأس المؤتمر سعادة الدكتور محمد الذنيبات نائب رئيس الوزراء ووزير التربية والتعليم بالمملكة الأردنية الهاشمية الذي رحّب في الجلسة الافتتاحية بأصحاب السعادة الوزراء ورؤساء الوفود وممثلي المنظمات الإقليمية والدولية، وأشار إلى أن هذا المؤتمر ينعقد في ظلّ تحديات وأزمات كبيرة تواجه أمتنا العربية، وأن التعليم هو أكبر تحدٍ يواجه الإنسان، مبيناً في هذا الإطار أن الأمة المتعلّمة تستحق أن تكون في الصدارة وأن الأمم لا تقوم إلا بالعلم والمعرفة.

كما أُلقيت كلمتان في افتتاح المؤتمر لكل من المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ولرئيس المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب ركزتا على أهمية ما تمثله موضوعات المؤتمر الرئيسية المتعلقة بتنظيم مراحل التعليم وتطوير نظم التقويم والامتحانات من أهمية بالغة في تطوير التعليم العربي وتحديثه، ولما يتسم به الظرف التاريخي الدقيق الذي يمر به الوطن العربي من خطورة داهمة على استقراره وهويته ومستقبله وخطوات الإصلاح والتطوير التي تقوم بها الدول العربية للنهوض بالمنظومة التربوية والتعليميّة لتلتحق بمسار الأمم المتقدمة،

والجهود المطلوبة لتعزيز قنوات التعاون المشترك بين الدول الأعضاء لتحقيق تعليم جيّد من خلال الاهتمام بتطوير التعليم والامتحانات وتوحيد السلم التعليمي، خاصة في ضوء ما تم التأكيد عليه في المؤتمر التاسع.

توصيات وقرارات المؤتمر:

وبعد مناقشة الدراستين الرئيستين للمؤتمر وتقرير المدير العام عن تنفيذ توصيات المؤتمر التاسع وتقرير فريق الخبراء، أصدر المؤتمر القرارات والتوصيات التالية:

أولاً: التوصيات الموجّهة إلى الدول العربية:

١. العمل على تحديث نظم التقويم التربوي والامتحانات من حيث: تنويع أشكال التقويم، وإتاحة فرص متعدّدة لدخول الامتحان، بما يتناسب مع ظروف كل دولة ويحقّق ما جاء بالدراسة من توصيات.

٢. تخصيص نسبة مئوية ما بين ٢٠ - ٣٠٪ من معدّل الثانوية وتُعطى النسبة الباقية للاختبار التحصيلي والقدرات لأغراض المعادلة، أو لتقديمها للجامعات، أو للحصول على الابتعاث، وينطبق ذلك على المدارس الحكومية والخاصة والدولية.

٣. اتخاذ الإجراءات اللّازمة لإعادة تنظيم المراحل التعليمية من حيث: الإطار العربي للمؤهلات، ومعايير معادلة الشهادات، وتحديد المعارف والمهارات الواجب اكتسابها مع نهاية كل مرحلة، وتعديل التشريعات بما ييسر انتقال الطلبة العرب بين الدول.

٤. سنّ التشريعات واتخاذ الإجراءات اللازمة لاستقطاب الأوقاف في مجال تمويل التعليم العربي والتوسّع فيه وتطويره.

٥. تقديم الدعم والمساعدة لتعليم الأطفال في الدول العربيّة التي تعاني من أزمات مع إعطاء عناية خاصّة للتعليم في فلسطين.

ثانياً: التوصيات الموجّهة إلى المنظّمة العربيّة للتّربية والثقافة والعلوم:

دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى:

١. التنسيق بين المراكز والمؤسسات والهيئات المعنية بالتقويم والامتحانات لوضع الآليات الكفيلة بتنفيذ توصيات دراسة "تقويم الامتحانات العامّة في الوطن العربي وتطويرها" بما يضمن تفعيلها واستقلالها عن وزارات التربية والتعليم.

٢. تجديد الدعوة بسرعة إنجاز منح رخصة مزاولة مهنة التعليم بما يضمن تمهين المعلّم العربي ونموّه الوظيفي، وعقد ملتقى للمسؤولين بالدول العربية للتنسيق في هذا الشأن.

٣. التنسيق مع البنك الإسلامي للتنمية للاستفادة من مبادرة "التعليم من أجل التنافسيّة" والتي أطلقها بالشراكة مع البنك الدولي لتطويرالتعليم بالوطن العربي باعتبار المنظمة هي الجهة المعنية بذلك.

٤. عقد مؤتمر يهتم بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصّة في الوطن العربي.

٥. دعوة المدير العام لاستطلاع رأي الدول بشأن عقد مؤتمر لوزراء التربية والتعليم والتعليم العالي لمناقشة القضايا المشتركة، اعتبارا من الدورة القادمة.

ثالثاً: توصيات مشتركة:

١. دعوة البنك الإسلامي للتنمية والبنك الدولي والمؤسسات المصرفية والمالية إلى تقديم المنح والقروض الميسرة لصالح التعليم.

٢. دعوة الدول العربية والمنظمات الإقليمية والدولية وبنوك التنمية (البنك الإسلامي للتنمية والبنك الدولي) إلى دعم قطاع التعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، وكذلك دعم الدول العربية المضيفة للاجئين للتخفيف من أثر ذلك على العملية التعليمية فيها.

رابعاً: القرارات:

١. اعتماد الدراسة التي أعدتها اللجنة الوزارية وموضوعها "واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره"، والطلب من الجهات المعنية بوزارات التربية والتعليم في الدول العربية تنفيذ ما جاء فيها وتطبيقه بما يتناسب مع ظروفها وإمكانياتها.

٢. دعوة المنظمة إلى عقد ورش عمل متخصصة تبحث في كيفية تنفيذ التوصيات وتَرفع رأيها إلى وزراء التربية والتعليم العرب.

كما أصدر المؤتمر بيان إدانة للأعمال الإرهابية التي تستهدف المواطنين ورجال الأمن والجيش في الدول العربية. والجدير بالذكر أن المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قام، بتكريم الأستاذة الفلسطينية حنان الحروب "المعلمة الأولى في العالم لعام ٢٠١٦ " بتسليمها درع المنظمة

❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖

حلقة نقاشية بالدوحة حول:

التقرير العالمي لرصد التعليم لعام ٢٠١٦

- **اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم نظمت الحلقة النقاشية**
- **١٦ مليون طفل من ٦ إلى ١١ سنة محرومون من التعليم في العالم**
- **مكتب اليونسكو الإقليمي في الدوحة يستعرض أهم نتائج التقرير**

عقدت اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم حلقة نقاشية حول التقرير العالمي لرصد التعليم لعام ٢٠١٦، وذلك بمقر اللجنة الوطنية في مبنى وزارة التعليم والتعليم العالي. وحضر الحلقة النقاشية ممثلون عن وزارة التخطيط التنموي والإحصاء وجامعة قطر ومؤسسة التعليم فوق الجميع ومؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع وأعضاء اللجنة الوطنية للتعليم للجميع، وعدد من موظفي وزارة التعليم والتعليم العالي، واللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

وفي بداية الحلقة رحبت الدكتورة حمدة السليطي الأمين العام للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم بالحاضرين موضحة أن اللجنة تعقد هذه الحلقة سنوياً لمناقشة الرصد العالمي الخاص بالتعليم. وأشارت إلى أهمية التقرير ونتائجه لأنه يبحث في العديد من الموضوعات ذات الأهمية، ومنها التقييمات الوطنية المقننة في قياس مستوى جودة التعليم والمخرجات التعليمية، وقضية إلزام التعليم ليس في المرحلة الابتدائية فحسب، وإنما في مرحلة رياض الأطفال، خاصة وأن هناك ٤٩ دولة فيها تعليم لرياض الأطفال، هذا بالإضافة الى القضايا المهمة التي يتعرض اليها التقرير.

واستعرضت الدكتورة فريال خان أخصائية برامج تعليم بمكتب اليونسكو الإقليمي في الدوحة أهم نتائج التقرير منوهة الى أن التقرير ستصدر ترجمته الكاملة باللغة العربية في يناير القادم.

وذكرت الدكتورة خان أن التقرير يشير الى وجود ٦١ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين السادسة والحادية عشرة محرومون من التعليم، وذكرت أن النسبة في دولة قطر ممتازة ولا تتعدى ١٪. كما أكدت وجود ٦٠ مليون من الفتيان والفتيات بين ١٢-١٤ سنة خارج النظام التعليمي، و ١٤٣ مليون ما بين ١٥-١٧ سنة. وأشار التقرير الى أن الطريق لايزال طويلاً لتحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم في العالم، أما في دولة قطر فنسبة الإناث اللائي يستكملن تعليمهن العالي أعلى من الذكور.

وتناولت أيضاً قضية تعليم الكبار والتعليم مدى الحياة، وبالذات في المناطق الخارجية ، وتشجيع اليونسكو لذلك. كما تطرقت الى مسألة الانفاق على التعليم مشيرة إلى أن العديد من الجهات تنفق وتدعم التعليم، لكن لا يوجد رقم حقيقي للإنفاق على التعليم.

وأكدت الأمين العام للجنة الوطنية القطرية أن اليونسكو بذلت جهوداً كبيرة لكنها لا تزال بحاجة الى بذل المزيد من الجهود، وتحديداً في البلدان التي تشهد حروباً وأزمات. وتساءلت عن الإجراءات العاجلة التي تتخذها اليونسكو إزاء تسرب الأطفال في تلك الدول، وخطط تطوير تعليم الكبار وتجويده.

من جهتها أشادت الدكتورة فريال بجهود دولة قطر ودول مجلس التعاون بشكل عام في مجال التعليم، وأعربت عن استعداد اليونسكو للتعاون وتقديم الدعم الى الجهات المعنية.

يُشار الى أن التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع يمثل الوثيقة الرئيسية لتقييم التقدم المحرز عالمياً في تحقيق أهداف داكار الستة للتعليم للجميع. وهي

- توسيع وتحسين الرعاية والتربية على نحو شامل في مرحلة الطفولة المبكرة، وخاصة لصالح أكثر الأطفال تأثرا وأشدهم حرمانا
- العمل على أن يتم بحلول عام ٢٠١٥ تمكين جميع الأطفال من الحصول على تعليم ابتدائي جيد ومجاني وإلزامي، وإكمال هذا التعليم مع التركيز بوجه خاص على البنات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة، وأطفال الأقليات الإثنية.

- ضمان تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار والراشدين من خلال الانتفاع المتكافئ ببرامج ملائمة للتعلُّم واكتساب المهارات اللازمة للحياة.
- تحقيق تحسين بنسبة ٥٠ في المائة في مستويات محو أمية الكبار بحلول عام ٢٠١٥، ولاسيما لصالح النساء، وتحقيق تكافؤ فرص التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار.
- إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في مجال التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠٠٥، وتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم بحلول عام ٢٠١٥٥، مع التركيز على تأمين فرص كاملة ومتكافئة للفتيات للانتفاع والتحصيل الدراسي في التعليم الأساسي الجيد
- تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم و ضمان الامتياز للجميع بحيث يحقق جميع الدارسين نتائج واضحة وملموسة في التعلم، ولاسيما في القراءة والكتابة والحساب والمهارات الأساسية للحياة

ويرصد التقرير العالمي لرصد التعليم التقدم المحرز، ويحدد الإصلاحات الفعالة الخاصة بالسياسات وأفضل الممارسات المتبعة في جميع المجالات المتعلقة بالتعليم للجميع. كما يسترعي التقرير الانتباه إلى التحديات المستجدة ويسعى إلى تعزيز التعاون الدولي في مجال التعليم.

ويتوجه التقرير إلى راسمي السياسات على المستويين الوطني والدولي، كما يتوجه بصورة أعم إلى جميع الجهات المعنية بتعزيز الحق في التعليم الجيد، أي المعلمين، ومنظمات المجتمع المدني، والمنظمات غير الحكومية، والباحثين، والمجتمع الدولي.

ويُعدّ التقرير سنوياً لتقديم المعلومات بشأن التقدم المحرز في تحقيق كل هدف من الأهداف الستة للتعليم للجميع. ويركز التقرير كل عام على موضوع محدد يتم اختياره نتيجةً لأهميته المركزية بالنسبة إلى عملية التعليم للجميع.

❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖

اختتام أعمال الدورة الأولى لمؤتمر الإيسيسكو لوزراء التربية

- **اعتماد تقارير ووثائق لتعزيز العمل التربوي الإسلامي المشترك وتفعيله**
- **اعتماد استراتيجية تطوير التربية في العالم الإسلامي في صيغتها المعدّلة**
- **انتخاب أعضاء المجلس الاستشاري لتطوير التربية في العالم الإسلامي**

اختتمت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) نهاية أكتوبر الماضي أعمال الدورة الأولى لمؤتمر وزراء التربية في مدينة تونس العاصمة، باعتماد عدد من التقارير والوثائق ذات الصلة بتعزيز العمل التربوي الإسلامي المشترك وتفعيله.

وأشاد المؤتمر بجهود الإيسيسكو وبمبادراتها الملموسة من أجل تعزيز الأدوار التربوية للشباب في تحقيق العيش المشترك ومعالجة القضايا الدولية المعاصرة، ودعاها إلى تكثيف هذه الجهود وتعزيز علاقات التعاون والشراكة مع الدول الأعضاء والمنظمات الدولية والإقليمية المتخصصة من أجل تعميق الوعي لدى الشباب بالقيم المشتركة بين شباب العالم، وتدعيم أسس التفاهم بينهم.

واعتمد المؤتمر (استراتيجية تطوير التربية في العالم الإسلامي) في صيغتها المعدّلة، ودعا الدول الأعضاء إلى الاسترشاد بتوجّهات هذه الاستراتيجية وبأهدافها وغاياتها في وضع السياسات التربوية الوطنية، والاستئناس برؤيتها الاستشرافية لأولويات العمل التربوي المستقبلي في العالم الإسلامي، بما يتيح الاستفادة الأنسب، وفق خصوصيات كل دولة عضو وحاجاتها، من مضامينها ورؤاها، لمواكبة متطلبات الحاضر والمستقبل وتحقيق التنمية الشاملة المنشودة.

كما دعا إلى العمل على اتخاذ الإجراءات المناسبة، وسنّ التشريعات ذات الصلة، وتخصيص الموارد المادية والفنية الملائمة، وتوسيع دائرة المشاورات مع الوزارات

وقطاعات الإنتاج الأخرى ومؤسسات المجتمع المدني المعنية بالشأن التربوي في الدول الأعضاء، وتوجيه المصالح الوطنية المختصة في مجالات التخطيط والتقييم التربويين، وغيرها من المصالح الفنية، من أجل تفعيل مضامين الاستراتيجية بما يتلاءم مع الاحتياجات والخصوصيات المحلية، والاسترشاد بتوجهاتها لتحقيق الانتقال المنشود في جميع المراحل التعليمية من منظومة التعليم إلى منظومة التعلم، ومن المدرسة التلقينية إلى المدرسة الرقمية الذكية، وتفعيل دور التربية في ترسيخ القيم الإسلامية والإنسانية المشتركة، ورصد هذه الجهود في التقارير الوطنية المرفوعة إلى دورات مؤتمر الإيسيسكو لوزراء التربية، لتعميم الفائدة وتبادل التجارب الناجحة بشأنها.

وأوصى المؤتمر بتفعيل علاقات التعاون التربوي وتعزيز الشراكة الإقليمية والدولية في المجال التربوي، وتنويع الاستفادة من فرص الدعم المالي التي تتيحها المؤسسات التمويلية الإقليمية والدولية، والقطاع الخاص، والمؤسسات الأهلية الخيرية العربية والإسلامية، من أجل النهوض بالقطاعات ذات العلاقة بالتنمية الشاملة المستدامة.

ودعا المؤتمر إلى دعم الآليات الوطنية المكلفة بمعالجة قضايا التربية والتعليم، كالمجالس الوطنية للتربية والتكوين، أو خلايا التفكير والاستشراف لتطوير المنظومة التربوية، وغيرها من الآليات المسؤولة عن رصد العمل التربوي ومتابعته وتقييمه، وتكليفها بمتابعة تنفيذ مضامين استراتيجية تطوير التربية في العالم الإسلامي.

وأشاد المؤتمر بجهود الإيسيسكو من أجل تعزيز العمل التربوي الإسلامي والدولي المشترك وتفعيله لتطوير المنظومات التربوية للدول الأعضاء، ودعا الإيسيسكو إلى متابعة تفعيل مضامين (استراتيجية تطوير التربية في العالم الإسلامي)، باعتبارها وثيقة مرجعية للعمل التربوي الإسلامي المشترك، وإنشاء الآليات المناسبة لتحقيق ذلك، كما دعا المدير العام للإيسيسكو إلى رفع تقرير حول تنفيذ الاستراتيجية إلى الدورة المقبلة للمؤتمر.

ودعا المؤتمر إلى الاسترشاد بنتائج المائدة الوزارية المستديرة التي عُقدت في إطاره لمناقشة موضوع: (المقاربات الاستراتيجية لتطوير التربية وتعزيز دورها في

تحقيق التنمية والعيش المشترك)، عند إعداد السياسات التربوية الوطنية،على مستوى التخطيط، والبرامج، والمقررات، وتكوين الأطر، والحكامة، والجودة، وتكافؤ الفرص، والمتابعة والتقييم، والتعاون الإقليمي والدولي.

كما دعا إلى عقد موائد مستديرة مماثلة في الدورات المقبلة للمؤتمر، من أجل مناقشة أمهات القضايا ذات الصلة، وما يستجد من تحديات تربوية، واقتراح الحلول لمعالجتها، وتعزيز التعاون والعمل الإسلامي المشترك بشأنها.

واعتمد المؤتمر (تقرير المدير العام حول عمل الإيسيسكو التربوي لفائدة الدول الأعضاء والجاليات المسلمة خارج العالم الإسلامي عن الفترة الثلاثية ٢٠١٣-٢٠١٥)، وأشاد بالرؤية الاستراتيجية للعمل التربوي للإيسيسكو خلال الفترة الثلاثية ٢٠١٣-٢٠١٥، واستناده إلى أولويات مستدامة استهدفت تجويد المنظومات التربوية النظامية وغير النظامية للدول الأعضاء، وبخاصة النهوض بالتعليم قبل المدرسي، وتطوير التعليم التقني والمهني للحد من بطالة الشباب، وتجديد برامج محو أمية الكبار بدمج التكوين على تدبير المشاريع الصغرى المدرة للدخل لفائدة الفتيات والنساء القرويات فيها، وتعزيز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال برامج مراكز الإيسيسكو التربوية المتخصصة، وتوفير التدريب التربوي لأساتذتها وأساتذة مادة التربية الإسلامية، وتحديث مناهج المادتيْن، وتفعيل دور التربية في تحقيق التنمية الشاملة وفي ترسيخ القيم الإنسانية المشتركة، وتشجيع إشراك هيئات المجتمع المدني ومنظماته في هذه المجالات.

ورحب المؤتمر بمبادرات الإيسيسكو الرامية إلى إنشاء المزيد من المراكز التربوية الإقليمية المتخصصة، وتأسيس الكراسي الجامعية وتفعيلها، وتخصيص الجوائز السنوية التقديرية في مجالات محو الأمية ولفائدة المربّين، وتوفير المنح الدراسية الجامعية لفائدة الطلاب والطالبات المتفوقين من الدول الأعضاء ومن المسلمين خارج العالم الإسلامي.

وأشاد المؤتمر بالإنجازات التربوية التي حققتها الإيسيسكو لفائدة الدول الأعضاء والمسلمين خارج العالم الإسلامي، خلال الفترة الثلاثية المنصرمة ٢٠١٣-٢٠١٥ وطيلة مسيرتها، ودعا المدير العام للإيسيسكو إلى مواصلة هذه الجهود ضمن أولويات عمل

الإيسيسكو، وفي إطار خطط عملها وبرامجها التربوية المستقبلية، بما يعزز العمل التربوي الإسلامي المشترك، وبما يستجيب لاحتياجات الدول الأعضاء والتزاماتها بشأن الأهداف التي حددها المنتظم الدولي في أفق ٢٠٣٠، وبرنامج العمل العشري لمنظمة التعاون الإسلامي ٢٠١٥-٢٠٢٥، وأجندة إفريقيا ٢٠٣٦.

كما دعا المؤتمر الدول الأعضاء والمؤسسات المتخصصة والجهات المتعاونة والمانحة إلى تقديم المزيد من الدعم لجهود الإيسيسكو في المجالات التربوية ذات الاهتمام المشترك، والعمل على توفير البنى الإجرائية اللازمة والموارد المادية والفنية والبشرية الضرورية لإنجاح هذه الجهود وتحقيق أهدافها المرجوة.

وشكر المؤتمر الهيئات الوطنية والإقليمية والدولية الحكومية وغير الحكومية، التي ساهمت في تنفيذ وتمويل الأنشطة والبرامج المذكورة في التقرير، وشاركت في إنجاز هذه الحصيلة المتميزة لفائدة الدول الأعضاء والمسلمين خارج العالم الإسلامي.

واعتمد المؤتمر وثيقة حول (جهود ونتائج إصلاح المنظومة التربوية في الجمهورية التونسية)، وأشاد بمحتواها ومخرجاتها، ودعا الدول الأعضاء إلى الاستئناس بهذه التجربة الرائدة، في سياق التعاون الثنائي ومتعدد الأطراف. كما أشاد بجهود حكومة الجمهورية التونسية، ممثلة بوزارة التربية، في الإصلاحات الهيكلية الكبرى التي قامت بها لتطوير منظومتها التربوية والتعليمية على المستويات كافة، وتوجيهها العناية اللازمة لتكوين الشباب بما يمكنه من الإسهام الفاعل في جهود التنمية وتحقيق العيش المشترك.

وشكر المؤتمر الأسرة التربوية والمنظمات الوطنية والأحزاب السياسية ومؤسسات المجتمع المدني في الجمهورية التونسية والمؤسسات الدولية والإقليمية التي ساهمت بخبراتها ومقترحاتها في إعداد وثيقة إصلاح المنظومة التربوية في تونس.

وأشاد المؤتمر بالجهود المبذولة من الدول الأعضاء والمنظمات الدولية والإقليمية الموازية في مجال تطوير قضايا التربية والتعليم في إطار التزاماتها الدولية والإقليمية، ودعاها إلى مواصلة جهودها في تنفيذ قرارات المؤتمرات الوزارية المتخصصة التي تعقدها بما يلبي حاجيات الدول الأعضاء وأولوياتها وسياساتها

العامة في مجال تعزيز العمل التربوي الإسلامي المشترك.

واعتمد المؤتمر إنشاء المجلس الاستشاري لتطوير التربية في العالم الإسلامي، ودعا المدير العام للإيسيسكو إلى إعداد مشروع نظام داخلي للمجلس الاستشاري وعرضه على اجتماع الدورة الأولى للمجلس قصد اعتماده ورفعه إلى الدورة الثانية للمؤتمر للمصادقة عليه.

وانتخب المؤتمر أعضاء المجلس الاستشاري لتطوير التربية في العالم الإسلامي، ودعا الدول الأعضاء إلى تعيين ممثليها في المجلس.

وقرر المؤتمر عقد الدورة الثانية للمؤتمر خلال شهر أكتوبر ٢٠١٩، وكلف المدير العام للإيسيسكو بإجراء الاتصالات اللازمة مع الدول الأعضاء من أجل تحديد مكان عقد هذه الدورة.

المؤتمر يعتمد "إعلان تونس"

من جهة أخرى اعتمد مؤتمر الإيسيسكو الأول لوزراء التربية مشروع "إعلان تونس" حول تفعيل الأدوار التربوية للشباب لترسيخ قيم التسامح والعيش المشترك)، ودعا الدول الأعضاء إلى الاسترشاد بتوجهات هذا البيان عند إعداد الخطط والبرامج التربوية لفائدة الشباب، بما يعزز أدوارهم التربوية لترسيخ قيم التسامح والمواطنة وحقوق الإنسان، ويقوي لديهم دعائم العيش المشترك، ويعزز مناعتهم ضد أخطار العنف والتطرف والإرهاب.

ودعا الإعلان جميع الأطراف ذات الصلة بالعمل التربوي المشترك إلى الاسترشاد بتوجهات (استراتيجية تطوير التربية في العالم الإسلامي)، وبأهدافها وغاياتها في وضع السياسات التربوية الوطنية، لإعادة ترتيب الأولويات ومجالات التدخل التربوية بما يضمن اختيار أنسبها لمواكبة متطلبات الحاضر والمستقبل وتحقيق التنمية الشاملة المنشودة.

كما دعا إلى توسيع دائرة المشاورات عند إعداد السياسات والاستراتيجيات والخطط الوطنية في مجال التربية، لتشمل جميع الفاعلين ذوي الصلة، مثل هيئات المجتمع المدني، والبلديات والجماعات المحلية، والبرلمانات ومجالس الشورى، وأولياء

التلاميذ، والهيئات النقابية، وقطاعات الإنتاج والتشغيل، والتنسيق معها في تنفيذ تلك السياسات والاستراتيجيات والخطط وفي متابعتها وتقييمها.

وأوصى الإعلان بتطوير مضامين مجالات التدخل التربوية ذات الأولوية، في جميع مراحل التعليم، للانتقال من منظومة التعليم إلى منظومة التعلم، وبما يتلاءم مع الاحتياجات والخصوصيات المحلية، ويضمن جودتها وقدرتها على تنمية قدرات التعلم الذاتي، والنقد والتحليل، والتميز والإبداع، وبما يحقق مواءمتها مع احتياجات المتعلم العمرية والنفسية، والاجتماعية، والمهنية، والنوع الاجتماعي، ومتطلبات سوق العمل، وتوسيع قاعدة الاستفادة منها، بما يسهم بشكل فاعل في تحقيق تكافؤ فرص الالتحاق بالتعليم ما قبل المدرسي والتعليم الابتدائي وتعميمه بين الذكور والإناث وفي المدن والأرياف.

ودعا إلى النهوض بالتربية ما قبل المدرسية باعتبارها جزءا لا يتجزأ من سياسات المنظومة التربوية، وتحديد أهدافها ومضامينها، وإنشاء مراكز التكوين المتخصصة لتأهيل المربين، وتشجيع الشراكة والتعاون بين مؤسسات التربية ما قبل المدرسية، سواء أكانت حكومية أم غير حكومية، وإيلاء مزيد من الاهتمام بتربية الموهوبين كماً ونوعاً، سواء في التعليم الأساس أو التعليم الثانوي، أو التعليم العالي، والعمل على رعاية المؤسسات الخاصة بهم وتوفير المناهج والمقررات والوسائط التي تناسب قدراتهم ومؤهلاتهم والحرص على تأمين مسارهم الدراسي للاستفادة لاحقا من مواهبهم في مجالات البحث العلمي والابتكار.

وأكد الإعلان على ضرورة تعزيز فرص التعلم للأطفال ذوي الإعاقات بتوحيد النظام التعليمي الخاص بهم، ودمجهم في نظم التعليم العادي، للحصول على التعليم الجيد والمناسب لولوج سوق العمل والانخراط في الحياة العلمية والإسهام في التنمية، وتطوير الآليات البيداغوجية والتنفيذية الملائمة للرؤية الجديدة في مجال التربية، من خلال تحسين طرائق التدريس المعتمدة على مؤشرات الأداء وقياس النتائج والأثر، وعلى الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومن خلال تعزيز وحدات التخطيط التربوي وإعداد البرامج والمناهج والأدلة، ووحدات المتابعة والتقييم، بالخبراء والأطر المتخصصة المستفيدة من التكوين المستمر، ومن

خلال اعتماد الحكامة الجيدة في التسيير الإداري والمالي للمؤسسات التعليمية.

ودعا الإعلان إلى إيلاء مزيد من العناية والاهتمام لإعادة تكوين المعلم وتدريبه على القيام بدوره التربوي الجديد كميسّر لعملية التعلّم، وتمكينه من الوسائط البيداغوجية والتكنولوجية الملائمة، والعمل على تحسين أوضاعه المهنية والإدارية، وتكثيف الجهود لتطوير البنيات التحتية للمؤسسات التعليمية، من خلال تعميم استفادتها من الوسائط التكنولوجية والمعلوماتية وتطبيقاتها المختلفة في العملية التعليمية، وصولاً إلى المدرسة الرقمية الذكية، وتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي والموارد التعليمية المفتوحة بمختلف أصنافها في تعزيز التعلم عن بعد.

وأوصى الإعلان بتطوير التعليم الأصيل وغير النظامي ودعم مؤسساته وتشجيع تكامله وتفاعله مع المؤسسات النظامية، والعمل على النهوض بمقرراته ومناهجه وطرائق التدريس فيه، بما يؤهل الخريجين للاستجابة لمتطلبات المجتمع والإسهام في التنمية الشاملة المستدامة.

ودعا الإعلان إلى تأسيس الجوائز التشجيعية للمؤسسات التربوية التي تقدم إسهاماً متميزاً في أنشطة البحث العلمي والابتكار، وإشراك القطاع الخاص في تمويل البحث العلمي، لتحسين الإنتاج وإحداث التنمية المستدامة والتطور الاقتصادي المنشود، وتشجيع التعاون والتنسيق بين وحدات البحث العلمي للدول الأعضاء.

وأكد ضرورة تضمين السياسات وخطط العمل التربوية التوجهات المعززة لتفعيل دور التربية في ترسيخ القيم الإسلامية والحضارية المشتركة، والعمل على تطبيقها في المناهج الدراسية، والكتب المدرسية في المؤسسات والتخصصات المعنية، والموجهة للناشئة من الأطفال والشباب في مؤسسات التعليم النظامي والتعليم غير النظامي، من خلال تخصيص البرامج والأنشطة الهادفة إلى ترسيخ قيم التسامح والوسطية والاعتدال والمواطنة والعيش المشترك، ونبذ الغلو والتطرف، واحترام حقوق الإنسان والتنوع الثقافي والديني، وحماية البيئة.

ودعا إلى إعطاء الأولوية لتعزيز الشراكة التربوية الإقليمية والدولية وتوجيهها للنهوض بالقطاعات ذات العلاقة بالتنمية ومحاربة الفقر وبطالة الشباب والهدر المدرسي، مثل قطاع التعليم التقني والمهني، وإصلاح منظومة التسيير الإداري والمالي

لاعتماد الحكامة الجيدة، وإنشاء مراكز التميز الإقليمية للتكوين والبحث التربوي والعلمي، وتشبيك التجارب التربوية الناجحة لتعميم الاستفادة وترشيد الإنفاق وتفادي التكرار والازدواجية، وتعزيز وتنويع الاستفادة من فرص الدعم المالي التي تتيحها المؤسسات التمويلية الإقليمية والدولية، والقطاع الخاص، والمؤسسات الأهلية الخيرية والوقفية العربية والإسلامية، من أجل إنجاز المشاريع التربوية على الصعيدين الوطني والإقليمي.

وأوصى الإعلان بإحداث الآليات الوطنية المكلفة بمعالجة قضايا التربية والتعليم مثل المجالس الوطنية للتربية والتكوين أو خلايا التفكير والاستشراف، وتعزيز الموجود منها لتطوير المنظومة التربوية، وغيرها من الآليات المسؤولة عن رصد العمل التربوي ومتابعته وتقييمه، وتكليفها بمتابعة تنفيذ مضامين استراتيجية تطوير التربية في العالم الإسلامي.

ودعا الإعلان إلى تعزيز التربية على المفاهيم الصحيحة، والسلوك الإيجابي الذي ينتج عن وعي سليم، وإعداد قويم، يحبب النشء في دينهم وثقافة وقيم مجتمعهم، ويشجعهم على التمسك بمقدساتهم ورموزهم وينمي فيهم الهوية الوطنية والمبادئ الإنسانية السمحة، ويجمع شملهم في إطار الأسرة المجتمعية والوطنية والإسلامية والإنسانية، ويؤهلهم للمنافسة العالمية في مختلف العلوم، مما يسهم في تحقيق طموحات الرؤى المستقبلية للعمل الإسلامي والدولي المشترك، ويبعث على تعزيز الأمل والإيمان في نفوسهم.

وشدد الإعلان على ضرورة تحصين الشباب ضد النزوع إلى العنف والتطرف، من خلال تمكينهم من التأهيل التربوي المناسب لتطلعاتهم ولأدوارهم الجديدة في التنمية، ومن المعارف والمهارات الكفيلة بالحد من البطالة في صفوفهم وتيسير ولوجهم في سوق العمل واندماجهم في مجتمع المعرفة وتحفيزهم للمساهمة في تنمية مجتمعاتهم وفي معالجة القضايا الدولية المعاصرة، وفسح المجال للقيادات الشبابية لتقديم التصورات والخطط المناسبة في هذا الشأن.

وأوصى الإعلان بإيلاء مزيد من الاهتمام للتربية الوالدية، بما يعزز الدور الحيوي للأم والأسرة في تربية النشء على القيم الإسلامية والحضارية، وحب

العمل والأوطان واحترام التعددية الدينية والثقافية ونبذ العنف والتطرف.

وأشاد الإعلان بجهود الإيسيسكو من أجل تعزيز العمل التربوي الإسلامي والدولي المشترك وتفعيله لتطوير المنظومات التربوية للدول الأعضاء. كما أشاد بجهود حكومة الجمهورية التونسية، ممثلة بوزارة التربية، في الإصلاحات الهيكلية الكبرى التي قامت بها لتطوير منظومتها التربوية والتعليمية على المستويات كافة، وتوجيهها العناية اللازمة لتكوين الشباب بما يمكنه من الإسهام الفاعل في جهود التنمية وتحقيق العيش المشترك، وشكر الأسرة التربوية والمنظمات الوطنية والأحزاب السياسية ومؤسسات المجتمع المدني في الجمهورية التونسية والمؤسسات الدولية والإقليمية التي ساهمت بخبراتها ومقترحاتها في إعداد وثيقة إصلاح المنظومة التربوية في تونس.

❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖

اختتام أعمال المؤتمر الإسلامي الثامن لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي

- **قرارات المؤتمر تؤسّس لضمان الجودة والملاءمة للتعليم العالي.**
- **المؤتمر يعتمد "إعلان باماكو"**
- **إطلاقَ البوابة الإلكترونية للشبكة الإسلامية للبحث والتعليم**

اختتم المؤتمر الإسلامي لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي، دورته الثامنة في باماكو بجمهورية مالي، وقد اعتمد وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الدول الأعضاء بمنظمة التعاون الإسلامي، "إعلان باماكو" وأوصوا بتعزيز الأبحاث العلمية والدراسات الاستراتيجية حول التنمية المستدامة والتحديات المجتمعية الكبرى، التي تشغل شعوب الدول الأعضاء، مثل الصحة والنمو الديمغرافي والرفاه، بالإضافة إلى التحديات المتعلقة بالاقتصاد الحيوي، مثل السلامة الغذائية والطاقات الآمنة والنظيفة والفعالة، وأنظمة النقل الذكية والخضراء والمتكاملة، والتصدي للتغير المناخي، والاستخدام الفعال للموارد والمواد الأولية، ومحاربة تدهور التنوع البيولوجي وغيرها من التحديات.

وحثوا على إيلاء المزيد من الاهتمام بقطاع الصناعة، عن طريق تعزيز الحقول التكنولوجية الأساسية مثل تقانات المعلومات والاتصال، وتكنولوجيا النانو، والمواد، وأساليب التصنيع، وتسهيل إيجاد الآليات التمويلية اللازمة لدعم الاستثمارات الخاصة في ميادين البحث والابتكار، وخاصة القروض بمختلف مستوياتها، والاستثمار في رأسمال المجازفة؛ وتشجيع برامج الابتكار لدى المقاولات الصغرى والمتوسطة والكبرى.

وأوصى الوزراء بتفعيل سبل العمل بدبلوماسية العلوم، بوصفها آلية فعالة من آليات العمل الدولي المشترك، لتحقيق الأهداف العلمية المتبادلة، وتعزيز الحوار والتعاون الدولي وتوطيد وسائل التداول والتفاوض، من أجل توجيه جهود التعاون الإقليمي

والدولي، نحو معالجة القضايا المشتركة في مجالات التعليم والتكنولوجيا والابتكار.

ودعوا الإيسيسكو إلى اتخاذ الإجراءات اللازمة لتفعيل صندوق البحث العلمي الذي تمت المصادقة على إنشائه خلال الدورة السابقة للمؤتمر، وكلفوا الإيسيسكو بالإشراف عليه، وتنسيق تنفيذ مشاريعه، ودعوا الدول الأعضاء والمؤسسات المانحة إلى دعمه والمساهمة في موازنته، بالتنسيق مع الأمانة العامة لمنظمة التعاون الإسلامي ورئاسة المؤتمر.

كما حثوا على ضرورة إرساء سياسات موحدة وإنشاء مؤسسات مشتركة وإيجاد شبكات متبادلة، لتشجيع البحوث العلمية في تخصصات مبتكرة، وفي مجالات جديدة، للنهوض بقضايا التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، بما يتوافق مع سياسات الدول الأعضاء وأولوياتها وحاجاتها.

وأوصوا بزيادة تطبيق تقانات المعلومات والاتصال في التدريس والبحث، بما يكفل ترسيخ ثقافة الجودة في التعليم العالي وتحقيق التميز في ميادين الابتكار والبحث والتطوير في الجامعات، كما أكدوا ضرورة الاهتمام بالتطبيقات القائمة على تقانات المعلومات والاتصال، مثل التعلم عن بعد ونظم تدبير التعلم ومعايير تقييم الابتكار والتطوير.

ودعوا الدول الأعضاء إلى إيلاء المزيد من الاهتمام بقضايا التعليم العالي الخاص ودعمه وتشجيعه، مع العمل على إيجاد الآليات الفعالة والنظم المناسبة لضمان الجودة والاعتماد والحوكمة والمواءمة لهذا الصنف من التعليم، والحرص على توجيه تخصصاته ومخرجاته نحو الحاجات التنموية للمجتمع، بما يرسخ التفاعل والتكامل مع التعليم الجامعي العمومي، ويعزز السياسات الوطنية في هذا الشأن.

وشددوا على أهمية معالجة قضايا المرأة والشباب في مجال العلوم، وضرورة إحداث وتفعيل الأكاديميات والشبكات في مختلف مجالات العلوم، من أجل دعم هاتين الشريحتين المجتمعيتين المهتمتين وتشجيعهما على مواصلة مساراتهما العلمية وتحقيق طموحاتهما البحثية، وإيجاد بيئة مناسبة تمكنهم من الاضطلاع بدور حيوي في النهوض بالمعرفة العلمية والتكنولوجيا والابتكار في العالم الإسلامي.

ودعوا إلى المزيد من تعزيز الشراكة بين المنظمات المتخصصة والهيئات الإقليمية لضمان الجودة في منظومة التعليم العالي في الدول الأعضاء، وخاصة التعاون الثنائي ومتعدد الأطراف بين المؤسسات الجامعية ومراكز البحث العلمي، ومع المؤسسات الجامعية في الدول المتقدمة ذات الأهداف المشتركة، لتبادل الخبرات والتجارب في أهم المجالات ذات الصلة، وخاصة الحوكمة والابتكار والتشغيل.

وشدّدوا على أهمية تفعيل نماذج النمو القائمة على اقتصاديات المعرفة والابتكار، وتشجيع ريادة الأعمال ومبادراتها الذكية، وذلك من خلال تعزيز دور مجمعات العلوم وأقطاب التكنولوجيا، وتفعيل مساهمتها في تحفيز الإنتاجية وتعزيز التنافسية وإطلاق شراكات جديدة، مع مضاعفة الاهتمام بمؤسسات القطاع الخاص ذات الصلة، ورحبوا بوضع المنصة المتكاملة للنهوض بالجودة والاعتماد والتبادل والتعاون في جامعات العالم الإسلامي، وحثوا الدول الأعضاء والمؤسسات الجامعية على دعم هذه المنصة، ودعوا المنظمات الإقليمية والدولية والمؤسسات المختصة والمعنية للتعاون في تنفيذها والمساهمة في تحقيق أهدافها.

ودعوا المؤسسات المتخصصة والهيئات المعنية، لدعم مرصد العالم الإسلامي للعلوم والتكنولوجيا والابتكار، من أجل المساهمة الفعالة في وضع خريطة استراتيجية للنهوض بقدرات الدول الأعضاء في مجال العلوم والتكنولوجيا والابتكار، وتزويد صانعي القرار وواضعي السياسات، بالتوجّهات العلمية والتكنولوجية والبيانات الإحصائية ذات الصلة على الصعيدين الوطني والعالمي.

ورحبوا بالخطوات التنفيذية لمشروع برنامج "تفاهم" لتبادل الطلاب والمدرسين والباحثين بين الجامعات في العالم الإسلامي، ودعوا إلى تقديم الدعم المادي والفني لهذا البرنامج وتوسيع نطاقه الجغرافي وتعميم مجاله المؤسسي، وتعزيز خدماته العلمية، والعمل على إتاحة الفرصة للجامعات الإفريقية بصفة خاصة، لتستفيد منه وتساهم في تنفيذه، ابتداء من عام ٢٠١٧، على غرار نظيراتها المغاربية، وذلك حرصاً على تنمية الرأسمال البشري، وتحسين الربط الشبكي بين الجامعات، وتوفير فرص الشغل، بما يكفل تطوير قدرات الطلاب ومؤهلاتهم في العالم الإسلامي.

وحثوا القطاع الخاص على تعزيز الشراكة مع مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، ومضاعفة دعمه للمبادرات الذكية والمشاريع الابتكارية، والاستعانة بمراكز البحث العلمي والمختبرات التطبيقية لتطوير قطاعات الإنتاج وتحسين المردودية الصناعية والنهوض بالحركة الاقتصادية في الدول الأعضاء.

وأوصوا بزيادة الاستثمار في الابتكار والتفكير التصميمي، الذي يعدّ نهجاً جديداً في مجال الابتكار، للتصدى لتحديات التكنولوجيا والتسويق معاً، ويعتبر شرطاً أساسياً لنجاح المشاريع الابتكارية المستقبلية وقيادتها، بحكم المكانة المتنامية لقيادة المشاريع في مجال الابتكار، عن طريق التفكير التصميمي، وبالنظر إلى دورها الاستراتيجي في مراجعة النماذج الاقتصادية والالتزامات المجتمعية.

واعتمد وزراء التعليم العالي في الدول الإسلامية مشروع إقامة تعاون مشترك بين الدول الأعضاء في منظمة التعاون الإسلامي، في مجال التسويق وتعليم ريادة الأعمال، وأوصوا باتخاذ التدابير الكفيلة بترسيخ مهارات ريادة الأعمال لدى الطلبة والباحثين المهتمين والمعنيين، من خلال تطوير المناهج الدراسية في مجال تعليم ريادة الأعمال، ورصد التجارب الناجحة في هذا المجال في مؤسسات البحث الجامعية.

وأكدوا الحاجة إلى إيجاد الآليات اللازمة والظروف المناسبة لتحفيز الابتكار في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وإلى وضع برنامج تنفيذي من أجل تعزيز الاستثمار والشراكة والإنجاز في مجال تسويق نتائج البحث العلمي، وتيسير التعاون بين الجامعات وقطاع الصناعة، من خلال إنشاء مكاتب ترخيص التكنولوجيا والمكاتب المختصة التابعة للجامعات، بالتشاور والتنسيق مع السلطات المختصة في الدول الأعضاء.

وحث الوزراء المشاركون الدول الأعضاء على المشاركة الفعالة في قمة منظمة التعاون الإسلامي حول العلوم والتكنولوجيا، المقرر عقدها في أستانا، خلال سنة ٢٠١٧م، والتي تهدف إلى تعزيز الإسهام في تقوية أواصر التعاون والتنسيق بين الدول الأعضاء في مجالات العلوم والتكنولوجيا والابتكار، وتنسيق جهود المؤسسات التابعة لمنظمة التعاون الإسلامي وتعزيز تكامل مواردها وإمكاناتها.

كما اعتمدوا نتائج المائدة المستديرة التي عقدت ضمن أعمال المؤتمر، حول التكنولوجيا الحيوية ودورها في توطيد دعائم التعليم العالي والبحث العلمي، المتمثلة في الحوكمة والابتكار والتشغيل، ودعوا إلى تفعيل هذه الدعائم لتطوير منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في العالم الإسلامي.

كما اعتمدوا الاسم الجديد للمجلس الاستشاري للتعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، وصادقوا على نظامه الداخلي، ودعوا الدول الأعضاء إلى دعم جهود المجلس في مجالات اختصاصه، وشكروا الإيسيسكو على ما توفره من خدمات وتسهيلات للمجلس، لتيسير قيامه بمهامه.

وهنأ وزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الدول الأعضاء بمنظمة التعاون الإسلامي الفائزين بجوائز الإيسيسكو في مجالات العلوم والتكنولوجيا لهذا العام، وشدّدوا على أهمية الارتقاء بمكانة الباحثين والعلماء في المجتمع، من خلال وضع آليات لتحفيزهم وتعزيز الاهتمام بالعلوم.

وأكدوا كذلك على أهمية الدور المتنامي للمؤسسات الجامعية في تعزيز السلم وإحلال الأمن في مجتمعاتها، ودعوا الدول الأعضاء إلى توظيف الإمكانات المعرفية للجامعات من أجل ترسيخ قيم الحوار والسلام ونبذ التطرف والعنف والغلو، وذلك من خلال إنشاء الكراسي العلمية المتخصصة وتبنّي المسالك التعليمية المناسبة، ورحبوا بمشروع إنشاء "جامعة تمبكتو"، الذي أطلقه السيد إبراهيما بوبكر كيتا، رئيس جمهورية مالي، ودعوا الدول الأعضاء والمنظمات الإقليمية والدولية والمؤسسات التمويلية والهيئات المانحة إلى دعم هذه المبادرة، وتقديم المساعدة المادية والفنية لضمان نجاح هذا المشروع الحضاري الرائد.

وأشادوا أيضاً بالدور الذي تضطلع به الأمانة العامة لمنظمة التعاون الإسلامي في تعزيز العمل الإسلامي المشترك، وخاصة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والابتكار والتعليم العالي؛ وحثُّوا الدول الأعضاء والمنظمات المتخصّصة على المساهمة الفعالة في الجهود المبذولة في هذه المجالات، بما يكفل مواجهة مختلف التحديات المطروحة على مستوى الدول الأعضاء وعلى المستوى الدولي بصفة عامة.

ونوهوا بجهود اتحاد جامعات العالم الإسلامي، التابع للإيسيسكو، من أجل

تعزيز التعاون بين الجامعات في الدول الأعضاء، ورحبوا بمشاركة الاتحاد في البرامج الجامعية المعتمدة من المؤتمر، ودعوا الجهات المختصة في الدول الأعضاء إلى دعم الاتحاد، وحثوا الجامعات في الدول الأعضاء إلى الانضمام إلى عضويته والمساهمة في تحقيق أهدافه والاضطلاع بمهامه.

وأعربوا عن عميق الشكر وخالص التقدير لرئيس جمهورية مالي، على رعايته لهذه الدورة وافتتاحه للمؤتمر، وعنايته بقضايا التعليم العالي والبحث العلمي في مالي، وتشجيعه للعمل الإسلامي الجامعي المشترك، ودعمه لمنظمة التعاون الإسلامي وللإيسيسكو وعلى ما قدمته جمهورية مالي، ممثلة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، من خدمات وتسهيلات لعقد هذا المؤتمر في أحسن الظروف.

كلمة لمدير عام المنظمة في الجلسة الختامية

وألقى الدكتور عبد العزيز بن عثمان التويجري، المدير العام للمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو-، كلمة في الجلسة الختامية، أعلن فيها أن القرارات التي خرج بها المؤتمر جاءت ملبيةً للحاجات الملحة التي يفرضها على الدول الأعضاء العمل الإسلامي المشترك الذي تنهض به في إطار هذا المؤتمر، مشيراً إلى أن هذه القرارات وفرت للإيسيسكو وثائق ذات أهمية تأصيلية وتوجيهية عالية، تعزّز الجهود لتحقيق الأهداف التعليمية العليا وبلوغ الغايات العلمية التي من شأنها ضمان الجودة والملاءمة لمنظومة التعليم العالي والبحث العلمي في العالم الإسلامي.

وأوضح أن المشروعين الاستراتيجيين اللذين اعتمدهما المؤتمر، يستجيبان لضرورة استكمال الإطار الأكاديمي العام والمتكامل للعمل الإسلامي المشترك في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، وذكر أن إنشاء مرصد العالم الإسلامي للعلوم والتكنولوجيا والابتكار، سيكون تفعيلاً للاستراتيجية القطاعية الخاصة بهذا المجال، وأن إحداث منصة رقمية متكاملة للنهوض بالجودة والاعتماد والتبادل والتعاون بين جامعات الدول الأعضاء في الإيسيسكو، سيعطي دفعة للتعاون والتكامل والتنسيق بين جامعات الدول الأعضاء، مما ستكون له آثاره الإيجابية على

الجهود المبذولة من أجل ضمان الجهود والاعتماد باعتبارهما شرطين أساسَيْن لتطوير هذا القطاع الحيوي، والارتفاع بمستوى مردوديته وتقوية تأثيره في دعم التنمية الشاملة المستدامة.

وأشار إلى أن المناقشات التي جرت في المائدة الوزارية المستديرة حول التكنولوجيا الحديثة من أجل النهوض بالتعليم العالي والبحث العلمي، أكدت أن الإرادة الجماعية المشتركة مصممة على تدارك النقص وتلافي القصور اللذين يعاني منهما هذا القطاع في غالبية الدول الأعضاء، ومصرة على تجاوز المرحلة الحالية حيث تَتَدَنَّى مؤشرات النهوض بالتعليم العالي والبحث العلمي، بالانتقال إلى المرحلة الأوفر حظاً من النموّ والأكثر قابليةً للتقدم في هذه المجالات كافة.

وبيَّن أنَّ إطلاقَ البوابة الإلكترونية للشبكة الإسلامية للبحث والتعليم، الذي تمّ في هذا المؤتمر، يُعدُّ خطوةً مهمةً على طريق فتح القنوات الواسعة للبحث العلمي بغية تطويره، في موازاة مع تحديث المنظومة التعليمية في مرحلتها العليا.

وأكد المدير العام للإيسيسكو أن هذه القرارات البالغة الأهمية التي اعتمدها المؤتمر، يمكن اعتبارها من الوسائل الداعمة لإقامة جسور التعاون المشترك بين الدول الأعضاء في منظمة التعاون الإسلامي، في مجال التسويق وتعليم ريادة الأعمال، وهو المشروع الذي تقدمت به دولة ماليزيا إلى المؤتمر، والذي من شأنه إذا ما استكملت دراستُه، أن يمهد السبيل إلى الولوج لحقل مهم من حقول الدراسات العلمية الميدانية ذات المردودية العالية، والتي قال عنها إننا في حاجةٍ ماسَّـةٍ إليها.

❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖

تحقيقات صحفية

الإعلام العلمي ودوره في المجتمع

- وسائل ومؤسسات الإعلام العلمي
- خصائص الكتابة العلمية
- أخلاقيات المحرر العلمي

الإعلام العلمي ودوره في المجتمع
- وسائل ومؤسسات الإعلام العلمي
- خصائص الكتابة العلمية
- أخلاقيات المحرر العلمي

أولاً: المقدمـــــــــة

لم يعد خافياً اليوم الدور التنموي للإعلام العلمي، فيما يضطلع به هذا الإعلام من تبسيط للعلم وإدخال مفاهيمه ومناهجه ومعلوماته في حياة الناس وجعله جزءاً من كيانهم الفكري، وهو جانب مهم من جوانب التنمية الشاملة للمجتمع يعتمد على مستوى ثقافة المجتمع العلمية.

ورغم زيادة الكمية في البرامج والقنوات الفضائية المتخصصة في العلوم، فإن عوامل كثيرة تجمعت لتشير إلى عدم إحساس أو وصول هذه البرامج للجماهير، بعضها يتعلق بالمحتوى وجفافه، وبعضها يرتبط بقدرات القائم بالاتصال والمعد ومهارات العرض والتقديم، وبعضها يتعلق بتوقيتات البث وتكراره. كما لم يعد مقبولاً في عالم اليوم أن يتوقف دور الإعلام العلمي عند مجرد المرآة العاكسة لصورة المجتمع العلمي فقط، بل في تصورنا أن على الإعلام العلمي المتخصص دورا كبيرا في تكوين صورة جديدة وتصحيح الصورة الشائعة في العالم العربي، تصحيحاً ينبع بالأساس من التفاعل الخلاق بين وسائل الإعلام والمجتمع العربي بعلمائه ومعامله ومراكزه ومعاهده البحثية، ذلك التفاعل القائم على تحليل الوضع وتشخيص التحديات وتجاوزها إلى الطرح الإيجابي للحلول وبدائلها المختلفة.

نعود لنطرح السؤال عن دور الإعـلام في تناول قضايانا العلمية؟ دوره في التنوير العلمي لأفراد المجتمع ومحاربة الخرافة والدجل والشعوذة، دوره في إطلاع الجماهير على أحداث منتجات العلم والثقافة، دوره في تشكيل وعي علمي لدى الخاصة والعامة من أفراد المجتمع، ودوره في دعم التزاوج العلمي بين التخصصات المختلفة، وهذه هي محاور تحقيقنا الصحفي.

المشاركون في التحقيق:

الأستاذ عباس مبروك، الصحفي بجريدة الأهرام المصرية - الدكتور عدنان الحموي، رئيس تحرير مجلة العلوم بمؤسسة الكويت للتقدم العلمي- الدكتور عبد الله بدران وكالة الأنباء الكويتية - الدكتور عبد الله القفاري، الكاتب والباحث العلمي السعودي- المهندس فداء ياسر الجندي، مدير الوكالة العربية للأخبار العلمية.

الإعلام العلمي والتكنولوجي وسائله ومؤسساته

هل للإعلام العلمي أشكاله ووسائله التي من خلالها ينشر الثقافة العلمية بين أفراد ومؤسسات المجتمع؟ سؤال توجهنا به إلى **الأستاذ عباس مبروك - الصحفي بجريدة الأهرام المصرية**- أجاب بقوله: توجد للإعلام العلمي أشكال عدة تقوم على تقديم خدماتها مؤسسات، لتحقيق أغراض تختلف في مستواها ونوعياتها وفقاً للفئات المستهدفة بهذه الأنشطة الإعلامية. ويمكن تقديم هذه الأنشطة إلى:

١ - الإعلام العلمي لفئات العلماء والتكنولوجيين في مؤسسات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي وهذه النوعية من الإعلام تتمثل في نشاط مراكز الإعلام والتوثيق التي تعمل عادة بارتباط وثيق مع مؤسسات البحث العلمي والتعليم العالي، وهي مسئولة عن توفير المعلومات العلمية وحيازتها من مصادرها وتوثيقها واختزانها ثم إتاحتها عن طريق وسائل عدة.

٢ - الإعلام العلمي كنوع من الخدمات وهذه النوعية من الإعلام تهدف إلى:

أ - التعرف على كل جديد في ميادين الانتاج والخدمات، مما يهم دور الصناعة وجهات الزراعة والمؤسسات الصحية، وفئات الصناع والحرفيين.

ب - عقد حلقات ودورات تدريبية تخصصية لتعريف هذه الجهات والفئات بالجديد في مجالات التخصص ونوعيات الأداء.

جـ – مشاركة أجهزة البحث العلمي في كل ذلك عن طريق التعرف على الجديد في وسائل المنتجات، ثم دراستها وترجمة محتواها العلمي إلى اللغة التي يسهل على الممارسين المحليين استعابها والإفادة منها، ثم تقديمها إليهم مع النماذج العلمية اللازمة وفي صورة نشرات أو ندوات تعرض الصنف أو السلعة أو الخدمة وطريقة تحقيقها.

٣ – الإعلام العلمي لفئات الشعب بهدف تبسيط المعارف العلمية والتكنولوجية وتحقيق معايشة هذه الفئات لها. والمقصود هنا هو تعريف فئات الشعب أو المواطنين، خاصة الشباب وطلبة المدارس والجامعات بصرف النظر عن تخصصاتهم المهنية أو مجالات دراساتهم بالمبادئ العامة للعلم، ابتداء من القوانين الأساسية التي تحكم تصرفات الطبيعة، إلى العمليات التكنولوجية التي ابتكرها الإنسان، كل ذلك في قوالب مبسطة، وأحيانا متدرجة في تصاعد درجة تعقيدها، مقرونة بنماذج تطبيقية لها من الحياة العملية، ويؤدي كل ذلك إلى تشجيع الأفراد على ممارسة التطبيق نفسه.

وسائل الإعلام العلمي

ويشير الأستاذ عباس إلى وسائل الإعلام العلمي في سعيه لتحقيق أهدافه وهي:

١ – مجلات علمية متخصصة تعنى بالثقافة الجماهيرية في مجال العلوم.
٢ – مجلات عامة تخصص بعض صفحاتها للثقافة العلمية الجماهيرية.
٣ – كتيبات مترجمة أو مؤلفة مبسطة في مجال العلوم توزع مجاناً أو بأسعار رمزية زهيدة.
٤ – صحف علوم خاصة أسبوعية أو شهرية.
٥ – حقول أو أعمدة للثقافة العلمية في الصحف الاعتيادية.
٦ – برامج تليفزيونية وإذاعية خاصة بالعلوم المبسطة.
٧ – معارضة علوم دائمة ومؤقتة، ثابتة ومتنقلة.
٨ – نواد للعلوم تمنح عضويتها لمن يرغب في تنمية ثقافته العلمية ومهاراته وهواياته.

٩ – أفلام علمية مبسطة تعرضها المؤسسات المهنية والاجتماعية.

١٠– شبكة الإنترنت وغيرها من المواقع الإلكترونية.

مؤسسات الإعلام العلمي

ويقسم الأستاذ عباس مبروك مؤسسات الإعلام العلمي إلى:

١ – مؤسسات محلية

وهي الهيئات المركزية المسؤولة عن سياسات وتخطيط العلم والتكنولوجيا، ومؤسسات الخدمات العلمية والتكنولوجية ومراكز ومعاهد البحوث والجامعات والجمعيات والاتحادات العلمية والنقابات المهنية، وجهات متخصصة في وزارات التربية والأعلام والثقافة.

٢ – مؤسسات إقليمية وعربية

مثل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واتحاد مجالس البحث العلمي العربية، واتحاد الإذاعات العربية وغيرها من الاتحادات العربية المتخصصة، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

٣ – مؤسسات دولية حكومية وغير حكومية

مثل منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) ووكالاتها المتخصصة، والتكتلات الإقليمية المعنية بالعلم والتكنولوجيا، والمنظمات والمؤسسات والاتحادات الدولية غير الحكومية المهتمة بشؤون نشر الوعي العلمي والتكنولوجي على المستوى العالمي.

٤ – الصحافة العلمية والتكنولوجية

والمقصود بالصحافة العلمية هي الموضوعات والأخبار والتحقيقات العلمية التي تعتبر جزءاً من الصحافة اليومية سواء كانت صحفاً يومية أو مجلات أسبوعية أو شهرية بالإضافة إلى الإذاعة والتليفزيون.

الصحافة العلمية وخصائص الكتابة بها

مفهوم الصحافة العلمية

وحول مفهوم الصحافة العلمية وسمات الخطاب العلمي الذي يجب أن يتوافر فيها لتؤدي وظيفتها، يقول الدكتور عبد الله القفاري– الكاتب والباحث الإعلامي:

الصحافة العلمية هي إحدى أقسام الصحافة المتخصصة، وإحدى وسائل الإعلام العلمي، وهي تدخل في سياق المضمون المتخصص الذي برز مع ظهور وانتشار الصحافة المتخصصة، والتي هي تعبير عن تطور الصحافة كوسيلة إعلامية تواكب مجتمعات تعيش تطوراً علمياً وتراكما معرفيا يزداد تعقيداً يوماً بعد يوم ويتطلب من يشرح مغزاه ويفسر طبيعته للناس. كما ينظر إلى الصحافة العلمية على أنها تلك التي تعمل على نقل المعرفة العلمية للقارئ بمستوياته المختلفة، وذلك من خلال تبسيط العلوم ونشر الثقافة العلمي. وتهتم الصحافة العلمية بجمع وكتابة وإعداد المعلومات والأخبار العلمية الجديدة والمستحدثة في ميادين البحث العلمي، بغرض نشرها في شكل أخبار وموضوعات وتحقيقات بالصحف والمجلات.

ويشير الدكتور عبد الله إلى أبرز سمات الخطاب العلمي الذي ينبغي أن يتوافر في الصحافة العلمية لكي تؤدي وظيفتها في النقاط الآتية:

- متابعة الأخبار العلمية والتطورات التقنية في العالم، ونتائج الاكتشافات وآثارها الإيجابية والسلبية.
- تبسيط المادة العلمية حتى يمكن أن تكون مستساغة ومقروءة من القارئ العادي.
- استخدام الرسوم التوضيحية والأشكال البيانية والصور المناسبة.
- التمايز عن المقالة العلمية بأسلوب بعيد عن التعقيد وتقريب تلك المصطلحات لذهن القارئ من خلال استدعاء أمثلة سهلة لها علاقة بحياته اليومية.
- توثيق المادة العلمية والتأكد من مصادرها، مع الالتزام بمعايير تحقيق مفهوم الجودة.

ويحدد الدكتور عبد الله مجالات الصحافة العلمية العربية وهي:

أ - الاستكشاف الدقيق لاتجاه الثورات العلمية ومعها التقدم العلمي ومكامنه وطروحاته.

ب - تقديم هذه الطروحات للقارئ العربي في إطار علمي مبسط.

جـ- السعى لإشراك القارئ العربي بآخر المستجدات والاكتشافات العلمية المعملية والنظرية بأمانة وبصرف النظر عن مستقبل هذه الاكتشافات.

د - تحويل بيئة القارئ العربي إلى بيئة علمية عالمية عن طريق إكسابه ثقافة علمية صحيحة متخصصة في الماضي والحاضر والمستقبل.

خصائص الكتابة العلمية

وعن خصائص اللغة العلمية والكتابة بها يقول الدكتور عدنان الحموي- رئيس تحرير مجلة العلوم بمؤسسة الكويت للتقدم العلمي-: اللغة العلمية هي اللغة التي يستطيع بها الفرد استيعاب ما هو متاح من علم وفكر، وهي التي تساعد بمرونتها ودقتها أفراد المجتمع من تأصيل علومهم وتنقيحها والإبداع في جوانب شتى منها. ومن أهم خصائص لغة العلم وضوحها، أي مفرداتها وتراكيبها اللغوية واضحة وبسيطة، سلامة بنيتها اللغوية وإيجازها ودقة ما تستخدمه من رموز ورسوم توضيحية وصيغ ومعادلات، مصطلحاتها دقيقة ومنظمة وقابلة للنمو ووحيدة الدلالة، موضوعيتها وخلوها من الزخرفة اللغوية من تشبيه واستعارة وكناية، منطقيتها والتزامها بتعبيرات محددة لغويا أو عددياً.

ويشير الدكتور عدنان إلى خصائص الكتابة العلمية فيقول: لايقتصر الاهتمام في الكتابة العلمية للقارئ العادي على سلامة اللغة ودقة التعبير ووضوح المعنى، إذ تحرص أيضاً على مراعاة خصائص أساسية في الأسلوب، ويتركز معظمها على البساطة والإيجاز ودقة معلوماتها مع مراعاتها مستوى فهم القارئ العادي للحقائق العلمية التي تعرضها.

ومن خصائص الكتابة العلمية:

- أنها تستهدف الجمهور كله، ولكن هذا لا ينفي وجود شرائح في هذا الجمهور مستهدفة أكثر من غيرها.
- عناوينها جذابة لقرائها وليست بالضرورة مختزلة كعناوين الأبحاث العلمية.
- تعرض الموضوع الذي تطرحه بلغه بسيطة وسهلة وتراكيب لغوية متداولة بين الفئة المستهدفة من الجمهور، وتتجنب التعبيرات المحلية، وتفضل المفردات العربية الفصيحة والشائعة منها.

- تستخدم الجمل القصيرة والتي توفر الجملة الواحدة للقارئ معلومة أو اثنين على الأكثر، وكل فقرة تتضمن فكرة محددة مدعمة بالمعلومات التي تقود للفقرة التالية وتربط بينهما.
- مقدمة قصيرة توضح منهج الكاتب في عرض الموضوع المطروح.
- صياغة تتجه مباشرة نحو الفكرة المراد طرحها لكي تقلل من إجهاد القارئ في تحليل المعاني الدفينة في التعبيرات اللغوية.
- مصطلحات ذات أصول في اللغة المتداولة بين الجمهور المستهدف.
- تطرح تساؤلات، للعمل على تنمية الاهتمام بالموضوع وتوقظ الأفكار وتحفزها.
- تسمح، من أجل التبسيط، بتعبيرات غير محددة تماماً، لغويا أو عددياً، وذلك خلافا لما تلتزم به لغة العلم.
- أن تكون أكثر إثارة وذلك بربط موضوعها بحاجات المجتمع الحالية وتطلعاته.
- يتسم أسلوب عرضها بالمرونة وذلك مراعاة لطبيعة الموضوع المطروح.
- مراجعها منتقاة بدقة من حيث سهولة فهمها واكتمال تغطيتها للموضوع وقلة عددها.
- خاتمتها مختصرة وسريعة، تتضمن ما يمكن أن يشكل خلاصة للموضوع المطروح.

إشكالية المصطلح العلمي في الإعلام العلمي العربي.

وفي سعيها إلى التعبير عن المستجدات التي يبدعها الفكر ويتوصل إليها العلم وتعرضها التقانة وهي تتطور بسرعة مذهلة، تواجه وسائل الإعلام العلمي العربي مشكلة تتمثل في مفاتيح المعرفة، أي في المصطلحات العلمية، فما هو متوفر منها مازال عاجزاً عن مواكبة ركب التقدم العلمي.

وحول هذه الإشكالية يقول الدكتور/ عدنان الحموي رئيس تحرير مجلة العلوم بالكويت-: من الطبيعي أن تواجه وسائل الإعلام مشكلة المصطلحات بدرجات متفاوتة تبعاً لطبيعة ماتعرضه ومستواه والوسيلة الإعلامية المستخدمة في ذلك، خاصة عندما يكون العلم الذي تعرضه ليس مجرد مادة إخبارية أو معلوماتية من دون سياق أو صلة بالدور المنوط بهذا العلم. ففي العروض العلمية الإذاعية

والتلفازية الحالية، ليس ثمة حاجة تذكر إلى مصطلحات علمية جديدة، حيث ينصب الاهتمام في معظم تلك العروض على جعل العلم مسلياً، وهذا يضايق العلميين، حيث يقلل من أهمية أعمالهم، فالتلفاز لا يهتم حاليا سوى بالفتوح والاختراقات العلمية الجديدة ويغالي في تبسيط عرضها، ولذلك لا يشكل المصطلح العلمي إلا نسبة ضئيلة من المادة العلمية. ونظراً لأن المصطلحات العلمية العربية ليست موحدة على نطاق العالم العربي، ولما كان الإعلام العلمي العربي موجهاً بطبيعة الحال إلى العالم العربي بأسره وليس إلا جزء منه، أو إلى العلميين وحدهم، فلا مناص لهذا الإعلام إلا الاعتماد على المصطلحات التي شاع استعمالها، وإن لم تكن من بين ما أجمعت عليه بعض الهيئات المعنية بصياغة المصطلحات العلمية، أو إن لم تكن من بين ما يرد في المعاجم التي تعج بها المكتبة العربية والتي اختلطت فيها المصطلحات وتضاربت.

وفي معظم الحالات، تكون تلك المصلطحات العلمية الحديثة التي يشيع استعمالها من بين المصطلحات المستعربة أي إما تكون دخيلة وذلك عندما تنقل الكلمة الأجنبية لفظاً ومعنى إلى العربية مثل كلمة (إنترنت، فاكس، يونسكو) أو أن تكون معربة، وذلك عندما تنقل الكلمة الأجنبية إلى العربية معنى مع تغيير في لفظها الأجنبي مثل كلمة (فيزياء، ميدالية، ورشة). أما بالنسبة إلى المصطلحات الجديدة التي لم تجد بعد مقابلات عربية لها، فيضع معظمها رجال الإعلام العلمي تجد نفسها مضطرة إلى استعراب تلك المصطلحات.

ويستطرد الدكتور عدنان قائلاً: يجب ألا نخشى طغيان المستعربات على لغتنا، إذ إن ما يميز اللغة ليس مفرداتها، وإنما أصلها وقواعدها ونظامها، وهذا ما يجب أن نحرص عليه لسلامة لغتنا، وليس بالتضحية بوظيفتها الأساسية من أجل نقاء لغوي افتراضي. فاللغة وسيلة لترقية العلم والتقدم به وليست غاية قدر من المعلومات، ثم إن إستعمال مصطلح جديد في لغات صانعي العلم الحديث، يجب أن يحفزنا إلى استعرابه، وهذا من الأهمية بمكان لجعل لغتنا رفيقة للتطور العلمي بشكل خاص. إن قدرة العربية على استيعاب الألفاظ المستعربة دليلاً على حيويتها ومرونتها، كما أن هذا الاستيعاب إثراء لها.

استخدام أساليب البيان العربية في الصحافة العلمية

ويؤكد المهندس فداء ياسر الجندي مدير الوكالة العربية للأخبار العلمية، أهمية استخدام اللغة العربية الصحيحة في تحرير المادة العلمية، مشيراً إلى أن القدرة على البيان والتعبير مهارة أساسية ينبغي على كل كاتب، بل على كل ناطق بالعربية أن يحسنها، فلقد كان ابن سينا الطبيب يمتلك أسلوباً رائعاً في الكتابة، ونحن لا نطلب من الكاتب العلمي أن يكون ابن سينا، ولكن أن يكون قادراً على التعبير بلغة تحترم بنية الجملة العربية وذوق القارئ العربي. ويطالب المهندس فداء الصحفيين العلميين أن تحتوي مقالاتهم وتقاريرهم على الحد الأدنى من جمال البيان العربي، وأن يقوموا بتنمية مهاراتهم اللغوية عن طريق المطالعة والبحث والدراسة، وأن يعلموا أن جفاف المادة العلمية يجب أن يكون الدافع لهم لتبسيط أساليبهم، حتى يتمكنوا من الوصول للقارئ والمتلقي، فلا فصام هنا بين جمال البيان وجدية المحتوى، فإذا أردنا أن نجعل الإعلام العلمي إعلاماً جماهيرياً، فلا مناص من أن نقدمه للمتلقي بثوب جذاب، ولنا من قدرة اللغة العربية على البيان ومن جمالها وفنونها البلاغية خير معين.

جودة الإعلام العلمي الصحفي

وحول سؤال عن معايير جودة الإعلام العلمي؟

يقول الدكتور عبد الله القفاري- الكاتب والباحث العلمي السعودي- إن معايير جودة الإعلام العلمي من العناصر المهمة في تقديم صحافة علمية متقدمة تحقق شروط العمل والإنتاج في هذا القطاع الصحفي المتخصص، وتعتمد هذه المعايير على جملة سياسات أبرزها:

١ - اتسام المادة العلمية الصحفية بالوضوح وسهولة العرض: وهذا يتحقق بتوافر العناصر الآتية:

- سهولة الفهم: يجب أن تكون المادة العلمية الصحفية سهلة الفهم بعيدة عن التعقيد، وأن يضع المحرر العلمي نصب عينيه أن كل جملة يجب أن تكون مفهومة وسهلة وقابلة للاستيعاب من قبل جمهور غير متخصص فالوضوح

في تفسير الأفكار والمصطلحات العلمية الصعبة أو الجديدة الواردة في نص ما يسهل وصولها للقارئ وتقبله لها، بل واستمراره في قراءة المادة الصحفية العلمية واهتمامه بها.

- عدم حشو المادة العلمية بالمصطلحات الأجنبية: فالقارئ غير المتخصص يعنيه التعبير عن مفاهيم المصطلحات بطريقة سهلة ويسيرة وليس بالضرورة أن تكون ترجمة حرفية لمصطلح أجنبي أو مترادفات متعددة بينما يجب أن يكون التركيز علي المفهوم العلمي الذي يرسخ غالباً في ذهن متلقي غير متخصص.
- إضافة الجداول والصور والرسوم البيانية: استخدام الصورة والجداول سهل الاستيعاب، والرسوم البيانية تدعم المادة العلمية الصحفية وتسهل مهمة استيعاب القارئ غير المتخصص لأبعاد الموضوع العلمي.

٢ - تقديم الأدلة والشواهد: يزيد من الإيضاح، ويعزز الرأي، وينمي اتجاهات التفكير العلمي لدى القراء، كما أنه من المهم ترتيب الحجج العلمية التي يتضمنها النص، بحيث يكون الموضوع متسلسلاً من حيث المعلومات الصحيحة المقرونة بالأدلة والشواهد ليشكل وحدة متكاملة تساعد في تكوين تصور شمولي حول الموضوع، متسلسلاً من حيث المعلومات الصحيحة المقرونة بالأدلة والشواهد ليشكل وحدة متكاملة تساعد في تكوين تصور شمولي حول موضوع في ذهن القارئ.

٣ - تجويد الترجمة عن المصادر الأجنبية: فالعناية بالترجمة وإعادة تحرير المادة المترجمة عبر مكونات تستدعي الدقة وسهولة الفهم والإيضاح، من مهمات المحرر العلمي والتي تتطلب إلماماً مناسباً بالمادة العلمية ومهارة جيدة في الترجمة وأسلوباً قادراً على إيصال تلك المعلومات باللغة العربية بدقة ووضوح لقارئ غير متخصص.

٤ - اعتماد المصادر العلمية الموثوقة لتنمية التفكير العلمي لدى القارئ ولمزيد من الثقة بين المصدر والمتلقي، فمن المهم توافر صحفي متخصص بالتحرير العلمي، قادر على الوصول إلى تلك المصادر والتأكد منها.

٥ – توخي عدم المبالغة والتضخيم والدعاية: اعتماد المبالغة أو التضخيم في المادة الإعلامية العلمية الصحفية يفقدها قدراتها على خدمة هدف الإعلام العلمي، الذي يجب أن يتسم بطابع العلم ذاته من حيث الدقة وعرض التفسيرات بوضوح دون مبالغة أو تهويل.

٦ – التوازن في العرض: من عوامل نجاح الإعلام العلمي وجودة التوازن في عرض المادة العلمية، بحيث لا يظهر اهتماماً في جوانب معينة على حساب الاهتمام بجوانب أخرى، أو التركيز على قضايا علمية معينة وإهمال قضايا أخرى ربما تكون أكثر أهمية للقارئ.

٧ – التركيز على المفاهيم العلمية الأساسية: العلاقة بين جودة المحتوى في المادة الإعلامية الصحفية وبين الإسهام في تكوين وعي علمي لدى جمهور القراء، يستدعي الاهتمام بقاعدة القراء العريضة تربطه بها، خاصة تلك التي تمس شؤون حياته.

٨ – استعادة الظواهر الجارية لحالتها العلمية الطبيعية، حيث يحيط بكثير من الظواهر العلمية خرافات شائعة وأوهام ومسلمات وآراء خاطئة، ولأن الإعلام العلمي من أهدافه الأساسية نشر الوعي العلمي من خلال استعادة تلك الظواهر أو الحالات لطبيعتها العلمية، فمن المهم أن يتعرض المحتوى لتلك الحالات التي تستدعي خلق وعي علمي يؤثر على موقف الجمهور من تلك المسائل أو الظواهر ووفق نظرة تقوم علي الحقائق العلمية.

٩ – الاهتمام بالإطار النقدي للتطورات العلمية والتقنية: نشر الثقافة العلمية من خلال متابعة التطورات العلمية، وتاريخية العلم، وأسلوب العرض والتقديم والدقة، لايعني أن يختفي الإطار النقدي لبعض التطورات العلمية والتقنية سواء من خلال معايير وقيم أخلاقية وإنسانية أو دينية فمعالجة موضوعات العلم تستلزم توفر إطار نقدي لدى المحرر العلمي الصحفي بحيث يعرض تلك التطورات العلمية على باحثين ومتخصصين وعلماء من أجل كشف الالتباسات.

١٠ – قراءة المشهد العلمي للتطورات العلمية والتقنية من أبعاده المختلفة:

إذا كان هدف الإعلام العلمي نشر الثقافة العلمية في سبيل تعزيز مفاهيم وشروط التقدم الحضاري والتأثير في سلوك المتلقي إيجابياً، فمن المهم أيضاً إعطاء مسألة الأخطار المترتبة على الاستخدام السيء لبعض منتجات العلم والتقنية ما تستحق من اهتمام، والمساهمة في تكوين موقف عام من تلك

التأثيرات، واحترام العلم، والبحث العلمي لايعني إغفال النظر في الآثار الجانبية للاستخدام السيء لمنتجات العلم نفسه.

١١ – الربط بين البيئة المحلية ومنظومة البحث العلمي:

ينبغي أن يتجاوز النشاط الإعلامي مستوى الخبر إلى مستوى التحقيق والبحث والاقتراب من المشكلة من خلال استعادة وعي الجمهور بقيمة البحث العلمي ونتائجه وتفسيراته للظواهر، وعلاجه للمشكلات.

وهذا لا يتحقق دون أن تصبح الصحافة المحلية شريكاً في إلقاء الضوء على نتائج البحث العلمي وعلاقته بالبيئة المحلية، والحلول التي يقدمها والنتائج التي تنتج عنه.

١٢ – ربط الجمهور بنشاط المؤسسات العلمية والبحثية الوطنية: الإعلام العلمي التنموي يسهم في دعم منظومة العلوم والتقنية، ويعزز حضورها في عقل المجتمع. ويحمل دلالات هذا الدور التواصل مع المؤسسات العلمية البحثية الوطنية وليس فقط مصادر العلم الخارجية، هذا الربط بين نشاط تلك المؤسسات البحثية وبين الجمهور من شأنه تضييق الفجوة بين الجمهور العام وبين الباحثين المتخصصين في حقول العلوم ومجالاتها، وبين الجمهور وتلك المؤسسات العلمية البحثية التي تشكل جزءاً مهماً من منظومة العلوم والتقنية.

١٣ – القدرة على التأثير في التوجهات والممارسات والمواقف: الإعلام العلمي جزء من نشاط مؤسسي يدعم الثقافة العلمية، لذا يصبح جزءاً من السياسات التي تحقق جودته، وقدرته في التأثير على التوجهات والمواقف والممارسات لصالح اختيارات الإنسان السليمة، وممارساته السوية والصالحة والمنتجة، والتي تتفق مع حقائق العلم.

خصائص الرسالة الإعلامية العلمية

ويشير الدكتور عبد الله بدران – وكالة الأنباء الكويتية إلى خصائص الرسالة الإعلامية العلمية وماينبغي أن يتوفر فيها من عناصر، وذلك على النحو التالي:

١ – **الدقة:** أي ذكر الحقيقة الكاملة لأي حدث دون أي تدخل يخل بمضمونها أو حذف أو إضافة تشوهها وتفرغها من محتواها الحقيقي، أو تؤدي إلى عكس المعنى

المراد منها، والدقة تعني أيضاً الالتزام ببث المعلومات الصحيحة والتثبت من صحة الآراء والمواقف والبيانات ونسبها. ويؤكد الدكتور عبد الله أن تحري الدقة في الرسالة الإعلامية العلمية يتحقق من خلال الأمور الآتية:

- التركيز على الحقائق، والبعد عن الأخبار والمعلومات المختلفة والمفبركة، والتي لم يتسن التأكد من صحتها.
- إسناد الآراء والمواقف والمعلومات إلي مصادر واضحة مذكورة بطريقة صحيحة ومعرفة تعريفاً متكاملاً.
- ذكر أسماء العلم والمعلومات والأرقام والحقائق على نحو صحيح.
- تحري الصحة في حالات الغموض واللبس بتكرار البحث والسؤال والتقصي.
- مراجعة المعلومات التي يتم الحصول عليها سواء من الزملاء أو المنافسين أو المصادر المختلفة، والتثبت من صحتها قبل نشرها.
- استخدام الحس الإعلامي وامتلاك الخلفية العلمية والثقافية، وإدراك السياق العام الذي يؤهل الإعلامي لاختبار سلامة المعلومات التي يحصل عليها بصرف النظر عن مدى صدق المصدر الذي استقى منه تلك المعلومات.
- تفادي أخطاء الطباعة والنطق والنحو والمعلومات وغيرها.

٢ - الوضوح والضمنية

كلما كانت الرسالة الإعلامية العلمية واضحة المعنى سهلة الفهم والاستيعاب، تصل إلى المتلقين بسهولة ويسر، لذا ينبغي الابتعاد ما أمكن عن الرسائل ذات المعنى الضمني الذي يحتاج إلى مجهود ذهني من المتلقي لكي يدرك معناها ومراميها وهنا يتوجب على الإعلامي توجيه الرسالة العلمية الواضحة إلى الجمهور العام ومحاولة تبسيطها قدر المستطاع حتى تدركها جميع فئات الجمهور المستهدفة.

٣ - التعزيز بالأدلة والشواهد:

تلقى الرسالة الإعلامية العلمية المدعمة بالأدلة والشواهد، والصادرة عن جهات موثوقة ومعتمدة، تجاوباً أكبر وقبولاً أوسع لدى فئات الجمهور، باعتبارها تتضمن أموراً منطقية ومعلومات صحيحة وبيانات موثوقة، معززة بالرسوم التوضيحية والأشكال الشارحة والصور المعبرة.

٤ - الموضوعية والحيادية

نظراً لأن الرسائل الإعلامية العلمية تتناول موضوعات تهم معظم شرائح المجتمع، وتتعامل مع قضايا ذات ارتباط وثيق بمعظم مجالات الحياة ومنها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والصحية والبيئية، فإن من الضروري أن تتحلى هذه الرسائل بالموضوعية في طرح هذه الموضوعات، والحيادية التامة في التعرض لتلك القضايا.

٥ - الخطاب المباشر

تتناول الرسالة الإعلامية العلمية قضايا يكون معظمها ذا ارتباط مباشر بالإنسان ومتطلباته وحاجاته. وفي بعض الأحيان تكون وثيقة الصلة بموضوعات يواجهها ويلتمس أخطارها، ويحتاج إلى توعية صحيحة بشأنها، وعند طرح تلك الموضوعات فإن الرسائل المباشرة التي تخاطب المتلقين بصورة مباشرة تحظى باهتمام كبير، وتحدث التأثير المنشود.

٦ - متضمنة للمؤثرات المناسبة

لكي يكتب النجاح للرسالة الإعلامية العلمية ينبغي على القائمين عليها الاستعانة بالمؤثرات الفنية والشكلية المتميزة التي تجذب الانتباه إليها.

المحرر الصحفي العلمي.. صفاته - أخلاقياته

ويرى الدكتور عبد الله القفاري أن المحرر العلمي هو حلقة الوصل بين العلماء المتخصصين والجمهور وهو الذي يقوم بتبسيط المادة العلمية وتحويلها من مصطلحات ونظريات جامدة إلى مادة مفهومة لمختلف مستويات القراء، بشرط التزام الدقة في نقل المادة العلمية، مشيراً إلى بعض الصفات التي ينبغي توافرها في المحرر العلمي، من بينها:

١ - الإلمام بفروع العلم والمعرفة العلمية التي هي أداته الأساسية في نقل العلم من العلماء إلى جمهور القراء.

٢ - الإلمام بأساليب الاتصال ونظريات الإعلام الحديثة.

٣ - التزام الدقة في تبسيط الحقائق العلمية، ونقلها إلى القارئ بأمانة كاملة.

٤ - الاستعداد الشخصي والهواية والموهبة.

٥ - القدرة على اختيار المرادفات والألفاظ السهلة البسيطة لتقريب وتبسيط المعلومات العلمية.

٦ – إقامة علاقات قوية مع المراكز العلمية ومعاهد البحوث.
٧ – متابعة آخر الاكتشافات العلمية والتطورات الجديدة في العالم.
٨ – صاحب عقلية علمية موضوعية يتصف بالحياد في نظرته إلى العالم والعلماء.
٩ – يتصف بالجدية والنزاهة والصدق في عرضه للموضوعات العلمية.
١٠ – لديه القدرة على القراءة والترجمة من اللغات الأجنبية إلى العربية.

أخلاقيات الإعلامي العلمي

ويشير المهندس فداء ياسر الجندي – مدير الوكالة العربية للأخبار العلمية – إلى الأخلاقيات التي يجب أن يتحلى بها الإعلامي العلمي، والتي من بينها:

- دقة المعلومة : فإذا كانت الدقة والصحة أمراً مطلوباً في الأنواع الأخرى من الصحافة، فهي أشد طلباً وأهمية في الصحافة العلمية، ذلك لأن رقماً أو معلومة خاطئة ربما تؤدي إلى كارثة.
- الحرص الشديد في انتقاء العناوين، حتى لايعطي العنوان تصوراً خاطئاً عن المحتوى، فإذا كان العنوان يحتوي على معلومة ناقصة أو غير محققة، يؤدي ذلك إلى تشويش على القارئ أو تمرير معلومة خاطئة أو توريط القارئ في أمر يضره، وأقل ما يمكن أن يحدث بسبب ذلك أن يفقد الكاتب مصداقيته.
- نسبة الخبر إلى مصدره: وهذا أمر لا يحتاج إلى تأكيد، فهو من بدايات العمل الصحفي، فلا يصح تجاهل مصدر الخبر.
- احترام عقلية ووقت القارئ، وذلك بألا يتحول الإعلامي إلى آلة نسخ تجمع الأخبار من هنا وهناك، وتستعين بتقنية القص واللصق ليحصل على مقال أو خبر أو تحقيق.
- إعطاء القارئ حقه من حيث الحرص على بذل الجهد في تقديم المادة العلمية له في أفضل صورة، حيث من المعلوم أن الإحاطة بالمادة العلمية وتبسيط مصطلحاتها والبحث عنها في مصادرها ومخاطبة القارئ بما يفهمه، كل ذلك يحتاج لوقت وجهد يختلف عن ذلك الذي يبذله كتاب ومحررو المواد الأخرى.
- احترام المؤسسة العلمية التي يزودها الكاتب بأعماله، حيث يشير إلى مصادره

دائماً، ويحرص على أن يقدم للقارئ مايفيده وينفعه ويضيف إلى معلوماته.
- يمتلك القدرة على البيان والتعبير بلغة تحترم بنية الجملة العربية وذوق القارئ العربي.

خاتمة

رغم الزيادة المطردة في البرامج والقنوات الفضائية والصحافة المقرءوة، إلا أن المساحة المخصصة للبرامج العلمية لازالت محدودة، فضلاً عن أسلوب تناول الموضوعات العلمية والذي يتراوح بين السطحية الشديدة أو التعقيد الأشد، مع الميل أحياناً إلى الخرافة ونشر المعتقدات الخاطئة.

وفي تصورنا أن دور الإعلام العلمي المتخصص هو تقديم صورة حقيقية للتطورات والأحداث والاكتشافات العلمية بأسلوب وكلمات بسيطة يستوعبها ويفهمها القارئ والمشاهد العادي، وعلى الإعلام العلمي أيضاً مهمة تصحيح المفاهيم العلمية الخاطئة لدى الناس عن طريق التفاعل الخلاق بين وسائل الإعلام والمجتمع العلمي بعلمائه ومعامله ومراكزه ومعاهده البحثية كما يوفر معلومات إضافية للمناهج والكتب الدراسية، خاصة مايتعلق منها بتطبيقات مفيدة أو جديدة.

والرسالة الإعلامية العلمية في حاجة إلى جاذبيات وتشويق أكثر من أية رسالة إعلامية أخرى من حيث الإخراج الجيد والقطع المرن للمشاهد واللقطات، والجمل الحوارية الناضجة، والاستعانة بمادة فيلمية عالية الجودة وخلفيات ومؤثرات موسيقية ملائمة، وكلمات ومطلحات بسيطة ومحدودة، ومذيع أو مقدم أو صحفي متخصص وعلى دراية واسعة بالوضوع الذي يناقشه، كل هذا من شأنه أن يحقق للمضمون العلمي جماهيرية أوسع وصدى أكبر لدى الجمهور.

❖ ❖ ❖ ❖

التربية

- تصور مقترح لمهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين بمدارس دولة قطر

- الواقع الافتراضي: معمل المكعب التفاعلي ودوره في تطوير العملية التعليمية

- أثر ثقافة المعايير على أداء المعلمين والمعلمات بالمدارس الإعدادية المستقلة في دولة قطر

تصور مقترح لمهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في مدارس دولة قطر

إعداد
دكتورة/ ظبية سعيد فرج السليطي
وزارة التعليم والتعليم العالي - قطر

مقـــــدمة:

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالاتساع اللامحدود للمعرفة، وتنامي المعلومات، والمتغيرات السريعة، والتطورات المذهلة في المعرفة العلمية، والتقدم المطرد في وسائل التعليم والتعلم وتكنولوجيا الاتصال، وهذا التطور والتغير الذي أفرزه التقدم العلمي كان له الأثر الكبير على العملية التعليمية فلم تعد المعرفة ثابتة ومحددة بل نامية ومتجددة، ولذا أصبح تطوير النظام التعليمي ضرورة حتمية، مما جعل دولة قطر تولي التعليم جل اهتمامها بتطوير التعليم لمواكبة التطور والتقدم العلمي، ولذلك تم إنشاء المجلس الأعلى للتعليم سنة ٢٠٠٢ تحت شعار «تعليم لمرحلة جديدة» بهدف توفير أفضل سبل التعليم لأبنائها لإعدادهم إعدادًا يتواكب مع متطلبات مسيرة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويساهم في إعداد الطلاب القطريين كي يواجهوا التحديات العالمية.

وتنص رؤية قطر ٢٠٣٠ على بناء نظام تعليمي يواكب المعايير العالمية العصرية ويوازي أفضل النظم التعليمية العالمية. (رؤية قطر)[١].

ويتم إعداد المعلم في دولة قطر من خلال كلية التربية في جامعة قطر التي بدأت عام ١٩٧٣.

ونظرًا لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية «وضع المجلس

(١) يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع، والرقم الثاني إلى رقم الصفحة.

الأعلى للتعليم منظومة من المعايير المهنية لمديري ومعلمي المدارس توضح بالتفصيل المهارات والمعارف الضرورية لعملهم خلال مسارهم المهني في المدارس المستقلة، وتوفر هذه المعايير رؤية واضحة للأداء يحتاجها قادة المدارس والمعلمون لكي يمكنهم الاستمرار في نهج التعلم» (٢٣).

والمعلم هو العنصر الأساسي في العملية التعليمية لأنه ناقل الخبرة والمعرفة، وقد تغيرت النظرة إلى المعلم، وتعددت أدواره من مجرد متقن وناقل للمعرفة إلى موجه ومرشد وميسر ونموذج وعضو فعَّال في المجتمع.

وللقراءة أهمية كبرى في حياة الأمم والأفراد فهي نافذة العلوم والمعرفة وأداة للتفكير ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وقد ازدادت أهميتها في هذا العصر بسبب تفجر المعرفة والتطور التكنولوجي، ويُنظر إلى معلم القراءة في معظم أنظمة التعليم المتقدمة مثل أمريكا بمثابة العمود الفقري لعملية التعليم.

وتعددت الدراسات وتنوعت التي تناولت مهارات معلم اللغة العربية ولا يوجد دراسات على مستوى الشرق الأوسط تناولت مهارات معلم القراءة على حد علم الباحثة، مما دعا الباحثة إلى القيام بدراسة لتحديد مهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في دولة قطر.

أولاً: تحديد مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في عدم وجود مهارات لمعلم القراءة، وعدم وضوحها لدى كثير من معلمي اللغة العربية، وذلك في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي في هذا العصر، وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب من بينها ضعف مستوى معلم اللغة العربية سواء من حيث الإعداد أو التأهيل، أو قصور في المنهج واتباع أساليب تدريس تقليدية، وهذا ما توصلت إليه دراسة سارة عبد العزيز (٢٠١٢) «عن واقع معلم القراءة» حيث تبين أن المناهج ما زالت تقليدية في ممارساتها وخاصة موضوعات التغيير، نظرًا لنقص المعلومات حول آلية التغيير وأهدافه، والكفاءات المطلوبة لتحقيقه، القادرة على تنفيذ عمليات التغيير بنجاح، وما زالت الممارسات المهنية والتدريسية يغلب عليها الجمود والخوف من التجديد» (٩: ٤١).

وفي ضوء ما سبق أمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

١ – ما المهارات اللازمة لمعلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في المدارس المستقلة بدولة قطر؟

٢ – ما التصور المقترح لتنمية مهارات معلم القراءة بالمدارس المستقلة بدولة قطر في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟

ثانياً: أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد تصور مقترح لمهارات معلم القراءة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

١ – تلقي هذه الدراسة الضوء على موضوع مهارات معلم القراءة في القرن الحادي والعشرين؛ وذلك نظرًا للدور الكبير الذي يقوم به معلم القراءة.

٢ – تتطلع الدراسة الحالية إلى تقديم تصور مقترح لمهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، والتي قد تفيد القائمين على تعليم اللغة العربية.

٣ – قد يسهم تحديد مهارات معلم القراءة في رفع مستوى أداء الطلبة في اللغة العربية، وتذليل صعوبات الطلبة في اللغة العربية.

رابعاً: حدود الدراسة:

١ – منسقو ومعلمو مادة اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالمدارس المستقلة بدولة قطر في العام الدراسي ٢٠١٣–٢٠١٤.

٢ – بعض المصادر والأدبيات لتحديد مهارات معلم القراءة من المصادر الأخرى.

٣ – اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلتين الابتدائية والإعدادية لأنهما مرحلتا التعليم الأساسي.

خامساً: منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في الدراسة هو المنهج الوصفي لتحليل مهارات معلم القراءة من وجهة نظر منسقي ومعلمي اللغة العربية بالمدارس المستقلة بدولة قطر، وتحليل البيانات.

سادساً: أداة الدراسة:

استبانة مهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من إعداد الباحثة.

سابعاً: عينة الدراسة:

عينة من معلمي ومنسقي مادة اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية بالمدارس المستقلة بدولة قطـــر.

ثامناً: مصطلحات الدراسة:

المهارة لغة: هي إمكان الشيء وإجادته والحذق فيه.

وفي الاصطلاح: «الدقة والسهولة في إجراء عمل من الأعمال».

وقيل هي: «ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهذا الأداء عادةً يكون على مستوى معين يظهر منه القدرة أو عدم القدرة على أداء عمل معين» (١٣).

مهارات معلم القراءة:

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من المعلومات والمفاهيم والقدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلمون، ويستعينون بها في التصميم والتخطيط والتنفيذ والتقويم والتقييم والتدريس وممارسة الأنشطة، وتلزم المعلم وتوجه سلوكه الأدائي المطلوب في دقة وسرعة.

المهارة الشخصية:

تعريف الباحثة: يقصد بها مجموعة من السمات الشخصية لمعلم القراءة في القيادة، والإدارة الصفية والتواصل.

المهارات الأكاديمية:

تعريف الباحثة: هي مجموعة من المهارات والمؤهلات العلمية والكفايات لدى معلم القراءة والتي تساهم في تطور وارتقاء المعلم، بما ينعكس على تقدم أداء الطلبة في القراءة.

مهارات التفكير العليا:

تعريف الباحثة: هي جميع الممارسات والأنشطة التي يقوم بها معلم القراءة بهدف تنمية مهارات الطلبة في القراءة الإبداعية والقراءة الناقدة من خلال تنفيذ استراتيجيات عمليات التفكير.

المهارات التدريسية:

تعريف الباحثة: هي مجموعة من الأنشطة والممارسات التربوية التي يقوم بها معلم القراءة من أجل تحقيق معايير القراءة.

مهارات التنمية المهنية:

تعريف الباحثة: هي جميع المهارات والأنشطة التي تهدف إلى تحقيق التنمية الذاتية من أجل الارتقاء بالمهنة وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

مهارات التكنولوجيا التطويرية:

تعريف الباحثة: هي مهارة معلم القراءة في التمكن من استخدام التكنولوجيا المتطورة، بما يساهم في تحقيق تعليم القراءة، وفقًا لأحدث الاتجاهات.

المهارات الاجتماعية:

تعريف الباحثة: يقصد بها مجموعة من السلوكيات الاجتماعية التي يقوم بها معلم القراءة وقد تكون لفظية أو غير لفظية وذلك داخل حجرة الدراسة أو خارجها.

منسق اللغة العربية:

هو من يتولى التنسيق بين القسم والإدارة المدرسية، ويتراوح نصاب المنسق من (٥ إلى ١٠) حصص أسبوعيًا، ومن أدواره توفير القيادة، والإدارة المهنية للقسم بهدف ضمان جو تدريسي ذي مستوى فعال، والتطبيق الفعال لمعايير المناهج (٢٦).

المدارس المستقلة:

هي مدارس ممولة حكوميًا، ولها الحرية في القيام برسالتها وأهدافها التربوية الخاصة، وفي تعيين المعلمين الموظفين ولها معايير في المناهج الوطنية. وبدأ الفوج الأول في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ والجهة المسئولة عن المدارس المستقلة هي المجلس الأعلى للتعليم.

متطلبات القرن الحادي والعشرين:

«يُقصد به جميع المتغيرات والتطورات العالمية المتسارعة والمتلاحقة، والانفجار المعرفي الهائل ذات البُعد العالمي الجديد، وتتمثل متطلبات العصر والمتغيرات بقضايا العولمة وتحدياتها، وما يرتبط بالعولمة من قضايا ومشكلات». (١٦: ٢٤)

تاسعاً: خطوات الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة والذي ينص على « ما المهارات اللازمة لمعلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من حيث المهارات الآتية: (الشخصية، والأكاديمية، والتفكير العليا، والتدريسية، والتنمية المهنية، والتكنولوجيا التطويرية، والاجتماعية)؟» تم اتباع ما يلي:

١- الاطلاع على الأدبيات والبحوث السابقة من خلال المصادر وشبكة المعلومات الدولية.

٢- اختيار عينة من منسقي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية بالمدارس المستقلة بدولة قطر.

٣- إعداد استبانة من قِبل الباحثة وتتضمن السؤال الرئيسي التالي: ما المهارات اللازمة لمعلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من حيث المهارات الآتية: (الشخصية، والأكاديمية، والتفكير العليا، والتدريسية، والتنمية المهنية، والتكنولوجيا التطويرية والاجتماعية)؟

٤- تحليل الإجابات ومراجعتها وتصنيفها إلى مهارات رئيسية وما يندرج تحتها مهارات فرعية.

٥- إعداد قائمة بمهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المنسقين والمعلمين.

٦- إعداد قائمة بمهارات معلم القراءة من المصادر والأدبيات الأخرى.

في ضوء ما سبق تم إعداد استبانة اشتملت على جزأين: الجزء الأول «مهارات معلم القراءة من وجهة نظر المنسقين والمعلمين»، والجزء الثاني «مهارات معلم القراءة في القرن الحادي والعشرين من المصادر والأدبيات الأخرى»، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين، وتم التأكد من صدقها وثباتها، وحساب الوزن النسبي لكل عبارة.

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على «ما التصور المقترح لتنمية مهارات معلم القراءة بالمدارس المستقلة بدولة قطر في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟» تم دمج مهارات معلم القراءة من وجهة نظر المنسقين والمعلمين ومهارات معلم القراءة في القرن الحادي والعشرين من المصادر والأدبيات الأخرى في قائمة واحدة.

الإطـار النظـري

تطوير التعليم في دولة قطر:

يتسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر العلم والتكنولوجيا، عصر يتميز بالمتغيرات السريعة والتطورات المذهلة في المعرفة العلمية والتطبيقات الأساليب التكنولوجية.

وهذا التطور والتغير الذي أفرزه التقدم العلمي والتطور التكنولوجي فرض على العملية التعليمية تحديات، فلم تعُد المعرفة ثابتة ومحددة، بل نامية ومتجددة، ولذا أصبح تطوير النظام التعليمي ضرورة حتمية. مما جعل دولة قطر تولي التعليم جلّ اهتمامها والارتقاء بنوعيته باعتباره من الركائز الأساسية في رؤية قطر ٢٠٣٠.

واهتمام الدولة بجودة التعليم تمثل في تأسيس المجلس الأعلى للتعليم

بمرسوم بقانون رقم ٣٧ لعام ٢٠٠٢م باعتباره الجهة المسئولة عن رسم السياسة التعليمية وتطوير التعليم (١٨).

وينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي الاجتماعي للأمم من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، والحجم الكبير الذي يضاف إلى مخزون المعرفة، وعبرت عنه نظرية «رأس المال البشري» بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة (٢٢).

والمعلمون هم الفاعلون الأساسيون في التعليم، فهم لا ينقلون المعرفة فحسب ولكنهم فاعلون في التغيير، وأصبح لهم أدوار جديدة لكي يكونوا مهنيين جددًا في مجتمع المعرفة حيث يحتاج الطلاب المعلمون إلى مهارات جديدة لكي يكونوا مهنيين ناجحين في مجتمع المعرفة (٢٩).

إعداد المعلم في دولة قطر:

بدأ إعداد المعلم في دولة قطر من خلال كلية التربية في عام ١٩٧٣، ومنذ ذلك التاريخ شهدت الكلية عدة تطورات كبيرة في أقسامها وبرامجها الدراسية في مختلف التخصصات بما يتواءم مع الاحتياجات والاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم، وتنمية كفاءاته العلمية والتربوية والمهنية بما يساهم في تطوير أدائه وينعكس على جودة العملية التعليمية، ولذا سعت الكلية إلى تطوير برامجها ومشاركتها الواسعة مع الكليات الأخرى في الجامعة والمؤسسات التعليمية في الدولة والتعاون مع «جامعة تكساس» للمشاركة في الإعداد الأكاديمي والمهني للطالب المعلم، والارتقاء بنوعية الخريج علميًا ثقافيًا وتربويًا.

وكذا أصبحت تضم مجموعة متميزة من الدبلومات مثل دبلوم الطفولة المبكرة، ودبلوم التربية الخاصة، دبلوم التعليم الابتدائي إلى جانب برامج أخرى.

ونتيجة للحاجة المتزايدة للمعلمين المؤهلين علميًا ومهنيًا قامت وزارة التربية والتعليم في عام ١٩٨٣ بتعيين خريجي الثانوية العامة وإيفادهم للجامعة للتفرغ للدراسة على مدى عامين للحصول على الشهادة المرحلية الجامعية في التعليم الابتدائي ومن يكمل يحصل بعدها على درجة البكالوريوس في التربية (٣).

ومن أجل تحقيق معايير الجودة والتميز في التدريس تم وضع معايير مهنية وطنية للمعلمين (٢٠٠٣)، بحيث توضح الإمكانات والمعارف والمهارات الضرورية لقيام المعلمين بدورهم في المهام الرئيسة بشكل فعال في كل مرحلة من مراحل التقدم الوظيفي، وتوفر لهم خبرات تربوية تعزز كل ما من شأنه أن يحسن عملية التعلم، كما تهدف هذه المعايير إلى وضع إطار أو مرجعية مشتركة لتوصيف الأعمال، وتضع إطارًا للتطوير المهني خلال المسار المهني للمعلم، وينعكس هذا على أدائهم وتحسين جودة تعلم الطلاب.

إن المعايير المهنية الوطنية (٢٠٠٧) تضع مقاييس للتميز والجودة في التدريس، وهي كما يلي: (٢٤)

١- تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة والابتكار للطلبة أفرادًا وجماعات.

٢- توظيف طرائق التعليم ومصادره التي تشرك الطلبة في تعلم فعال.

٣- تعزيز المهارات اللغوية والحسابية وتطويرها.

٤- تهيئة بيئات تعلم آمنة وداعمة ومثيرة للتحدي.

٥- تصميم خبرات تعلم تربط الطلبة بالعالم خارج المدرسة.

٦- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة عملية تعلم الطلبة.

٧- تقييم تعلم الطلبة وإصدار تقارير بذلك.

٨- توظيف المعرفة المتوافرة عن الطلبة وطرائق تعلمهم في دعم نموهم وتطورهم.

٩- توظيف المعرفة بالتعليم ومواد التخصص في دعم عملية التعلم.

١٠- العمل في الفرق المهنية.

١١- بناء علاقات شراكة مع الأسر والمجتمع.

١٢- التطوير في الممارسة المهنية وتقييمها وتطويرها.

التنمية المهنية للمعلم:

ونتيجة للتغيرات والتطورات التي نشهدها في القرن الحادي والعشرين في كافة

الجوانب، أصبح الطالب الذي يتعامل مع هذه المتغيرات ذا عقل مبدع، وتفكير ناقد، وهذا يتطلب أن يكون المعلم على درجة كبيرة من الوعي والكفاءة المهنية، بحيث ينمي معارفه واتجاهاته ومهاراته التدريسية بكل ما هو جديد.

وللمعلم دور أساسي في تطوير التعليم، وينبع ذلك من اطلاعه المستمر على أحدث الأساليب والاستراتيجيات في طرائق التدريس، واستخدام تطبيقات تكنولوجيا التعليم، وما يتطلب ذلك من إعداد وتأهيل، وتسعى التنمية المهنية إلى عملية تحسين مستمرة لمساعدة المعلم على بلوغ معايير عالية الجودة للإنجاز الأكاديمي بما يحقق التميز. ولذلك تم إنشاء مكتب التطوير المهني بالمجلس الأعلى للتعليم «والذي يقوم بوضع سياسة واستراتيجية خاصة بالتطوير المهني لكافة أعضاء الهيئة التدريسية بالمدارس المستقلة بهدف:

١- توفير برنامج إعداد وتدريب المعلمين الراغبين في الالتحاق بمهنة التدريس.
٢- التطوير المهني للمعلمين في استراتيجيات التدريس ومحتوى المواد الدراسية.
٣- تقديم الدعم والعون للمعلمين الجدد. (٤: ٢٥)

جائزة يوم التميز العلمي:

في ظل التطورات التي تشهدها دولة قطر وما تسعى إليه من تعزيز القيم وأداء العمل بجودة وإتقان تحقيقًا للإسهام في تعزيز الإبداع والتميز في المجتمع القطري، وخلق التكامل بين الجهود الفردية والمؤسسية من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية والوصول بها إلى المستويات والمعايير العالمية. حيث إنها حظيت باهتمام كبير في الخطة الاستراتيجية الوطنية للتنمية ٢٠١١-٢٠١٦ والذي عززت فيه الدولة اهتمامها بالتعليم، واعتباره رأس مالها الحقيقي؛ لأنه استثمار في الثروة الحقيقية للإنسان الذي هو عمودها الأساسي، وقد تم تخصيص جائزة التميز العلمي لمجموعة من الفئات ومن ضمنها المعلم بهدف (١٩):

١- تعميق مفاهيم التميز وتشجيع كافة الأفراد والمؤسسات التعليمية على تطوير أدائهم.
٢- توجيه الطاقات الفردية والمؤسسية نحو التميز العلمي في المجالات التي تخدم تحقيق توجهات الدولة التنموية.

وتهتم دولة قطر باللغة العربية والعمل على تمكينها من خلال مجموعة من البرامج والمبادرات، وفي هذا الصدد نظم قسم اللغة العربية بجامعة قطر مؤتمره الدولي الثالث يومي الأحد والاثنين ٥ و٦ رجب ١٤٣٥هـ الموافق ٤ و٥ مايو ٢٠١٤ في موضوع «اللسانيات وتطوير تعليم اللغة العربية»، ومن المحاور التي تناولها المؤتمر النظريات اللسانية وتعليم اللغات، ودور القواعد في تعليم اللغة العربية، واستراتيجيات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وانتهى المؤتمر إلى عدد من التوصيات أبرزها:

١- ضرورة التنسيق بين مؤسسات التعليم العالي ومؤسسات التعليم العام؛ من أجل الارتقاء بتعليم اللغة العربية، من حيث إعداد المعلم وبناء المناهج وتحفيز الطالب، وخاصةً في مراحل التعليم الأولى.

٢- إعداد معلم اللغة العربية إعدادًا علميًا ومهنيًا وفق المعايير المهنية العالمية لمعلمي اللغات.

٣- الاهتمام بطرائق تدريس اللغة العربية للناطق بها وبغيرها، واستخدام الوسائل التقنية الحديثة في تعليمها، وبما يقوي دافعية الطالب لإتقان تعلمها وإجادة استعمالها.

ومن بين البرامج التي تعزز القراءة «مشروع برنامج القراءة في المدارس المستقلة» الذي يهدف إلى غرس المعرفة في نفوس الطلبة وتنمية قدراتهم اللغوية، وتوسيع حصيلتهم المعرفية وتنمية الفكر إلى جانب تقديم الدعم المستمر والتطوير المتميز لمعلمي اللغة العربية؛ لإكسابهم مهارات تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة (٢٤).

مبادرة تعليم من أجل قطر:

ومن المبادرات لتطوير تعليم القراءة «تعليم من أجل قطر» وهو برنامج يعتمد على تقديم الدعم لتلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من مشاكل في القراءة باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية.

وقد تم افتتاح المؤتمر السنوي الأول للقراءة في قطر بتاريخ ١٤/٤/٢٠١٢ الذي عُقد بكلية التربية بالتعاون مع برنامج مبادرات الشراكة الشرق أوسطية MEPI والاتحاد العالمي للقراءة ودار نشر بلومزيري، وانتهى المؤتمر إلى ضرورة تعزيز وتطوير برامج القراءة باللغتين العربية والإنجليزية (٢٨).

أهمـية القـراءة:

تُعد القراءة أداة التفكير ونافذة الفكر الإنساني ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة، وهي مفتاح كل معرفة في جميع التخصصات، وترجع أهميتها أيضًا لأنها تساهم في تشكيل المواطن المثقف القادر على الاختيار وإبداء الرأي والقدرة على التعامل مع مستجدات الحياة.

إن الجوهر الأساسي من عملية القراءة وتعليمها هو التغيير، وعلى عاتق المعلم تقع المسئولية فهو النواة لتنفيذ وتحقيق الأهداف المنشودة، وهو مع المعرفة صانعاً ومرشداً لها.

ومن أهم الكفايات المرتبطة بمعلم القراءة التي ينبغي أن يسيطر عليها ما يلي: (١٧)

١- كفايات اختيار المواد التعليمية والحكم عليها وبيان مدى صعوبتها أو سهولتها.

٢- كفايات تعرف استعداد التلاميذ للقراءة.

٣- كفايات تعرف عملية القراءة سواء من الناحية الفسيولوجية والإدراكية أو من النواحي الفكرية والمعرفية.

٤- كفايات تعرف المشكلات والصعوبات التي تواجه التلاميذ والطلاب.

٥- كفايات التحليل العاملي Factorial Analysis للعوامل المؤثرة في النجاح في القراءة والفشل فيها.

ولتطوير أفضل لمدرس القراءة توجد بعض المعايير التي يجب على المعلمين تطبيقها وتسجيلها:

١ - يجب على معلم القراءة أن يكون مستهلكًا لمواد القراءة بشهية جيدة للقراءة.

٢ - يجب على المعلم المشاركة في أنشطة القراءة الشفهية مع التلاميذ.

٣ - يطرح كل من المعلم والطلاب أسئلة تحفز على المشاركة في التفكير النقدي.

٤ - يحفز المعلم الطلاب على أن يكونوا مبدعين بخصوص الأفكار المكتسبة من القراءة.

٥ - يجب على المعلم أن يساعد الطلاب على تقييم مُتجه لقراءة الأفكار.

٦ - يتم توجيه الطلاب بواسطة المعلم على تطبيق ما تعلموه.

٧ – يجب على المعلمين أن يساعدوا الطلاب على تطوير مشاعر دافعية داخلية نحو القراءة.

٨ – يجب على المعلمين تقديم المساعدة للتلاميذ في التعرف على الكلمات.

٩ – يجب توفير خبرات القراءة ذات المغزى في المستقبل القريب للطلاب.

أدوار المعـــلم:

تتطلب تربية عصر المعلومات والتطور التكنولوجي إعدادًا خاصًا لمعلم القراءة. ومن الأدوار والمهام الرئيسية لمعلم القراءة:

١ – أن يضعوا في الحسبان طبيعة جيل عصر المعرفة فيفهموا خصائصه الجديدة، وإمكانياته وقدراته، ويحترموا علاقة هذا الجيل بالمعرفة.

٢ – أن يعملوا من خلال الشبكات، ويبنوا شبكات ومجتمعات تعلم، وأن يكونوا قادرين على استخدامها وإدارتها بكفاءة.

٣ – أن يكونوا معلمين إلكترونيين e. teachers وهذا لا يعني أن يكونوا قادرين على استخدام التكنولوجيا والأدوات والمصادر الإلكترونية فقط، بل أيضاً تغيير استراتيجيات التعليم وطرائقة والتكنولوجيا (٢٠ : ٤١).

٤ – «الإلمام العميق بمناهج التفكير وأسس نظرية المعرفة، وأن يكتسب مهارات إدارة الفصل والدرس والموارد التعليمية المختلفة في بيئة الوسائط التعليمية المتعددة». (٢١ : ١٧٨).

٥ – تنمية الاستعداد لدى الطلاب بمناقشتهم حول أهمية القراءة كنافذة للاطلاع على العالم، وما يدور حوله، ومن ثم تعظيم دور القراءة في نظر المتعلمين وتقريبهم منها بشكل نظري، حيث التغيير الحقيقي يبدأ من خلال البنية المعرفية لدى المتعلمين. (٩ : ٢٦)

٦ – تفعيل دور القراءة من خلال الحوارات البناءة حول المادة المقروءة لقياس مدى انعكاسها على توجهات المتعلم نحو الموضوعات الحياتية التي لها علاقة مباشرة ببناء مجتمع يتسم بالديمقراطية والحرية، إلى جانب توجيه المعلمين إلى التعرف على الكلمات غير المعروفة والرجوع إلى المصادر والأدبيات ومبادئ التعلم من علم النفس التربوي، وخصائص النمو، حتى تساعده في توجيه

الطلاب نحو تعليم القراءة بشكل جيد. (٩: ٢٥)

وإن دور المعلم المستقبلي هو: ألا يحاول المعلم فرض قيم جديدة على الطلاب، بل يجب أن ينظم بطريقة منهجية ألوانًا مختلفة من المناشط، وهذا ما أوصت به دراسة سارة عبد العزيز (٢٠١٢) (٩) «في أن تركز موضوعات القراءة على قيم الهوية والتقدم والتفكير العلمي والتعاون لكونها تشكل الرؤية الإيجابية نحو المستقبل».

ويمكن تلخيص أهم أدوار المعلم المستقبلي فيما يأتي:

- **دور المعلم كمخطط** بحيث يشارك بدور أكثر فاعلية في تخطيط المنهج.
- **دور المعلم كمختص في التكنولوجيا:** وهذا يحتم على المعلمين توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية والتدريس من حيث تسجيل خطط الدروس، وتقييم الطلاب من خلال النقاشات الإلكترونية، وإنتاج بعض البرامج وأن يكونوا قادرين على استخدام هذه التكنولوجيا وإدارتها.
- **دور المعلم كمنظم للنشاط:** ولذلك تسعى المدرسة في القرن الحادي والعشرين إلى تقليل حجم المواد الدراسية، وما تتضمنه من معلومات، وإتاحة الفرصة للأنشطة الصفية واللاصفية، والمهارات العملية بحيث تحقق التوازن بين المعلومات المقدمة والأنشطة الممارسة. وتوجيه المتعلمين إلى استخدام أنشطة تكنولوجية جديدة، وتوفير الأنشطة التربوية الإثرائية التي تتطلب إعمال الذهن في التعلم (٢٣).
- **دور المعلم كقائد:** وذلك بالتأكيد على مهارات القيادة والإدارة والعمل معًا في مجموعات أو فرق، وإعداد المتعلمين من خلال التعليم التعاوني والتنافسي.

ومن أجل توليد اهتمام ودافعية الطلاب نحو القراءة لابد من القيام بما يلي:

(أ) بناء بيئة فصول آمنة.

(ب) بناء علاقات من المنهج لحياة الطلاب.

(ج) تزويد دعم تعليمي.

ويواجه معلم القرن الحادي والعشرين مجموعة من التحديات، من بينها ما يلي (١):

١- **التحدي الثقافي:** حيث يشهد العصر الحالي الصراع الثقافي وتصادم الحضارات مما يهدد سلوكيات الأفراد وقيمهم وقيم الأفراد، مما يفرض على

المعلم استيعاب الثقافة العالمية لتحقيق أهدافه، أحدهما الهوية الثقافية للمجتمع العربي والإسلامي، وثانيهما تعزيز الأفكار والقيم الإيجابية في المجتمع.

٢- **التربية المستدامة:** وهي تعني تربية تمتد طوال الحياة في أوقات وأماكن متعددة خارج حدود المدرسة ويصبح المعلم مطالبًا بمراعاة ثلاثة جوانب لتحقيق التربية: التعليم بالمعرفة، والتعليم للعمل، والتعليم لنتعايش.

٣- **قيادة التغيير:** فالمعلم هو القائد الفعلي لإدارة التغيير في المجتمع ويفرض عليه اتباع نموذج واضح وأسلوب تفكير منظم بما يساعده على استشراف المستقبل من خلال تقدير نتائج عملية التغيير.

٤- **ثورة المعلومات:** نتيجة للتغيرات التي أحدثتها ثورة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ظهر الاتجاه نحو الاقتصاد المعرفي، وبالتالي زادت أعباء المعلم فلم يعد مطلوبًا منه نقل المعلومات بل تنمية قدرات المتعلمين للوصول إلى المعرفة من مصادرها المختلفة، واستثمارها من خلال البحث لتحقيق أفضل استفادة.

٥- **إدارة التكنولوجيا:** مع التقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومع ظهور شبكة المعلومات الدولية أصبحت عملية التعليم تواجه تحديات، الأمر الذي يتطلب معه إمداد عناصر العملية التعليمية بالمهارات اللازمة لمواجهة هذه التحديات، وظهرت في الساحة التربوية مفاهيم جديدة مثل تكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا المعلومات. إن المستقبل التكنولوجي لم يعد مطالبًا أن يكون المعلم ذلك الشخص الذي يستخدم الوسائل التقنية بإتقان وحسب بل مصممًا لبيئة التقنية وبرامجها.

ومن المتوقع أن يكون المعلم اليوم بحاجة إلى تطوير عدة أمور، منها (١٠):

١ - فلسفته التربوية: الثقة في نفسه والمتعلم والمنهج والعملية التعليمية برمتها.

٢ - الممارسات التربوية والتعليمية.

٣ - كيف سيقيِّم الطالب هل سيقتصر على الاختبارات أم سيتجاوز ذلك إلى أدوات أخرى؟

٤ – نظرة إلى دور المدرسة في المجتمع.

٥ – فهمه لدور التقنيات الحديثة.

عاشرًا: إجراءات الدراسة:

نظرًا لعدم وجود دراسات سابقة تناولت مهارات معلم القراءة على حد علم الباحثة فقد رأت أن يتم السير في الدراسة باشتقاق مهارات معلم القراءة من الميدان، ثم تم عرض المهارات على المحكمين خلال الاستبانة وكان هذا الجزء الأول من الاستبانة من خلال وجهة نظر المنسقين والمعلمين، بينما اشتمل الجزء الثاني على مهارات معلم القراءة من المصادر والأدبيات الأخرى، وتم وضع الجزأين في استبانة، ولمزيد من التوضيح سيتم اتباع الخطوات الآتية:

أولاً: إجراءات العينة:

تم اختيار عينة الدراسة من منسقي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية بمدينة الدوحة، وبلغ عددهم (١٠١) منسقًا ومعلمًا من (١٥) مدرسة من أصل (٢٠) مدرسة، وتم تطبيق الاستبانة عليهم لتحديد مهارات معلم القراءة في الفصل الدراسي الثاني في العام الأكاديمي ٢٠١٣-٢٠١٤م، ويوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١)

عينة الدراسة

م	اسم المدرسة	العينة
١	ميمونة للبنات الابتدائية	٦
٢	خولة بنت الأزور الابتدائية	٦
٣	موزة بن محمد الابتدائية	١٢
٤	الخنساء الابتدائية للبنات	٣
٥	المنتزه النموذجية	٥
٦	القدس النموذجية	٧

٧	مالك بن أنس النموذجية	٧
٨	عمر بن الخطاب الثانية	٦
٩	خليفة النموذجية	٧
١٠	قطر الإعدادية	٦
١١	أبو بكر الصديق الإعدادية	٧
١٢	ابن خلدون الإعدادية	٨
١٣	حمزة بن عبد المطلب الإعدادية	٤
١٤	الأحنف بن قيس الإعدادية	٩
١٥	أبو عبيدة الإعدادية	٨
المجموع		١٠١

ثانيًا: إعداد استبانة مهارات معلم القراءة:

(١) الهدف من الاستبانة:

حصر مهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات العصر من وجهة نظر منسقي ومعلمي اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في المدارس المستقلة بدولة قطر.

(٢) مصادر اشتقاق الاستبانة:

اعتمدت الباحثة في بناء الاستبانة على المصدرين التاليين:

أ - بعض البحوث والدراسات السابقة والشبكة العنكبوتية في مجال إعداد المعلم بصفة عامة، ومعلم اللغة العربية من حيث أدواره ومهامه في القرن الحادي والعشرين❖.

ب - بعض الأدبيات والمؤلفات في طرائق التدريس والتكنولوجيا وجودة التعليم ومجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة.

ج - المنسقون والمعلمون.

د - الخبراء والمتخصصون في التربية وعلم النفس الذين تم عرض الاستبانة عليهم.

(❖) محمد غازي (١٩٨٣)، جابر عبد الحميد (٢٠٠٠)، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٤)، عبد العزيز الحر (٢٠٠٧)، عوض دربيان (٢٠١٤).
http://www.teeachingskills. org/archives/19
http://21smart-teacher.beacher.com/201309//blog-post_13.html- http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&Model=138ID=1682&Sh0wAll=On

(٣) **مادة الاستبانة:**

تضمنت الاستبانة[❖❖] الموجهة إلى عينة الدراسة جزأين، حيث اشتمل الجزء الأول البيانات الأساسية، والجزء الثاني تضمن **السؤال الرئيسي:** ما المهارات اللازمة لمعلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من حيث المهارات (الشخصية، الأكاديمية، التفكير العليا، التدريسية والتربوية، التنمية المهنية، التكنولوجيا التطويرية، الاجتماعية) مثال: القيادة- التفكير الناقد- استخدام الحاسوب.

(٤) **تطبيق الاستبانة:**

تم تطبيق الاستبانة على عينة من منسقي ومعلمي اللغة العربية، واستغرقت عملية التطبيق شهرًا (من ٥/٥ إلى ٢٠١٤/٦/٤).

(٥) تحليل الإجابات وتصنيفها في فئات حسب المهارات، وتم حذف العبارات المكررة أو الغامضة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

(٦) حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة رئيسية وفرعية، وبلغ عدد المهارات الرئيسة في الاستبانة ٧ مهارات رئيسة (الشخصية، والأكاديمية، والتفكير العليا، والتدريسية، والتنمية المهنية، والتكنولوجيا التطويرية والاجتماعية)، و٦٥ مهارة فرعية.

(٧) للتأكد من سلامة التحليل ودقته تم إعادة التحليل[١].

(٨) إعداد قائمة مقترحة بمهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المنسقين والمعلمين.

ثالثًا: في ضوء الخطوات السابقة تم إعداد استبانة بصورتها الأولية[٢] بهدف تحديد قائمة مقترحة من مهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وتكونت الاستبانة من جزأين هما:

- الجزء الأول: مهارات معلم القراءة من وجهة نظر المنسقين والمعلمين في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بالمدارس المستقلة بدولة قطر وهي تضم سبع مهارات: (الشخصية، الأكاديمية، التفكير العليا، التدريسية، التنمية

(❖❖) ملحق رقم (١).

(١) حنان ربيع: معلم خبير- مدرسة رمسيس الحديثة الإعدادية بنين.

المهنية، التكنولوجيا التطويرية، الاجتماعية).

- الجزء الثاني: بعض مهارات معلم القراءة في القرن الحادي والعشرين من المصادر والأدبيات الأخرى.

مستوى الاستجابة على عبارات الاستبانة:

اشتملت استجابات عينة الدراسة في ضوء محك الأهمية على ثلاث استجابات هي: (مهمة جداً – مهمة – غير مهمة).

صدق الاستبانة:

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للاستبانة تم عمل الإجراءات الخاصة بتقنينها، وللتأكد من الدقة العلمية، وإجراء التعديلات اللازمة تم حساب ما يلي:

صدق المحتوى:

اعتمد في تحديد صدق الاستبانة على الصدق المنطقي، ويقصد به مدى تمثيل الاستبانة للهدف الذي تقيسه، وقد روعي أثناء إعداد عبارات الاستبانة أن تكون ممثلة للهدف الذي تقيسه المتمثل في مهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، كما اعتمد على الصدق الظاهري في تحديد صدق الاستبانة، وتم وضع تصور مبدئي للاستبانة، وبعد إعداد الصورة الأولية لها تم التحقق من صدقها عن طريق المحكمين الذين بلغ عددهم (٢٢) محكمًا، من أساتذة التربية وعلم النفس والاختصاصيين في المادة، وذلك للحكم على مدى ملاءمة المحاور المختلفة ومدى وضوح المفردات وارتباطها بالمحور الذي تنتمي إليه، وفى ضوء ما أبداه المحكمون من آراء، أجريت التعديلات اللازمة، كما تم عرض الصورة النهائية للاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، فتم إعادة صياغة بعض العبارات وحذف البعض الآخر، وأضيفت عبارات جديدة وذلك حتى تتلاءم الاستبانة مع طبيعة الدراسة الحالية وتصبح صالحة للتطبيق.

الاتساق الداخلي:

يقصد به تحديد التجانس الداخلي للاستبانة، بمعنى أن تهدف كل عبارة إلى قياس نفس الوظيفة التي تقيسها العبارات الأخرى في الاستبانة، ويستخدم صدق

الاتساق الداخلي لاستبعاد العبارات غير الصالحة في الاستبانة. ولتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للاستبانة، وقد أظهرت معاملات الارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١، ٠,٠٥)، وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة دقة هذه الاستبانة في القياس، والملاحظة وعدم تناقضها مع نفسها، أو أن الاستبانة تعطى نفس النتائج إذا استخدمت أكثر من مرة تحت نفس الظروف، أو ظروف متماثلة، وهناك طرق مختلفة لحساب ثبات الاستبانة، وتم حساب ثبات الاستبانة للتحقق من الآتي:

- مدى وضوح تعليمات الاستبانة.
- مدى سلامة الصياغة الخاصة بمفرداتها ووضوحها.
- مدى ملاءمة مفردات الاستبانة للبيئة والثقافة الخاصة بالمجال المطبقة فيه وللغرض الذي أعدت من أجله.

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) عن طريق تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (١٥) محكماً، وقد بلغت درجة ثبات الاستبانة (٠,٩٥) وهذه الدرجة تجعلنا نطمئن إلى استخدام هذه الاستبانة كأداة للقياس في هذا البحث.

المعالجة الإحصائية:

تم تفريغ بيانات الاستبانة باستخدام الجداول التكرارية لكل مفردة والتي شملت الاستجابات (مهمة جداً – مهمة – غير مهمة)، ثم حساب التكرارات والنسبة المئوية، ثم استخدام اختبار حسن المطابقة كا^{2} لقياس دلالات التكرارات، وقد تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) في إجراء تلك العمليات.

المعادلات الإحصائية:

تم تفريغ الاستجابات التي تم الحصول عليها بصورة مجملة لأفراد العينة

من المحكمين، وذلك في جداول أعدت خصيصاً لهذا الغرض، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات.

أ- الجداول التكرارية: الغرض من استخدام الجداول التكرارية هو الحصول على النسب المئوية لتكرارات الاستجابات (مهمة جداً - مهمة - غير مهمة)، أمام كل عبارة من عبارات الاستبانة لمقارنتها بإجمالي أفراد العينة؛ حيث تعتبر النسب المئوية أكثر تعبيراً عن الأرقام الخام.

ب- الوزن النسبي: وهو عبارة عن التقدير الرقمي على مجموع أفراد العينة؛ حيث يساعد الوزن النسبي في تحديد مستوى الموافقة على كل عبارة من عبارات الاستبانة وترتيبها حسب وزنها النسبي لكل عبارة: وتم حساب التقدير الرقمي للعبارات بإعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الثلاث وفقاً لطريقة (ليكرت) من استجابات السادة المحكمين عن الاستبانة، فالاستجابة (مهمة جداً) تأخذ الدرجة (٣) والاستجابة (مهمة) تأخذ الدرجة (٢) والاستجابة (غير مهمة) تأخذ الدرجة (١)، ويمكن حساب التقدير الرقمي لكل عبارة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكل عبارة} = \frac{٣ \times \text{تكرار مهمة جداً} + ٢ \times \text{تكرار مهمة} + ١ \times \text{غير مهمة}}{\text{مجموع أفراد العينة}}$$

وتتحدد مستوى الأهمية من خلال العلاقة التالية:

$$\text{مستوى الأهمية} = \frac{\text{ن} - ١}{\text{ن}}$$ حيث (ن) عدد الاستجابات ويساوي (٣)

$$\text{مستوى الأهمية} = \frac{٣ - ١}{٣} = ٠,٦٦$$

والجدول التالي يوضح مستوى ومدى الأهمية لكل استجابة من الاستجابات الثلاث في الاستبانة.

جدول (٢)

مستوى المدى والأهمية لكل استجابة من استجابات السادة المحكمين على الاستبانة

مستوى الأهمية	المدى
مهمة جداً	43.2 – 3
مهمة	1.67 – 2.33
غير مهمة	1 - 1.66

تفسير النتائج

نتائج الجزء الأول: مهارات معلم القراءة من وجهة نظر المنسقين والمعلمين بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية.

جدول (٣)

درجة الأهمية والوزن النسبي وقيمة (كا٢) المرتبطة باستجابات السادة المحكمين على المهارات الشخصية

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الأستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	٣	مراعاة معلم القراءة لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري ودرجة الصوت وتمثيل المعنى أثناء حصة القراءة.	٢١	٩٥.٥	١	٤.٥	-	-	٢,٩٥	١٨.١٨٢	مهمة جداً
٢	٢	تعامل معلم القراءة مع الطلبة بمرونة بحيث يراعي الفروق الفردية بينهم، ويساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم.	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢,٩١	١٤.٧٢٧	مهمة جداً
٣	١	القيادة وحسن الإدارة الصفية.	٢٠	٩٠.٩	١	٤.٥	١	٤.٥	٢,٨٦	٣٢.٨١٨	مهمة جداً
٤	٤	التعامل مع المتغيرات بما يتوافق مع فلسفة التعليم، وأهدافه، ويحقق أهداف تعليم القراءة.	١٨	٨١.٨	١	٤.٥	٣	١٣.٦	٢,٦٨	٢٣.٥٤٥	مهمة جداً

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

احتلت العبارة الثالثة ببعد المهارة الشخصية المرتبة الأولي بأعلى وزن نسبي قدره (٢,٩٥)؛ حيث اتفقت عينة الدراسة من المحكمين على أهمية مراعاة معلم القراءة لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري ودرجة الصوت وتمثيل المعنى أثناء حصة القراءة، وجاء بعدها في الترتيب العبارتان الثانية والأولي بأوزان نسبية متقاربة، بينما سجلت العبارة الرابعة أقل وزن نسبي قدره (٢,٦٨) ومع ذلك جاءت مستوى الأهمية عند مهمة جداً لعبارات البعد كله، وجاءت قيمة (كا٢) دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلي تباين استجابات السادة المحكمين على عبارات بعد المهارة الشخصية.

جدول (٤)

درجة الأهمية والوزن النسبي وقيمة (كا٢) المرتبطة باستجابات المحكمين على المهارات الأكاديمية

ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	٢	سعي المعلم للاطلاع وتطوير ذاته لمواكبة متطلبات العصر في تدريس القراءة وفق أحدث الاتجاهات.	٢١	٩٥.٥	١	٤.٥	-	-	٢,٩٥	١٨.١٨٢	مهمة جداً
٢	١	تمكن المعلم أكاديميًا من مادته العلمية، واطلاعه على كتب الأدب العربي شعرًا ونثرًا.	١٩	٨٦.٤	٢	٩.١	١	٤.٥	٢,٨٢	٢٧.٩٠٩	مهمة جداً
٣	٣	إلمام معلم القراءة ببعض المواد الأخرى، كالتربية الإسلامية والتاريخ والعمل على ربطها بالقراءة والتكامل بينها.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣.٥٤٥	مهمة جداً
٤	٤	إلمام معلم القراءة بلغة أخرى، وذلك للاطلاع على أحدث الدوريات والمصادر في تدريس اللغة والقراءة.	١٦	٧٢.٧	٤	١٨.٢	٢	٩.١	٢,٦٤	١٥.٦٣٦	مهمة جداً
٥	٥	إتقان معلم القراءة تحليل الدرس.	١٥	٦٨.٢	٤	١٨.٢	٣	١٣.٦	٢,٥٥	١٢.٠٩١	مهمة جداً
٦	٦	إلمام المعلم بالقراءة الجيدة والمتابعة المستمرة، ومترادفات اللغة.	١٥	٦٨.٢	٤	١٨.٢	٣	١٣.٦	٢,٥٥	١٢.٠٩١	مهمة جداً

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

سجلت العبارة الثانية أعلى وزن نسبي قدره (٢,٩٥)؛ ببعد المهارات الأكاديمية؛ حيث أكدت على أهمية سعي المعلم للاطلاع وتطوير ذاته لمواكبة متطلبات العصر في تدريس القراءة وفق أحدث الاتجاهات، كما حققت العبارة الأولي المرتبة الثانية من حيث الوزن النسبي والتي جاءت قيمته (٢,٨٢) مما يؤكد أهمية تمكن المعلم أكاديميًا من مادته العلمية، واطلاعه على كتب الأدب العربي شعرًا ونثرًا، وشغلت العبارتان الخامسة والسادسة أقل وزن نسبي من وجهة نظر عينة الدراسة من المحكمين حيث سجلتا (٢,٥٥)، مما يدل على أهمية المهارات الأكاديمية المتمثلة في إتقان معلم القراءة تحليل الدرس والتي يتوقف عليها تحديد المعلم لبنية العلم المعرفية من وقائع علمية ومفاهيم ومبادئ ونظريات، كما في ضوئها يتم تحديد أهداف الدرس بصورة إجرائية وتحديد الأنشطة والمعينات المرتبطة بموضوع الدرس، ويلي ذلك إلمام المعلم بالقراءة الجيدة والمتابعة المستمرة، ومترادفات اللغة، كما جاءت مستوى الأهمية عند مهمة جداً لعبارات البعد كله، وجاءت قيمة (كا٢) دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلي تباين استجابات المحكمين على عبارات بعد المهارات الأكاديمية.

جدول (٥)

درجة الأهمية والوزن النسبي وقيمة (كا٢) المرتبطة باستجابات المحكمين على مهارات التفكير العليا

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	١	استخدام معلم القراءة لمهارات التفكير الناقد.	٢١	٩٥.٥	١	٤.٥	-	-	٢,٩٥	١٨.١٨٢	مهمة جداً
٢	١٢	سعي المعلم لتطوير ذاته في النقد وتحليل المادة المقروءة.	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢,٩١	١٤.٧٢٧	مهمة جداً
٣	٢	إلمام معلم القراءة بمهارات التفكير العليا، وكيفية استثارتها لدى الطلبة.	١٩	٨٦.٤	٢	٩.١	١	٤.٥	٢,٨٢	٢٧.٩٠٩	مهمة جداً

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٤	٣	طرح المعلم أسئلة لتنمية مهارات التفكير الناقد في موضوعات القراءة.	١٩	٨٦.٤	٢	٩.١	١	٤.٥	٢,٨٢	٢٧.٩٠٩	مهمة جداً
٥	٦	القدرة على صياغة مواقف لتنمية مهارات التفكير العليا تناسب مستوى الطلبة.	١٩	٨٦.٤	٢	٩.١	١	٤.٥	٢,٨٢	٢٧.٩٠٩	مهمة جداً
٦	٩	تدريب المعلم طلابه على مهارات التفكير الناقد حتى يستطيع أن يصل بطلبته إلى الفكر السليم والناقد والمتطور.	٢٠	٩٠.٩	-	-	٢	٩.١	٢,٨٢	١٤.٧٢٧	مهمة جداً
٧	١٣	تعليم الطلبة بطريقة تعتمد على الاستنتاج والاستنباط.	١٩	٨٦.٤	٢	٩.١	١	٤.٥	٢,٨٢	٢٧.٩٠٩	مهمة جداً
٨	٤	تمكن معلم القراءة من تحليل النصوص المقروءة ومقارنتها وتصنيفها.	١٦	٧٢.٧	٤	١٨.٢	٢	٩.١	٢,٦٤	١٥.٦٣٦	مهمة جداً
٩	١٠	معرفة المعلم بمستويات التفكير العليا في تصنيف بلوم.	١٦	٧٢.٧	٣	١٣.٦	٣	١٣.٦	٢,٥٩	١٥.٣٦٤	مهمة جداً
١٠	١١	استخدام معلم القراءة مهارة التفكير المنطقي لتفسير الأحداث والوصول إلى التحليل الصحيح.	١٦	٧٢.٧	٣	١٣.٦	٣	١٣.٦	٢,٥٩	١٥.٣٦٤	مهمة جداً
١١	٥	إثارة معلم القراءة روح التفكير الناقد لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية.	١٦	٧٢.٧	٢	٩.١	٤	١٨.٢	٢,٥٥	١٥.٦٣٦	مهمة جداً
١٢	٨	امتلاك المعلم نظرة نقدية للفكر والمفاهيم والحلول المطروحة والتحرر من الأفكار والمفاهيم.	١٤	٦٣.٦	٢	٩.١	٦	٢٧.٣	٢,٣٦	١٠.١٨٢	مهمة جداً
١٣	٧	قدرة معلم القراءة على تقدير الأمور تقديرًا دقيقًا وتحليلها.	١٤	٦٣.٦	١	٤.٥	٧	٣١.٨	٢,٣٢	١١.٥٤٥	مهمة

بفحص بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

رصدت العبارة الأولي في الاستبانة أعلى وزن نسبي ببعد مهارات التفكير العليا؛ حيث بلغ (٢,٩٥) مما يدل على أهمية استخدام معلم القراءة لمهارات التفكير الناقد والتي تنمى من خلال العديد من الأنشطة والتدريبات والمهام العلمية المقصودة والمخططة سلفاً من قبل المعلم، وقد يرجع ذلك إلي دور مهارات التفكير الناقد في تنمية مهارات التفكير العليا ذات الصلة مثل الابداع والتأمل والتوليد وغيرها، كما سجلت العبارة الثانية عشر الوزن النسبي التالي وقدره (٢,٩١) مما

يؤكد أهمية سعي المعلم لتطوير ذاته في النقد وتحليل المادة المقروءة، والذي يتأتى من خلال كثرة الاطلاع على المصادر المتنوعة وتبادل الخبرات من خلال دافع داخلي لدى المعلم، بينما سجلت العبارات (٢-٣-٦-٩-١٣) وزناً نسبياً واحداً قدره (٢,٨٢)، وهذا يؤكد تساوي أهمية تلك العبارات بالنسبة لعينة الدراسة من المحكمين؛ لذا ينبغي على معلم القراءة ببعد مهارات التفكير العليا أن يكون لديه القدرة على الإلمام بمهارات التفكير العليا، وكيفية استثارتها لدى الطلاب، وأن يقوم بطرح أسئلة لتنمية مهارات التفكير الناقد في موضوعات القراءة، وأن يعمل على صياغة مواقف لتنمية مهارات التفكير العليا تناسب مستوى الطلبة، كما ينبغي أن يدرب طلابه على مهارات التفكير الناقد حتى يستطيع أن يصل بطلبته إلى الفكر السليم والناقد والمتطور، ويعلم طلابه أيضا بطريقة تعتمد على الاستنتاج والاستنباط.

شغلت العبارات (٤-١٠-١١-٥-٨) أوزاناً نسبية مرتفعة على التوالي عند مستوى أهمية مهمة جداً، وذلك يدل على ضرورة تمكن معلم القراءة من تحليل النصوص المقروءة ومقارنتها وتصنيفها، ومعرفة المعلم بمستويات التفكير العليا في تصنيف بلوم واستخدام معلم القراءة مهارة التفكير المنطقي لتفسير الأحداث والوصول إلى التحليل الصحيح وإثارة معلم القراءة روح التفكير الناقد لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية وامتلاك المعلم نظرة نقدية للفكر والمفاهيم والحلول المطروحة والتحرر من الأفكار والمفاهيم، كما جاءت مستوى الأهمية عند مهمة جداً لعبارات البعد كله عدا العبارة السابعة، وجاءت قيمة (كا٢) دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلي تباين استجابات المحكمين على عبارات بعد مهارات التفكير العليا، وأخيراً جاءت العبارة السابعة بالاستبانة لبعد مهارات التفكير العليا في المرتبة الأخير بوزن نسبي قدره (٢,٣٢) بمستوى أهمية مهمة.

جدول (٦)

درجة الأهمية والوزن النسبي وقيمة (كا٢) المرتبطة باستجابات المحكمين على المهارات التدريسية

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	٢	حث المعلم طلبته على زيارة مركز مصادر التعلم وتدريبهم على التعلم الذاتي والتعليم المستمر.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٢	٤	التمكن من تهيئة المناخ التعليمي والبيئة المناسبة للقراءة.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٣	٢٠	تمكن معلم القراءة من تنمية مهارات الطلبة في طرح الأفكار وإثارة الأسئلة.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٤	٢٥	التمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والقراءة الإبداعية.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٥	٢٩	إتقان الطلبة مهارات البحث عن مرادفات الكلمة في المعاجم والقواميس بسرعة ودقة.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٦	١٣	تدريب الطلبة على التذوق الجمالي للنص المقروء.	٢١	٩٥.٥	١	٤.٥	-	-	٢,٩٥	١٨,١٨٢	مهمة جداً
٧	١٦	إتقان ربط المادة التي يدرسها والتعامل مع المتغيرات.	١٦	٧٢.٧	٣	١٣.٦	٣	١٣.٦	٢,٩٥	١٥,٣٦٤	مهمة جداً
٨	٥	الاهتمام بالوسائل التعليمية والألعاب التربوية في تعليم القراءة.	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢,٩١	١٤,٧٢٧	مهمة جداً
٩	٨	تدريب الطلبة على القراءة المعبرة.	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢,٩١	١٤,٧٢٧	مهمة جداً
١٠	١٤	إلمام المعلم بطرائق التدريس المختلفة والأساليب التربوية وكيفية تطبيقها.	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢,٩١	١٤,٧٢٧	مهمة جداً
١١	٢٦	تدريب الطلبة على التصفح السريع ومن ثم الإلمام بالأفكار والفكرة الرئيسية المطروحة في النص المقروء	٢٠	٩٠.٩	١	٤.٥	١	٤.٥	٢,٨٦	٣٢,٨١٨	مهمة جداً
١٢	١	التمكن من استخدام استراتيجيات تدريس القراءة والتنوع فيها.	١٨	٨١.٨	٤	١٨.٢	-	-	٢,٨٢	٨,٩٠٩	مهمة جداً
١٣	٦	طرح معلم القراءة أسئلة مثيرة للتفكير من خلال بعض الأساليب التربوية مثل العصف الذهني.	١٩	٨٦.٤	٢	٩.١	١	٤.٥	٢,٨٢	٢٧,٩٠٩	مهمة جداً
١٤	٢١	إتقان معلم القراءة تصميم مواقف تعليمية لتنمية مهارات الطلبة.	١٩	٨٦.٤	٢	٩.١	١	٤.٥	٢,٨٢	٢٧,٩٠٩	مهمة جداً
١٥	٣	ربط الأهداف التعليمية بمعايير المناهج الوطنية القطرية لمنهج القراءة، وتحويلها إلى أهداف سلوكية.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣,٥٤٥	مهمة جداً
١٦	٧	إتقان تحليل محتوى الدرس إلى مكوناته الأساسية من حقائق ومفاهيم وقوانين.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣,٥٤٥	مهمة جداً
١٧	٩	التمكن من تدريب الطلبة على التعلم الذاتي والتعليم المستمر مدى الحياة من خلال القراءة.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣,٥٤٥	مهمة جداً

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١٨	١٢	تدريب الطلبة على الشجاعة في مواقف القراءة وذلك من خلال ممارستها أمام الآخرين.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣,٥٤٥	مهمة جداً
١٩	١٥	انتقاء ما يفيد من طرائق وأساليب بحيث لا يعتمد على أسلوب واحد.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣,٥٤٥	مهمة جداً
٢٠	١٧	التمكن من ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لاستخلاص نتائج الدرس.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣.٥٤٥	مهمة جداً
٢١	٢٢	تمكن معلم القراءة من التخطيط لإدارة المناقشات والحوار بفاعلية.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣.٥٤٥	مهمة جداً
٢٢	٣١	التشجيع على إعمال العقل أثناء القراءة، وذلك من خلال الموضوعات التي تمت قراءتها، والوصول إلى نتائج وقرارات.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣.٥٤٥	مهمة جداً
٢٣	١٠	تشجيع الطلبة المتميزين على القراءة بمختلف الأساليب والتشجيع المعنوي والمادي من خلال رصد المكافآت والبرامج والمسابقات الثقافية كأفضل قارئ، وأسد القراء، وأفضل باحث.	١٨	٨١.٨	٢	٩.١	٢	٩.١	٢,٧٣	٢٣.٢٧٣	مهمة جداً
٢٤	٢٣	امتلاك القدرة على تحليل النص المقروء ومعرفة خباياه حتى يستطيع إيصال المعنى.	١٨	٨١.٨	٢	٩.١	٢	٩.١	٢,٧٣	٢٣.٢٧٣	مهمة جداً
٢٥	٢٧	التمكن من اختيار أساليب التدريس والمواقف التعليمية.	١٨	٨١.٨	٢	٩.١	٢	٩.١	٢,٧٣	٢٣.٢٧٣	مهمة جداً
٢٦	٣٠	تشجيع الطالب على تلخيص المواضيع التي تمت قراءتها دون الإخلال بالمعنى.	١٨	٨١.٨	٢	٩.١	٢	٩.١	٢,٧٣	٢٣.٢٧٣	مهمة جداً
٢٧	١١	قدرة المعلم على تحليل نتائج الطلبة لتحديد جوانب القوة ونقاط الضعف.	١٧	٧٧.٣	٣	١٣.٦	٢	٩.١	٢,٦٨	١٩.١٨٢	مهمة جداً
٢٨	١٨	التمكن من صياغة أسئلة في موضوعات القراءة تنمي مهارات التفكير.	١٦	٧٢.٧	٤	١٨.٢	٢	٩.١	٢,٦٤	٢٣.٢٧٣	مهمة جداً
٢٩	١٩	إتقان معلم القراءة تقويم عدد كبير من الأنشطة.	١٧	٧٧.٣	٢	٩.١	٣	١٣.٦	٢,٦٤	١٩.١٨٢	مهمة جداً
٣٠	٢٤	التمكن من دمج مهارات التفكير وموضوعات منهج اللغة العربية.	١٥	٦٨.٢	٤	١٨.٢	٣	١٣.٦	٢,٥٥	١٢.٠٩١	مهمة جداً
٣١	٢٨	السعي إلى توظيف المعرفة ومهارات تدريس القراءة في مواقف.	١٥	٦٨.٢	٤	١٨.٢	٣	١٣.٦	٢,٥٥	١٢.٠٩١	مهمة جداً

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

سجلت العبارات أرقام (٢ – ٤ – ٢٠ – ٢٥ – ٢٩) أعلى وزن نسبي موحد

قدره (٣) مما يؤكد اتفاق جميع المحكمين على هذه المهارات؛ حيث أنها تشكل قمة المهارات التدريسية المتطلبة لمعلم القراءة، لذا فهناك ضرورة لحث المعلم طلبته على زيارة مركز مصادر التعلم وتدريبهم على التعلم الذاتي والتعليم المستمر، كما على معلم القراءة التمكن من تهيئة المناخ التعليمي والبيئة المناسبة للقراءة، وعليه أيضاً دور في تنمية مهارات الطلبة في طرح الأفكار وإثارة الأسئلة، كما ينبغي على المعلم أن يتمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والقراءة الإبداعية، وأن يدرب الطلبة على إتقان مهارات البحث عن مرادفات الكلمة في المعاجم والقواميس بسرعة ودقة، وبالطبع لم تسجل قيمة (كا^{2}) أي دلالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلي عدم تباين استجابات المحكمين على تلك المهارات والاتفاق التام نحوها.

رصدت العبارتان (١٣ – ١٦) وزناً نسبياً كبيراً قدره (٢,٩٥)؛ حيث إن المهارات التدريسية التي يمتلكها معلم القراءة ينبغي أن تتوج بتدريب الطلبة على التذوق الجمالي للنص المقروء، فالواقع الفعلي يشير إلي إهمال الكثير من المعلمين لتلك المهارة المهمة، والتي قد تنمي لدى الطلاب مواهب وقدرات لا حصر لها، كما على معلم القراءة إتقان ربط المادة التي يدرسها والتعامل مع المتغيرات وهذا مؤشر لربط أوجه التعلم لدى الطلاب بالمهارات الحياتية التي يعايشها الطلاب في حواراتهم وأحاديثهم بكافة الوسائل المختلفة.

جاءت العبارات أرقام (٥ – ٨ – ١٤) بأوزان نسبية مرتفعة قدرها (٢,٩١) تشير في أولها بضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية والألعاب التربوية في تعليم القراءة والتي تعد مساهمة في تحقيق أهداف التعلم لدى الطلاب بصورة واضحة بخلاف آثارها المتعارف عليها من تحفيز وشد انتباه، كما ينبغي على معلم القراءة تدريب الطلبة على القراءة المعبرة والتي تعمق لديهم حب الاستطلاع والابداع، وإلمام المعلم بطرائق التدريس المختلفة والأساليب التربوية وكيفية تطبيقها تعد ضرورة للتنمية المهنية في هذا العصر المليء بالتعقيدات والتغيرات فيما يرتبط بالمتعلم والبيئة بمكوناتها.

حازت العبارات أرقام (١ – ٦ – ٢١) وزناً نسبياً قدره (٢,٨٢) بما يشير إلي أن عينة الدراسة من السادة المحكمين قرروا أن التمكن من استخدام استراتيجيات تدريس القراءة والتنوع فيها، وأيضاً طرح معلم القراءة أسئلة مثيرة للتفكير من خلال بعض الأساليب التربوية مثل العصف الذهني، يضاف لذلك إتقان معلم

القراءة تصميم مواقف تعليمية لتنمية مهارات الطلبة، تعد مؤشرات نجاح لمعلم القراءة في ضوء طبيعة تنمية مهارات اللغة لدى الطلبة بصورة إجرائية، فالمعلم ينبغي عليه أن يعدد من أسلحته المتمثلة في تنويع استراتيجياته وأنشطته والتي تناسب خصائص العينة التي يدرس لها.

حققت العبارات أرقام (٣ – ٧ – ٩ – ١٢ – ١٥ – ١٧ – ٢٢ – ٣١) وزناً نسبياً موحداً قدره (٢,٧٧) وهذا يعني أن المحكمين شعروا بأن مستوى الأهمية لهذه المهارات متسقة مع بعضها لحد كبير، فالحقيقة تثبت أن هناك أهمية لربط الأهداف التعليمية بمعايير المناهج الوطنية القطرية لمنهج القراءة، وتحويلها إلى أهداف سلوكية، يلي ذلك بصورة منطقية إتقان تحليل محتوى الدرس إلى مكوناته الأساسية من حقائق ومفاهيم وقوانين، وهذا يمكن معلم القراءة من تصميم أنشطة ومواقف تناسب طبيعة المحتوى وأن يختار من الوسائل والتقنيات التعليمية ما يسهم في تحقيق أهداف درسه، وليمهد ذلك لتمكين وتدريب الطلبة على التعلم الذاتي والتعليم المستمر مدى الحياة من خلال القراءة، وتدريبهم أيضاً من خلال تلك الأنشطة المشار إليها على الشجاعة في مواقف القراءة وذلك من خلال ممارستها أمام الآخرين، وهذا يحتم ضرورة ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لاستخلاص نتائج الدرس والتشجيع على إعمال العقل أثناء القراءة، وذلك من خلال الموضوعات التي تمت قراءتها، والوصول إلى نتائج وقرارات، لذا على معلم القراءة أن يخطط لإدارة المناقشات والحوار بفاعلية من خلال أنشطة صفية مقصودة على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة وتحقق بفعالية أهداف تدريس اللغة بصورة إجرائية.

أشارت العبارات أرقام (١٠ – ٢٣ – ٢٧ – ٣٠) إلى اتفاق عينة السادة المحكمين على مستوى أهميتها عند وزن نسبي قدره (٢,٧٣) وهو مرتفع على كل حال طرحت فيه العبارات ضرورة تشجيع الطلبة المتميزين على القراءة بمختلف الأساليب والتشجيع المعنوي والمادي من خلال رصد المكافآت والبرامج والمسابقات الثقافية كأفضل قارئ، وأسد القراء، وأفضل باحث، وهذا يتحقق من خلال تخطيط

مسبق لمعلم القراءة وسيناريوهات معدة سلفاً. ويمكن للمعلم الاستعانة بزملائه لتحقيق ذلك، كما تعد المهارة الأكاديمية من ضروريات مهارات التدريس بصورة جلية، فامتلاك القدرة على تحليل النص المقروء ومعرفة خباياه حتى يستطيع إيصال المعنى لا غنى عنها بالنسبة لمعلم القراءة، ولا يقف الأمر على نطاق الفصل بل يتخطاه من خلال تشجيع الطالب على تلخيص المواضيع التي تمت قراءتها دون الإخلال بالمعنى، وهذا بالتأكيد يسهم في تحقيق التنمية المبتغاة من تدريس مهارات اللغة.

وأخيراً حازت العبارات (٢٤ – ٢٨) أقل وزن نسبي قدره (٢,٥٥) مع مستوى أهمية مهمة جداً لتأكد ضرورة التمكن من دمج مهارات التفكير وموضوعات منهج اللغة العربية، والسعي إلى توظيف المعرفة ومهارات تدريس القراءة في مواقف، ونشير إلي أن قيمة (كا٢) جاءت دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلي تباين استجابات السادة المحكمين على عبارات البعد فيما عدا العبارات أرقام (٢ – ٤ – ٢٠ – ٢٥ – ٢٩).

جدول (٧)

درجة الأهمية والوزن النسبي وقيمة (كا٢) المرتبطة باستجابات المحكمين على مهارات التنمية المهنية

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	١	الحرص على حضور الورش المهنية والدورات الخاصة لتعرف كيفية استخدام المهارات الخاصة بمعلم القراءة.	٢٢	١٠٠,٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٢	٣	تدريب المعلمين على التنمية الذاتية بالقراءة والاطلاع والبحث العلمي.	٢٢	١٠٠,٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
٣	٤	مواكبة العصر من خلال المشاركة في البرامج التدريبية المتطورة في مجال نظريات التعليم والتعلم وتطبيق كل ما هو جديد.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٤	٢	التطوير من مهارات معلم القراءة المهنية من خلال برامج تنمية مهارات القراءة.	١٨	٨١.٨	٢	٩.١	٢	٩.١	٢,٧٣	٢٣,٢٧٣	مهمة جداً

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

العبارات أرقام (١ – ٣ – ٤) احتلت أعلى وزن نسبي قدره (٣) مما يشير إلي أن مهارات التنمية المهنية تبدأ بالحرص على حضور الورش المهنية والدورات الخاصة لتعرف كيفية استخدام المهارات الخاصة بمعلم القراءة، يلي ذلك تدريب المعلمين على التنمية الذاتية بالقراءة والاطلاع والبحث العلمي إضافة لمواكبة العصر من خلال المشاركة في البرامج التدريبية المتطورة في مجال نظريات التعليم والتعلم وتطبيق كل ما هو جديد، ثم جاءت العبارة رقم (٢) بوزن نسبي مرتفع قدره (٢,٧٣) لتؤكد على أن التطوير من مهارات معلم القراءة المهنية من خلال برامج تنمية مهارات القراءة، ومستوى الأهمية لجميع العبارات سجل مهمة جداً، وهذا يؤكد على دور تلك المهارات في الشق المهني بالنسبة لمعلم القراءة.

جدول (٨)

درجة الأهمية والوزن النسبي وقيمة (كا٢) المرتبطة باستجابات المحكمين على مهارات التكنولوجيا التطويرية

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	٢	اطلاع معلم القراءة على التطبيقات والبرامج التقنية في مجال القراءة والاستفادة منها في إعداد بعض البرامج التي تساعد الطلبة على القراءة مثل: القارئ الآلي.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٢	٤	إتقان معلم القراءة تحديد مصادر المعرفة والبرامج التربوية الناجعة من خلال الشبكة العنكبوتية.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٣	١	استخدام معلم القراءة التكنولوجيا وتقنية المعلومات والتطبيقات التكنولوجية في تدريس القراءة، وفي جذب المتعلم للقراءة.	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢,٩١	١٤,٧٢٧	مهمة جداً
٤	٣	مسايرة المعلم للتقدم التكنولوجي والاستفادة من التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال اللغة العربية بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة.	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢,٩١	١٤,٧٢٧	مهمة جداً

بفحص بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

حازت العبارتان أرقام (٢ – ٤) أعلى وزن نسبي قدره (٣) باتفاق تام بين المحكمين على مهارات التكنولوجيا التطويرية التي تبدأ باطلاع معلم القراءة على التطبيقات والبرامج التقنية في مجال القراءة والاستفادة منها في إعداد بعض البرامج التي تساعد الطلبة على القراءة مثل: القارئ الآلي، يضاف لذلك إتقان معلم القراءة تحديد مصادر المعرفة والبرامج التربوية الناجعة من خلال الشبكة العنكبوتية، ثم جاءت العبارتان أرقام (١ – ٣) بأوزن نسبية مرتفعة قدرها (٢,٩١) بمستوى أهمية مهمة جداً لتؤكد على ضرورة استخدام معلم القراءة التكنولوجيا وتقنية المعلومات والتطبيقات التكنولوجية في تدريس القراءة، وفي جذب المتعلم

للقراءة، وأيضاً أهمية مسايرة المعلم للتقدم التكنولوجي والاستفادة من التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال اللغة العربية بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة.

جدول (٩)

درجة الأهمية والوزن النسبي وقيمة (كا٢) المرتبطة باستجابات المحكمين على المهارات الاجتماعية

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	١	تواصل معلم القراءة مع طلبته عبر وسائل التكنولوجيا وشبكات التواصل الاجتماعي لمساعدتهم وتوجيههم أكاديميًا وحل مشكلاتهم السلوكية.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٢	٣	تواصل معلم القراءة مع المعلمين في التخصص ذاته لتبادل الخبرات واكتساب المهارات في داخل المدرسة وخارجها.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٣	٢	تواصل معلم القراءة مع المجتمع لخلق روح المشاركة وتوطيد العلاقة المجتمعية بين الطلبة وأولياء الأمور وتحقيق التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني.	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢,٩١	١٤,٧٢٧	مهمة جداً

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

حققت العبارتان أرقام (١ – ٣) أعلى وزن نسبي من المهارات الاجتماعية؛ حيث الاتفاق التام بين المحكمين على أهمية توظيف التكنولوجيا الحديثة حيث تواصل معلم القراءة مع طلبته عبر وسائل التكنولوجيا وشبكات التواصل الاجتماعي لمساعدتهم وتوجيههم أكاديميًا وحل مشكلاتهم السلوكية، إضافة للخبرات وتبادلها حيث تواصل معلم القراءة مع المعلمين في التخصص ذاته لتبادل الخبرات واكتساب المهارات في داخل المدرسة وخارجها، يلي ذلك العبارة رقم (٢) والتي سجلت وزناً نسبياً مرتفعاً قدره (٢,٩١) وهذا يؤكد على ضرورة تواصل معلم القراءة مع المجتمع لخلق روح المشاركة وتوطيد العلاقة المجتمعية بين الطلبة وأولياء الأمور وتحقيق التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني.

نتائج الجزء الثاني: مهارات معلم القراءة في القرن الحادي والعشرين من المصادر والأدبيات.

درجة الأهمية والوزن النسبي وقيمة (كا٢) المرتبطة باستجابات المحكمين على مهارات معلم القراءة في القرن الحادي والعشرين من المصادر والأدبيات

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١	١	إتقان تنظيم الوقت أثناء التدريس.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٢	٧	مساعدة الطلبة على التعلم والبحث والدراسة والتطبيق بما ينقل إليه من خبرات تعليمية إضافة لما يعرفه من الخبرات.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٣	٨	تمكن المعلم من المناهج محللاً ومخططًا لها ومجددًا، مطلعًا على أبرز الاتجاهات في تدريس القراءة ومهارات تدريسها.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٤	١١	الحرص على حضور اللقاءات التربوية (الدورات، الحلقات التنشيطية والزيارات الصفية).	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٥	١٢	إدارة وقت الأنشطة التعليمية (فرصة لقراءة المفردات وتدوينها، فرصة لتدوين مشاهدات الاستكشاف والتجارب).	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٦	١٨	إنشاء الدروس المسجلة على شاشة الحاسب بالصوت والصورة.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٧	١٩	مهارة إعداد التقارير في مستوى تقدم أداء الطلبة في اللغة العربية عامة ومهارة القراءة خاصة.	٢٢	١٠٠.٠	-	-	-	-	٣	-	مهمة جداً
٨	٥	مهارة الحوار.	٢١	٩٥.٥	١	٤.٥	-	-	٢,٩٥	١٨.١٨٢	مهمة جداً
٩	٢٠	امتلاك مهارة المسئولية الاجتماعية بحيث يشارك معلم القراءة في تنمية المجتمع.	٢١	٩٥.٥	١	٤.٥	-	-	٢,٩٥	١٨.١٨٢	مهمة جداً
١٠	١٠	اكتشاف أفضل الطرائق لتعليم الطلبة ذوي الإعاقات في التعلم، وإعاقات القراءة وعسر القراءة dyslexia.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣.٥٤٥	مهمة جداً
١١	١٦	استخدام الشبكات الاجتماعية للتوصل مع زملاء المهنة من أجل التنمية المهنية.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣.٥٤٥	مهمة جداً

ترتيب العبارات في ضوء الوزن النسبي	ترتيب العبارات في ضوء الاستبانة	العبارات	درجة الأهمية						الوزن النسبي	كا٢	مستوى الأهمية
			مهمة جداً		مهمة		غير مهمة				
			ك	٪	ك	٪	ك	٪			
١٢	٢٢	مهارات تعلم التلاميذ التخطيط والعمل في فريق.	١٨	٨١.٨	٣	١٣.٦	١	٤.٥	٢,٧٧	٢٣.٥٤٥	مهمة جداً
١٣	٦	استمرارية نمو معلم القراءة في معرفة التنمية المهنية بشكل يتناسب مع تسارع النمو المعرفي للعلم في مجال القراءة وأبرز اتجاهاتها.	١٧	٧٧.٣	٤	١٨.٢	١	٤.٥	٢,٧٣	١٩.٧٢٧	مهمة جداً
١٤	٩	مهارات إدارة قدرات الطلبة، المهارات الحياتية، مهارات إدارة تكنولوجيا التعليم، مهارة دعم الاقتصاد المعرفي.	١٧	٧٧.٣	٤	١٨.٢	١	٤.٥	٢,٧٣	١٩.٧٢٧	مهمة جداً
١٥	١٤	تنفيذ الخطة والمتابعة.	١٨	٨١.٨	٢	٩.١	٢	٩.١	٢,٧٣	٢٣.٢٧٣	مهمة جداً
١٦	٢١	مهارة الاستماع للآخرين والاستجابة لمساعدتهم، والتعاون معهم.	١٧	٧٧.٣	٤	١٨.٢	١	٤.٥	٢,٧٣	١٩.٧٢٧	مهمة جداً
١٧	٣	مهارة الثقة بالنفس.	١٨	٨١.٨	١	٤.٥	٣	١٣.٦	٢,٦٨	٢٣.٥٤٥	مهمة جداً
١٨	٤	مهارة التركيز.	١٧	٧٧.٣	٣	١٣.٦	٢	٩.١	٢,٦٨	١٩.١٨٢	مهمة جداً
١٩	١٧	إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية للمعلم.	١٧	٧٧.٣	٣	١٣.٦	٢	٩.١	٢,٦٨	١٩.١٨٢	مهمة جداً
٢٠	١٣	مهارة كيفية وضع خطة لتطوير المهارات المطلوبة.	١٦	٧٢.٧	٤	١٨.٢	٢	٩.١	٢,٦٤	١٥.٦٣٦	مهمة جداً
٢١	١٥	تصميم مواقف تعليمية لتحفيز الطلبة بصريًا عن طريق الجرافيك لتنمية مهارات القراءة.	١٧	٧٧.٣	٢	٩.١	٣	١٣.٦	٢,٦٤	١٩.١٨٢	مهمة جداً
٢٢	٢	تنظيم الحماس من حيث التوقيت والإصرار.	١٣	٥٩.١	٣	١٣.٦	٦	٢٧.٣	٢,٣٢	٧.١٨٢	مهمة

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

سجلت العبارات أرقام (١-٧-٨-١١-١٢-١٨-١٩) الاتفاق التام بين آراء المحكمين على مهارات معلم القراءة في القرن الحادي والعشرين من المصادر والأدبيات والتي بدأت بمهارة إتقان تنظيم الوقت أثناء التدريس؛ حيث يتبني المعلم خلالها جدول زمنياً يسير من خلاله على خطوات واضحة، يلي ذلك ضرورة مساعدة الطلبة على التعلم والبحث والدراسة والتطبيق بما ينقل إليه من خبرات تعليمية إضافة لما يعرفه من الخبرات، وهذا الربط بين ما لدى الطالب وما يضاف إليه له أهميته في تنمية الخلفية المعرفية لديه، كما يأتي دور المعلم في كونه متمكناً من المناهج محللاً ومخططًا لها ومجددًا، مطلعًا على أبرز الاتجاهات في تدريس القراءة ومهارات تدريسها، وصولاً إلي مهارة إعداد التقارير في مستوى تقدم أداء

الطلبة في اللغة العربية عامة ومهارة القراءة خاصة.
حققت العبارتان أرقام (٥ – ٢٠) وزناً نسبياً عالياً قدره (٢,٩٥) وهذا يشير إلي أهمية مهارة الحوار بالنسبة لمعلم القراءة وضرورة امتلاك مهارة المسئولية الاجتماعية بحيث يشارك معلم القراءة في تنمية المجتمع.
رصدت باقي العبارات ببعد مهارات معلم القراءة في القرن الحادي والعشرين من المصادر والأدبيات أوزاناً نسبية متفاوتة جميعها مهمة جداً في مستواها بالنسبة للسادة المحكمين، وهذا يعني أنها في مجملها لا غنى عن إحداها فهي تشكل الجانب المهني والأكاديمي والشخصي لمعلم القراءة على اختلاف أهميتها، بينما جاءت عبارة رقم (٢) في الرتبة الأخيرة من مستوى الأهمية بوزن نسبي قدره (٢,٣٢) وهذا قد يرجع لضعف وضوحها بالنسبة لبعض السادة المحكمين، فقد تكون متضمنة بمعناها داخل مهارات أخرى.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما المهارات اللازمة لمعلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من حيث المهارات الآتية: (الشخصية، والأكاديمية، والتفكير العليا، والتدريسية، والتنمية المهنية، والتكنولوجيا التطويرية، والاجتماعية)؟

وللإجابة عن السؤال الأول في الدراسة تم حصر مهارات القراءة وحساب التكرارات والنسب المئوية والأوزان النسبية و(كا^{2}) لمهارات معلم القراءة من جهة نظر المنسقين والمعلمين، وقائمة مهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من المصادر والأدبيات الأخرى، وسيتم عرضها كما يلي:

أولاً: مهارات معلم القراءة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المنسقين والمعلمين، وكانت على النحو التالي:

المهارات الشخصية وتتضمن:

١ – مراعاة معلم القراءة لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري ودرجة الصوت وتمثيل المعنى أثناء حصة القراءة.

٢ – تعامل معلم القراءة مع الطلبة بمرونة بحيث يراعي الفروق الفردية بينهم، ويساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم.

٣ – القيادة وحسن الإدارة الصفية.

٤ – التعامل مع المتغيرات بما يتوافق مع فلسفة التعليم، وأهدافه، ويحقق أهداف تعليم القراءة.

المهارات الأكاديمية وتتضمن:

١ – سعي المعلم للاطلاع وتطوير ذاته لمواكبة متطلبات العصر في تدريس القراءة وفق أحدث الاتجاهات.

٢ – تمكن المعلم أكاديميًا من مادته العلمية، واطلاعه على كتب الأدب العربي شعرًا ونثرًا.

٣ – إلمام معلم القراءة ببعض المواد الأخرى، كالتربية الإسلامية والتاريخ والعمل على ربطها بالقراءة والتكامل بينها.

٤ – إلمام معلم القراءة بلغة أخرى، وذلك للاطلاع على أحدث الدوريات والمصادر في تدريس اللغة والقراءة.

٥ – إتقان معلم القراءة تحليل الدرس.

٦ – إلمام المعلم بالقراءة الجيدة والمتابعة المستمرة، ومترادفات اللغة.

مهارات التفكير العليا وتتضمن:

١ – استخدام معلم القراءة لمهارات التفكير الناقد.

٢ – سعي المعلم لتطوير ذاته في النقد وتحليل المادة المقروءة.

٣ – إلمام معلم القراءة بمهارات التفكير العليا، وكيفية استثارتها لدى الطلبة.

٤ – طرح المعلم أسئلة لتنمية مهارات التفكير الناقد في موضوعات القراءة.

٥ – القدرة على صياغة مواقف لتنمية مهارات التفكير العليا تناسب مستوى الطلبة.

٦ – تدريب المعلم طلابه على مهارات التفكير الناقد حتى يستطيع أن يصل بطلبته إلى الفكر السليم والناقد والمتطور.

٧ - تعليم الطلبة بطريقة تعتمد على الاستنتاج والاستنباط.

٨ - تمكن معلم القراءة من تحليل النصوص المقروءة ومقارنتها وتصنيفها.

٩ - معرفة المعلم بمستويات التفكير العليا في تصنيف بلوم.

١٠ -استخدام معلم القراءة مهارة التفكير المنطقي لتفسير الأحداث والوصول إلى التحليل الصحيح.

١١ -إثارة معلم القراءة روح التفكير الناقد لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية.

١٢ -امتلاك المعلم نظرة نقدية للفكر والمفاهيم والحلول المطروحة والتحرر من الأفكار والمفاهيم.

١٣ -قدرة معلم القراءة على تقدير الأمور تقديرًا دقيقًا وتحليلها.

المهارات التدريسية وتتضمن:

١ - حث المعلم طلبته على زيارة مركز مصادر التعلم وتدريبهم على التعلم الذاتي والتعليم المستمر.

٢ - التمكن من تهيئة المناخ التعليمي والبيئة المناسبة للقراءة.

٣ - تمكن معلم القراءة من تنمية مهارات الطلبة في طرح الأفكار وإثارة الأسئلة.

٤ - التمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والقراءة الإبداعية.

٥ - إتقان الطلبة مهارات البحث عن مرادفات الكلمة في المعاجم والقواميس بسرعة ودقة.

٦ - تدريب الطلبة على التذوق الجمالي للنص المقروء.

٧ - إتقان ربط المادة التي يدرسها والتعامل مع المتغيرات.

٨ - الاهتمام بالوسائل التعليمية والألعاب التربوية في تعليم القراءة.

٩ - تدريب الطلبة على القراءة المعبرة.

١٠ -إلمام المعلم بطرائق التدريس المختلفة والأساليب التربوية وكيفية تطبيقها.

١١ -تدريب الطلبة على التصفح السريع ومن ثم الإلمام بالأفكار والفكرة الرئيسية

المطروحة في النص المقروء.

١٢ -التمكن من استخدام استراتيجيات تدريس القراءة والتنوع فيها.

١٣ -طرح معلم القراءة أسئلة مثيرة للتفكير من خلال بعض الأساليب التربوية مثل العصف الذهني.

١٤ -إتقان معلم القراءة تصميم مواقف تعليمية لتنمية مهارات الطلبة.

١٥ -ربط الأهداف التعليمية بمعايير المناهج الوطنية القطرية لمنهج القراءة، وتحويلها إلى أهداف سلوكية.

١٦ -إتقان تحليل محتوى الدرس إلى مكوناته الأساسية من حقائق ومفاهيم وقوانين.

١٧ -التمكن من تدريب الطلبة على التعلم الذاتي والتعليم المستمر مدى الحياة من خلال القراءة.

١٨ -تدريب الطلبة على الشجاعة في مواقف القراءة وذلك من خلال ممارستها أمام الآخرين.

١٩ -انتقاء ما يفيد من طرائق وأساليب بحيث لا يعتمد على أسلوب واحد.

٢٠ -التمكن من ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لاستخلاص نتائج الدرس.

٢١ -تمكن معلم القراءة من التخطيط لإدارة المناقشات والحوار بفاعلية.

٢٢ -التشجيع على إعمال العقل أثناء القراءة، وذلك من خلال الموضوعات التي تمت قراءتها، والوصول إلى نتائج وقرارات.

٢٣ -تشجيع الطلبة المتميزين على القراءة بمختلف الأساليب والتشجيع المعنوي والمادي من خلال رصد المكافآت والبرامج والمسابقات الثقافية كأفضل قارئ، وأسد القراء، وأفضل باحث.

٢٤ -امتلاك القدرة على تحليل النص المقروء ومعرفة خباياه حتى يستطيع إيصال المعنى.

٢٥ -التمكن من اختيار أساليب التدريس والمواقف التعليمية.

٢٦ -تشجيع الطالب على تلخيص المواضيع التي تمت قراءتها دون الإخلال بالمعنى.

٢٧ -قدرة المعلم على تحليل نتائج الطلبة لتحديد جوانب القوة ونقاط الضعف.

٢٨ -التمكن من صياغة أسئلة في موضوعات القراءة تنمي مهارات التفكير.

٢٩ -إتقان معلم القراءة تقويم عدد كبير من الأنشطة.

٣٠ -التمكن من دمج مهارات التفكير وموضوعات منهج اللغة العربية.

٣١ -السعي إلى توظيف المعرفة ومهارات تدريس القراءة في مواقف.

مهارات التنمية المهنية وتتضمن:

١ - الحرص على حضور الورش المهنية والدورات الخاصة لتعرف كيفية استخدام المهارات الخاصة بمعلم القراءة.

٢ - تدريب المعلمين على التنمية الذاتية بالقراءة والاطلاع والبحث العلمي.

٣ - مواكبة العصر من خلال المشاركة في البرامج التدريبية المتطورة في مجال نظريات التعليم والتعلم وتطبيق كل ما هو جديد.

٤ - التطوير من مهارات معلم القراءة المهنية من خلال برامج تنمية مهارات القراءة.

مهارات التكنولوجيا التطويرية وتتضمن:

١ - اطلاع معلم القراءة على التطبيقات والبرامج التقنية في مجال القراءة والاستفادة منها في إعداد بعض البرامج التي تساعد الطلبة على القراءة مثل: القارئ الآلي.

٢ - إتقان معلم القراءة تحديد مصادر المعرفة والبرامج التربوية الناجعة من خلال الشبكة العنكبوتية.

٣ - استخدام معلم القراءة التكنولوجيا وتقنية المعلومات والتطبيقات التكنولوجية في تدريس القراءة، وفي جذب المتعلم للقراءة.

٤ - مسايرة المعلم للتقدم التكنولوجي والاستفادة من التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال اللغة العربية بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة.

المهارات الاجتماعية وتتضمن:

١ – تواصل معلم القراءة مع طلبته عبر وسائل التكنولوجيا وشبكات التواصل الاجتماعي لمساعدتهم وتوجيههم أكاديميًا وحل مشكلاتهم السلوكية.

٢ – تواصل معلم القراءة مع المعلمين في التخصص ذاته لتبادل الخبرات واكتساب المهارات في داخل المدرسة وخارجها.

٣ – تواصل معلم القراءة مع المجتمع لخلق روح المشاركة وتوطيد العلاقة المجتمعية بين الطلبة وأولياء الأمور وتحقيق التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني.

ثانيًا : مهارات معلم القراءة في القرن الحادي والعشرين من المصادر والأدبيات الأخرى، وتتضمن المهارات التالية:

١ – إتقان تنظيم الوقت أثناء التدريس.

٢ – مساعدة الطلبة على التعلم والبحث والدراسة والتطبيق بما ينقل إليه من خبرات تعليمية إضافة لما يعرفه من الخبرات.

٣ – تمكن المعلم من المناهج محللاً ومخططًا لها ومجددًا، مطلعًا على أبرز الاتجاهات في تدريس القراءة ومهارات تدريسها.

٤ – الحرص على حضور اللقاءات التربوية (الدورات، الحلقات التنشيطية والزيارات الصفية).

٥ – إدارة وقت الأنشطة التعليمية (فرصة لقراءة المفردات وتدوينها، فرصة لتدوين مشاهدات الاستكشاف والتجارب).

٦ – إنشاء الدروس المسجلة على شاشة الحاسب بالصوت والصورة.

٧ – مهارة إعداد التقارير في مستوى تقدم أداء الطلبة في اللغة العربية عامة ومهارة القراءة خاصة.

٨ – مهارة الحوار.

٩ – امتلاك مهارة المسئولية الاجتماعية بحيث يشارك معلم القراءة في تنمية المجتمع.

١٠ - اكتشاف أفضل الطرائق لتعليم الطلبة ذوي الإعاقات في التعلم، وإعاقات القراءة وعسر القراءة dyslexia.

١١ - استخدام الشبكات الاجتماعية للتواصل مع زملاء المهنة من أجل التنمية المهنية.

١٢ - مهارات تعلم التلاميذ التخطيط والعمل في فريق.

١٣ - استمرارية نمو معلم القراءة في معرفة التنمية المهنية بشكل يتناسب مع تسارع النمو المعرفي للمعلم في مجال القراءة وأبرز اتجاهاتها.

١٤ - مهارات إدارة قدرات الطلبة، المهارات الحياتية، مهارات إدارة تكنولوجيا التعليم، مهارة دعم الاقتصاد المعرفي.

١٥ - تنفيذ الخطة والمتابعة.

١٦ - مهارة الاستماع للآخرين والاستجابة لمساعدتهم، والتعاون معهم.

١٧ - مهارة الثقة بالنفس.

١٨ - مهارة التركيز.

١٩ - إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية للمعلم.

٢٠ - مهارة كيفية وضع خطة لتطوير المهارات المطلوبة.

٢١ - تصميم مواقف تعليمية لتحفيز الطلبة بصريًا عن طريق الجرافيك لتنمية مهارات القراءة.

٢٢ - تنظيم الحماس من حيث التوقيت والإصرار.

السؤال الثاني: ما التصور المقترح لتنمية مهارات معلم القراءة بالمدارس المستقلة بدولة قطر في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟

من العرض السابق لنتائج الدراسة وتحليلها يمكن التوصل للقائمة النهائية المقترحة من مهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث تم دمج مهارات الجزأين في قائمة واحدة، وهي كما يلي:

المهارات الشخصية وتتضمن:

١ – مراعاة معلم القراءة لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري ودرجة الصوت وتمثيل المعنى أثناء حصة القراءة.

٢ – تعامل معلم القراءة مع الطلبة بمرونة بحيث يراعي الفروق الفردية بينهم، ويساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم.

٣ – القيادة وحسن الإدارة الصفية.

٤ – التعامل مع المتغيرات بما يتوافق مع فلسفة التعليم، وأهدافه، ويحقق أهداف تعليم القراءة.

٥ – مهارة الحوار.

٦ – مهارة الاستماع للآخرين والاستجابة لمساعدتهم، والتعاون معهم.

٧ – مهارة الثقة بالنفس.

٨ – مهارة التركيز.

٩ – تنظيم الحماس من حيث التوقيت والإصرار.

المهارات الأكاديمية وتتضمن:

١ – سعي المعلم للاطلاع وتطوير ذاته لمواكبة متطلبات العصر في تدريس القراءة وفق أحدث الاتجاهات.

٢ – تمكن المعلم أكاديميًا من مادته العلمية، واطلاعه على كتب الأدب العربي شعرًا ونثرًا.

٣ – إلمام معلم القراءة ببعض المواد الأخرى، كالتربية الإسلامية والتاريخ والعمل على ربطها بالقراءة والتكامل بينها.

٤ – إلمام معلم القراءة بلغة أخرى، وذلك للاطلاع على أحدث الدوريات والمصادر في تدريس اللغة والقراءة.

٥ – إتقان معلم القراءة تحليل الدرس.

٦ – إلمام المعلم بالقراءة الجيدة والمتابعة المستمرة، ومترادفات اللغة.

مهارات التفكير العليا وتتضمن:

١ - استخدام معلم القراءة لمهارات التفكير الناقد.

٢ - سعي المعلم لتطوير ذاته في النقد وتحليل المادة المقروءة.

٣ - إلمام معلم القراءة بمهارات التفكير العليا، وكيفية استثارتها لدى الطلبة.

٤ - طرح المعلم أسئلة لتنمية مهارات التفكير الناقد في موضوعات القراءة.

٥ - القدرة على صياغة مواقف لتنمية مهارات التفكير العليا تناسب مستوى الطلبة.

٥ - تدريب المعلم طلابه على مهارات التفكير الناقد حتى يستطيع أن يصل بطلبته إلى الفكر السليم والناقد والمتطور.

٧ - تعليم الطلبة بطريقة تعتمد على الاستنتاج والاستنباط.

٨ - تمكن معلم القراءة من تحليل النصوص المقروءة ومقارنتها وتصنيفها.

٩ - معرفة المعلم بمستويات التفكير العليا في تصنيف بلوم.

١٠ -استخدام معلم القراءة مهارة التفكير المنطقي لتفسير الأحداث والوصول إلى التحليل الصحيح.

١١ -إثارة معلم القراءة روح التفكير الناقد لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية.

١٢ -امتلاك المعلم نظرة نقدية للفكر والمفاهيم والحلول المطروحة والتحرر من الأفكار والمفاهيم.

١٣ -قدرة معلم القراءة على تقدير الأمور تقديرًا دقيقًا وتحليلها.

١٤ -مهارات إدارة قدرات الطلبة، المهارات الحياتية، مهارات إدارة تكنولوجيا التعليم، مهارة دعم الاقتصاد المعرفي.

المهارات التدريسية وتتضمن:

١ - حث المعلم طلبته على زيارة مركز مصادر التعلم، وتدريبهم على التعلم الذاتي والتعليم المستمر.

٢ - التمكن من تهيئة المناخ التعليمي والبيئة المناسبة للقراءة.

٣ - تمكن معلم القراءة من تنمية مهارات الطلبة في طرح الأفكار وإثارة الأسئلة.

٤ - التمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والقراءة الإبداعية.

٥ - إتقان الطلبة مهارات البحث عن مرادفات الكلمة في المعاجم والقواميس بسرعة ودقة.

٦ - تدريب الطلبة على التذوق الجمالي للنص المقروء.

٧ - إتقان ربط المادة التي يدرسها والتعامل مع المتغيرات.

٨ - الاهتمام بالوسائل التعليمية والألعاب التربوية في تعليم القراءة.

٩ - تدريب الطلبة على القراءة المعبرة.

١٠ - إلمام المعلم بطرائق التدريس المختلفة والأساليب التربوية وكيفية تطبيقها.

١١ - تدريب الطلبة على التصفح السريع، ومن ثم الإلمام بالأفكار والفكرة الرئيسية المطروحة في النص المقروء.

١٢ - التمكن من استخدام استراتيجيات تدريس القراءة والتنوع فيها.

١٣ - طرح معلم القراءة أسئلة مثيرة للتفكير من خلال بعض الأساليب التربوية مثل العصف الذهني.

١٤ - إتقان معلم القراءة تصميم مواقف تعليمية لتنمية مهارات الطلبة.

١٥ - ربط الأهداف التعليمية بمعايير المناهج الوطنية القطرية لمنهج القراءة، وتحويلها إلى أهداف سلوكية.

١٦ - إتقان تحليل محتوى الدرس إلى مكوناته الأساسية من حقائق ومفاهيم وقوانين.

١٧ - التمكن من تدريب الطلبة على التعلم الذاتي والتعليم المستمر مدى الحياة من خلال القراءة.

١٨ - إتقان تنظيم الوقت أثناء التدريس.

١٩ - مساعدة الطلبة على التعلم والبحث والدراسة والتطبيق بما ينقل إليه من خبرات تعليمية، إضافة لما يعرفه من الخبرات.

٢٠ - تمكن المعلم من المناهج محللاً ومخططًا لها ومجددًا، مطلعًا على أبرز الاتجاهات في تدريس القراءة ومهارات تدريسها.

٢١ - إنشاء الدروس المسجلة على شاشة الحاسب بالصوت والصورة.

٢٢ - اكتشاف أفضل الطرائق لتعليم الطلبة ذوي الإعاقات في التعلم، وإعاقات القراءة وعسر القراءة dyslexia.

٢٣ - تنفيذ الخطة والمتابعة.

٢٤ - مهارة كيفية وضع خطة لتطوير المهارات المطلوبة.

٢٥ - تصميم مواقف تعليمية لتحفيز الطلبة بصريًا عن طريق الجرافيك لتنمية مهارات القراءة.

٢٦ - تدريب الطلبة على الشجاعة في مواقف القراءة وذلك من خلال ممارستها أمام الآخرين.

٢٧ - انتقاء ما يفيد من طرائق وأساليب بحيث لا يعتمد على أسلوب واحد.

٢٨ - التمكن من ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة لاستخلاص نتائج الدرس.

٢٩ - تمكن معلم القراءة من التخطيط لإدارة المناقشات والحوار بفاعلية.

٣٠ - التشجيع على إعمال العقل أثناء القراءة، وذلك من خلال الموضوعات التي تمت قراءتها، والوصول إلى نتائج وقرارات.

٣١ - تشجيع الطلبة المتميزين على القراءة بمختلف الأساليب والتشجيع المعنوي والمادي من خلال رصد المكافآت والبرامج والمسابقات الثقافية كأفضل قارئ، وأسد القراء، وأفضل باحث.

٣٢ - امتلاك القدرة على تحليل النص المقروء ومعرفة خباياه حتى يستطيع إيصال المعنى.

٣٣ - التمكن من اختيار أساليب التدريس والمواقف التعليمية.

٣٤ - تشجيع الطالب على تلخيص المواضيع التي تمت قراءتها دون الإخلال بالمعنى.

٣٥ - قدرة المعلم على تحليل نتائج الطلبة لتحديد جوانب القوة ونقاط الضعف.

٣٦ - التمكن من صياغة أسئلة في موضوعات القراءة تنمي مهارات التفكير.

٣٧ - إتقان معلم القراءة تقويم عدد كبير من الأنشطة.

٣٨ - التمكن من دمج مهارات التفكير وموضوعات منهج اللغة العربية.

٣٩ - السعي إلى توظيف المعرفة ومهارات تدريس القراءة في مواقف.

٤٠ - مهارة إعداد التقارير في مستوى تقدم أداء الطلبة في اللغة العربية عامة ومهارة القراءة خاصة.

٤١ - إدارة وقت الأنشطة التعليمية (فرصة لقراءة المفردات وتدوينها، ولتدوين مشاهدات الاستكشاف والتجارب).

مهارات التنمية المهنية وتتضمن:

١ - الحرص على حضور الورش المهنية والدورات الخاصة لتعرف كيفية استخدام المهارات الخاصة بمعلم القراءة.

٢ - تدريب المعلمين على التنمية الذاتية بالقراءة والاطلاع والبحث العلمي.

٣ - مواكبة العصر من خلال المشاركة في البرامج التدريبية المتطورة في مجال نظريات التعليم والتعلم وتطبيق كل ما هو جديد.

٤ - التطوير من مهارات معلم القراءة المهنية من خلال برامج تنمية مهارات القراءة.

٥ - استخدام الشبكات الاجتماعية للتواصل مع زملاء المهنة من أجل التنمية المهنية.

٦ - استمرارية نمو معلم القراءة في معرفة التنمية المهنية بشكل يتناسب مع تسارع النمو المعرفي للعلم في مجال القراءة وأبرز اتجاهاتها.

٧ - الحرص على حضور اللقاءات التربوية (الدورات، الحلقات التنشيطية والزيارات الصفية).

مهارات التكنولوجيا التطويرية وتتضمن:

١ - اطلاع معلم القراءة على التطبيقات والبرامج التقنية في مجال القراءة والاستفادة منها في إعداد بعض البرامج التي تساعد الطلبة على القراءة مثل: القارئ الآلي.

٢ - إتقان معلم القراءة تحديد مصادر المعرفة والبرامج التربوية الناجعة من خلال الشبكة العنكبوتية.

٣ - استخدام معلم القراءة التكنولوجيا وتقنية المعلومات والتطبيقات التكنولوجية في تدريس القراءة، وفي جذب المتعلم للقراءة.

٤ - مسايرة المعلم للتقدم التكنولوجي والاستفادة من التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال اللغة العربية بصفة عامة والقراءة بصفة خاصة.

٥ - إنشاء ملفات الإنجاز الإلكترونية للمعلم.

المهارات الاجتماعية وتتضمن:

١ - تواصل معلم القراءة مع طلبته عبر وسائل التكنولوجيا وشبكات التواصل الاجتماعي لمساعدتهم وتوجيههم أكاديميًا وحل مشكلاتهم السلوكية.

٢ - تواصل معلم القراءة مع المعلمين في التخصص ذاته لتبادل الخبرات واكتساب المهارات في داخل المدرسة وخارجها.

٣ - تواصل معلم القراءة مع المجتمع لخلق روح المشاركة وتوطيد العلاقة المجتمعية بين الطلبة وأولياء الأمور وتحقيق التواصل مع مؤسسات المجتمع المدني.

٤ - امتلاك مهارة المسئولية الاجتماعية بحيث يشارك معلم القراءة في تنمية المجتمع.

٥ - مهارات تعلم التلاميذ التخطيط والعمل في فريق.

التوصـــيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١- إعداد دراسة تجريبية مقارنة بين أداء معلم اللغة العربية ومعلم القراءة في تنمية مهارات القراءة النقدية والقراءة الإبداعية.

٢- عقد دورات تدريبية للمعلم قبل الخدمة والمعلم أثناء الخدمة في مجال الحاسب الآلي لمتابعة كل التطورات في هذا المجال الحيوي بالنسبة له كمعلم وبالنسبة للمتعلمين، وعقد دورات تدريبية له في أساليب التقويم الحديثة؛ ليقوم بدوره كمقوم لطلابه بشكل صحيح، وتدريبه على أساليب الإدارة المدرسية الصحيحة، ومهارات التدريس واستراتيجياته؛ ليتمكن من إعداد جيل يمكنه أن يسهم في بناء مجتمع المعرفة.

٣- دراسة أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لدى معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.

المقترحـات:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

- الأدوار الجديدة لمعلم اللغة العربية في ظل مجتمع المعرفة.
- تقويم مراكز مصادر التعلم بكلية التربية في جامعة قطر.
- بناء برنامج تدريسي لمعلم القراءة أثناء الخدمة في ضوء مجتمع المعرفة ومتطلبات العصر ومتغيراته.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد عوضه الزهراني، يحيى عبد الحميد إبراهيم: «معلم القرن الحادي والعشرين»، مجلة المعرفة، ١٤/١١/٢٠١٢م.

http://almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=400&Model=M&SubModel=138&ID=1682&ShowAll=On

٢. الأمانة العامة للتخطيط التنموي: رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠.

http://www.gsdp.gov.qa/portal/page/portal/GSDP_AR/qatar_national_vision_ar/qnv_2030_document_ar

٣. تجربة دولة قطر في إعداد المعلمين.

blog-ost_8476.html/03/http://t-p-uqu.blogspot.com/2013

٤. التقرير الوطني عن تطوير التعليم في دولة قطر في ضوء خطة تطوير التعليم بالوطن العربي خلال الفترة من ٢٠٠٥ وحتى ٢٠٠٩، المجلس الأعلى للتعليم- الدوحة، مايو ٢٠١٠م، ص٢٥.

٥. جابر عبد الحميد جابر: مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال- المهارات والتنمية المهنية، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

٦. دور المعلم في عصر التعليم الجديد.

http://t-p-uqu.blogspot.com/2013/03/blog-ost_8476.html

٧. رشيد السيد أحمد طاهر: التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية، القاهرة: دار الجامعة الجديدة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٨. رضا أحمد حافظ الأدغم: «تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته»، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ٢٠٠٣ (التوثيق الإنترنت).

٩. سارة عبد العزيز عبد الرحمن عمران: «معلم القراءة في ضوء متطلبات

التغيير»، المؤتمر العلمي الثاني عشر (تحديات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ٢٠١٢، دار الضيافة- القاهرة.

١٠. صالح النصيرات: «التطوير المهني لمعلمي اللغة العربية وتطوير قدراتهم: نقلة جديدة في التعليم المبني على المعايير».

http://www.alarabiah.org/uploads/pdf-1093-

١١. صفات وأدوار معلم القرن الحادي والعشرين

/http://www.teachingskills.org/archives.19

١٢. صلاح الدين عرفة محمود: تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

١٣. طلال أبو ألين: المهارات اللغوية.

http://www.zahran.org/vb/showthread.php?t=7666

١٤. عبد العزيز الحر: مدرسة المستقبل، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج، ٢٠٠٧م.

١٥. علي حسن أسعد حبايب: «صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي»، مجلة جامعة الأزهر، العدد A١، المجلد ١٣، ٢٠١١م.

١٦. عوض ذريبان الجهني: «تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته»، المؤتمر العلمي الدولي الثاني والثالث والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول، من ١٣-١٤ أغسطس ٢٠١٤، القاهرة.

١٧. فتحي علي يونس: المؤتمر العلمي الرابع عشر «معلم القراءة بين الواقع والمستقبل» في الفترة من ٦-٧ أغسطس ٢٠١٤، دار الضيافة- جامعة عين شمس.

١٨. المجلس الأعلى للتعليم بقطر.

www.sec.gov.qa

١٩. المجلس الأعلى للتعليم بقطر: جائزة يوم التميز العلمي.

http://www.sec.gov.qa/Ar/EED/Pages/default.aspx

٢٠. محمد عطية خميس: «جودة التعليم في مجتمع المعرفة»، مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم، العدد الثاني، أكتوبر ٢٠١٣، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم، القاهرة.

٢١. محمد عويس القرني إبراهيم: «الأدوار الجديدة لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ظل تطورات مجتمع المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وموجهي اللغة العربية بالمرحلة الثانية»، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٥، ج١، مايو ٢٠١١.

٢٢. محمد غازي بيومي بخيت: «الاحتياجات التدريسية لمعلمي التعليم الأساسي أثناء الخدمة في ضوء فلسفته - دراسة ميدانية»، رسالة ماجستير، جامعة الإسكندرية، قسم أصول التربية، ١٩٨٣.

٢٣. محمد محمد عبد الهادي: «الاتجاهات العالمية في برامج إعداد معلمي اللغة العربية».

http://vb.arabsgate.com/showthread.php?t=544204

٢٤. مشروع برنامج القراءة في المدارس المستقلة، ٢٠١٣-٢٠١٤.

http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EducationInstitute/CS/Arabic/Pages/ReadingProject.aspx

٢٥. المعايير المهنية الوطنية للقادة والمعلمين.

http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EducationInstitute/Offices/Pages/npstsl.aspx

٢٦. هيئة التعليم: الإطار العام للهيكل التنظيمي للمدارس المستقلة، ٢٠١٤، الدوحة- قطر.

http://www.sec.gov.qa/Ar/Media/News/Pages/NewsDetails.aspx?NewsID=8939

٢٧. المؤتمر الدولي الثالث، بعنوان «اللسانيات وتطوير تعليم اللغة العربية» خلال الفترة من ٤ إلى ٥ مايو ٢٠١٤، قسم اللغة العربية- جامعة قطر.

٢٨. المؤتمر السنوي الأول للقراءة، ٢٠١٢، كلية التربية- جامعة قطر.

http://raya.com/news/pages/4aa849cf-dbc3-485a-bb21-5a07662707f

٢٩. ويكبيديا، الموسوعة الحرة https://arwikipedia.org/.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

30. Hargreaves, A. (2003): Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity, Buckingham: Open University press.

* * * *

الواقع الافتراضي: معمل المكعب التفاعلي (I-Cube) ودوره في تطوير العملية التعليمية

د. أحمد جاسم الساعي

كلية التربية – جامعة قطر

مقدمة

لا تخرج العملية التعليمية بجميع مستوياتها العلمية، وأطرها المختلفة العامة والخاصة، وبمراحلها التعليمية الثلاث (الابتدائية والإعدادية والثانوية)، والمراحل الجامعية العليا والدنيا، وبكل تخصصاتها العلمية والأدبية عن كلمتين صغيرتين لا تتجاوز الواحدة منهما الخمسة حروف. ولكل من هاتين الكلمتين طبيعتها الخاصة؛ حيث يمكن النظر إليهما باعتبارهما وسيلة وغاية، وظاهرة مرئية وباطنة مخفية، حيث أن الأولى سبب والثانية نتيجة، فالأولى تُعَد والثانية تحدث، فما هما هاتان الكلمتان؟ ... إنهما باختصار (التعليم والتعلم). ولكن هل لنا كتربويين ومعلمين أن نتحكم بهاتين الكلمتين، ومضامينهما الفكرية، وما لهما من وظائف في المجال التعليمي؟ .. الإجابة طبعاً هي بالنفي لهما مجتمعتين، مما يعني أنه لا يمكن التحكم بهما معاً، بل يمكن التحكم في واحدة دون الأخرى، فالتعلم باعتباره عملية مخفية غير مرئية، هو عملية داخلية، لا سلطان لنا عليها، فهي خارجة عن سيطرة القائمين على العملية التعليمية، والمعنيين بها من تربويين، ومصممي مناهج، ومخططي المواقف التعليمية، وإداريين، ومعلمين، وغيرهم ممن تقع على عاتقهم مسؤولية إدارة العملية التعليمية، وتطويرها، وتحسين مخرجاتها. ولكن هل يعني هذا أنها غير قابلة للاستثارة؟ فالإجابة أيضاً بالنفي، فهي على الرغم من تعذر السيطرة عليها، لعدم القدرة على رؤيتها، وصعوبة التحكم بها، إلا إنها ليست عصية على الاستثارة، مما يعني أنه يمكن استثارتها، من خلال المثيرات الخارجية المرئية المسموعة المحسوسة الملموسة المدغدغة لمشاعر وأحاسيس المتعلم

الوجدانية، والمتصلة بالمحتوى المستهدف بالنفاذ والتغلغل إلى مكنونات ومنبهات الذاكرة عند المتعلم، ومن هنا يأتي الاهتمام بالبيئة التعليمية الخارجية المحيطة بالمتعلم، والمعنية في ضوء خبرة المعلم ومهاراته التدريسية باستثارة معلومات المتعلم وخبراته وفضوله للاستجابة لهذه المثيرات الحسية؛ سواء أكانت سمعية أو بصرية أو حركية، واقعية أو خيالية، قريبة من واقع المتعلم أو بعيدة عنه، والكفيلة بتنشيط تفكيره ودفعه للعمل على المشاركة الفعلية في الأنشطة التعليمية الخارجية المعدة مسبقا بهدف التفاعل.

وهذا بالضرورة يتيح للمعلم فرصة الاستعانة بكل ما هو متاح من سبل ووسائل وأساليب تدريس تقليدية وتكنولوجية وإلكترونية، وغيرها مما يساعد في استثارة المتعلم من الناحية العلمية والعاطفية والوجدانية، وجذب اهتمامه للتفاعل مع البيئة التعليمية المحيطة به .. ولذا، فالوسائل التكنولوجية الحديثة، ومستحدثاتها المتوفرة في شكل مواد كمبيوترية، ولقطات فيديو، وألعاب تعليمية، وواقع افتراضي، وصفوف افتراضية، ومعامل افتراضية، وكهوف ومكعبات افتراضية قادرة في ضوء طبيعتها وخصائصها الفنية والتقنية أن تجذب انتباه المتعلم، وترفع من استعداداته النفسية والذهنية، ودافعيته للتعلم باعتبارها مشوقة، وتفاعلية، ومرنة، ومفتوحة من حيث الزمان والمكان، وغيرها من الأبعاد التي يتعذر توفرها في غيرها.

ومن أحدث الوسائل التكنولوجية هذه، ما يعرف بالواقع الافتراضي، أو الواقع الخيالي بكل أشكاله وصوره، الكفيل بنقل المتعلم من واقعه الحقيقي، ومن مكانه الحقيقي في الصف الدراسي إلى عالم آخر، وواقع آخر خيالي وافتراضي شبيه بالواقع الحقيقي وسط بيئة إلكترونية تفاعلية تسمح للمتعلم بالتجاوب الفعلي التفاعلي معها، والتأثر بمكوناتها وعناصرها الحيوية عقليا، وجسديا، ووجدانيا، مما يجعله منهمكاً مع أجوائها الافتراضية أو الخيالية دون الشعور بذلك. ولكن السؤال هو ما هو الواقع الافتراضي، وما معناه، وما تعريفه، وما هي طبيعته وخصائصه وأنواعه؟ ولذلك، فلابد من تسليط بعض الضوء على مفهوم الواقع الافتراضي، وخصائصه الفنية؛ مع إظهار دوره وفاعليته في العملية التعليمية من خلال عرض نتائج بعض التجارب الميدانية المتعلقة بتوظيفه في بعض المواقف التعليمية في كلية التربية بجامعة قطر.

مفهوم الواقع الافتراضي

يُنظر إلى الواقع الافتراضي على أنه "أحد المستحدثات التكنولوجية الفاعلة في نقل الفرد من عالمه الحقيقي إلى عالم آخر غير حقيقي، بل مشابه له في الكثير من الخصائص والسمات، وهو عبارة عن واقع خيالي إلكتروني مرئي ملموس محسوس يعيشه الفرد بكل ما فيه من سمات وخصائص". ولذا، فيمكن استغلال هذه الخصائص لتصميم بيئة واقعية افتراضية تدريبية محاكية للواقع الحقيقي؛ تسمح للمتعلم أو المتدرب بالتدرب على مهارة معينة شبيهة بالمهارة الحقيقية على أرض الواقع، وممارستها افتراضياً في أجواء افتراضية شبيهة بالأجواء الحقيقية؛ وذلك من أجل إتقانها دون أن يترتب عليها وعلى المتدرب أي ضرر مادي أو جسدي أو عقلي.

ويمر مفهوم الواقع الافتراضي على مر السنين، ومنذ بزوغ فجره في الميدان التربوي بعدة مراحل قياساً بسنوات عمره التي تجاوزت العشرين عاماً تقريباً ابتداء بتعريف جو Joe (1994)، وانتهاء بتعريف جاكسون Jackson (2015)، وفقاً لمعلومات الكاتب، وهذه التعريفات كما هي العادة محكومة بالفترة الزمنية المعاصرة لهذا المستحدث من جهة، ووجهات نظر ورؤى أصحابها المعاصرين لتلك الفترات الزمنية من التربويين وذوي الاختصاص المعنيين بتكنولوجيا المعلومات، وتكنولوجيا التعليم، وتكنولوجيا الاتصالات من جهة أخرى. وبناء عليه، فيمكن تعريف الواقع الافتراضي وفقا لـ جو Joe (1994)، بأنه عبارة عن "بيئة تفاعلية ثلاثية الأبعاد مصممة بشكل كامل بواسطة الكمبيوتر، وتبدو للمستخدم أنها واقعية". ولذا، فهي تتيح فرص بناء بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد تتفاعل عناصرها مع المستخدم أو الزائر بطريقة توهمه بأنه يعيش جزءاً من المشهد الذي يتابعه. (مهدي، ٢٠١٥).

ومن وجهة نظر أخرى متعلقة بقدرة وإمكانية الواقع الافتراضي، وخصائصه، يرى سالم (٢٠٠٤)، في قدرته وإمكانياته، وتمكنه من تجاوز الواقع الحقيقي، والدخول إلى الخيال، أو إلى عالم خيالي، وكأنه الواقع الحقيقي؛ بأنه "عالم تم إنشاؤه ليحل محل الواقع الحقيقي نتيجة لصعوبة الوصول إليه ولمسه؛ نظراً لحجمه وبعده الزماني والمكاني وخطورته؛ مثل التواجد في أماكن ومواقع الانفجارات،

والبراكين، والحرائق، وغيرها من الأماكن الخطرة والبعيدة مكانياً وزمانياً". ولذلك جاء الواقع الافتراضي ليسمح بمشاهدة هذه الأحداث كما هي من خلال الوسائط الإلكترونية مثل الكمبيوتر، وبرامجه التطبيقية المصممة لهذا الغرض.

وبعد مرور حوالي عشر سنوات على تعريف سالم (٢٠٠٤)، وأكثر من عشرين سنة على تعريف جو Joe (1994)؛ يأتي تعريف جاكسون Jackson (٢٠١٥)، ليبين أن الواقع الافتراضي يتمثل في استخدام تكنولوجيا الكمبيوتر في تصميم بيئة محاكاة تحاكي الواقع الحقيقي، بشكل مخالف لتوجهات الاستخدام التقليدي. فالواقع الافتراضي يضع المستخدمين في خبرة فعلية، بدلا من مشاهدتها على شاشة أمام أعينهم، فالمستخدمون منغمسون، وقادرون على التفاعل مع عوالم الأبعاد الثلاثية، ومن خلال محاكاة الكثير من الحواس مثل الرؤية، والسمع، واللمس، وحتى الشم، وبذلك يتحول الكمبيوتر إلى بوابة للعالم الصناعي، والشيء الوحيد الذي يحد من الاقتراب من خبرات الواقع الافتراضي هو المحتوى، وإمكانيات الكمبيوتر الرخيصة.

وفي ضوء ما سبق من تعريفات للواقع الافتراضي، وتوافق ما جاء في بعض هذه التعريفات مع رؤية الكاتب، فيمكن الخروج بتعريف خاص يمثل رأيه الخاص في ضوء إدراكه العام، وطبيعة علاقته بالواقع الافتراضي بشكل عام، وبمعمل المكعب التفاعلي Interactive Cube (I-Cube)، موضع الحديث بشكل خاص، فالواقع الافتراضي ممثلا في الـ آي كيوب (I-Cube)، كما يراه الكاتب تحديدا هو عبارة عن "بيئة تفاعلية خيالية تتمثل في غرفة مكعبة الشكل مزودة بكل أجهزة التفاعل مع المحتوى المحيط بالمتعلم، وتصمم هذه البيئة وتدار بواسطة الكمبيوتر لتحاكي الواقع الحقيقي في شكله وحجمه ولونه وحركته وواقعيته، وخصائصه الذاتية الأخرى، مما يجعل المستخدم يعيش الخبرة كما هي في الواقع الحقيقي، ولذا؛ يمكن توظيف هذه التقنية في التعليم وتوصيل المفاهيم المجردة للمتعلم بسهولة ويسر، ودون معاناة ولا مشقة وهو جالس في مكانه حيث إمكانية التفاعل والمعايشة الإلكترونية الحية.

وتتميز هذه التقنية بإمكانية تطويعها لخدمة الأغراض التعليمية أو التدريبية،

وذلك باستغلال ما يتوفر فيها من إمكانيات مثل: الصوت والصورة والحركة والحجم وبنسبة وتناسب حقيقيين، بما فيه الجو الافتراضي العام وغيرها من الإمكانيات التي تقرب المتعلم من الواقع الحقيقي الملموس والمحسوس.

وتتعدد أشكال الواقع الافتراضي وتتنوع، فمنها على سبيل المثال ما يعرف بالمكعب التفاعلي Interactive-Cube (I-Cube). كما ورد ذكره سابقاً، وهو عبارة عن غرفة صغيرة تحتوي على عدد من الشاشات الكفيلة بتهيئة بيئة خيالية مناسبة للموقف التعليمي المقصود. ويمكن للطالب أن يستعين بأدوات النظام لمشاهدة ومعايشة الحدث الخيالي من خلال أجهزة إلكترونية مثل: السماعات، والنظارات ثلاثية الأبعاد (التي تجعل المشهد ثلاثي الأبعاد)، والأجهزة الحساسة الكفيلة بتقريب الواقع الحقيقي مهما صغر حجمه أو كبر إلى المتعلم؛ متخطياً بذلك حواجز الزمان والمكان والحجم، وغيرها. ولا يقتصر الأمر على وجود الأجهزة، بل يتعدى ذلك إلى وجود برامج تطبيقية تتوافق مع مجالات حياتية كثيرة، ومنها المجال التعليمي.

وللنظام تطبيقات تعليمية كثيرة تتوافق مع التخصصات والمواد الدراسية المختلفة كالفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والجيولوجيا، والعلوم الاجتماعية، وغيرها من العلوم والدروس مثل: المجموعة الشمسية، والجهاز العصبي، وجسم الإنسان ككل، والمعالم السياحية مثل الأهرام، والمدن السياحية، والمتاحف، والحدائق، والقصور التاريخية، والمعالم الطبيعية مثل الجبال، والأنهار، والبحيرات والوديان، وما يتخللها من مجاري مائية وشلالات، وغيرها الكثير من البرامج التطبيقية. وليس هذا فحسب، بل يمكن توظيف معمل الآي كيوب (I-Cube) بكوادره البشرية القادرة على تصميم الدروس في المواد الدراسية المختلفة.

ونظراً لوجود معمل الواقع الافتراضي المتمثل في المكعب التفاعلي (I-Cube) في جامعة قطر لفترة زمنية تزيد على ثلاث سنوات تقريباً منذ افتتاحه رسمياً بتاريخ ٨ يونيو ٢٠١٤ (جامعة قطر/ غرفة الأخبار، الاثنين ٩ يونيو ٢٠١٤)، فقد تم توظيفه في تجارب تعليمية كثيرة منها على سبيل المثال تجربة الدراسات الاجتماعية، وتجربة علاج صعوبات التعلم في مفاهيم الجغرافيا الطبيعية لطالبات كلية التربية، وتجربة المجموعة الشمسية لطالبات المرحلة الإعدادية، وغيرها من

التجارب التي طبقها بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، والتي يمكن عرضها لاحقا في الجزء الخاص بالتجارب التعليمية العملية للمكعب التفاعلي (I-Cube)، وبعد التعرف على خصائص مستحدث الواقع الافتراضي التكنولوجي، وما يمثله من بيئات ومعامل افتراضية مثل؛ معمل المكعب التفاعلي، وذلك لما لهذه الخصائص من أثر في العملية التعليمية ومخرجاتها التعلمية.

خصائص الواقع الافتراضي، ومميزاته:

وللواقع الافتراضي، ومعمل المكعب التفاعلي (I-Cube)؛ تحديداً – كما سبقت الإشارة – عدد من الخصائص المميزة له، يمكن إيجازها فيما يلي:

- السيطرة والتحكم في محاكاة الواقع: إذ يمكن من خلال أدوات وأجهزة النظام التحكم في سرعة الواقع الافتراضي، ومحاكاة الواقع الحقيقي من خلاله ومعايشته والتدرب على مهاراته، وتقليده بكل إمكانياته من سرعة وصوت وصورة، وغيرها من الإمكانيات والخصائص الطبيعية للواقع الحقيقي.
- التجوال داخل البيئة الافتراضية: في ظل إمكانيات التجول والسير داخل البيئة الافتراضية المحاكية للبيئة الحقيقية، يمكن للمستخدم الدخول إلى جسم الإنسان للتعرف على ما يحدث من عمليات وتفاعلات بين أعضاء الجسم، كما يمكن الغوص في أعماق البحار والمحيطات، والصعود إلى أعلى قمم الجبال، وتخطي كل الحواجز والأبعاد الزمانية والمكانية والحجم والارتفاع، وغيرها.
- التعزيز بعمق وأبعاد الفراغ (٣ أبعاد): إمكانية الاستفادة من الواقع الخيالي بكل أبعاده الثلاثية ومعايشته وممارسة الأعمال المطلوبة بشكل خيالي أو افتراضي، كما هو الحال في واقع حقيقي بكل أبعاده الثلاثية وأعماقه الطبيعية.
- العرض بمقاييس ونسب حقيقية: تُصمم البيئة الافتراضية بنفس نسب المقاييس الحقيقية، وبمقياس رسم دقيق جدا، لا يمكن للمستخدم أن يلاحظ الفرق في المقاييس بين الحقيقة والخيال.
- التواصل والمشاركة مع أشخاص في أماكن مختلفة: أصبح الواقع الافتراضي

مجالاً للتواصل مع الآخرين في أماكن مختلفة بقصد المشاركة أو المنافسة أو حتى اللعب في مباريات مثل الشطرنج، ومباريات كرة القدم، وسباقات السيارات، وغيرها من المسابقات والمنافسات، والألعاب الإلكترونية الأخرى.

- تبسيط الواقع الحقيقي المعقد: تصمم بيئات الواقع الافتراضي في الغالب لتخطّي الصعاب، وتجاوز البيئات الحقيقية المعقدة، وتبسيطها من أجل الوصول إلى نقاط يصعب الوصول إليها من خلال الواقع الحقيقي المعقد.
- توفير الوقت والجهد: يمكن استخدام الواقع الافتراضي في العملية التعليمية، وتوفير الجهد والوقت على المعلم والمتعلم، والانتقال به من مكانه في الصف إلى أي موقع آخر؛ موفراً عليه معاناة السفر عبر البحار والقارات والمحيطات، وتوفير وقته، وتكلفته المادية، مثل زيارة الأماكن البعيدة، كشلالات نياجرا، والأهرام، والفضاء الخارجي، وربما رحلة إلى أعماق البحار والمحيطات، وغيرها من الأماكن غير المتاحة بدون هذه التقنية.
- التفاعلية: التفاعل مع مكونات البيئة الافتراضية والمعايشة الحقيقية معها.
- الفردية: يعطي الواقع الافتراضي فرصة التعامل مع الواقع الحقيقي، وممارسة ما يمكن ممارسته من نشاطات أخرى بشكل فردي ذاتي كما هو الحال في الواقع الحقيقي.
- التفكير المكاني واكتشاف العلاقات المكانية المنظورة بالأحداث الحقيقية في أماكن حدوثها (دراسة مكيلان، ودراسة إينج).
- زيادة مستوى التفاعلية الفردية بين النظام والمتعلم (أيمن العطار، ٢٠١٥)، ونقلاً عن (السيد رجب، ٢٠٠٦)؛ حيث التجاوب مع المثيرات السمعية والبصرية والحسية اللمسية وغيرها، وبشكل فردي حتى لو كان العمل جماعيا. ولذا، فيمكن بالتالي أن ينتاب الفرد شيءٌ من السعادة والمتعة الذاتية أحياناً، وربما القلق والخوف أحياناً أخرى نتيجة لما يرى ويسمع ويعيش في هذه الأجواء الخيالية القريبة من الواقع في شكله وحجمه ومدى خطورته وبعده الزماني والمكاني، ويتعايش معه بكل الجوانب الفردية والمشاعر الوجدانية.

تجارب تعليمية في توظيف معمل الـ آي - كيوب I-Cube

نظراً لوجود المعمل في كلية التربية بجامعة قطر لأكثر من ثلاث سنوات، كما وردت الإشارة سابقاً، ومنذ تدشينه في منتصف عام ٢٠١٤، لاشك أن لوجود معمل الواقع الافتراضي (الآي - كيوب I-Cube) أهمية كبيرة، وأثر بالغ في العملية التعليمية، وتنشيط تيار البحث العلمي المعني بأثر التكنولوجيا ومستحدثاتها على مخرجات العملية التعليمية مثل التحصيل الدراسي، والاتجاهات والآراء المتعلقة بفاعلية المعمل من عدمها في الارتقاء بالعملية التعليمية بكل مستوياتها الجامعية وما قبلها. فقد وفر المعمل فرصاً كثيرة لأعضاء هيئة التدريس بالكلية لإجراء البحوث والدراسات العلمية، والتجارب التعليمية الميدانية؛ إذ تم توظيفه في تدريس بعض المواد العلمية والتربوية، من باب البحث والتنقيب والتجريب، ومنها على سبيل المثال تجربة قام بها أساتذة العلوم الاجتماعية؛ حيث طبقوا التجربة في موضوع المجموعة الشمسية الموجود أصلاً ضمن تطبيقات المعمل.

وقد توصل الباحثون إلى نتيجة تفيد بفاعلية المعمل في زيادة التحصيل الدراسي عند طلبة كلية التربية في المادة ذاتها؛ حيث كانت النتيجة لصالح المجموعة التجريبية التي أتيحت لأفرادها فرصة التعامل مع عناصر الموضوع وأبعاده العلمية من خلال الواقع الافتراضي المتمثل في معمل المكعب التفاعلي (I-Cube)، فكان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة لقيمة (ت) الإحصائية الناجمة عن اختبار الـ (ت) أو ما يسمى بـ (t-test –)، لصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة هي (T = 6.09821E-11)، والتي هي في الواقع، ووفقا لـ محمد رجب (٢٠١٥) أكبر من التاء الجدولية.

وتبعاً لنفس السياق، وفي إطار الزيارات لمعمل المكعب التفاعلي (I-Cube) والاستفادة من برامجه التطبيقية، أو تطبيقاته العملية؛ فقد تم تدريب طلاب وطالبات مقرر طرق وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية على بعض تطبيقات المعمل الافتراضي المتصلة مباشرة بموضوعات مناهج الدراسات الاجتماعية في المقرر؛ مثل تطبيق منظومة المجموعة الشمسية، وتطبيق القرية الثقافية (كتارا)، وتطبيق بيئة سوق واقف للمناطق التراثية، وقد أظهر كل من الطلاب والطالبات

استحساناً بتعريفهم عملياً بنماذج من التطبيقات الافتراضية الجديدة التي تم تعلمها. وبناء عليه، فقد رصد محمد رجب (٢٠١٦)، علامات الارتياح للتجربة من قبل الطالبات، وذلك من خلال الاستجابة لاستبانة بسيطة تتعلق بآرائهن نحو جدوى الزيارة، والتي خلص من خلالها الباحث بنتيجة تفيد بحماس الطلاب والطالبات وميولهم إلى التعلم من خلال الواقع الافتراضي المتمثل في البيئة التجريبية المنعكسة في المكعب التفاعلي (I-Cube).

وفي نفس الإطار، قام كل من ألين وعمارة (٢٠١٥) بتجربة أخرى تعلقت بفاعلية الواقع الافتراضي ممثلاً في معمل الآي – كيوب (I-Cube)، توصلتا من خلالها إلى نتيجة تفيد بأن للواقع الافتراضي أثراً كبيراً في تعزيز العملية التعليمية، وخصوصاً في مواجهة الصعوبات التي يواجهها طلبة كلية التربية مع مقرر الأحياء والعلوم البيولوجية. (Emara, & Allen, 2015).

كما قام كل من إلهام محمد ونوران عمارة Mohammad, & Emara (2016)، بتجربة أخرى تعلقت بآراء واتجاهات الطلبة نحو استخدام الواقع الافتراضي من خلال المكعب التفاعلي (I-Cube) في شرح درس المجموعة الشمسية في مادة العلوم للصف الثامن، حيث أشارت الباحثتان في ضوء النتائج، والملاحظات إلى أن الطالبات كن مندمجات ومتفاعلات مع تفاعلات المجموعة الشمسية بعناصرها، ومكوناتها، واستجبن بإيجابية مع استخدام المكعب التفاعلي في التدريس. كما أظهرت الطالبات رغبة واهتماماً في التعلم أكثر مع موضوعات الدرس من خلال المكعب التفاعلي حيث تم تزويدهن بخبرة تعليمية قيمة حول مجموعة من الحلول.

وارتباطا بالمجال ذاته، لاحظ كل من نوران عمارة، وإلهام محمد Emars & Mohammad (2016)، اندماج الطلبة بشكل كبير في تعلم موضوع المجموعة الشمسية، مما أدى إلى استجابات إيجابية نحو إدماج الواقع الافتراضي ممثلا في (المكعب التفاعلي (I-Cube) في التدريس. وبالإضافة إلى ذلك، فقد أظهر الطلبة رغبة في تعلم دروس أخرى من خلال هذه التقنية نظرا لما زودهم من خبرات تعلم قيمة عن حالات معقدة ما كانت لتفهم لولا هذه التقنية.

وتبعاً لهذه التجارب ونتائجها العملية، تتبين فاعلية الواقع الافتراضي – ممثلاً في المكعب التفاعلي (I-Cube) – في العملية التعليمية من حيث التحصيل الدراسي، وإدراك المفاهيم العلمية، وعلاقتها بالظواهر الطبيعية من جهة، والاتجاهات والميول والرغبات، وحب التعامل مع الواقع الافتراضي والتعلم من خلاله من جهة أخرى.

وتكمن فاعلية هذا الواقع الافتراضي بشكل عام، ومعمل المكعب التفاعلي (I-Cube) في جامعة قطر بشكل خاص في طبيعته التكنولوجية المحاكية للواقع، وخصائصه الفنية التي تميزه عن غيره من المستحدثات التكنولوجية، والتي سبق عرضها، والتعليق عليها منفردة في الجزء الخاص بها.

واستنتاجا مما سبق، وفي ضوء النتائج المستخلصة من التجارب، ووفقا لطبيعة الواقع الافتراضي بشكله العام بكل تفريعاته ومسمياته الخاصة، مثل معمل الآي – كيوب (I-Cube)، وما يتميز به من إمكانيات ومواصفات وخصائص، يمكن الخروج بالكثير من الحقائق والمبادئ العلمية العملية مثل؛ إمكانية كسر الحدود الجغرافية، وتطور التكنولوجيا، ومواكبة التغيرات التكنولوجية، وإمكانية تجسيد الواقع الحقيقي بشكل كامل. ولذا، فيمكن بكل ثقة التوصية بتوفير هذه التقنية في مدارس التعليم العام بدولة قطر، والعمل على تدريب المعلمين على مهارات توظيف هذا المستحدث، وباقي المستحدثات التكنولوجية، والإلكترونية الأخرى في مجال التربية والتعليم. ولا يستقيم ذلك دون التشديد على التوصية بالعمل على نشر ثقافة الواقع الافتراضي (I-Cube) في الأوساط التعليمية، واستخدامه في التدريس، وتهيئة البيئة التعليمية للاستفادة منه قدر الإمكان في الارتقاء بالعملية التعليمية بكل مستوياتها الجامعية، وما قبلها من مراحل التعليم العام، وتحسين مخرجاتها، وتحقيق أهدافها المرجوة في نهاية المطاف.

المراجع:

– العطار، أيمن عادل (٢٠١٥). تكنولوجيا الواقع الافتراضي، ومستقبل التعليم في الألفية الثالثة. مجلة المعرفة لتكنولوجيا التعليم، العدد الثالث، ديسمبر ٢٠١٥ .

– مهدي، حسن ربحي (٢٠١٥). تكنولوجيا التعليم والتعلم، الطبعة الأولى، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– رجب، محمد (٢٠١٥). استخدام تطبيق المجموعة الشمسية بمعمل الواقع

الافتراضي بجامعة قطر في تنمية تحصيل طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية. ورقة بحثية غير منشورة، ومسجلة في الخطة الاستراتيجية لكلية التربية بجامعة قطر للعام الجامعي ٢٠١٥ – ٢٠١٦).

– رجب، محمد (٢٠١٦). تقرير ملف مقرر استراتيجيات التدريس علوم اجتماعية (٢). قسم العلوم التربوية. كلية التربية – جامعة قطر، (تقرير غير منشور).

– جامعة قطر/ غرفة الأخبار (٩ يونيو ٢٠١٤). الجامعة تدشن المعمل الافتراضي للتعليم. الموقع الرسمي لجامعة قطر،

http://www.qu.edu.qa/ar/newsroom/view.php?id=2088

طُبعَ بتاريخ ٥ ديسمبر ٢٠١٦.

- Emara, N., & Allen, N. (2015). ICube Technology to Enhance Learning in the Content Area for Teacher Candidates. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, Mar, 2, 2015 in Las Vagas, NV, United State ISBN 978-1-939797-13-1.

- Emara, N. A. & Mohammad, E. G. (2016). Students Perception & Attitudes for Integrating ICube Technology in the Solar System Lesson. International Journal of Educational and Pedagogical Sciences Vol:3, No:1, 2016. Available @ file:///C:/Users/microsoft/Downloads/abstract.pdf

- Mohammad, E. G. & Emara, N. A. (2016). Assessing Understanding of the Solar System and Inner Planets' Concepts for Eighth Grade Students. Unpublished Research paper.

- Jackson, B. (2015). What is Virtual Reality" [Definition and Examples. Marxent. Available @ http://www.marxentlabs.com/what-is-virtual-reality-definition-and-examples/

أثر ثقافة المعايير على أداء المعلمين والمعلمات بالمدارس الإعدادية المستقلة في دولة قطر

الدكتور / علي عبد الهادي علي عبد العال

الدوحة – دولة قطر

المقدمة :

تمثل ثقافة المعايير أرضاً خصبة لسياسة تعليمية تهدف إلى تطوير التعليم بدولة قطر . وهذه المعايير تركزت بصورة أساسية في كيفية اختيار نسق تعليمي قائم على أسس منهجية يصل بالطالب في نهايته إلى تحقيق أهداف توازي ما يحصل عليه نظيره في أوروبا وأستراليا والولايات المتحدة . وهذه المعايير الدولية التي اهتمت بها وزارة التعليم والتعليم العالي في دولة قطر هي معايير دولية وقد تم تقنينها في مواد اللغة العربية واللغة الانجليزية والعلوم والرياضيات والعلوم الشرعية والعلوم الاجتماعية حيث تعتبر قطر رائدة في تطوير معايير المناهج الجديدة بالمنطقة. ومن المعروف أن معايير المناهج مجموعة من المعارف والمهارات الأساسية والمتوقع من الطلاب اكتسابها وتوظيفها . وهي موضوعة وفق معايير عالمية تسمح للطلاب القطريين بمنافسة أقرانهم من الطلاب في الدول المتقدمة، وهي بالضرورة أداة هامة تعكس ثقافة المجتمع القطري وطموحاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ولما كانت المعايير الجديدة والمطبقة بالمدارس المستقلة بدولة قطر ضرورة ومطلباً قومياً أساسياً . كان لزاماً أن يتم إعداد المعلم القائم على تنفيذ آلية هذه المعايير بدقة ومهارة فائقتين حتى يكتب لها التحقيق المتوازن وتصبح المخرجات التعليمية المقصودة هي الهدف الذي تم التخطيط من أجله .

إن ثقافة المعايير وانتشارها ومنهجية تطبيقها منوطة بدور المعلم الذي يعتبر

الركيزة الأولى في تحقيق قيم وثقافة هذه المعايير والتفاعل معها، بالإضافة إلى مدى ما يعاني منه المعلمون من سلبيات في سبيل التفعيل الإيجابي لهذه المنظومة الجديدة من الأسس والمبادئ التعليمية .

وطبقاً لما تقدم فإن هذه الدراسة قد عنيت بقياس مدى الفعالية والعمق الذي قد تم تأصيله وإعداده في منظومة العمل التربوي والتعليمي عند المعلمين والمعلمات والوقوف على حقيقة جدوى هذه المعايير بعد أن طبقت لأعوام عديدة بميدان المدارس المستقلة بدولة قطر . وهل هي قد أرضت طموح ورضا المعلمين والطلاب من حيث التحصيل العلمي والسلوك التربوي والرضا المجتمعي المحلي ضمن إطار ثقافة هذه المعايير ؟.

وتؤكد دراسة (خليفة، شحاتة . ١٩٩٢) على أن المعلم يجب أن يكون منظماً في الشرح، لديه القدرة على الإقناع، متخصصا في المادة التي يدرسها طبقاً لأسس وثقافة المعايير، ملتزماً في تفكيره وأسلوب تعامله مع الآخرين ضمن هذه الثقافة، متقبلا لرأي الغير، متحدثاً لبقاً متواضعاً، متحلياً بالصبر، منضبطاً، ومتسماً بالنزاهة والموضوعية؛ حيث أجريت دراسة على (٧٧) معلماً ومعلمة لمعرفة أثر الإعداد الأكاديمي والتربوي في ظل معايير الإعداد وثقافة هذه المعايير بالنسبة للأداء المهني، وأشارت النتائج إلى أهمية إعداد المعلم والمعلمة في ضوء ثقافة عامة ترتبط بالمعايير المهنية في الإعداد والتدريب والتطوير المستمرين.(١)

وتشير دراسة (الخثيلة، ٢٠٠٠) أنه وفقاً للمعايير المهنية فإن دور المعلم لا يقف عند حدود التعليم والتثقيف الإيجابي للمعايير فحسب، بل يجب أن ينطلق إلى السلبيات فيجعل منها إيجابيات ذات أثر مهم في تشكيل الواقع، بحيث يجعل من الخطأ طريقا إلى الصواب. مع التركيز على فكرة النقد الذاتي طبقاً للمعايير في الإعداد والتطبيق، وتحديد معيار الكفاءات المهنية للمعلم في ضوء هذه الثقافة من قبل القائمين على شؤون المعلم من المديرين والموجهين، وبشكل خاص من قبل طلابه، وفقاً للثقافة العامة للمعايير المهنية (٢)

(١) – عبد اللطيف خليفة وعبد المنعم شحاته : : تصور الطلاب لخصائص الأستاذ الجامعي الكفء في العملية التربوية. بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس (بحث منشور). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، (١٩٩٢) .

وتشير دراسة (محمود سعيد ١٩٩٨) إلى أن تطبيق المعايير طبقاً لطريقة التدريس له أثر واضح في أداء التلاميذ ورفع كفاءة تدريس المعلم. وتوصي الدراسة بضرورة وجود كتاب يرشد المعلمين إلى الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس وفقاً للمعايير المهنية وتطبيقها، وتحسين عملية المتابعة والتوجيه من قبل إدارات التعليم لتقوم بدور فعال في تحسين العملية التعليمية طبقاً لثقافة المعايير المهنية وسبل الالتزام بنظم الجودة في تطبيقها. (٣)

وتركزت دراسة (عماشة، ٢٠٠٧) حول إعداد قائمة بالمعايير التي يمكن أن تستخدم من قبل الطالب وتقع ضمن حيز إلمامه بثقافة هذه المعايير أو المقوم العام لتلك الثقافة لتكوين معايير الجودة الشاملة لديه والتي يقيم في ضوئها المعلم والطالب في المجال التعليمي بمراحل التعليم العام. كما اهتمت بالخطوات العلمية لإعداد أدوات التقويم المختلفة التي تم استخدامها في تقويم المعلم في مواقف الحياة العملية والتدريبية وجوانب الأداء المهني للمعلم، وأنماط التدريس الفعال، وفعالية مهارة المعلم وبراعته في تهيئة المناخ التدريسي اللازم وفقاً لأسس وثقافة هذه المعايير، وخلق الإثارة العقلية لدى طلابه، والتواصل الإيجابي وفقاً لثقافة واستثارة دافعيتهم نحو التحصيل العلمي المتميز، والذي بدوره سوف ينعكس على مستوى عطائهم، ومدى إيجابية تفاعلهم (٤) .

واهتمت دراسة (العنزي، ٢٠٠٤) بمدى تطبيق منهج الجودة في مجال التعليم العام والجامعي بمنطقة الرياض للحصول على نوعية أفضل من التعلم وفق نظام الجودة، وكيفية تطبيق معايير الجودة في النظام التعليمي، وتقييم مدى تحقيق أهدافها، ومراجعة الخطوات التنفيذية التي يتم توظيفها. كما اهتمت الدراسة بدور المعلم وما يقوم به في حجرة الدراسة في عملية التغيير والتي تجعله قادراً

(٢) – هند الخثيلة : المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني(٢٠٠٠) .

(٣) – محمود سعيد: طريقة التدريس وأثرها في أداء التلاميذ الإملائي.(بحث منشور) دورية رسالة الخليج العربي، ١٩٨٩، العدد (٢٨)،

(٤) – سناء حسن عماشة: (تقويم الكفاءات المهنية لمعلم التعليم العام، وفق معايير مقننة في ضوء معايير الجودة الشاملة)، ورقة عمل، جامعة الطائف، ٢٠٠٧ .

على تقديم تعليم نوعي متميز، وتجعله كذلك قادراً على تنفيذ هذه المعايير وتطبيقها في أدائه .

ودارت مشكلة البحث وتساؤلاته حول مدى تطبيق معايير الجودة ومدى الصعوبة في تحديد مفهومها وصعوبة ماهيتها وقياسها. كما اهتمت أسئلة البحث بأدوار المعلم في ضوء مفهوم الجودة وأدائه، والكفايات اللازمة لدوره في ضوء تلك المعايير في التعليم العام، وإعداد قائمة بالكفايات اللازمة للمعلم في ضوء معايير الجودة، وإفادة صانعي القرارات بالتعليم العام وخاصة في تدريب المعلم على كيفية إكسابه تلك الكفايات. واتبعت الدراسة منهج التحليل الفلسفي لتحليل دور المعلم في ضوء تحديات الألفية الثالثة ومفهوم الجودة واستنباط المعايير منها. وخلصت الدراسة إلى ضرورة بسط ثقافة المعايير في إعداد المعلم من خلال الدورات التدريبية أثناء الخدمة وأهمية تطبيق المعايير التربوية في العملية التعليمية وفقاً لثقافة منهجية بناء على كفايات الإعداد والمتابعة ضمن هذه الثقافة، كما أوصت الباحثة بضرورة تكثيف الدورات التدريبية التي تضمن رفع الكفايات المهنية طبقاً لمعايير الجودة العالمية الشاملة في البيئة التعليمية (٥).

أوصت دراسة فاتن توفيق بضرورة تمهين مهنة التدريس ضمن ثقافة معايير تربوية في الإعداد المهني للمعلم بحيث لا ينتسب إلى هذه المهنة إلا من تتوفر لديه معايير علمية وأخلاقية تؤهله لإدراك قيمة هذه المهنة العظيمة ورسالتها السامية في بناء الأجيال وصياغة الشخصيات من خلال هذه الثقافة والتحكم في العلاقة بين التدريب والإعداد، حيث تهدف المعايير إلى تطوير النمو المهني لعناصر العملية التعليمية بغرض تحسين نوعية أداء المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين مما يعطي تغذية عائدة على تعليم الطلاب وتعلمهم. وخضعت هذه المعايير إلى مراجعة مكثفة من المعنيين بأداء العناصر التعليمية من معلمين ومديري مدارس ومشرفين تربويين ومختصين في قطاعات الوزارة وخبراء في كليات التربية وكليات المعلمين. وأوصت بضرورة تمهين مهنة التدريس بحيث لا ينتسب إلى هذه المهنة

(٥) – بشرى بنت خلف العنزي: تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤ http://epforum.net

إلا من تتوفر لديه معايير علمية وأخلاقية تؤهله لإدراك قيمة هذه المهنة العظيمة ودورها في بناء الأجيال وصياغة الشخصيات. حيث أصبح التعليم مهنة من لا مهنة له من خلال النتائج المشاهدة في بعض مناطق المملكة العربية السعودية (٦)

ويشير (المكاشفي ٢٠٠٩) أن تطبيق ثقافة المعايير بدولة قطر قد أثر في تحسين أداء الطالب، وأوصى في بحثه أن يقوم كل قسم في المدرسة التي تطبق المعايير الجديدة في التعليم طبقاً لعناصر الجودة بإجراء دراسة واستطلاع دوري حول آلية التطبيق وجدواها، وزيادة الوعي بأدلتها بطريقة منهجية وعلمية مدروسة، وطلب المساندة والدعم من الجهات التربوية والتعليمية العليا والمشرفة بصورة مباشرة على تطبيق المعايير كما ركز الباحث على أن يتم تطوير المعلم طبقاً لحاجات تطبيق المعايير، وعلى الجهات المعنية بتطبيق المعايير قياس مستويات الأداء عند المعلم والطالب، واقترح ضرورة إجراء بحوث تعالج قضايا تطبيق ثقافة المعايير كما اقترح إجراء دراسات مقارنة مع البلدان التي طبقت ثقافة المعايير التربوية الجديدة طبقاً لعوامل الجودة الشاملة في التعليم (٧)

أهمية الدراسة :

ترجع أهمية هذه الدراسة إلى ضرورة تفعيل المعايير التعليمية والتربوية الجديدة ضمن منظومة العمل التربوي داخل المدارس المستقلة. ويعد نشر ثقافة المعايير في الأوساط التعليمية والمهنية ضرورة أساسية وركيزة تمثل أداة هذا العمل وتنفيذه بالصورة المرغوبة ووفقاً للبيئة الاعتبارية المدرسية والمجتمعية بدولة قطر.

وفي ضوء هذه المعايير يهتم المعنيون بنشر ثقافة المعايير لدى المعلمين العاملين بالمدارس المستقلة للوقوف على إيجابيات وسلبيات تطبيق هذه المعايير وهل حققت الهدف الذي قُننت من أجله مع الأخذ في الاعتبار طبيعة الطالب العربي وبيئته الاجتماعية والمنظومة القيمية التي تحكمه.

(٦) – فاتن عاطف توفيق تحديد معايير الانتساب إلى مهنة إعداد الأجيال ضمن المعايير التربوية على أداء المعلمات ببعض مناطق المملكة العربية السعودية، منشورات منطقة أبو ظبى التعليمية، (٢٠٠٤)، بحث غير منشور

(٧) المكاشفي عثمان دفع الله: تطبيق ثقافة المعايير بالمدارس المستقلة بدولة قطر – بحث منشور، مركز مصادر التعلم (مدرسة عبد الرحمن بن جاسم المستقلة – مجلس البحث العلمي – الدوحة/ قطر.

كما تعود أهمية هذه الدراسة إلى الوقوف على طبيعة تطبيق هذه المعايير ومدى الثقة فيها في نفس الطالب والمعلم، وهل استطاع المعلم أن يتفهم طبيعة هذه المعايير من أجل إعداد وبناء منهج تفصيلي لمادته الدراسية التي يقوم بتدريسها بما يتناسب واحتياجات الطلاب وأهمية ثقافة هذه المعايير وآليتها ضمن المحاور التالية:

- ثقافة المعايير عند المعلمين هي جزء من الثقافة العامة داخل إطار المعايير التعليمية والتربوية حيث تصبح ثقافة المعلم هي بذات الأهمية في زاوية الحجر التعليمي، لذا تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية هذه الثقافة عند المعلمين وضرورة الاهتمام بها وتنميتها من خلال الصقل والإعداد المستمرين.
- إعداد المعلم داخلياً وخارجياً لتأصيل ثقافة المعايير لديه وكفايته في تنفيذها.
- صعوبات ومشكلات المعلم في تنفيذ وتطبيق المعايير الجديدة وسبل حلها.
- دعم التواصل بين المعلم والخبراء (أجهزة فريق الدعم) في سبيل تشجيع الممارسات التعليمية في مجال خطط الدروس ضمن ثقافة المعايير.

أهداف الدراسة:-

تهدف هذه الدراسة إلى ضرورة معرفة أثر أبعاد ثقافة المعايير لدى المعلم العامل بدولة قطر في بيئة المدارس المستقلة من خلال تطبيق المعايير التربوية والتعليمية الجديدة من خلال:-

١ - أثر ثقافة المعايير على المنهج المدرسي وآلياته من وجهة نظر (عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات)

٢ - أثر ثقافة المعايير الجديدة على البيئة التعليمية والاعتبارية للطالب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (عينة الدراسة)

٣ - أثر الثقافة التي عكستها المعايير على ممارسات الطالب والطالبة في البيئة المدرسية.

٤ - أثر تقنين المعايير الجديدة على ثقافة الأداء المهني في البيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

مشكلة الدراسة:-

مشكلة الدراسة الحالية تنبع من مشكلة تطبيق المعايير التربوية والتعليمية بالمدارس المستقلة ضمن التغيير الجذري في العملية التعليمية داخل دولة قطر، وتقنين معايير جديدة من شأنها تطوير العملية التعليمية من حيث الآلية والتنفيذ.

وجاءت المعايير الجديدة وأهدافها لتتصدر سلم أوليات التغيير من حيث تطبيقها وعمليات التقييم المستمر لها في ضوء النتائج المعطاة فبرزت مشكلة تهيئة المعلمين مهنياً وأكاديمياً لتطبيق هذه المهمة من خلال ثقافة جدية تعنى بآلية تطبيق المعايير وهى ثقافة المعايير الجديدة وتطبيقها لدى المعلمين."

(وتتخلص مشكلة الدراسة في عدة تساؤلات أساسية منها)

١ – هل تم إعداد وتهيئة المعلم وتدريبه على القيام بتطبيق هذه المعايير ضمن آلية وأطر منهجية واضحة المعالم تخدم البيئة التعليمية والمدرسية ؟

٢ – هل أعد المنهج المدرسي بصورة منهجية تراعي عوامل البيئة الاجتماعية والنظم القيمية للطالب ضمن أطر وآلية ثقافة المعايير الجديدة ؟.

٣ – هل المنهج المدرسي المستخدم في المدارس المستقلة (كلٌ على حدة) تم مراجعته وتقنينه من قبل هيئات متخصصة لبيان مدى صلاحيته قبل تطبيقه؟.

٤ – هل راعت المعايير الجديدة قيم البيئة والمجتمع لدى الطالب وولي الأمر انعطافاً على دور المعلم والإدارة المدرسية والمنهج المدرسي في ضوء تقنين هذه الثقافة الجديدة.

٥ – هل راعت المعايير الجديدة طبيعة الطالب العربي من حيث النسق التعليمي والقيمي، والتحصيلي، والسلوكي.

ضمن البنود السابقة تدور مشكلة الدراسة في كيفية تحوير ثقافة المعايير الجديدة والمطبقة في المدارس المستقلة لتتواءم مع العملية التعليمية من حيث تقييم محتواها ومدى صلاحيتها للتطبيق وهل حققت هذه المعايير أهدافها بعد التطبيق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ظل ثقافة جديدة تعنى بتطبيقها.

أسئلة الدراسة :-

تدور أسئلة الدراسة الحالية حول أربعة محاور رئيسية تعالج قضايا تتصل بالمنهج المدرسي والبيئة التعليمية والمعلمين والسلوك الطلابي في ضوء ثقافة المعايير الجديدة وآلية تطبيقها على النحو التالي:-

١ - هل عززت ثقافة المعايير الجديدة أهداف المنهج وآلياته من وجهة نظر (المعلمين والمعلمات).

٢ - هل أثرت ثقافة المعايير الجديدة بشكل مباشر في البيئة التعليمية والاعتبارية لدى الطالب من وجهة نظر (المعلمين والمعلمات).

٣ - هل أدى تطبيق ثقافة المعايير الجديدة إلى ممارسات أفضل عند الطلاب من وجهة نظر (المعلمين - والمعلمات).

٤ - هل أدى تقنين المعايير الجديدة إلى تعزيز منهجية وثقافة هذه المعايير بصورة إيجابية عند كل من (المعلمين - والمعلمات من وجهة نظرهم).

منهج الدراسة المستخدم:-

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في تتبع الظاهرة وتحليلها تحليلاً وصفياً واستقراء الموضوع المطروح من خلال عرض للدراسات السابقة، ثم عمل الدراسة الميدانية للتحقق من الفرضيات المصاغة أو الأسئلة التي يدور حولها البحث وذلك لإيجاد السبل المناسبة في رصد الظاهرة وإيجاد الحلول المناسبة لها بالإضافة إلى بناء الأدوات اللازمة لجمع البيانات من العينة التي وقع عليها الاختيار وتحليل نتائجها إحصائياً بالطرق الإحصائية المناسبة.

حدود ومجتمع الدراسة:-

أولاً الحدود المكانية :-

- منطقة الوكرة (كمجتمع عام للدراسة) جنوب دولة قطر.
- مدرسة عبد الرحمن بن جاسم المستقلة للبنين (المرحلة الإعدادية)
- مدرسة الوكرة الإعدادية المستقلة للبنات.

ثانياً الحدود البشرية:-

- عينة عشوائية من معلمي مدرسة عبد الرحمن بن جاسم الإعدادية المستقلة للبنين .
- عينة عشوائية من معلمات مدرسة الوكرة الإعدادية المستقلة للبنات.

ثالثاً الحدود الزمنية:-

تدور هذه الدراسة ضمن المدى الزمني للعام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٤م.

أدوات الدراسة المستخدمة:-

استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة الحالية استبانة مكونة من (٤) محاور رئيسية تهتم بالآتي:

أولاً : تأثير ثقافة المعايير على المنهج المدرسي وآلياته من وجهة نظر (عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات)

ثانياً : تأثير ثقافة المعايير الجديدة على البيئة التعليمية والاعتبارية للطالب.

ثالثاً : تأثير الثقافة التي عكستها المعايير على(ممارسات الطالب) في البيئة المدرسية.

رابعاً : أثر تقنين المعايير الجديدة على ثقافة الأداء المهني في البيئة التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

مصطلحات الدراسة

المدارس المستقلة

يعرف الباحث المدارس المستقلة إجرائياً بأنها "مدارس حكومية ذات صيغة مستقلة اعتمدتها وزارة التعليم والتعليم العالي بدولة قطر (المجلس الأعلى للتعليم سابقاً) طبقاً لسياسات تعليمية جديدة بهدف الارتقاء بالتعليم بعيداً عن النسق التقليدي في التعليم النظامي وتقوم هذه المدارس بتنفيذ إستراتيجيات تدريسية وتعليمية نوعية خاصة بها تم تخطيطها للنهوض بمستوى التعليم في دولة قطر" . بينما يعرف المجلس الأعلى للتعليم المدارس المستقلة إجرائياً بأنها مدارس ممولة حكوميا ولها الحرية في تنفيذ رؤيتها ورسالتها وأهدافها التعليمية الخاصة بها مع الالتزام بالشروط المنصوص عليها في العقد المبرم مع المجلس الأعلى للتعليم.

معايير المناهج

هي مجموعة من المعارف والمهارات الأساسية التي يتوقع من الطلاب اكتسابها وتوظيفها وفق معايير عالمية تسمح لطلاب قطر بمنافسة الطلاب في الدول المتقدمة وتعكس ثقافة المجتمع القطري وطموحاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وما يجب على المتعلم معرفته من معارف ومعلومات وما ينبغي أداؤه من مهارات .

ثقافة معايير المنهج عند المعلمين

يعرف الباحث ثقافة معايير المنهج عند المعلمين إجرائياً بأنها مقاييس مهنية تم إعداد المعلم لممارستها والتدريب عليها من قبل الخبراء والمتخصصين حيث يتم تنفيذ هذه المعايير ضمن البيئة الصفية للطالب من خلال المنهج المدرسي والبيئة المحلية في إطار العملية التعليمية الشاملة وتصبح آلية ثقافية مستمرة ضمن الإطار التربوي العام.

معايير المنهج "إجرائياً

يأتي تعريف مصطلح معايير المناهج إجرائياً طبقاً لتعريف المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر بأنها تحديد ما يجب أن يتعلمه ويكتسبه ويتقنه الطلاب في المدارس

في كل مستوى دراسي من خلال خطة تطوير التعليم القطري والتي تعتمد على وضع معايير للمناهج في ست مواد أساسية وهي اللغة العربية – اللغة الإنجليزية – العلوم – الرياضيات– والعلوم الشرعية والاجتماعية (٨)

المعايير جملة يستند إليها من مهارات في الحكم على الجودة في ضوء ما تتضمنه هذه الجملة من وصف لما هو متوقع تحققه لدى المتعلم من مهارات أو معارف أو مهمات أو مواقف أو قيم أو اتجاهات أو أنماط تفكير أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات (٩) بينما يعرفها (مجدي عبد الكريم، ٢٠٠٥) بأنها عبارات وصفية تشير إلى الحد الأدنى من مستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها .

المعايير المعتمدة :– هي المعايير التي تحددها المؤسسة التعليمية لنفسها وتعتمدها الهيئة بشرط ألا تقل عن المعايير القياسية. (١٠)

الجودة الشاملة : – total quality –– ويقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها (مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة) وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع .(١١)

الإطار النظري للدراسة

تعد مبادرة التعليم لمرحلة جديدة في دولة قطر إنجازاً نوعياً في التخطيط لتعليم وتعلم أجيال جديدة واعدة لقيام تعليم على أسس تربوية معاصرة تأخذ في الحسبان التطورات المتلاحقة على الصعيد العالمي، في ضوء الانفجار المعرفي وثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مما يجعل من مواكبة هذه التطورات أمراً ملحاً للأخذ بالطالب نحو آفاق التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وحل المشكلات.

(٨) – المكاشفي عثمان دفع الله: تطبيق ثقافة المعايير بالمدارس المستقلة بدولة قطر، بحث غير منشور، مركز مصادر التعلم (مدرسة عبد الرحمن بن جاسم المستقلة – مجلس البحث العلمي) الدوحة / قطر، مجلة التربية، ٢٠٠٩.
(٩) – دورية المجلس الأعلى للتعليم : العدد(١)، فبراير ٢٠٠٦ م، الدوحة، قطر، إصدار المجلس الأعلى للتعليم، ص٢٦
(١٠) – دورية المجلس الأعلى للتعليم (مرجع سابق)، ص ٢٧
(١١) – المعايير المهنية والوطنية للمعلمين وقادة المدارس (قطر) إصدار هيئة التعليم، المجلس الأعلى للتعليم، ص٦

وقد ترتب على الأخذ بهذه المبادرة تطوير معايير مهنية وطنية للمعلمين والمنهج وقادة المدارس الذين يمثلون أقطاب العملية التعليمية وهذه المعايير من شأنها أن تضع المعلمين وقادة المدارس في دولة قطر في مستوى المبادرة الوطنية لتطوير التعليم، ولذا فمن المتوقع أن توظف المعايير التوظيف الذي يتوافق واهتمامات الطلبة وحاجاتهم وميولهم وتطلعاتهم .

كما تهدف المعايير الجديدة إلى إيجاد مرجعية مشتركة لتوصيف الأعمال التي يقوم بها المعلمون وقادة المدارس المستقلة، وتعزيز العمل المتنوع المتشعب الذي يقومون به، إضافة إلى تقديم الدعم لهم أثناء عملهم في المدارس المستقلة، وتمثل هذه المعايير مقترنة بمعايير المناهج التي تطورها المدارس المستقلة بمثابة الأساس لمبادرة التعليم لمرحلة جديدة في دولة قطر (١٢) وترجع أهمية المعايير التربوية لدورها المؤثر والفعال في عمليات تقييم ورقابة النظم التعليمية؛ سعياً للتعرف على مستوى التطور واتجاه التغيير في تلك النظم ولكونها تساهم في الإمداد بالمعلومات والبيانات الدقيقة وتكون متسقة مع النظام وظروفه وتحليل الاتجاهات والتنبؤ بالمتغيرات والملامح التي قد يكون عليها النظام التعليمي في المستقبل مما يساعد في إصدار القرارات السليمة وبناء السياسات القوية، وفي ظل هذه التوجهات والمتغيرات ظهرت الحاجة ماسة إلى وضع المعايير والمقاييس المناسبة التي تضع المؤسسة التعليمية أمام مسؤولياتها وتضمن نظاماً متكاملاً للمحاسبية التربوية، وهكذا انتشرت حركة المعايير بقوة في الآونة الأخيرة فلم يسبق أن كان التركيز على وضع معايير لقياس الجودة في التعليم كما هو في تسعينات القرن المنصرم وبداية القرن الحالي ويؤكد آن لويس (Ann leiws-95) أن أهم حدث في تاريخ جهود إصلاح التعليم في النصف الثاني من القرن العشرين هو ظهور حركة المعايير standards movement في الولايات المتحدة .

المعيار في اللغة :- (عَايَر) : المكاييل والموازين عياراً، ومنها (المعيار) (١٣).

(١٢) – مديرية التعليم بالمنيا (مصر): خطوة خطوة على طريق الجودة (مقال منشور)، إصدار إدارة أبو قرقاص التعليمية – قسم الجودة، ص٧

(١٣) – هند غسان أبو الشعر : معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي (بحث منشور)، مطبوعات جامعة آل البيت، الأردن، ٢٠٠٩

(عَاوَر) : المكاييل لغة في (عَايَرَها) .

و (اعْتَوَرُوا) الشيء تداولوه فيما بينهم، وكذا .

(تعوَّروه تعوُّراً) و (تعاوروه) وهو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير والمعيار من المكاييل فالمعيار ما عايرت به المكاييل .

المعيار اصطلاحاً : يقصد بالمعايير المحاكات والأسس التي يمكن الاستناد إليها(١٤)

• وهو مجموعة من الأطر التي لها درجة من الثبات، وهذه الأطر قد تكون ثقافية مشتقة من أوضاع المجتمع بجانب أطر عملية موضوعية تتصل بحقائق لها صفة عالمية قابلة للتطبيق .

• كما تعرف المعايير اصطلاحاً بأنها مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في عناصر ومكونات النظام التعليمي للحصول على مخرجات عالية الجودة وبمواصفات محددة يتطلبها سوق العمل . (١٥)

تعريف المعيار إجرائياً يعرف الباحث المعايير إجرائياً بأنها مجموعة من المقاييس والضوابط الدولية التي يتم تطبيقها منهجياً في التعليم القطري بغرض الوصول بالطالب إلى المستوى العالمي ضمن عناصر الجودة في التعليم، ويذكر (ليري) أن الهدف العام للمعايير إحداث نقلة نوعية في مدخلات منظومة مؤسسات التعليم قبل الجامعي (١٦)

ماهية المعايير

تمثل ماهية المعايير في التعليم عبارات وصفية تشير إلى الأدنى من مستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها وهي تحدد مخرجات

(١٤) – هيئة التعليم (المجلس الأعلى للتعليم): المعايير المهنية والوطنية للمعلمين وقادة المدارس، إصدارات الهيئة، دولة قطر، ٢٠٠٨، ص٦

(١٥) – مختار الصحاح : (تحقيق) محمود خاطر، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٨، ص ص ٤٦٢ – ٤٦٥ :

(١٦) – حصة محمد صادق : معايير و أساليب اختيار مديري المدارس القطرية (بحث منشور)، مجلة مركز البحوث التربوية (جامعة قطر) العدد (٩) يناير، ١٩٩٦، ص ١٣ .

التعليم والتعلم المرغوبة، متمثلة فيما ينبغي أن يعرفه المتعلم ويقوم به، ووصف لما يجب أن يكون عليه الأداء، سواء في مدخلات أو عمليات أو مخرجات للعملية التعليمية. (١٧)

وتستخدم كلمة معيار في اتجاهات متعددة كمعيار محتوى يحدد ما يجب على المتعلم أن يعرفه ويكون قادراً على فعله، ومعيار الأداء، ويوضح مدى إتقان الطلاب لإثبات تحقق المعيار. ويتم صياغة المعايير على مستويات تفصيلية مختلفة. وعلى المستوى المحلي تقوم المؤسسات المتخصصة بوضع الأهداف العامة طبقاً للمعايير المنصوص عليها. (١٨)

ومما سبق يتضح أن المعنى اللغوي للمعيار لا يختلف كثيراً عن المعنى الاصطلاحي له. حيث يرى (جود) أن المعيار لغوياً هو نمط أو حكم يستخدم كأساس للمقارنة الكمية والكيفية أو كما يعرف لغوياً بأنه نموذج متحقق أو تطور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء. ويذكر آخرون أن التعريف الاصطلاحي هو حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوء التعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب.

أسس ومقومات نشأة المعايير التربوية: اتسمت أسس المعايير التربوية بحقب وحركات زمنية متعاقبة منها : (١٩)

• حركة الإدارة العلمية الصارمة للتربية، وقد استهدفت هذه الحركة الباكرة في العقد الثالث من القرن الـ ٢٠ في محاولة منها أن تجعل التعليم علماً منظماً ذا أهداف محددة ومحتويات معرفية ترتبط بمشكلات المتعلمين ومشكلات المجتمع.

• حركة التربية التقدمية Progressive Education Movement بقيادة (جون ديوي) وتلاميذه، وكانت جل اهتماماتها موجهة إلى أن يكون المتعلم هو

(١٧) – محمد عطوة مجاهد : ثقافة المعايير، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، ٢٠٠٨، ص ٦

(١٨) – إبراهيم ليري آمين : أنواع الاختبارات المعيارية (بحث منشور)، منشورات جامعة الملك سعود (اللغة العربية)، الرياض، ١٤٢٦هـ،

(١٩) – مجدي عبد الوهاب قاسم : خطوة خطوة على طريق الجودة (مقال منشور)، مطبوعات مديرية التربية والتعليم (المنيا – مصر)، إدارة أبو قرقاص التعليمية – قسم الجودة، ٢٠٠٩، ص ٨ .

غاية التعليم، وصانع التعلم بمعنى أن يقوم المتعلمون في كافة المراحل ببذل جهود تتسم بالنشاط والفاعلية وكانت للكتابة والخبرة والتربية Interest and Effort in Education فضل عظيم في إرساء دعائم هذه الحركة التي لا تزال آثارها فاعلة في التراث التربوي الجاد في أمريكا والعالم حتى اليوم، وكان جوهر هذه الحركة هو أن يستبدل التعليم بالتلقين في التعليم بـ (التعليم بالخبرة) و(التعليم بالعمل) ولا يزال مناطات التأكيد في هذه الحركة تمثل رافداً ثرياً لإخصاب التعليم في أمريكا وفي معظم دول العالم.

• حركة مناهج التعليم القائمة على المشكلات الاجتماعية والحاجات الإنسانية للفرد والمجتمع Teacher Collge، وقد تبنتها كلية المعلمين (جامعة كولومبيا – نيويورك) .

• حركة تحديث بنية العلوم Structure of DiscipIives والتي قامت في أمريكا بعد نجاح الاتحاد السوفيتي عام ١٩٥٧ في إطلاق أول صاروخ للفضاء لجمع المعلومات، وقد اقتضت هذه الحركة إعادة النظر في بنية العلوم كلها وشاع وصف جديد لمناهج المواد المختلفة في المدارس (New English- New physics – New ...)

• حركة إصلاح التعليم المؤسسي في تحديد وكفاية المتعلمين والمعلمين، وقد شاعت هذه الحركة في البحوث الصادرة عن عدد من الجامعات الأمريكية ومراكز البحث التربوي وانتقلت إلى العالم العربي من خلال من ابتعثوا للتعلم في أمريكا.

• موجه إصلاح التعليم القائم على تمكين المعلمين teachers empowerment وكان جوهرها أن المعلم هو المنوط بالتدريس الذي ينتج التعليم.

• موجة الإصلاح القائم على جعل المدرسة وحدة إصلاح التعليم وتطويره school – based education reform وقد تبينت الحركة أن يبدأ إصلاح التعليم من قاعدته الأساسية ومواقع إنتاج التعليم. وفي هذه الموجة تمت العناية بتكوين المعلم وبمتابعته بتنميته مهنياً.

• موجة "التعليم للجميع" ورأت هذه الموجة ضرورة أن يتم الاستيعاب الكامل للمتعلمين في أعمارهم الزمنية المختلفة في مراحل التعليم المناظرة لهذه الأعمار.

ويؤخذ على هذه الحركة أنها أعطت تكافؤ الفرص للجميع في التعليم دوماً للنظر في فرص العمل لمن يتخرجون في المدارس من حيث حاجات سوق العمل .

• وجاء الإصلاح طبقاً للمعايير التي اتخذتها الإدارة الأمريكية لكي تضع أسساً في إصلاح التعليم بعد صدور كتاب (أمة في خطر) على النحو التالي:

• " تحديد المعايير" – حيث تعتبر مرجعيات أساسية في جميع جوانب العملية التعليمية وأن تتخذ هذه المعايير أساساً للحكم على تحصيل الطلاب وأداء المدارس المختلفة، ومدى مشاركة المجتمع المحلي في مراقبة وتقدير عمليات التعليم.

• أن تتم مراقبة الأداء في التعليم مراقبة ذاتية سواءً في ذلك المعلم أو المتعلم أو المدرسة.

• ضرورة وجود آلية تقويم خارجي للجودة، وذلك للتحقق من مدى كفاءة المؤسسات التعليمية (الطلاب – المعلمون – المعاونون – أجهزة الخدمات) في تحقيق ما أشارت إليه المعايير. (٢٠)

الأساس التاريخي لثقافة المعايير:-

تعود أدبيات نشأة وثقافة المعايير إلى منتصف القرن الماضي في مجالات متعددة ومنها التعليم وقد اهتمت المدرسة التربوية الغربية ببناء نسق تعليمي جديد جعل من المعايير إطاراً له وهدفاً مصاغاً من ضمن أهدافه . وتم وضع معايير محددة تعمل على تحسين التحصيل الدراسي من خلال التوصيف لما يجب أن يدرس ونوع الأداء المتوقع.، وقد بدأ العمل بالمنهاج القائم على المعايير في النظام التربوي الأمريكي بعد نشر التقرير الشهير الذي يعرف الآن بـ (أمة في خطر) ١٩٨٤، حيث تذكر (دايانارا فتسن) في كتابها المعايير الوطنية في النظام التربوي الأمريكي الذي صدر عام ١٩٩٥م "عادة ما يتوقع الأمريكيون الالتزام بمعايير صارمة في أعمال البناء والإنشاءات والجسور والأنفاق والطرق، فالعمل

(٢٠) – أحمد المهدي : المعايير القومية (مرجع سابق)، ٢٠٠٧، ص ١٣٩ – ١٤٢

الذي يكون دون المستوى المطلوب يعرض حياة الناس للخطر ويتوقعون كذلك وجود معايير صارمة للمحافظة على مياه الشرب والغذاء والهواء حيث إن اعتماد هذه المعايير يسهم في تحسين مناحي الحياة المختلفة، وهو ما يعبر عن إسقاط مباشر على أهمية وضع معايير عالية الجودة في التعليم" (٢١) ويذكر (أحمد المهدي ٢٠٠٨) عن تاريخ نشأة المعايير أن نظام إصلاح التعليم في أمريكا كان موضوع عناية السياسيين والاقتصاديين الأمريكيين والفلاسفة والتربويين منذ ثلاثينيات القرن الماضي، ويشير (المهدي – ٢٠٠٧) أن مصطلح المعايير انتقل إلى مجالات العلوم التربوية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية حيث يستعمل المصطلح بصورة مجازية، وليست حقيقية في اختبارات الذكاء، والتحصيل واختبارات التشخيص واختبارات الاستعدادات والاتجاهات والميول وثمة أخرى للمعيار حين يعرض في رموز، وذلك عند صياغته في كلمات وجمل وفقرات تنسج وفقاً لضوابط المعاني والمباني في اللغة، ويندرج تحت هذا النمط المعيار اللفظي وغيره من مدلولات وجماليات اللغة علماً وتطبيقاً . (٢٢)

خصائص المعايير التربوية :-

يذكر الباحث أن المعايير الجديدة هي وسيلة للتقييم المهني للمعلم وكفايته في تطبيق هذه المعايير الجديدة بالإضافة إلى مهاراته في نمو مؤشرات الأداء المرتفعة والتحصيل لدى الطلاب والخروج بنتائج تعليمية مرغوبة تؤكد على نجاعة المعايير وثقافتها ومدى تأصل وعمق ثقافة المعايير الجديدة وتطبيقها لدى كل من الطالب والمعلم على السواء.

ويذكر (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٠) أن المعايير ترشد الإعداد المهني والممارسة وتفرض نظم وثقافات مختلفة من خلال الالتزام بالاعتماد المهني والتأهيل بمستويات عليا، والإجازة من الدولة أو الجهة المعنية. وتتميز ثقافة المعايير بأنها تعمل على قدر كبير من التغير ينتج عن تزايد تأثير المعايير المستندة إلى المعرفة

(٢١) – أحمد المهدي : المعايير القومية (بحث منشور)، كلية التربية، جامعة المنصورة، مطبوعات الجامعة، ٢٠٠٨، ص ص ١١٥– ١٣٥ .

(٢٢) – أحمد المهدي (٢٠٠٨) مرجع سابق ،ص ١٣٨ .

Knowledge – based standards في السياسة والممارسة (٢٣) ويشير المجلس الأعلى (بقطر- ٢٠٠٧) أن المعايير تدعم أسس المناهج طبقاً لنظم الجودة وأن تعزيز المنهج وفقاً لثقافة إعداد المعايير جاء ليتضمن المحتوى المفاهيمي للطالب وإضافة رؤية جديدة نحو نظرة مستقبلية في ظل هذه المعايير بالإضافة إلى بناء الثقافة المعرفية من خلال بناء مهارات تعليمية ومعرفية تتوافق والتقانة المتقدمة ضمن ثقافة معايير جديدة عالية الجودة، وبناء تعليم فعال قادر على تفعيل دور الطالب ضمن العملية التعليمية، وتدريبه على أساليب وإستراتيجيات جديدة من خلال التقصي والتحليل والتجريب والتفكير الناقد وبناء أنساق معرفية جديدة تجعله قادراً على اتخاذ القرار، وضرورة وجوب أن يكون الطالب محوراً للعملية التعليمية حيث تهتم ثقافة بناء المعايير لدى المعلم على ضرورة إشراك الطالب في عمليتي التعليم والتعلم بشكل مباشر وإطلاعه المستمر على قضايا المنهج ومناقشتها بما يتلاءم وثقافة المعايير الجديدة، والمشاركة الفاعلة في تبني تقييماً مبنياً على الذات الناقدة من خلال خبرات التعلم ضمن إستراتيجيات تدريسية حديثه.(٢٤) ويرى (المناعي – ٢٠٠٩) أن معايير المناهج وثقافتها تعكس ثقافة المجتمع القطري، وتمثل مجموعة المعارف والمهارات الأساسية والمتوقع من الطلبة اكتسابها وتوظيفها وهى موضوعة وفق معايير عالمية تضمن للطالب التنافسية والقدرة العالية على الأداء، وتعتمد مكونات ثقافة المعايير بدولة قطر على:

المجالات الرئيسية، المجالات المحددة، المعايير، المؤشرات. واستيفاء كل عناصر ومعايير الجودة من هذه العناصر مع أطراف العملية التعليمية (مناهج – مؤسسات تعليمية وطلاب – ومعلمين – وأنشطة تربوية وتعليمية)، لكي تربط أهدافها وخصائصها بأهداف القيادة والمجتمع والعملية التعليمية في الدولة ومنها المحاسبية حيث تدعم

(٢٣) – ربون ماك – جرو زعبي : منهاج المعايير وليس معيارية المناهج (إعداد وترجمة إبراهيم الدربستي)، مجلة آفاق تربوية، العدد (٢٣)، ٢٤/١/٢٠٠٤ م، ص٧٦ .

(٢٤) – أحمد المهدي : المعايير القومية (مرجع سابق)، ٢٠٠٧

قوة العدالة الاجتماعية والحرية وتوفير الموضوعية والشفافية في الحكم على أداء المؤسسات التعليمية وتحقيق الجودة التعليمية، كما تتيح تلك الخصائص الثقافية للمعايير مساعدة المسئولين على التوظيف الأمثل للموارد (البشرية والمادية). (٢٥)

نماذج من التجربة العربية في الخليج لنشر ثقافة المعايير الدولية وتطبيقها:

تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة:

تبنت دولة الإمارات العربية المتحدة ثقافة وتطبيق المعايير الدولية في التعليم عام ٢٠٠٠ م، حيث هدفت إلى بناء نظام تعليمي جديد، وذلك لتخريج أجيال مستنيرة قادرة على خوض مسار التعليم العالي بنجاح ومستعدة للتعامل بكفاءة مع متطلبات العصر ومؤهلة تأهيلاً أكاديمياً عالياً، وذلك من خلال تطوير معايير تربوية بدرجة عالية . نظراً لتطلعات الدولة في الوصول إلى مخرج بشري متنوع يعزز مساهمتها في الثورة التكنولوجية مع زيادة جوهرية في السلطة والمسئولية طبقاً لمعايير المؤهلات والمحاسبية في المدارس ضمن محور الإصلاح التربوي . ودمج التكنولوجيا مع التعليم في النظام التربوي.

ويذكر أن تطوير معايير المناهج طبقاً لثقافة وإعداد نمط المعلم لتنفيذ هذه المعايير تم بمشاركة خبراء دوليين مستفيدين من أعمال الجمعيات المحترفة في الميادين الأكاديمية لتطوير المشاركة المحلية وبناء نظم ثقافية جديدة منبثقة من بنائية هذه المعايير لضمان قدرتها وآليتها على توفير تغذية مستمرة تكفل نجاح النظام التربوي. كما كانت ثقافة المعايير أداة حقيقية في إقرار كادر خاص بالمعلمين وإقرار كادر جديد للعاملين في التربية والتعليم ورفع مكانة المعلم، وتطوير شامل لقطاع التعليم الخاص، ولما كان هدف النظام التربوي الجديد تلبية متطلبات المعايير،

(٢٥) – جابر عبد الحميد جابر : مدرس القرن الحادي والعشرون الفعال، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠ م، ص ١١٤ .

كانت هناك وسيلة لتقويم تعلم الطلاب وتحسين التدريس ومعرفة كيفية عمل النظام بصورة جيدة. ومع انتهاء المرحلة الأولى والمبدئية التي أنتجتها دولة الإمارات العربية المتحدة تبين أن هناك إيجابيات طغت على السلبيات حيث أدى انتشار ثقافة المعايير إلى تغيير فكري لأنماط التعليم السائد.(٢٦)

تجربة مملكة البحرين:

تشير نتائج تشخيص التعليم الحكومي وتطوير التعليم والتدريب في مملكة البحرين ضمن نشر ثقافة المعايير أن مخرجات النظام التعليمي في المملكة أقل مستوى من الدول المجاورة وأدنى مستوى في إتقان الكفايات في المواد المدرسية الأساسية للطلاب والطالبات . ويعزو التقرير إلى أن أداء الطلبة البحرينيين في الاختبار الدولي (TIMSS) للصف الثاني الإعدادي جاء في مرتبة متأخرة، وجاء طرح مشروع التطوير في تبني المعايير الدولية في التعليم حول جملة من التساؤلات التي تدور حول كيفية تحسين نوعية المعلم وتنقيح المناهج، ونظم التقويم، وإدخال مهارات التفكير النقدي في المناهج بشكل أفضل وإجراء اختبارات تقيس الكفايات التطبيقية. وجاء مشروع المعايير الجديدة بهدف إحداث نقلة نوعية في تبني ثقافة جديدة تبنى على رؤية أوسع وأشمل للمعايير وجعل النظم التعليمية أكثر قدرة على الاستجابة لمتطلبات التنمية وتلبية الاحتياجات المباشرة لسوق العمل والاستفادة من تجارب الآخرين في بناء ثقافة معايير تربوية وتعليمية جديدة وفقاً لنظمهم التعليمية تكفل رفع الكفايات المهنية والتدريسية.

وقد هيأت البحرين المواطن للولوج في مجتمع المعلومات الحديث والتحول إلى الاقتصاد القائم على المعرفة وتحقيق الجودة في التعليم ورفع كفاءته وتحقيق كفايات المناهج للمواد الدراسية في مجتمع المراحل التعليمية وتزويد الطلبة من خلال المعايير الدولية الجديدة بقيم مهارات التعلم الفردي والتعاوني والدافعية الذاتية والتعلم التفاعلي ومهارات حل المشكلات. بما في ذلك تنمية شخصية الطالب وتعزيز الرضا عن المخرجات التعليمية والتربوية.

وقد استندت مملكة البحرين إلى أسس تطبيق المعايير من خلال الثقافة الجديدة إلى نموذجين رائدين في المحيط الجغرافي (دولة الإمارات العربية المتحدة

(٢٦) – هيئة التعليم (دولة قطر)، مرجع سابق، ص ص ٨: ٢١

– دولة قطر) والتي تدفع كل منهما إلى التطلع والبحث نحو مشروع تطويري ينهض بمنظومتها التربوية، وفقاً لثقافة المعايير الجديدة . (٢٧)

تجربة دولة قطر. جاءت تجربة دولة قطر نحو مبادرة تطوير التعليم كتجربة رائدة في محيطها الإقليمي وانطلقت إلى حيز التطبيق والممارسة منذ عام (٢٠٠٢م) تحت مسمى " تعليم لمرحلة جديدة " وجاءت ضمن سياق إستراتيجي واضح يقوم على الإدارة المستقلة للمدارس، والمحاسبية، ووضوح الرؤية والشفافية" وقد اعتمدت المبادرة على معالجة التحديات التي واجهت التغير الجديد وتزاوج الشراكة التربوية بين أدوار كل الفاعلين في العملية التربوية

" (الحكومة – قطاع الخاص – أولياء الأمور – الطلاب – المعلمين – الأسرة والوسائط الإعلامية، ومؤسسات المجتمع المدني وكل المهتمين بالعملية التربوية) وعملت المبادرة على تشجيع الإبداع والابتكار والارتقاء بتحسين أداء الطالب من خلال إنشاء ودعم مدارس مستقلة بتمويل حكومي تتمتع بحرية اختيار فلسفتها التربوية وطرق تدريسها ما دامت ملتزمة بالمعايير الدولية الجديدة، وقد حرصت الدولة على دعم ثقافة المعايير عند المعلم وبناء نسق تعليمي يقوم على هذه الفلسفة لضمان الاستمرار والتجويد.

كما هدفت المبادرة من وراء دعم وتعميق ثقافة المعايير إلى تقديم تعليم عالي النوعية مستنداً إلى معايير تتفق والتوقعات الدولية لما يجب أن يتعلمه الطالب ويمكن خريجي النظام التعليمي من الالتحاق بأرقى الجامعات في العالم، وهذه المعايير تستبين المهارات التي يتعين على المتعلم أن يكتسبها ويتقنها ويكون قادراً على توظيفها بكفاءة واقتدار في ظل ثقافة معايير موحدة يلتزم بها المعلم والطالب وفقاً لضوابط المنهاج المدرسي، وجاءت مبادرة التعليم بدولة قطر لتتلاقى معاييرها مع التماس بعلاقة ارتباطية مع منظومة التعليم بالسياق الاجتماعي والثقافي مستفيدين من معطيات التجارب العالمية السابقة في هذا المجال، ودعم ثقافة المعايير الجديدة كأساس للحفاظ على الهوية والذات العربية والإسلامية. وقد شملت المعايير الجديدة منهج النهوض بالخصوصية الثقافية والثوابت الوطنية واكتساب المهارات التحليلية التي تتصل بحل المشكلات في عالم متغير. وتعد المبادرة القطرية في تطوير التعليم بمعايير دولية خطوة على طريق التنمية الشاملة والمستدامة (٢٨).

(٢٧) – إبراهيم المناعي : ثقافة المعايير، مقال منشور، جريدة الشرق التعليمي، العدد (٣٩)، مارس ٢٠٠٩

(٢٨) – نشرة المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، مطبوعات الهيئة، الدوحة / قطر، ٢٠٠٦ م

مقومات عمل المعايير بدولة قطر

أولاً المدرسة الفعالة:- حيث يشير هذا المحور إلى ضرورة وجود مدرسة تتميز بالتكاملية من حيث الأداء والتفاعل وتحقيق جودة عالية في التعليم والتحرر من النمط البيروقراطي والنمط التقليدي في التعليم والمنهج والتقييم وتحقيق توقعات مرغوبة في الأداء المنهجية.

ثانياً:- المعلم:- ويشير هذا المحور إلى ضرورة إعداد المعلم طبقاً للمعايير الجديدة وإعداده جيداً وفقاً للجودة العالمية الشاملة في التعليم .

ثالثاً:- الإدارة المتميزة:- وينصب هذا المحور في تطلعاته على الأخذ بآلية عمل الإدارة التربوية ومدى مشاركتها في تناول قضية التعليم بجدية والإسهام في قيادة العمل التربوية داخل المدرسة والمجتمع ودعم القيم والاتجاهات الإيجابية من خلال النشر والتوجيه.

رابعاً المشاركة المجتمعية:- ويقصد بها ذلك التعاون بين المدرسة والمجتمع من خلال معايير مرتبطة بالتعليم والتربية وتنمية الاتجاهات التي يرعاها المجتمع والتوقع الذي تنتظره المدرسة من المرجع في الإسهام بتنمية المعايير الجديدة في النهوض بالعمل التعليمي والتربوي المتكامل.

خامساً:- قضايا المنهج المدرسي ونواتج التعليم. "ويختص هذا المحور بجانب المنهج ونواتج التعلم التي يتوقع تحقيقها من معارف وأفكار وتطبيقات عملية ومهارات واتجاهات وقيم، حيث يعتبر محتوى المنهج وأهدافه وأساليب التعلم والمصادر التعليمية وأساليب التقويم هي مناهج متكاملة يتم التعامل مع معطياتها لخدمة الطالب وتحصيله ورفع مستواه العلمي والأكاديمي والثقافي (٢٩)

أهمية ووظائف المعايير التربوية الجديدة :

تعتبر أهمية المعايير ووظائفها أحد سياقات الإنجاز للمهام والأهداف التي يتطلبها التحول التعليمي وقياس الدور الحيوي الذي تطلع به الجهات المعنية والمسئولة عن تنفيذ العملية التعليمية مع الأخذ في الاعتبار المسلك الذي ينطوي

(٢٩) – نماذج من مبادرات تطوير التعليم في دول الخليج العربي (بحث منشور) : مجلة تعليم لمرحلة جديدة (إصدارات المجلس الأعلى للتعليم)، الدوحة، العدد (١)، فبراير ٢٠٠٦، ص ص ١٥-١٦.

على ربط الجودة التعليمية الشاملة بأسس وثقافة هذه المعايير حيث تعتبر المعايير أداة اتصال وتوضيح لماهية ومتطلبات القيم التربوية والتعليمية وفق النظم التي سنها المجلس الأعلى للتعليم، ويرى الباحث أن المعايير التربوية الجديدة هي وسيلة ناجحة للقائمين على تقييم المسارات التربوية من خلال مؤشرات الأداء ومن خلال نتائج اختبارات التقييم المتعددة والتي تجريها الهيئة، ويرى (عطوة – ٢٠٠٨، ص ٨) أن المعايير لها وظائف حيوية تتمثل في عمق الثقافة التي تزرعها ضمن تحديد البرامج التعليمية في إطار الاعتماد التربوي وتضمن استمرار جودتها ومخرجاتها كما تساعد المعايير التربوية أعضاء هيئة التدريس في تحديد مهارات ومحتويات التدريس لكل مستوى تعليمي على حدة وتزيد من ثقة المجتمعات في مخرجات التعليم وتكشف عن نواحي القوة والضعف في المؤسسات التعليمية المختلفة بالدولة. ويضيف (عطوة، ٢٠٠٨) أن المعايير تمثل قوة إيجابية داعمة لمهنة المعلم حيث تعزز أداءه وتصبح وسيلة نزيهة للحكم على كفاياته المهنية، وتعمل كمصدر مرجعي لأعضاء هيئة التدريس والقيادات التعليمية وصانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية ومنفذيها من أجل استخدامها في الارتقاء ببرامج التعليم وتقييمها وتحديد مقدار ما يمكن من تقدم على جميع المستويات . كما تتمثل الأهداف الأساسية للمعايير في تقديم توقعات واضحة لأداء عناصر العملية التعليمية، ومساعدة مراكز التدريب في التخطيط لبرامج تدريب نوعية تعمل على تلبية احتياجات العناصر التعليمية التي تؤدي بدورها إلى توظيف جميع الإمكانات في الارتقاء بتعلم الطلاب (٣٠).

ويرى (عادل سليمان – ٢٠٠٩) أن من أهم وظائف وأهداف المعايير القومية للتعليم هي الالتزام بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق المجتمع وتأكيد العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والحرية وإحداث تحول تعليمي يرتقي بقدرة المجتمع على المشاركة وغرس مقومات المواطنة والانتماء وترسيخ قيم العمل الجماعي والتنوع وتعزيز قدرة المجتمع على تنمية أجيال مستقبلية قادرة على التعامل مع النظم المعقدة والتكنولوجيا المتقدمة في عالم متغير(٣١)، كما يشير الباحث إلى أهمية المعايير الجديدة في مواكبة التطورات الحديثة والقدرة على

(٣٠) – الموقع الإليكتروني لوزارة التربية والتعليم لدولة البحرين bh.gov.education.www
(٣١) – التعليم لمرحلة جديدة (مرجع سابق) ص١٤: ١٥

صنع المعرفة والتكنولوجيا وتعدد مصادر التعلم وتنمية المهارات اللازمة للتعامل مع مجتمع المعرفة واستحداث نمط من الإدارة يرسخ مفاهيم القيادة ومجتمع التعليم وإيجاد روابط تحقق الجودة الشاملة، كما تساهم المعايير في توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ والتنمية المهنية المستدامة كما تدفع المعايير إلى توظيف المعرفة ودعم قيم الإنتاج وبناء قاعدة معرفية عريضة لدى المتعلم تتسم بالتكامل والفاعلية .

أهمية المعايير في تعزيز دور المعلم

يرى (سليمان ٢٠٠٦) أن المعايير الجديدة تعزز دور المعلم في بناء إستراتيجيته التدريسية ضمن خطة الإدارة في تطوير تعلم الطلبة ضمن ثقافة معايير جديدة تصبح سمة تربوية عامة وتعزز تعلم الطلبة وإيجاد بيئة تعليمية تتسم بالأمان والدعم والتحدي فالمعايير تربط بين المعلمين وقادة المدارس والطلاب وتجمعهم حول مسئولية مشتركة تتمثل في تطوير بيئات تعلم فاعلة ومساندة ومثيرة، وتطوير علاقات شراكة دائمة بين المدرسة من جهة وبين أولياء الأمور والطلبة والمجتمع المحلى من جهة أخرى بما يدعم عملية تعلم الطلبة ضمن ثقافة إعداد المعايير لدى المعلمين، والتدبر في الممارسة المهنية ؛ فالمعايير تقر بأنه ينبغي على المعلمين وقادة المدارس في إطار مسئولياتهم المهنية امتلاك القدرة على تحليل القدرة على أدائهم وتطويره والانخراط في عملية تعلم مستمرة ضمن إطار ثقافة المعايير عند المعلمين(٣٢).

ويذكر (عطوة ٢٠٠٧) أن أهمية المعايير في تعزيز دور المعلم يتركز في إعطاء هيئة التدريس اليد الطولي في وضع السياسات التعليمية والارتقاء ببرنامج التعليم وتقييمها وتحديد مقدار ما ينجز من تقدم ضمن إطار ثقافة المعايير وآلية تنفيذها . كما تمثل ثقافة المعايير قوى إيجابية داعمة لمهنة المعلم نحكم من خلالها على أدائه وتدفعه إلى الحرص على التنمية المهنية المستدامة، كما تعزز المعايير دور الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بنقاط توضيحية أو مرجعية في تحديد مهارات ومحتويات التدريس لكل مستوى تعليمي(٣٣).

ويذكر (الصغير ٢٠٠٩، ص ٢٠٦) أن معايير التنمية المهنية لدى المعلم لا بد أن

(٣٢) – تعليم لمرحلة جديدة : نشرة المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٥ م
(٣٣) – محمد عطوة مجاهد (مرجع سابق)، ص ٨: ٩

ترتبط بالتنمية المهنية والتدريس الفعال والقيادة التربوية الفعالة وأن المعلمين في ضوء ثقافة المعايير الجديدة هم متعلمون نشطون ولا بد من إعدادهم مهنياً بصورة تتوافق وثقافة المعايير الجديدة طبقاً لحاجات التعلم، وتشير (بتلة صفوى ٢٠٠٩) أن تطوير أداء المعلم دون وجود معايير تحدده بشكل واضح ضمن الكفايات التي يفترض توافرها فيه هو مضيعة وهدر للطاقات، ولكي يصبح أداؤه على الصورة المرغوبة، يجب أن يستند على معايير في الإعداد، وتحدد هذه المعايير طبقاً للرؤية الموضوعية من الجهة المانحة لترخيص المعلم لمزاولة المهنة وذلك من خلال معايير الحكم على أداء المعلم في الاختبارات المقدمة إليه. وترى (صفوي) أن إعداد المعلم مهنياً وفق ثقافة المعايير المناسبة للدخول والانضمام إلى هيئات التدريس في غاية الأهمية، لكي يبرهنوا على أن التربية في ظل أطر المعايير الجديدة يجب أن تتطلع إلى أهداف أسمى. (٣٤)

معوقات تحقيق المعايير التربوية والمهنية:-

تواجه المعايير الجديدة عدة معوقات تقف عائقاً أمام تطبيق تلك المعايير وتقف معوقاً لمسيرتها حيث يذكر (ربون ماك ٢٠٠٤، ص ٧٧) (٣٥) أنه رغم الحماس والدعم التي تبديه الحكومات في التوجه نحو فرص معايير دولية من شأنها النهوض ومسايرة النظم العالمية الأكثر تقدماً إلا أن منتقدي هذا التوجه يرون أن تطبيق المعايير تستنزف قدراً كبيراً للمصادر التي يمكن أن تكون الحاجة إليها أكثر إلحاحاً كالمواد التعليمية، ويرون أنها تمثل عبئاً آخر على الطلبة ذوي الأداء غير الجيد، محاولة لإيجاد نمط جديد من الإصلاح التربوي جُرب في السابق كما يرون أن المعايير ضمن ثقافتها معقدة جداً من حيث الاستخدام . (٣٦) ويضيف (جابر عبد الحميد، ٢٠٠٠، صـ٤٢) أن المعايير التي تطبق على الجدد غير مريحة لأنها تبرز نواحي القصور لديهم وأن الوفاء بها يتطلب تغييراً قسرياً، ويرى الباحث أن معوقات تحقيق المعايير الجديدة تواجه مقاومة التقليديين في التربية والذين يرون

(٣٤) – عادل حسين سليمان : مشروع المعايير القومية للتعليم http//lforum.hakawy.com
(٣٥) – أحمد حسين الصغير – مجتمعات التعلم – مكتبة الجامعة للنشر – الشارقة – ٢٠٠٩ ط١، ص ٢٠.
(٣٦) – ربون ، ر. ماك مرجع سابق ص ٧٧.

في التغير تهديداً لمستقبلهم الوظيفي وخاصة في الإدارات العليا، وربما جاءت بعض المعايير لا تتسق مع ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده مما يجعلها مثار نقد أو رفض من البعض، وتحتاج عادة المعايير الجديدة إلى ميزانيات ضخمة مما يجعل أولويات الصرف عبئاً على الحكومات الفقيرة كما قد لا تتوافق مزايا المعايير العالمية والدولية مع شرائح كثيرة من طلاب العالم الثالث نظراً لنقص الإمكانيات.

إجراءات الدراسة :

أولاً / أداة البحث :-

تحقيقاً لأهداف الدراسة الحالية قام الباحث بإعداد وبناء أداة الدراسة المستخدمة في معالجة مشكلة البحث والتي يتم استجابات أفراد عينة الدراسة عليها في ضوء الدراسات السابقة والتي عالجتها مشكلات المعايير الجديدة ومدى الآلية الصحيحة في تطبيقها حيث قام الباحث بتصميم أداة البحث وتتكون من أربعة محاور هي :-

١ - تطبيق ثقافة المعايير في المنهج الدراسي من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات.

٢ -تطبيق ثقافة المعايير في البيئة التعليمية من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات .

٣- تطبيق ثقافة المعايير على الطلاب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات .

٤- تطبيق ثقافة المعايير من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم ومدى نجاعة تطبيق المعايير عليهم . انظر دراسة (ربوت ماك - "١٩٩٥" جرو زعبي) عن تجربة الإمارات من خلال معيارية المناهج

اهتم الباحث أثناء إعداده الاستبانة (أداة الدراسة) الاطلاع على دراسات سابقة للاستفادة منها في إعداد هذا النوع من الأدوات. ويذكر الباحث أن الدراسات التي تمت في هذا المجال قليلة في حدود علم الباحث .

اتصل الباحث بفريق الدعم المدرسي "النيوزيلاندي" لمحاولة إيجاد دراسات أجنبية تمت ضمن هذا الشأن للاستفادة من نظم إعداد أداة البحث والاطلاع على منهجية الأبحاث الأجنبية التي تمت في هذا السياق،

تم بناء الصورة الأولية للأداة بعد عملية المسح للأدب التربوي لثقافة تطبيق المعايير العالمية في التربية ضمن نظم الجودة العالمية الشاملة، وتم تحكيم الاستبانة من الثقات والخبراء حيث تم حذف ٨ فقرات، وتعديل صياغة ٦ فقرات وروجعت الأداة ثم أعيدت مرة أخرى للجنة التحكيم لإبداء الرأي حيث استقرت آراء الثقات على الصورة النهائية لها وأصبحت جاهزة للتطبيق في الميدان.

وفيما يلي لجنة المحكمين لأدوات الدراسة

١ - فريق الدعم النيوزيلاندي "مجموعة الخبراء المعنيين بتطبيق المعايير الجديدة في المدارس وهو فريق مكون من (٦) خبراء"

٢ - عينة من (٥) معلمين ممن يحملون درجة الماستر في التربية، والذين تم تدريبهم على دورات المعايير بالمجلس الأعلى للتعليم.

ثبات الأداة :- للتحقق من ثبات الأداة تم تطبيقها على عينة أخرى تألفت من ٣٠ معلماً ومعلمة من نفس مجتمع الدراسة الحالي ولا ينتمون إلى عينة الدراسة الحالية. حيث تم تطبيق الأداة عليهم مرتين وبفاصل زمني استغرق ١٨ يوماً وقد تم حساب معامل الارتباط (لبيرسون) بين درجات العينة التي تم تطبيق الأداة عليها في التطبيقين الأول والثاني فبلغ معامل الارتباط (٧٨,٩ ٪) وهي نسبة يركن الباحث إلى الاطمئنان لنتائجها من حيث دلالاتها على ثبات الأداة .

جمع البيانات :- تم جمع البيانات الخاصة بعينة أفراد الدراسة من المعلمين والمعلمات طبقاً للخطوات التالية: -

- تم توزيع الاستبانات على المعلمين بمدرسة عبد الرحمن بن جاسم الإعدادية المستقلة للبنين.
- تم توزيع الاستبانات على معلمات مدرسة الوكرة الإعدادية المستقلة للبنات

وتمت الإجابة على بعض الاستفسارات المتعلقة بها من جانب مسئولة المدرسة من حيث كيفية الاستجابة على أداة الدراسة.

• جمع الباحث عينات الاستجابات من عينات (المعلمين والمعلمات) في وقت متزامن. تم استرجاع (٤٦) عينة من (٥٠) عينة من المعلمين، كما تم استرجاع (٤٢) عينة من (٥٠) عينة من استجابات المعلمات.

• تم فرز الاستجابات المستلمة واستبعاد بعض الاستجابات حيث تم استبعاد عينتين من استجابات المعلمين وعينتين من استجابات المعلمات والتي لم تلتزم بتعليمات الباحث حول الاستجابة على بيانات أداة الدراسة.

تم ترقيم الاستجابات التي سيتم تحليلها من أجل سهولة التحليل واستخراج النتائج، وتم تكليف القائمين على قسم الحاسوب بمعالجة البيانات والدرجات الخام ضمن البرنامج الإحصائي (spss) للعلوم الاجتماعية. لاستخراج النتائج بعد المعالجة الإحصائية للدرجات الخام المعطاة.

صدق الأداة :- تحقق الصدق الظاهري للأداة بعد عرضها على لجنة التحكيم المكونة من ٦ أفراد من أعضاء فريق الدعم النيوزيلاندي المسئول عن تطبيق المعايير الجديدة داخل البيئة الصفية بالإضافة إلى ٣ من المعلمين العاملين بالميدان ممن يحملون درجات علمية لا تقل عن الماجستير في مجال التخصص، وقد طلب من المحكمين إبداء رأيهم في محتويات "الاستبانة" ووضع تقديرات لمدى ملائمة بنود الاستبانة للغرض التي أعدت من أجله لضمان سلامة السياق الفني واللغوي لها وشمول درجة الارتباط بالبعد الذي تنتمي إليه. وقد أعطى الفريق بالإجماع الموافقة على معظم فقرات الاستبانة. وقد تم التعديل والحذف والإضافة لبعض الفقرات. لتظهر في صورتها النهائية وأصبحت صالحة للتطبيق في الميدان.

جدول رقم (٢) يوضح المدى النسبي لتوزيع بنود الاستبانه حسب الأبعاد.

م	البعد	تكرار ونسب البنود المنتمية		بيان أرقام الفقرات المنتمية
		التكرار	النسبة(٪)	
١.	ثقافة تطبيق المعايير لمحور المعلمين	١٤	٢٩,٧٩	١-٤٧-٤٦-٤٥-٤٤-٤٣-٤٢ ٤١--٤٠-٣٩-٣٨-٣٧-٣١-٣٥
٢	ثقافة تطبيق المعايير لمحور الطلاب	٩	١٩,١٥	-٣٢-٣١-٣٠-٢٩-٢٨-٢٧-٢٦ ٣٤-٣٣
٣.	ثقافة تطبيق المعايير لمحور البيئة التعليمية	١٤	٢٩,٧٩	١٩-٢٠-١٢-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥ ١٦-١٧-١٨- ١٥ -١٤ -١٣ -١٢-
٤	ثقافة تطبيق المعايير لمحور المنهج	١٠	٢١,٢٨	٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١

وقد تم اختيار المعلمين والمعلمات كعينة ممثله حيث مثلت العينة المدارس المستقلة بمنطقة الوكرة جنوب دولة قطر، من حيث المحدد المكاني .أما المرحلة التي مثلتها العينة فهي المرحلة الإعدادية بالمدارس المستقلة راعى الباحث أن تكون العينة الممثلة مشتملة على الجنسيين (ذكور – إناث) .كما راعى الباحث أن تكون استجابات أفراد العينة تنطلق من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تجاه الجنسين من الطلبة والطالبات، بنفس المرحلة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

• التكرار والنسب المئوية Frequnencies and percenkeges ٢- المتوسطات والانحرافات المعيارية. ٣ - اختبارات (ت) ٤ - اختبارات T. Test – Re Test

• تم إدخال الدرجات الخام بالحاسب الآلي لعمل المعالجة الإحصائية ضمن الأساليب السابقة بواسطة أخصائي في الإحصاء (قسم الرياضيات) وتم استخراج

النتائج التي تمت معالجتها وفقاً للأساليب الإحصائية المناسبة.

استخلاص النتائج

المحور الأول (المنهج) :

- (الإجابة على سؤال الدراسة الأول)

(أ): هل عززت ثقافة المعايير الجديدة أهداف المنهج وآلياته لدى الطلاب (الذكور) من وجهة نظر(المعلمين) ؟.

جدول (١٠) يوضح نتائج المحور الأول حول تعزيز ثقافة المعايير لأهداف المنهج وآلياته من وجهة نظر(المعلمين)

م	المتغير	ن	م	الوزن	الانحراف	٪
١	راض عن كل المعايير المطبقة بالمنهج المدرسي	١١	١٦,٤	٤,٠٩	١,١٠	٨١,٨٠
٢	المعايير الجديدة بنيت على أسس علمية ومنهجية	١١	١٦,٤	٤,٠٩	,٩٤٠	٨١,٨٠
٣	حققت المعايير الجديدة أهداف منهجية وتعليمية ملموسة.	١١	١٦,٣	٤,٠٧	,٨٧٠	٨١,٨٤
٤	جاءت المعايير مناسبة لتحقيق عناصر المنهج وأهدافه.	١١	١٦,٤	٤,٠٩	,٦٧٠	٨١,٨٠
٥	تصميم المعايير جاء منطقياً مع طبيعة المواد الدراسية وأهدافها .	١١	١٥,٤	٣,٨٦	,٨٥٠	٧٧,٢٠
٦	توافرت الإمكانات المادية والمنهجية لتحقيق المعايير الجديدة	١١	١٦,٢	٤,٠٥	١,٢٩	٨١,٠٠
٧	صياغة المعايير المدرسية جاء غامضاً لفظاً ومعنى	١١	١٢,٠	٣,٠٠	١,٢٩	٦٠,٠٠
٨	هناك آلية بين المدير الأكاديمي والمعلمين لتوظيف المعايير	١١	١٧,٢	٤,٣١	٩٦٠.	٨٥,٢٠
٩	كل معيار يقيس الهدف الذي صمم من أجله	١١	١٣,٦	٣,٤١	١,٥٩	٦٨,٢٠
١٠	ذلك المعايير مفاهيم المعلم عن تحديات المنهج وأهدافه	١١	١٣,٣	٣,٣٢	١,٠٥	٦٦,٤٠
١١	يتم تدعيم المعايير الدراسية من خلال إستراتيجيات معلومة.	١١	١٦,٨	٤,٢٠	١,١٥	٨٤,٠٠

• يتضح من نتائج الجدول السابق أن معظم استجابات عينة الدراسة

من المعلمين ضمن محور تعزيز ثقافة المعايير لأهداف المنهج وآلياته، أنها جاءت جميعها إيجابية نحو هذا المحور وتقاربت إلى حد بعيد من حيث نسبها المئوية وجاءت أعلى استجابة لعينة أفراد الدراسة ضمن هذا المحور في العبارة رقم (٨) والتي تدور حول مدى آلية التعاون بين المدير الأكاديمي والمعلمين حول توظيف المعايير وبنسبة (٨٥,٢٪) وانحراف معياري عن المتوسط بلغ (٠,٩٦) درجة وجاء وزن العبارة النسبي عالياً بالمقارنة مع العبارات الأخرى حيث بلغ (٤,٣١) درجة

• تقاربت العبارات (١،٢،٣،٤،٦) من حيث الأهمية والوزن النسبي وتراوحت ما بين (٨١٪ : ٨١,٨٪) حيث تشير هذه العبارات عن رضا المعلمين تجاه المعايير المطبقة بالمنهج، والبيئة على أسس علمية ومنهجية مقننة بالإضافة إلى رضا المعلمين عن المعايير، حيث تحققت عناصر المنهج وأهدافه، وتوفرت الإمكانات المادية لتحقيق قيم المعايير الجديدة

• جاءت استجابات عينة أفراد الدراسة من المعلمين نحو محور تدعيم المعايير لمناهج الدراسة من خلال استراتيجيات واضحة لتمثيل قيم عالية من الاستجابات عالياً. حيث جاء الوزن النسبي للعبارة (٤,٢) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٨٤٪)

• جاءت العبارة (٧) والتي تشير إلى مدى طبيعة صياغة المعايير المدرسية من حيث ملائمتها للفظ والمعنى أقل وزناً نسبياً حيث بلغ الوزن النسبي للعبارة (٣,٠٠) درجة وبنسبة مئوية بلغت(٦٠٪)، وقد اتضح من النتائج السابقة أنها جميعاً تشير إلى إيجابية استجابة أفراد عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول

(ب) :- هل عززت ثقافة المعايير الجديدة أهداف المنهج وآلياته لدى الطالبات من وجهة نظر (المعلمات) ؟

جدول رقم (١١) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة حول تعزيز ثقافة المعايير لتطبيق بنود المنهج وآلياته لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات

م	المتغير	ن	المتوسط	الوزن	الانحراف المعياري	النسبة ٪
١	راض عن كل المعايير المطبقة بالمنهج المدرسي	١١	١٥,١٠	٤,١٥	٠,٨٥	٨٣,٠٠
٢	المعايير الجديدة بنيت على أسس علمية ومنهجية مقننة	١١	١٦,٤٠	٤,٥٠	٠,٥٠	٩٠,٠٠
٣	حققت المعايير الجديدة أهدافاً منهجية، وتعليمية ملموسة	١١	١٧,٢٠	٤,٧٣	٠,٧٨	٩٤,٠٠
٤	جاءت المعايير مناسبة لتحقيق عناصر المنهج وأهدافه	١١	١٦,٢٠	٤,٤٥	٠,٩٨	٨٩,٠٠
٥	تصميم المعايير جاء منطقياً مع طبيعة المواد الدراسية وأهدافها	١١	١٦,٠٠	٤,٤٠	١,٨٣	٨٨,٠٠
٦	توافرت الإمكانات المادية والمنهجية لتعزيز المعايير الجديدة	١١	١٦,٠٠	٤,٤٣	٠,٩٠	٨٨,٥٠
٧	صياغة المعايير المدرسية جاء غامضاً لفظاً ومعنى	١١	١١,٦٠	٣,٢٠	١,٣٤	٦٤,٠٠
٨	هناك آلية بين المدير الأكاديمي والمعلمين لتوظيف المعايير	١١	١٦,٠٠	٤,٤٠	٠,٩٨	٨٨,٠٠
٩	كل معيار يقيس الهدف الذي صمم من أجله	١١	١٤,٧٠	٤,٠٥	١,٢٣	٨١,٠٠
١٠	ذللت المعايير مفاهيم المعلم عن تحديات المنهج، وأهدافه	١١	١٥,٠٠	٤,١٣	٤,١٣	٨٢,٥٠
١١	تدعم المعايير المناهج الدراسية من خلال استراتيجيات واضحة	١١	١٤,٠٠	٣,٨٥	٣,٨٥	٧٧,٠٠

١١- يتضح من نتائج الجدول السابق أن الاستجابة جاءت بصورة إيجابية، وبوزن نسبي مرتفع للعبارات، حيث جاءت أعلى استجابة للعبارة (٣)، والتي تدور حول مدى تحقيق المعايير الجديدة لأهداف منهجية وتعليمية ملموسة، وبوزن نسبي بلغ (٤،٧٢٥) درجة، مما يعني أن المعايير الجديدة قد حازت رضا وثقة المعلمات في تحقيق أهداف التعليم وإستراتيجياته وتلت هذه العبارة من حيث الأهمية النسبية العبارة (٢) والتي تشير إلى أن المعايير الجديدة التي تم تطبيقها قد بنيت على أساس علمي ومنهجي مقنن، وجاء الوزن النسبي للعبارة (٤,٥) درجة، وبنسبة مئوية بلغت (٩٠٪) وتراوحت نسب العبارات المستجاب عليها ما بين (٨١-٨٩٪)- وجاءت العبارة (٩) بوزن نسبي بلغ (٤,٠٥) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٨١٪) تليها العبارة (١٠) والتي تشير إلى أن المعايير أدت إلى تذليل مفاهيم المعلم عن تحديات

المنهج وبوزن نسبي بلغ (٤،١٢٥) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٨٢،٥٪) وتشير العبارة (١) عن رضا المستجيبات عن آلية عمل المعايير المطبقة بالمنهج المدرسي وبوزن نسبي بلغ (٤،١٥) وبنسبة مئوية بلغت (٨٣٪) بينما جاءت العبارات (٨-٧-٦-٥-٤) متطابقة من حيث الوزن النسبي (٤،٤٥) درجة تقريبا وبنسب مئوية تقع بين (٨٨٪ - ٨٩٪) وجميعها تشير إلى أن المعايير حققت نتائج إيجابية في آليات تطبيق المنهج وأهدافه. وقد عززت هذه المعايير الآلية بين عمل المدير الأكاديمي والمعلمين وجاءت العبارة (٧) بأدنى استجابة ضمن هذا المحور وبنسبة مئوية بلغت (٦٤٪) وتحمل العبارة نسقاً يشير إلى أن المعايير الدراسية جاءت في بعض المواقع غامضة من حيث اللفظ والمعنى .

(ج) : مناقشة نتائج الفروق بين المعلمين والمعلمات حول تعزيز ثقافة المعايير الجديدة لأهداف المنهج وآلياته .

جدول رقم (١٢) يوضح نتائج اختبار (T-test) بين المعلمين والمعلمات للعينات بين متوسط الدرجات (حول تعزيز ثقافة المعايير لأهداف المنهج وآلياته)

م	المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١	المعلمون	٤٤,٠٠	٣,٨٦	١,٠٨	٠,٢٢٥	٨٢,٠٠	٠,٨٢٤
٢	المعلمات	٤٠,٠٠	٤,٢١	٠,٩٨			

عرض النتائج : لتحقيق نتائج المحور الرابع ومعرفة الفروق بين وجهتي نظر كل من المعلمين والمعلمات حول تعزيز ثقافة المعايير لأهداف المنهج وآلياته تم استخدام اختبار النسبة التائية (T-test) للعينات وذلك لقياس الفروق بين متوسط الدرجات لعينة أفراد الدراسة. حيث توضح نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات كل من المعلمين والمعلمات حول محتوى المحور الأول، حيث بلغت الدلالة الإحصائية (٠,٨٢٤) درجة عند درجات حرية بلغت (٨٢) درجة، وجاءت قيمة ت (٠,٢٢٥) درجة بينما جاءت قيمة المتوسط الحسابي عند المعلمين (٣،٨٦) لتقترب من نفس النتائج عند المعلمات والتي بلغت (٤,٢١)، وجاء الانحراف المعياري عن المتوسط عند المعلمين (١,٠٨) درجة بينما جاء عند المعلمات (٠,٩٨)،

حيث تطابقت وجهتي نظر كل من المعلمين والمعلمات حول أهمية تطبيق المعايير.

المحور الثاني (البيئة التعليمية) :

للإجابة على سؤال الدراسة الثاني: هل أثرت ثقافة المعايير الجديدة بشكل مباشر في البيئة التعليمية والاعتبارية لدى الطلاب والطالبات من وجهة نظر (المعلمين – المعلمات) ؟

(أ) البيئة التعليمية لدى الطلاب (الذكور) :

جدول رقم (١٣) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة حول تعزيز ثقافة المعايير في البيئة التعليمية لدى الطلاب من وجهة نظر (المعلمين) .

م	المتغير	ن	المتوسط	الوزن	الانحراف	٪
١	المعايير حيدت بعض القيم في البيئة التعليمية .	١٣	١١,٧٠	٣,٧٣	١,٠٦	٧٤,٦٠
٢	لم تهتم المعايير الجديدة بالمهارات والأنشطة المدرسية .	١٣	٨,٥٠	٢,٧٢	١,٣٧	٥٤,٤٠
٣	ركزت المعايير المدرسية على مواد بعينها دون الأخرى.	١٣	١٤,١٠	٤,٥٠	٠,٩٣	٩٠,٠٠
٤	نجحت كثير من المعايير في الخروج بنتائج تعليمية مرغوبة.	١٣	١٦,٦٠	٤,٦٤	٠,٨٧	٩٢,٨٠
٥	ساعدت المعايير على رفع مستويات التحصيل الدراسي.	١٣	١٥,٠٠	٤,٧٧	٠,٦٤	٩٥,٤٠
٦	هناك فرق بين المعايير الحالية والمعايير التقليدية القديمة.	١٣	١٥,١٠	٤,٨٠	٠,٤٦	٩٦,٠٠
٧	تتم متابعة دورية من الإدارة المدرسية لتحقيق قيم المعايير.	١٣	١٤,٠٠	٤,٤٥	١,٠٧	٨٩,٠٠
٨	المعايير ربطت بين المدرسة والبيئة الاعتبارية للطالب.	١٣	١٤,٠٠	٤,٤٥	٠,٦٨	٨٩,٠٠
٩	المعايير الجديدة انعكست إيجابياً على قيم البيئة التعليمية.	١٣	١١,٦٠	٣,٦٨	١,٠٩	٧٣,٦٠
١٠	تراعى المعايير الجديدة تعزيز الثقافة المحلية والمجتمعية	١٣	١٣,٦٠	٤,٣٢	١,٠٩	٨٦,٤٠
١١	تشتق معظم المعايير من بيئة الطالب العربية والخليجية.	١٣	٩,٦٠	٣,٠٥	١,٣٥	٦١,٠٠
١٢	عززت المعايير الحالية القيم السلوكية للطالب.	١٣	٨,٣٠	٢,٦٣	١,١٤	٥٢,٦٠
١٣	عززت المعايير الجوانب الإيجابية المدرسية لدى المعلم	١٣	١٣,٣٠	٤,٢٣	١,١٢	٨٤,٦٠

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة نحو هذا المحور إيجابية حيث تراوحت النسبة المئوية ما بين (٧٦-٩٦ ٪) وهى نسب تدل على مدى

رضا المعلمين عن بنود هذا المحور وجاءت أعلى استجابات على الفقرة (٦)، والتي تشير إلى أن هناك فرقاً واضحاً بين المعايير الجديدة في التعليم والمعايير التقليدية القديمة وبوزن نسبي بلغ (٤،٨) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٩٦٪) بينما احتلت العبارة رقم (٥) المرتبة الثانية من حيث أهميتها في الاستجابة، حيث بلغت نسبتها (٩٥,٤٪) وبوزن نسبي بلغ (٤,٧٧) درجة والتي تشير إلى قدرة المعايير الجديدة على المساعدة في رفع مستويات التحصيل لدى الطلبة، وجاءت العبارة (٤) والتي تشير إلى قدرة المعايير على الخروج بنتائج تعليمية مرغوبة بوزن نسبي بلغ (٤,٦٤) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٩٢,٨٪)

وجاءت العبارات (٨،٧،٣) متطابقة من حيث الوزن النسبي والأهمية النسبية حيث بلغت نسبتها المئوية ما بين (٨٩- ٩٠٪) وتشير، إلى أن الإدارة المدرسية تعزز دور المعايير لدى الطالب والمعلم.

بينما جاء أقل وزن نسبي للعبارة رقم (١٢) والتي تشير إلى مدى تعزيز المعايير الموضوعية على جوانب القيم السلوكية لدى الطالب حيث جاءت الاستجابة منخفضة وبنسبة مئوية بلغت (٥٢,٦٪) وبوزن نسبي بلغ (٢,٦٣) درجة .

(ب) البيئة التعليمية لدى الطالبات) :

جدول رقم (١٤) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة حول تعزيز ثقافة المعايير في البيئة التعليمية من وجهة نظر (المعلمات) لدى الطالبات .

م	المتغير	ن	م	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	٪
١	المعايير حيدت بعض القيم في البيئة التعليمية .	١٢	١١,٤٠	٣,٩٨	١,١٠	٧٩,٦
٢	لم تهتم المعايير الجديدة بالمهارات والأنشطة المدرسية.	١٢	٦,٥٠	٢,٢٨	١,٢٨	٤٥,٦
٣	ركزت المعايير المدرسية على مواد بعينها دون الأخرى	١٢	١٢,٨٠	٤,٤٨	٠,٨١	٨٩,٦
٤	نجحت كثير من المعايير في الخروج بنتائج تعليمية مرغوبة.	١٢	١٣,١٠	٤,٦٠	٠,٩٠	٩٢,٠٠
٥	ساعدت المعايير على رفع مستويات التحصيل الدراسي للطالب	١٢	١٣,٤٠	٤,٦٨	٠,٨٩	٩٣,٦
٦	هناك فرق بين المعايير الحالية والمعايير التقليدية القديمة.	١٢	١٢,٣٠	٤,٣٠	١,١٠	٨٦,٠
٧	تتم متابعة دورية من الإدارة المدرسية لتحقيق قيم المعايير.	١٢	١١,٤٠	٣,٩٦	١,٢٣	٧٩,٦٠
٨	المعايير ربطت بين المدرسة وبين البيئة الاعتبارية للطالب.	١٢	١١,١٠	٣,٨٨	١,١٣	٧٧,٦
٩	المعايير الجديدة انعكست إيجابياً على قيم البيئة التعليمية.	١٢	١١,٣٠	٣,٩٥	١,٢٦	٧٩,٠٠
١٠	تراعي المعايير الجديدة تعزيز الثقافة المحلية والمجتمعية.	١٢	١١,٨٠	٤,١٣	١,١٤	٨٢,٦٠
١١	تشتق معظم المعايير من بيئة الطالب العربية والخليجية .	١٢	١٠,٦٠	٣,٧٠	٠,٩٧	٧٤,٠٠
١٢	عززت المعايير الحالية القيم السلوكية لدى الطالب.	١٢	٧,٥٠	٢,٦٣	١,٧٠	٥٢,٦٠
١٣	عززت المعايير الجوانب الايجابية المدرسية لدى المعلم.	١٢	١٠,٩٠	٣,٨٠	١,٢٣	٧٦,٠٠

يتضح من نتائج الجدول السابق والذي يدور حول مدى أثر ثقافة المعايير الجديدة على البيئة التعليمية والاعتبارية لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات أن الاستجابات

جاءت مرتفعة، وجاءت أعلى استجابة على الفقرة (٥) والتي تنص على أن المعايير ساعدت على رفع مستويات التحصيل لدى الطالبات وبوزن نسبي بلغ (٤,٦٨) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٩٣,٦٪) بينما جاءت العبارة رقم (٤) والتي تشير إلى نجاح كثير من المعايير في الخروج بنتائج تعليمية مرغوبة لتمثل المرتبة الثانية من حيث الأهمية النسبية، حيث بلغ الوزن النسبي للعبارة (٤,٠٦) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٩٢٪) واحتلت العبارة (٣) المرتبة الثالثة من حيث الأهمية النسبية حيث بلغ وزنها النسبي (٤,٤٨) درجة وبنسبة مئوية قدرها (٨٩,٦٪) والتي تشير إلى مدى تركيز المعايير الجديدة على مواد أساسية بعينها طبقاً لفلسفة النظام التعليمي وجاءت العبارات (١٣-٩-١-٧-١٠-٦) بنسب مئوية تتراوح ما بين (٧٤٪) -(٨٦٪) وهو ما يمثل مؤشراً إيجابياً من عينة الدراسة .

(ج) : مناقشة نتائج الفروق بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى تأثير ثقافة المعايير الجديدة في البيئة التعليمية .

جدول (١٥) يوضح اختبار (T-test) بين المعلمين والمعلمات حول تأثير المعايير في البيئة التعليمية للطلبة (الذكور - الإناث).

م	المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١	المعلمين	٤٤	٣,٩٥٠	١,٠٣	١,٥٧٤	٨٢	٠,١٣٤
٢	المعلمات	٤٠	٣,٩٠٥	١,١٢			

توضح نتائج الجدول السابق والمتصلة بمحور تأثير ثقافة المعايير الجديدة في التعليم القطري على البيئة التعليمية من خلال اختبار النسبة التائية (T-test) للعينات لقياس الفروق بين متوسط الدرجات لعينة أفراد الدراسة من المعلمين والمعلمات، حيث توضح نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تأثير ثقافة المعايير الجديدة على البيئة التعليمية القطرية حيث بلغت مستوى الدلالة (٠,١٣٤) درجة وهي غير دالة إحصائياً في درجات حرية بلغت (٨٢) درجة. وجاءت قيمة ت للعينات (١,٥٧٤) درجة بانحراف معياري قدره (١,٠٣) درجة عند المعلمين، (١,١٢) درجة لدى المعلمات وتقاربت قيمة المتوسط بين المعلمين (٣,٩٥٠) والمعلمات (٣,٥٠٩) درجة. لتشير نتائج

المحور الثاني إلى مدى تطابق أراء عينة أفراد الدراسة من المعلمين والمعلمات نحو مدى تأثير ثقافة المعايير الجديدة قي البيئة التعليمية القطرية .

المحور الثالث: – هل أدى تطبيق ثقافة المعايير الجديدة إلى ممارسة تعليمية وتربوية أفضل لدى الطلاب والطالبات من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

- – مدى تأثير ثقافة المعايير الجديدة على الممارسة التعليمية والتربوية لدى الطلبة (الذكور) من وجهة نظر المعلمين .

جدول رقم (١٦) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التعليمية والتربوية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين

م	المتغير	ن	المتوسط	الوزن النسبي	الانحراف	٪
١	تكامل المعايير وتعددها جاء لصالح الطالب والعملية التعليمية	٩	٢٢,٠٠	٤,٥٠	٠,٦٩	٩٠,٠٠
٢	عززت المعايير من استخدام تكنولوجيا الوسائل التعليمية	٩	٢٣,٦٠	٤,٨٢	٤٤,٠	٩٦,٤٠
٣	تراعى المعايير الجديدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	٩	١٩,٩٠	٣,٨٦	١,١٩	٧٧,٢٠
٤	وفرت المعايير الجديدة بيئة ثقافية وتعليمية لتحفيز الطلاب	٩	٢٢,٥٠	٤,٦١	٠,٨٣	٩٢,٢٠
٥	عززت المعايير الجوانب الايجابية المدرسية لدى الطلاب	٩	٢١,٠٠	٤,٣٠	١,١٣	٨٦,٠٠
٦	تراعى المعايير الجديدة الفروق الفردية بين الطلاب	٩	٢٠,٩٠	٤,٢٧	٠,٦٥	٨٥,٤٠
٧	المعايير المدرسية تتوافق وطبيعة الطالب القطري واتجاهاته	٩	١٩,٨٠	٤,٥٠	١,٠٦	٨١,٠٠
٨	المعايير الجديدة تمثل عبئاً على الطالب والمعلم في التطبيق	٩	١٥,٤٠	٣,١٦	٠,٨٣	٦٣,٢٠
٩	أضافت المعايير الحالية أبعاداً جديدة في تحصيل الطالب	٩	٢٢,٩٠	٤,٦٨	٠,٨٦	٩٣,٦٠

يتضح من نتائج الجدول السابق أن ثقافة تطبيق المعايير الجديدة أدت بالفعل إلى ممارسات أفضل عند الطلاب حيث تشير استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين أن النتائج جاءت مرتفعة، حيث جاء أعلى وزن نسبي للعبارة رقم (٢) والتي تشير إلى مدى إضافة المعايير الجديدة أبعاداً إيجابية في تحصيل الطالب حيث بلغ وزن العبارة النسبي (٤,٨٢) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٩٦,٤٪)، وجاءت العبارة الثانية في الأهمية النسبية رقم (٩) بوزن نسبي بلغ (٤,٦٨) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٩٣,٦٪) حيث تشير العبارة إلى أهمية المعايير الدولية في إضافة أبعاد جديدة في تحصيل الطالب، وجاءت العبارة (٤) لتشير إلى مدى توفير المعايير الجديدة لبيئة ثقافية وتعليمية تؤدي إلى تحفيز الطلاب نحو بيئة تعليمية مرغوبة وبنسبة مئوية بلغت (٩٢,٢٪) وبوزن نسبي بلغ (٤,٦١) درجة وجاءت العبارة (١) لتشير إلى تكامل المعايير وتعددها لصالح الطالب والعملية التعليمية حيث بلغ وزن العبارة النسبي (٤,٥) درجة وجاءت استجابة عينة الدراسة على العبارة بنسبة مئوية بلغت (٩٠٪) . بينما جاءت العبارات (٥-٦-٧) متقاربة من حيث الاستجابة النسبية حيث جاءت العبارة (٥) بوزن نسبي بلغ (٤,٣) درجة والعبارة (٦) بوزن نسبي بلغ (٤,٢٧) درجة . وتشير العبارتان أن المعايير عززت الجوانب الإيجابية للمدرسة عند الطلاب وراعت الفروق الفردية بينهم مما أوجد بيئة تعليمية جاذبة وجاءت استجابة أفراد عينة الدراسة من المعلمين بنسبة مئوية بلغت (٨٥,٤٪ - ٨٦٪) على التوالي. وبلغ الوزن النسبي للعبارة (٧)، (٤,٠٥) بنسبة مئوية بلغت (٨٤٪) وهي نسبة استجابة عالية ودالة على مدى تمكن القائمين على العملية التعليمية من تطبيق المعايير وفق ثقافة وطبيعة المجتمع.

(ب) - مـدى تأثير ثقافة المعايير الجديدة على الممارسة التعليمية والتربوية لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات:_

جدول رقم (١٦) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التعليمية والتربوية لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات

م	المتغير	ن	المتوسط	الوزن النسبي	الانحراف	٪
١	تكامل المعايير وتعددها جاء لصالح الطالبات والعملية التعليمية	٩	٢٠,٧٠	٤,٦٥	٠,٦٩٠	٩٣,٠٠
٢	عززت المعايير من استخدام تكنولوجيا الوسائل التعليمية	٩	٢١,٢٠	٤,٧٨	٠,٦٦٠	٩٥,٠٠
٣	تراعى المعايير الجديدة الطالبات ذوات الاحتياجات الخاصة	٩	١٧,٩٠	٤,٠٣	١,١٧٠	٨٠,٦٠
٤	وفرت المعايير الجديدة بيئة ثقافية وتعليمية لتحفيز الطالبات	٩	١٨.١٠	٤.٠٨	١.١٩٠	٨١,٦٠
٥	عززت المعايير الجوانب الإيجابية المدرسية لدى الطالبات	٩	١٧,٥٠	٣,٩٣	١,١٩٠	٧٨,٦٠
٦	تراعى المعايير الجديدة الفروق الفردية بين الطالبات	٩	١٩,٤٠	٤,٣٧	٠,٧٠٠	٨٧,٤٠
٧	المعايير المدرسية تتوافق وطبيعة الطالبة القطرية واتجاهاتها	٩	١٨,٢٠	٤,١٠	١,٠٠٣	٨٢,٠٠
٨	المعايير الجديدة تمثل عبئاً على الطالبة والمعلمة في التطبيق	٩	١٥,٦٠	٣,٥٠	١,٣٤٠	٧٠,٠٠
٩	أضافت المعايير الحالية أبعاداً جديدة في تحصيل الطالبات	٩	١٨,٠٠	٤,٠٥	١,١٣٠	٨٤,٠٠

يتضح من نتائج الجدول السابق أن تطبيق ثقافة المعايير الجديدة عززت ممارسات أفضل لدى الطالبات ضمن النتائج المعطاة، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة لتشير إلى ارتفاع معدلات الاستجابة، وجاءت أعلى استجابة للعبارة

(٢) والتي تشير إلى أن المعايير الجديدة قد عززت من استخدام (المالتيميديا) والوسائط المتعددة لدى الطالبات ضمن ممارستهن التعليمية وبنسبة مئوية بلغت (٩٥٪) وجاء وزن العبارة النسبي (٤,٧٨) درجة، وجاءت العبارة التي تشير إلى مدى أهمية تكامل المعايير وتعددها لصالح الطالبات في المرتبة الثانية وبوزن نسبي بلغ (٤,٦٥) درجة وحجم استجابة بلغت نسبته (٩٣٪) وجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات متقاربة في معظم بنود المحور الثالث حيث جاءت العبارات (٦-٧-٤-٣-٩) على الترتيب متقاربة من حيث أوزانها النسبية ونسبها المئوية، حيث تشير العبارة رقم (٦) أن المعايير الجديدة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات بوزن نسبي بلغ (٤,٣٧) درجة وبنسبة استجابة مئوية بلغت (٨٧,٤٪) بينما جاءت العبارة رقم (٧) بوزن نسبي بلغ (٤,١٠) درجة وبنسبة مئوية (٨٢٪) وتشير إلى مدى توافق المعايير الجديدة مع طبيعة الطالبات واتجاهاتهن نحو تطبيق ثقافة المعايير وجاءت العبارة (٤) لتشير إلى توفير المعايير الجديدة نمط إيجابي في المدرسة لدى الطالبات باستجابة عالية من عينة أفراد الدراسة، حيث بلغ وزن العبارة النسبي (٤,٠٨) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٨١,٦٪). وجاءت العبارتان (٣-٩) والتي تهتم بذوي الاحتياجات الخاصة ضمن اهتمامات تطبيق ثقافة المعايير وبنسب مئوية مرتفعة، حيث جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة حولها بنسب مئوية بلغت (٦-٨٠-٨١٪) على التوالي وبوزن نسبي بلغ (٤,٠٣ - ٤,٠٥) درجة على التوالي مما يعزز أهمية تطبيق ثقافة المعايير التربوية الجديدة

(ج) مناقشة متوسط النتائج بين المعلمين والمعلمات حول مدى تطبيق ثقافة المعايير الجديدة على ممارسات الطلاب والطالبات في البيئة التعليمية .

جدول رقم (٢١) يوضح نتائج اختبار (T-test) بين المعلمين والمعلمات حول مدى نتائج تطبيق ثقافة المعايير الجديدة على ممارسات الطلاب في البيئة التعليمية.

م	المتغير	التكرار	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	درجات	مستوى
١	المعلمين	٤٤	٤,٢٥٠	٠,٨٥	٢,٢٤٢	٨٢	٠,٠٣٩
٢	المعلمات	٤٠	٤,١٦٥	١,٠١			

دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يعرض الجدول السابق نتائج المحور الثالث من خلال استخدام اختيار النسبة التائية (T.Test) لقياس الفروق بين آراء واتجاهات عينة أفراد الدراسة من المعلمين والمعلمات حول مدى نتائج تطبيق ثقافة المعايير الجديدة على أساليب وممارسات الطلاب في البيئة التعليمية وتوضح نتائج الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة. (٠,٠٥) حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٣٩) درجة بين آراء واستجابات عينة أفراد الدراسة حيث بلغت قيمة (t) (٢,٢٤٢) في درجات حرية بلغت (٨٢) درجة، وانحراف المعياري عند المعلمين (٠,٨٥) درجة عن المتوسط بينما جاء الانحراف المعياري عن المتوسط عند المعلمات (١,٠١) درجة . وجاء متوسط الاستجابات عند المعلمين (٤,٢٥) درجة بينما جاء متوسط الاستجابات عند المعلمات (٤,١٦٥) درجة. مما يدل على مدى تطابق استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حول جدوى تطبيق المعايير التربوية الجديدة

وللإجابة على سؤال المحور الرابع : هل أدى تقنين المعايير الجديدة إلى تعزيز منهجية وثقافة المعايير من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ؟

• تعزيز ثقافة المعايير (عند المعلمين) :

جدول رقم (٢٢) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين حول تعزيز ثقافة المعايير الجديدة.

م	المتغير	ن	م	الوزن	الانحراف	٪
١	تطبيق المعايير أفاد المعلم مهنياً وأكاديمياً	١٣	١٥.٩٠	٤.،٧٠	٠.٧٠	٩٤.٠٠
٢	المعايير التي وضعت تم التدرب على آلية استخدامها	١٣	١٥.٩٠	٤.٧٠	٠.٦٣	٩٤.٠٠
٣	المعايير المطبقة ترمي لمستويات الطموح الأكاديمي	١٣	١٦,٦٠	٤,٨٨	٠,٣٩	٩٧,٦٠
٤	ارتبط تطبيق المعايير بآليات عالية ومنهجية جديدة	١٣	١٤,٧٠	٤,٣٤	١,٠٦	٨٦,٨٠
٥	هناك صعوبة في تطبيق المعايير المدرسية الجديدة	١٣	٨,٢٠	٢,٥٢	١,٥٨	٥٠,٤٠
٦	حققت المعايير ما تصبو إليه أكاديميا ومهنياً	١٣	١٣,٤٠	٣,٩٥	١,١٣	٧٩,٠٠
٧	المعايير الجديدة بحاجة لبعض الحذف والتعديل والإضافة	١٣	١٤,٣٠	٤,٢٣	١,١٢	٨٤,٦٠
٨	أتفهم طبيعة المعايير الجديدة وطرق تطبيقها	١٣	١٤,٩٠	٤,٤١	١,٠٩	٨٨,٢١
٩	حققت المعايير الأهداف التعليمية التي صنعت من أجلها	١٣	١٥,٨٠	٤,٦٦	٠,٧٨	٩٣,٢٠
١٠	يجب إعادة صياغة بعض المعايير على ضوء خبرات المعلم	١٣	١٥,٤٠	٤,٥٥	٠,٩٧	٩١,٠٠
١١	ساعدت المعايير الجديدة على نجاح استراتيجيات تدريس مرغوبة	١٣	١٦,٠٠	٤,٧٣	٠V٧٦	٩٤,٦٠
١٢	لم أستطع تطبيق كل المعايير المدرسية الموجودة بالمنهج.	١٣	٩,٥٠	٢,٨١	١,٤٨	٥٩,٢٠
١٣	أرى أن يتم تنقية كثير من المعايير وإعادة صياغتها	١٣	١٢,٠٠	٣,٥٥	١,٤٢	٧١,٠٠

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين نحو مدى أهمية تقنين المعايير الجديدة في تعزيز ثقافة المعايير عند المعلمين؛ جاءت إيجابية ومرتفعة النتائج، حيث تشير بنود المحور الرابع حول هذا المتغير أن تقنين المعايير في البيئة القطرية أعطى مؤشرات دالة على مدى ترابط عناصر الجودة في التعليم بعناصر الجودة العالمية الشاملة. وتشير استجابات عينة الدراسة من المعلمين أن أعلى استجابة جاءت ضمن العبارة رقم (٣) والتي تشير إلى أن المعايير المطبقة ترمي لمستويات الطموح الأكاديمي وبنسبة مئوية بلغت (٩٧,٦٪) وبوزن نسبي بلغ (٤,٨٨) درجة وجاءت العبارات (١-٢-١١) كأعلى استجابة نسبية بعد العبارة السابقة وبنسبة مئوية بلغت (٩٤٪) حيث تشير هذه العبارات إلى أهمية تطبيق ثقافة المعايير لصالح إعداد المعلم مهنياً وأكاديمياً وأهمية استخدام هذه المعايير والتدريب عليها حيث تساعد هذه المعايير على إنجاح إستراتيجيات تدريس مرغوبة وفقاً لآلية استخدام هذه المعايير وبوزن نسبي بلغ (٤,٧) درجة . كما تشير العبارة رقم (٩) إلى تساؤل حول مدى تحقيق المعايير للأهداف التعليمية التي صيغت من أجلها؟ وجاءت استجابة أفراد عينة الدراسة لتشير إلى أن المعايير حققت أهدافها بنسبة استجابة عالية بلغت (٩٣,٢٪) وبوزن نسبي بلغ (٤,٦٦) درجة وجاءت العبارة رقم (١٠) في مرتبة تالية بنسبة مئوية بلغت (٩١٪) لتشير إلى أن بعض المعايير المهنية والتعليمية بحاجة إلى إعادة صياغة تتناسب وطبيعة البيئة الاجتماعية وبلغ وزن العبارة النسبي (٤,٥٥) درجة .

• تعزيز ثقافة المعايير (عند المعلمات):

جدول رقم (٢٣) يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات حول تعزيز ثقافة المعايير الجديدة.

م	المتغير	ن	م	الوزن	الانحراف	٪
١	تطبيق المعايير أفاد المعلمات مهنياً وأكاديمياً	١٣	١٢,١٠	٣,٩٣٠	١,٢٧	٧٨,٦٠
٢	المعايير التي وضعت تم التدرب على آلية استخدامها	١٣	١٣,٢٠	٤,٣٠٠	٠,٩١	٨٦,٠٠
٣	المعايير المطبقة ترمي لمستويات الطموح الأكاديمي	١٣	١٢,٢٠	٣,٩٥٠	١,٥٤	٧٩,٠٠
٤	ارتبط تطبيق المعايير بآليات علمية ومنهجية جديدة	١٣	١٣,٨٠	٤,٤٨٠	١,٠٤	٨٩,٦٠
٥	هناك صعوبة في تطبيق المعايير المدرسية الجديدة	١٣	١٢,٢٠	٣,٩٥٠	١,١٣	٧٩,٠٠
٦	حققت المعايير ما تصبو إليه أكاديميا ومهنياً	١٣	١٢,٦٠	٤,٠٨٠	١,٠٢	٨١,٦٠
٧	المعايير الجديدة بحاجة لبعض الحذف والتعديل والإضافة	١٣	١١,٦٠	٣,٧٨٠	١,٤٦	٧٥,٦٠
٨	أتفهم طبيعة المعايير الجديدة وطرق تطبيقها	١٣	١٣,١٠	٤,٢٥٠	٠,٩٢	٨٥,٠٠
٩	حققت المعايير الأهداف التعليمية التي صنعت من أجلها	١٣	١٢,٢٠	٣,٩٨٠	٠,٩٢	٧٩,٦٠
١٠	يجب إعادة صياغة بعض المعايير على ضوء خبرات المعلمات	١٣	١٢,٦٠	٤,٠٨٠	٠,٩٧	٨١,٦٠
١١	ساعدت المعايير الجديدة على نجاح استراتيجيات تدريس مرغوبة	١٣	١٣,٥٠	٤,٤٠٠	٠,٩٨	٨٨,٠٠
١٢	لم أستطع تطبيق كل المعايير المدرسية الموجودة بالمنهج.	١٣	١٣,٧٠	٤,٤٥٠	٠,٥٥	٨٩,٠٠
١٣	أرى أن يتم تنقية كثير من المعايير وإعادة صياغتها	١٣	١٢,٧٠	٤,١٢٥	١,٣٤	٨٢,٥٠

يتضح من نتائج الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمات جاءت عالية المستوى ضمن المحور الرابع والذي يشير إلى مدى أهمية تقنين المعايير الجديدة لدى المعلمات على النحو التالي:

تشير العبارة رقم (٤) أن المعايير الجديدة ارتبط تطبيقها بآليات علمية ومنهجية جديدة حيث احتلت العبارة أعلى استجابة لأفراد العينة وبوزن نسبي بلغ (٤,٨) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٨٩,٦٪).

وجاءت العبارة رقم (١٢) في المرتبة التالية من حيث الأهمية النسبية حيث بلغ الوزن النسبي للعبارة (٤,٤٥) درجة وبنسبة مئوية بلغت (٨٩٪) وتشير إلى عدم قدرة المعلمات على تطبيق كل المعايير المدرسية الموجودة بالمنهج وهي نتيجة طبيعية طبقاً لحداثة التقنين والتطبيق وعدم اكتمال الإعداد الأكاديمي والمهني لكثير من المعلمات.

احتلت العبارتان رقم (٢-٨) المرتبة الثالثة من حيث الأهمية النسبية حيث بلغت الأهمية النسبية للعبارة (٢) (٨٦٪) والتي تشير إلى أن المعايير التي وضعت تم التدريب عليها ضمن ثقافة المعايير بينما جاءت الأهمية النسبية للعبارة (٨) (٨٥٪) حيث تشير إلى تفهم المعلمات لطبيعة المعايير الجديدة وطرق تطبيقها وبوزن نسبي بلغ (٤,٢٥).

وجاءت العبارة رقم (١٣) والتي تشير إلى ضرورة مراعاة صياغة كثير من المعايير بمثابة ضعف في الإعداد الأكاديمي والمهني لدى المعلمات حيث مازالت المعايير تمثل لديهن غموضاً وقد بلغت الأهمية النسبية لهذه العبارة (٨٢,٥٪) وبوزن نسبي بلغ (٤,١٢٥) درجة .

(ج) مناقشة متوسط الدرجات بين عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حول مدى تقنين المعايير الجديدة

جدول رقم (٢٤) يوضح نتائج اختبار (T-test) بين عينة أفراد الدراسة حول مدى تقنين المعايير الجديدة في تعزيز منهجية وثقافة هذه المعايير

م	العينة	التكرار	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١	المعلمون	٤٤	٤,١٥٦	١,٠١	١,٨٠٩	٨٢	٠,٠٨٣
٢	المعلمات	٤٠	٤,١٣٥	١,٠٨			

دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

لاستخلاص نتائج الجدول السابق تم استخدام النسبة التائية (t. test) وذلك لقياس الفروق الجوهرية بين استجابات المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية تقنين وتعزيز المعايير الجديدة لدى عينة الدراسة. وتوضح نتائج الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات حول مدى أهمية تقنين وتعزيز المعايير لديهم عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) حيث بلغ مستوى الدلالة المعنوية (٠,٠٨٣) درجة بين آراء واستجابات عينة أفراد الدراسة، ولم توجد فروق إحصائية ظاهرة مما يدل على توافق آراء العينة حول هذا المتغير، وبلغت قيمة (t) (١,٨٠٩) في درجات حرية بلغت (٨٢) درجة، وجاء الانحراف المعياري عند عينة المعلمين (١,٠١) بينما جاء عند عينة المعلمات (١,٠٨) درجة، في متوسط درجات بلغ (٤,١٦) عند عينة المعلمين، (٤,١٣٥) عند المعلمات. مما يشير إلى تطابق آراء واستجابات العينتين حول مدى أهمية تقنين وتعزيز المعايير الجديدة .

(د): مناقشة متوسط النتائج بين المعلمين والمعلمات حول مدى تقنين المعايير الجديدة في البيئة القطرية

جدول رقم (٢٥) يوضح متوسط استجابات المعلمين والمعلمات حول تقنين المعايير الجديدة في البيئة القطرية ؟

م	العينة	التكرار	المتوسط	الانحراف	قيمة (T)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
١	المعلمين	٤٤	٣,٨٦٠	٠,٩٩	٣,٧٦	٨٢	٠,٧٠٨
٢	المعلمات	٤٠	٤,٢٠٧	١,٠٥			

دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

توضح نتائج الجدول السابق أثر تعزيز ثقافة المعايير الجديدة وملاءمتها لأهداف المنهج وآلياته ضمن حيز البيئة القطرية وممارسات الطلاب التعليمية والسلوكية بالإضافة إلى تعزيز استراتيجيات المعلمين والمعلمات حيث أوضحت النتائج السابقة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء كل من المعلمين والمعلمات حول استجاباتهم على محاور الدراسة وجاء متوسط استجابات عينة الدراسة من المعلمين (٣,٨٦) درجة. بينما جاء متوسط استجابات عينة أفراد الدراسة من المعلمات (٤,٢٠٧) درجة وجاء الانحراف المعياري عن المتوسط للمعلمين (٠,٩٩) بينما جاء الانحراف المعياري عن المتوسط عن المعلمات (١,٠٥) ودلت قيمة (ت) (٣,٧٦) درجة في درجات الحرية بلغت (٨٢) – عند مستوى دلالة معنوية بلغت (٠,٧٠٨) وهي غير دالة إحصائياً بين استجابة كل من المعلمين والمعلمات حول بنود أداة الدراسة حيث يتضح مدى تطابق وجهتي نظر كل منهما حول ما جاء بالمعايير الجديدة وثقافة تطبيقها بالبيئة التعليمية القطرية.

مناقشة النتائج

- أدى استخدام ثقافة بناء المعايير الجديدة في إستراتيجيات التدريس وإعداد المنهج إلى بناء نسق تعليمي يجمع بين استخدام الوسائط (الملتميديا) في هذه الإستراتيجيات مما عزز طرق التدريس وأساليب العرض والممارسات الإيجابية.
- أدى تكامل المعايير الجديدة وفقاً لأسس وثقافة التكامل والمحاسبية والمتابعة إلى ممارسة سلوك أفضل وفقاً لمعايير الجودة التعليمية الشاملة.

- غيرت ثقافة المعايير الجديدة فكر الطلاب واتجاههم نحو ماهية العملية التعليمية ونحو طبيعة المجتمع واتجاهاته الجديدة في بناء نسق تعليمي حديث يتسم بالتكامل.
- راعت نظم المعايير وتقنينها الفروق الفردية للطالبات وأضافت أبعاداً جديدة في أنماط التفكير لديهن من أجل التحصيل القائم على نظم الجودة .
- أثرت ثقافة المعايير بصورة دالة الإعداد الأكاديمي والطموح الذي ترمي إليه هذه المعايير لتضيف رصيداً للمعلم حول تأهيله ضمن نظم الجودة العالمية الشاملة.
- عزز تطبيق ثقافة المعايير على المعلمين من ارتفاع معدلات المستوى المهني والأكاديمي.
- ارتبط تطبيق ثقافة المعايير على المعلمين بإيجاد آليات علمية ومنهجية جديدة شجعت على البحث والتقصي لبناء آفاق رحبة تتسم بالابتكار والتنوع .
- جاءت المعايير الوطنية في التعليم مقننة طبقاً للبيئة القطرية وتم التدريب عليها من حيث الإعداد المهني والأكاديمي
- يعتبر تطبيق المعايير بآليات منهجية أساساً راسخاً في تقنين المعايير على البيئة القطرية التعليمية من حيث تأصيل ثقافة المعايير لدى المعلمين والمعلمات على السواء.
- اتفاق آراء كل من المعلمين والمعلمات حول أهمية تطبيق ثقافة المعايير الجديدة في البيئة القطرية بما يعزز قيم هذه المعايير مع ثقافة المجتمع القطري واتجاهاته نحو التحديث .
- جاءت التغيرات الجذرية في نظم التعليم القطري متناسبة مع تطبيق نظم وثقافة معايير جديدة غير تقليدية تعتمد على ثقافة التغيير، وكسر جمود التقليدية في التعليم وبناء أنماط جديدة تدعمها معايير أوروبية في تحديث البنى التعليمية.

التوصيات والمقترحات

• أولاً التوصيات

- من خلال استعراض النتائج التي تمخض عنها البحث يوصي الباحث بعدة توصيات من أهمها :
- أن يتم إعادة صقل بعض المعايير لغوياً بحيث تصبح مفهومة من حيث دقة الأهداف وآلية تنفيذها .
- أن يتم عمل دراسات ميدانية للوقوف على المشكلات التي قد تعترض المعلمين والمعلمات أثناء آلية تنفيذ المعايير .
- إعادة تقنين بعض المعايير المهنية بما يتناسب وطبيعة البيئة القطرية.
- تأصيل ثقافة المعايير لدى كل من المعلمين والمعلمات؛ بعمل دورات مستمرة وضبط الاستراتيجيات الواجب مراعاتها في تطبيق أسس المعايير وسبل تنفيذها.
- عقد ندوات مفتوحة بين قادة المدارس والمسئولين لمناقشة مشكلات تطبيق المعايير طبقاً لتقارير المعلمين والمنسقين ووضع آليات للحل والتنسيق مع الخبراء بوزارة التعليم والتعليم العالي.

ثانياً المقترحات :

- مواصلة تنظيم الدورات الدورية حول ثقافة المعايير من قبل المتخصصين بوزارة التعليم والتعليم العالي للمعلمين والمعلمات والعاملين بالحقل التعليمي.
- نشر الأبحاث العلمية التي تعالج قضايا المعايير المهنية وثقافة تطبيقها في مجلة المجلس الأعلى ومنشوراتها ليستفيد منها أكبر شريحة من المعلمين والمعلمات.

- تشجيع روح البحث والتقصي بين المعلمين بجميع المراحل بهدف معالجة أوجه القصور في تطبيق المعايير .
- تشكيل لجنة للمعايير في كل مدرسة يرأسها المدير الأكاديمي لمتابعة سير وآلية تنفيذ المعايير والوقوف على العقبات والعوائق التي تقابلها والعمل على حلها.
- طبقاً لثقافة المعايير وأهمية تأصيلها في نفوس العاملين بالحقل التربوي يجب عمل إستراتيجيات متكاملة من الباحثين والمتخصصين لوضع آلية مستدامة من أجل رفع كفاءة العاملين بالميدان التربوي.

المراجع:

١- إبراهيم ليري أمين : أنواع الاختبارات المعيارية (بحث منشور)، منشورات جامعة الملك سعود (اللغة العربية)، الرياض، ١٤٢٦ هـ، ص ٦١ .

٢ - إبراهيم المناعي : ثقافة المعايير، مقال منشور، جريدة الشرق التعليمي، العدد (٣٩)، مارس ٢٠٠٩

٣- أحمد حسين الصغير : مجتمعات التعلم، مكتبة الجامعة للنشر، الشارقة، ٢٠٠٩، ط ١، ص ٢٠٦ .

- أحمد المهدي : المعايير القومية (بحث منشور)، كلية التربية، جامعة المنصورة، مطبوعات الجامعة، ٢٠٠٨، ص ص ١١٥- ١٣٥ .

٤- المعايير المهنية والوطنية للمعلمين وقادة المدارس (قطر) إصدار هيئة التعليم، المجلس الأعلى للتعليم، ص٦

٥ - المكاشفي عثمان دفع الله: تطبيق ثقافة المعايير بالمدارس المستقلة بدولة قطر، بحث غير منشور، مركز مصادر التعلم (مدرسة عبد الرحمن بن جاسم المستقلة - مجلس البحث العلمي) الدوحة / قطر، مجلة التربية القطرية، العدد ١، ٢٠٠٩.

٦- جابر عبد الحميد جابر : مدرس القرن الحادي والعشرون الفعال، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠ م، ص ١١٤.

٧-حصة محمد صادق : معايير و أساليب اختيار مديري المدارس القطرية (بحث منشور)، مجلة مركز البحوث التربوية (جامعة قطر) العدد (٩) يناير، ١٩٩٦، ص ١٣.

٨- دورية المجلس الأعلى للتعليم : تطبيق المعايير في البيئة القطرية، العدد(١)، فبراير ٢٠٠٦ م، الدوحة، قطر، إصدار المجلس الأعلى للتعليم، ص٢٦

٩- ربون ماك – جرو زعبي : منهاج المعايير وليس معيارية المناهج (إعداد وترجمة إبراهيم الدربستي)، مجلة آفاق تربوية، العدد (٢٣)، ٢٠٠٤/١/٢٤م، ص٧٦ .

١٠- نماذج من مبادرات تطوير التعليم في دول الخليج العربي (بحث منشور): مجلة تعليم لمرحلة جديدة (إصدارات المجلس الأعلى للتعليم)، الدوحة، العدد (١)، فبراير ٢٠٠٦، ص ص ١٥-١٦.

١١- عادل حسين سليمان: مشروع المعايير القومية للتعليم، منشورات الهيئة، الموقع //http lforum.hakawy.com

١٢- مديرية التعليم بالمنيا (مصر): خطوة خطوة على طريق الجودة (مقال منشور)، إصدار إدارة أبو قرقاص التعليمية – قسم الجودة، ص٧

١٣- مختار الصحاح : (تحقيق) محمود خاطر، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٨، ص ص ٤٦٢ – ٤٦٥:

١٤- محمد عطوة مجاهد : ثقافة المعايير، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، ٢٠٠٨، ص ٦

١٥- مجدي عبد الوهاب قاسم : خطوة خطوة على طريق الجودة (مقال منشور)، مطبوعات مديرية التربية والتعليم (المنيا – مصر)، إدارة أبو قرقاص التعليمية – قسم الجودة، ٢٠٠٩، ص ٨ .

١٦- وزارة التربية والتعليم لمملكة البحرين، الموقع الإلكتروني www.education.gov.bh

١٧- نشرة المجلس الأعلى للتعليم، هيئة التعليم، مطبوعات الهيئة، الدوحة / قطر، ٢٠٠٦ م.

١٨ – نشرة المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٥ م تعليم لمرحلة جديدة.

١٩ – هند غسان أبو الشعر : معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي (بحث منشور)، مطبوعات جامعة آل البيت، الأردن، ٢٠٠٩

٢٠ – هيئة التعليم (المجلس الأعلى للتعليم): المعايير المهنية والوطنية للمعلمين وقادة المدارس ، إصدارات الهيئة، دولة قطر، ٢٠٠٨، ص٦ .

الثقـــافـــــة

- مهارة الإملاء .. رؤية ميدانية

- تأثير النمو الاقتصادي على تعليم المرأة في دولة قطر

- مجلس قراءة صحيح البخاري بقلعة الجبل في العصر المملوكي

مهارة الإملاء
رؤية ميدانية

الدكتور/ مجدي مصطفى ياقوت

الدوحة - قطر

كثيرًا ما سمعت من أساتذة الجامعات أنّ بعض طلاب الجامعة – وهم صفوة الطلاب غالبًا- لا يجيدون المهارات الضرورية للكتابة، بخاصة كتابة الهمزات والتاء المربوطة والتاء المفتوحة، والألف اللينة، فتمنيت أن يكون ثمة مقرر لقواعد الإملاء العربي في الجامعات العربية في كل كلياتها المختلفة العلمية والأدبية عمومًا، وخصوصًا طلاب اللغة العربية، وبالأخص طلاب كليات التربية، وهذا المقرر موجود في جامعة قطر.

إن اللغة العربية لا يزال أعداؤها يسددون إليها السهام المرة تلو الأخرى، ولا يفوّتون أي فرصة سانحة للنيل من العربية إلا واستخدموها لتشويه صورة اللغة العربية لدى الشباب ومتعلميها حتى يفقد هؤلاء وأولئك الثقة في اللغة العربية نطقًا وكتابة واستخدامًا.

وما يؤسف له حقًا أنّ بعضنا يستخدم بعض الكلمات الأجنبية ضمن قاموسه اللغويّ اليوميّ، حتى يضفي على مكانته الاجتماعية عنصر احترام وثقة- وكأن هذا الخلط أحد علامات التقدم- وللأسف أيضًا أن مثل هؤلاء يعتذرون للسامع أنه ليس في اللغة العربية ترجمة للفظة معينة استخدمها هذا المثقف العربيّ، ونسي أو تناسى هذا المثقف العربي – الذي يستخدم اللفظة الأجنبية أثناء حديثه أو كتابته – أن فعله هذا « يشكل إحدى السبل الخطيرة لمحاصرة اللغة الأم وشلّ نموها وامتدادها، واستمرار عطائها، الذي سوف يُحدث بالتالي أخطر الإصابات لعالم الأفكار والقيم»[1].

لذا فإن التناسي أو التشاغل، أو عدم وضع مشكلة (ضعف الكتابة لدى العربي

من المحيط إلى الخليج) قد يسبب تفاقمها في السنوات القادمة، وبخاصة أمام تيار الاستغراب نطقًا وكتابةً.

فإلى كل غيور على لغته العربية، إلى كل معلم عربيّ، ومعلمي اللغة العربية خصوصا، لنضع أيدينا معًا في تعرف أسباب مشكلة الكتابة لدى الكثير من العرب على مختلف انتماءاتهم وبلدناهم وثقافتهم وموقعهم من العمل اليومي.

أخي: لا تنس أن عليك مسؤولية جد مهمة هي الإحساس بالمشكلة، والعمل على حلها وعدم تفاقمها أكثر مما هي عليه، فليكن كل منا حارسًا على لغتنا الجميلة، وليكن هدفنا هو حماية لغتنا من كل لغط أو تقصير أو إهمال، وإنها لمهمة كل غيور مؤمن بأن اللغة نطقًا وكتابة هي قبلتنا التي لا نحيد عنها.

من أسباب تدهور مهارة الإملاء

المتتبع للأخطاء الإملائية يمكن أن يضع يده على أهم أسبابها ومنها:

أولا: الميراث الاجتماعي

أعني بذلك ما توارثه الأطفال عن الآباء من قلب لبعض الحروف، أو نطقها على غير مراد اللغة العربية، وبعضهم يغيرها ظرفًا وتقليدًا أعمى لما يسمع في الإعلام المسموع والمرئي، ومن هذا الخلط والتبديل:

- قلب التاء طاءً، نحو: التنور طنور، تستطيع تصطيع.
- قلب الثاء سينًا، نحو: فالأثاث أساس، البعث بعس، ثار سار، النثر نسر، ثمّ سمّ، كثب كسب، يؤثرون يؤسرون.
- قلب الثاء تاءً، نحو: الاثنان اتنين، والثلاثة تلاتة، الثور تور، الكثير كتير.
- قلب الثاء صادًا، نحو: عثمان عصمان، الثواب صواب.
- قلب الثاء طاءً، نحو: الثأر طار، الثور طور.

- قلب الدال ضادًا، نحو: الدار ضار، الصدور الصضور، القصيدة القصيضدة .

- قلب الضاد ظاءً، نحو: فالضابط ظابط.

- قلب الذال ظاء، نحو: النذير نظير، أنذرهم: أنظرهم، القاذورات قاظورات، ينذرون ينظرون.

- قلب الذال زايًا، نحو: الذكر زكر، إذا إزا، الإنقاذ إنقاز، أذى أزى، الحذف حزف.

- قلب الذال دالا، نحو: الغذاء غداء، الذبح دبح، أخذ أخد، النفاذ نفاد.

- قلب الزاي ظاءً، نحو: الزور ظور.

- قلب السين صادًا: الدستور دصتور، وكثيرًا ما أسمع: قرآننا دصتورنا، الوسط وصط، لم تستطع تصططع.

- قلب الطاء تاءً، نحو: الطفل تفل، الطب تب، الصراط صرات، الطين تين، القانطين قانتين.

- قلب الظاء ضادًا، نحو: النظافة نضافة.

- قلب القاف غينًا، نحو: الاستقرار استغرار، والقلب غلب، القريب غريب، المستقلة مستغلة.

- قلب القاف كافًا، نحو: الرقيق ركيك، والأوراق أوراك.

إنها الفوضى التي عمت العالم العربي التائه حتى في لغته - نطقًا وكتابة - فلا رقيب ولا محاسب، وكأن الأمور تسير على غير هدى وعلى غير ضابط، بل ربما نطق بعض المشهورين لفظة ما بطريقة معينة وعلى غير مراد اللغة، سواء عن قصد أو عن غير قصد فنراها قد انتشرت على ألسنة العامة والخاصة، وهنا تكمن الخطورة، فهؤلاء يدخلون كل بيت عربي في أي وقت. وحيث إن لتقليد هؤلاء أثرًا كبيرًا على النشء- فيما نحن بصدده- فخطأهم يكون بعدد المتلقي. فهل نجد من هؤلاء المشهورين وغيرهم أملا في النطق الصحيح لألفاظ اللغة؟.

ظن بعضهم أن التقدم هو في هذا الخلط وهذه العشوائية، وقد يحاول بعض الغيورين على اللغة الالتزام بالنطق الصحيح والكتابة الصحيحة فيقال له: كن عصريًا، ما هذا التكلف والشذوذ عن غيرك، أتريد أن تعرف بمخالفة عرفنا وعادتنا في النطق؟ وكأنه أراد أن يقول: ما هذا التخلف، لم لا تطلق للسانك العنان وينطق كما ننطق ؟ فضلا عن الضحك والاستهزاء والسخرية، حتى من زملاء المهنة الواحدة، بل ومن زملاء التخصص نفسه، وإلى الله المشتكى.

والحق أن بعض هذه الحروف ناتج عن تفخيم ما حقه الترقيق كالسين، أو ترقيق ما حقه التفخيم كالطاء، أو استبدال حرف بحرف آخر كالقاف، أو إشمام حرف حرفًا آخر كالضاد بإشمامها ظاء، وهذا يوحي ويدعو للخلط عند الكاتب كبيرًا كان أم صغيرًا، ومن ثمّ فالخطأ وارد بل هو واقع من هذا الموروث الاجتماعي.

لماذا نعيب لغتنا أو نستثقل نطق حروف ما أو نغيرها؟ ألا نستطيع أن ننطق حروف الثاء والظاء والذال نطقًا صحيحًا كما تنطقه بعض بلادنا العربية؟ بل إن معلمي وأساتذة اللغة العربية لديهم الخلط بين الفصيح والعاميّ الذي أصبح موروثًا اجتماعيًا لا يمكن تصحيحه في يسر.

وبالرغم من أن الإملاء العربي – إذا قيس بالإملاء في كثير من اللغات– يمتاز بأنه غالب الاطراد، قليل الشذوذ، سهل الفهم، محدود الصعوبات، مضبوط القواعد، وأن الحملة عليه ليست إلا صيحة ادعاءات المتجنين على العربية في كل ما يتصل بها من آداب، وقواعد نحوية، وقواعد إملائية[٢].

ثانياً: المعلم

بعض المعلمين لا يعرف قواعد الإملاء ولا يريد أن يجاهد نفسه، فيتعلم قواعد الإملاء، تكاسلا حينًا، أو عنده ما يشغله بمتطلبات حياته، أو أن الأمور من وجهة نظره لا تستحق ما دام المعنى واضحًا أو مفهومًا، ونسي المعلم – أي معلم – أن رسالته مكملة لمعلم اللغة العربية، وكثيرًا ما كان هذا المعلم يمحو– عن غير قصد – ما قام به معلم اللغة العربية، فالطالب يجد معلم اللغة العربية يكتب كلمة ما بشكل

فيأتي غيره فيكتب الكلمة نفسها بشكل مغاير، فيقع في متاهة رغمًا عنه، ولنعط لذلك مثالا:

الأفعال: استخرج، اكتب، ارسم، اضبط، انظر، وغيرها الكثير الكثير، يكتبها بعضهم بهمزة قطع – وهي بهمزة وصل فقط – فما يقوم به معلم اللغة العربية، يأتي غيره فيهدم ما بناه، ويقف المتعلّم حائرًا كيف يكتب همزة: ارسم أو اكتب أو استخرج ؟.

أخي المعلم:

حاول أن تبذل من وقتك الثمين ما تصلح به ابنك التلميذ أو ابنتك الطالبة، خذ بيده إلى بر الأمان في كتابته بلغته العربية، ليكن دورك مكملا لدور أخيك معلم اللغة العربية، لنضع أيدينا جميعًا ونتكاتف على إصلاح ما يمكن إصلاحه في كتابة أبنائنا، ابدأ بنفسك أولاً ثم انظر النتيجة، نعم قد تجد صعوبة في بداية الأمر لكن ستصل في النهاية إلى الكتابة الصحيحة.

أخي: أنت قدوة لغيرك وبخاصة تلاميذك، بل أنت مُنتقد من قِبَل طلابك قبل غيرهم، وبخاصة إن كان الطالب من الفائقين العارفين للكتابة الصحيحة لبعض ما تكتب، أو كان واثقًا من نفسه، ستضع نفسك في حرج أمام نفسك أولا، ثم أمام زملائك، وتلاميذك وبخاصة أنهم يرون فيك القدوة والمثل الذي لا يخطئ، فلا تُنقصنّ من قدر نفسك بالكتابة غير الصحيحة.

أخي المعلم: هل تحسب المعلم الغربيّ يقع فيما تقع فيه أنت نفسك من أخطاء كتابية؟!، أم تظن عزيزي المعلم أن بؤرة اهتمامك تتوافق مع اهتمامه بلغته أم هي أكثر؟.

أيها المعلم أستحلفك بالله أن تدقق فيما تكتب، أو تقرأ – أمام التلاميذ- بشكل صحيح، حاول أن تسأل معلم اللغة العربية فيما تشك في كتابته، من أجل لغتك، من أجل ولدك، من أجل الأجيال العربية القادمة.

السادة مديرو المدارس والمصالح الحكومية المختلفة، بل والمؤسسات الخاصة: حبذا لو لم يخرج أي كتاب إلى أي جهة حكومية أو غيرها إلا بعد مراجعتها من قِبَل متخصص في اللغة العربية.

ثالثًا: الطالب

الطلاب العرب – بعضهم – اليوم لا يضع الكتابة الصحيحة نصب عينيه- شأنهم شأن الفئات الأخرى من المجتمع – إما تكاسلا، وإما جهلا منه بقواعد العربية، وكلاهما عذر غير مقبول، لكن هل يُقبل الطالب العربيّ على تعلم العربية – كتابة- كإقباله على غيرها من العلوم ؟! وإلا فما هذه الأخطاء القاتلة والتي ترسخت عنده؟ ستأتي أمثلة لذلك في ملحق البحث.

عزيزي الطالب العربيّ: ستصبح إن عاجلا أو آجلا مسؤولا في بلدك، أيسرك أن تؤشر تأشيرة غير صحيحة فيضحك منك صاحبها؟ستصبح طبيبًا أو مهندسًا أو معلمًا أو صحفيًا، أو غير ذلك، هل ستقف عاجزًا عند همزة متوسطة أو تاء مربوطة، أو ألف لينة؟ هل تظن أن أمثالك في البلاد الغربية يخطئون في إملائهم؟ أم أن الأمر لا يعنيك من قريب أو من بعيد؟ أم ستلقي المسؤولية على غيرك؟ وماذا أنت قائل لابنك غدًا إذا طلب منك كتابة كلمات معينة ؟ هل ستجد نفسك في موقف طيب أو تحمد عليه؟! أم ستلقي بالمسؤولية على غيرك؟!.

نعم قد أجد لك عذرًا كصعوبة بعض قواعد الإملاء وتشعبها، أو أن المعلم لم يؤدها كما ينبغي، «أو كان من النوع الذي يعوزه وضوح النطق، أو جهارة الصوت، أو جودة الأداء»[٣]، لكن في الوقت نفسه قد يكون الطالب ضعيف المستوى، أو قليل المواظبة على الذهاب للمدرسة، أو ضئيل الحظ من الذكاء، أو شارد الذهن والفكر، أو يكون ضعيف النظر إلى غير ذلك من الأسباب التي تعوق تقدم التلميذ[٤]، أو لأي سبب آخر.

هنا لا بد من تضافر كل الجهود من المجتمع والمدرسة والوالدين والمعلم والطالب نفسه؛ لوضع الحلول العملية لمثل هذا النوع من الطلاب؛حتى لا يتسرب من المدرسة،

ومن ثم سيكون عبئًا على المجتمع ككل، وتتفاقم المشكلة كلما تقدم الزمن.

أين أنت- عزيزي الطالب-؟ أين دورك ؟ وبخاصة طالب المرحلة الثانوية وما في مستواها، نحن نأمل فيك الخير كله، نأمل فيك ألا تكون هذه المعوقات حجر عثرة يعوق تقدمك، بل تكون سحابة صيف عابرة، نتمنى أن تجعل من هذه المعوقات دافعًا لتقدمك، نأمل فيك أن تذلل هذه الصعوبات، أن تقلل من هذه التشعبات، أن تأتي بقواعد عامة تريح بها نفسك وغيرك، نريدك لا تلقي بالمسئولية على كاهل غيرك، نريدك أن تهضم قواعد الإملاء دراسة وفهما وتطبيقا ثم تأتي أنت نفسك بما لم يأت به غيرك.

رابعاً: الإعلام المرئي والمقروء والمسموع

خطأ الإعلام لا يقل خطورة عن غيره إن لم يشاطره الخطأ؛ لأن ثمة ملايين تقرأ وتشاهد ما يذاع أو يكتب، وحينئذ لن يكون الخطأ الواحد خطأ واحدًا، بل سيكون ملايين الأخطاء بعدد المشاهدين أو القراء، أو حتى السامعين فيما يتعلق بنطق همزات الوصل والقطع، أو التاء المربوطة والمفتوحة، أو بعض الحروف التي يجب أن ترقق فتفخم والعكس، فماذا عسى أن يفعل العربيّ متى يسمع القارئ يقرأ: ﴿إلا أن تتقوا منهم تقاة﴾[٥] فيقرؤها بالتاء حين الوقف وكأنها تقات؟.

بل إن ما يقوم به المعلم داخل المدرسة طوال العام، يذهب أدراج الرياح، فيأتي الإعلام بأنواعه فيهدم ما بناه المعلم، ولسان الحال يردد مع بشار بن برد قوله:

متى يبلغ البنيان منا تمامه إذا كنت تبني وغيرك يهدم [٦]

وإليك عزيزي العربيّ بعض الأخطاء التي لا تكف عنها الفضائيات، وكأن الإعلام الذي ينفق الملايين على قضاياه الإعلامية وغيرها لا تجده حريصًا على وجود مدقق لغويّ ؛ للحد من هذه الأخطاء، وإلا فما هذه الأخطاء التي تملأ القنوات الإعلامية المختلفة؟

■ - في قناة الجزيرة الفضائية (١٣/ ١٠/ ٢٠٠٤)، يصدمك الآتي:

- للإشتراك إتصل الآن، الجزيرة إقتصاد،.

■ - في قناة المنار الفضائية (٢٠٠٤/١٠/١٣) يطالعك الخطأ الآتي:

- إتصال هاتفي من:...

■ - في مجلة:راشد ونورة[٧]، تجد مثل هذه الأخطاء:

- إطمئن، إختبر، إلعب وتعلم، إسم، ارسل.

■ - في قناة أبي ظبي (في:٢٠٠٤/١٠/١٣):

- في الإنتظار،اتصال من جميع انحاء العالم،ظروف إغتيال الطفلة إيمان الهمص، آخر مناظرة بين

بوش وكيري ....،... الناطق بإسم الخارجية الإمريكية، جولة مع الاحداث، ابو ظبي.

■ - في قناة العربية (١٣/ ١٠/ ٢٠٠٤) تجد:

- رئيس الاركان السوري...، علاوي يطالب أهالي الفلوجة...،اصابة عنصرين عراقيين في...، اعتقال مسؤول كبير من حركة حماس.

ولا يفوتني التنويه إلى الخطأ الوارد في أحد الأعلام العربية و كان فيه: أللّه أكبر، بقطع همزة الوصل.

إنها الفوضى في الكتابة العربية كأن ليس هناك ضابط للكتابة أو قواعد عامة يجب الرجوع إليها أو الاحتكام لها، أهانت علينا العربية إلى هذا الشكل؟ هل العيب فينا أم في لغتنا؟! وإن كانت الأخرى: فما البديل الذي يعصمنا من الكتابة الخاطئة؟ هل هو الوارد الأجنبيّ؟ أم يبقى الوضع على ما هو عليه؟ أم يجب أن نتحرك حفاظًا على هويتنا وقرآننا، ولغتنا التي يجب أن نبذل جهدنا في تعلمها، أم نستورد لغة الغرب ؟!

ماذا سيكون حال الإملاء العربيّ بعد خمسين سنة مثلا من الآن؟ ماذا سيكون

شكل الكتابة بعد هذه الفترة مثلا؟ إن المسؤولية جسيمة خطيرة، إنها مسؤولية لغة الأمة. إن لغة الأمة الآن في خطر حقيقيّ يتصل بكتابتها، فإن لم يُتدارك من الآن فسنصل إلى مرحلة من السوء والتدهور لم نصلها من قبل.

لا بد من تضافر وتآزر وتعاون كل الأطراف:الطالب والمعلم والمدرسة والمجتمع والإعلام ،كلٌّ فيما يخصه في حل مشكلة الإملاء العربيّ.

قد لا يوافقني من يرى أن مشكلة الكتابة ليست كذلك ،آمل ألا تكون كذلك، لكن الواقع مؤلم وسنرى أمثلة من مستويات مختلفة.

خامساً: العامة:

هؤلاء هم غير الملمّين بقواعد الإملاء العربي، لذا يتدفق الخطأ إلى كتابتهم باستمرار، وحجتهم قولهم: وأين المشكلة مادامت الكتابة مفهومة؟.

نحن يا سادة أمام لغة القرآن الكريم، إذًا فنحن أمام نصّ مقدس، لا يحق لنا أن نتشاغل أو نتساهل في تعلمها، هل الغرب يتقاعس مع لغته كما نتقاعس نحن؟ هل يقبل الغربيّ أي خطأ من أي مسؤول مهما كانت مسؤوليته ؟ ألا يحق لنا أن نشمّر عن ساعد الجد في كل قضايانا اللغوية؟! وماذا يرى العربيّ إن كان غالبية المسؤولين في العالم العربي يخطئون في الكتابة، بل في القراءة – وترى بعضهم يتتعتع فيها كأنه ليس ابن هذه البيئة العربية – فتراه يرفع ما يستحق النصب، وينصب ما يستحق الجر، وليس ثمة ضابط، فالقراءة كما يلفظها اللسان، وما هكذا تكون اللغات الحيّة في عالم اليوم، والأمر لا يعنيهم من قريب ولا من بعيد ما دام يوصل المعلومة المراد توصيلها.

هل ترونهم يا سادة عندما يتحدث أحدهم بلغته، وعندما يتحدث الشخص نفسه بلغة الغرب؟ هل يخطئ

فيها كما يخطئ في لغته؟! هل سمعتم يا سادة قائدًا غربيًا يخطئ في لغته خطأ قادتنا في القراءة؟ فما بالكم

بالكتابة ؟ يقول حافظ:

أرى لـرجال الغرب عزًّا ومنعة وكـم عـزّ أقـوام بعـزّ لغـــات

أيطربكم من جانب الغرب ناعب ينادي بوأدي في ربيع حياتي[٨].

وكذا على مذيعي الشاشة الصغيرة – إلا القليل- أن يعلموا أن دورهم مهم في نطق بعض الألفاظ نطقًا صحيحًا؛ فثمة ملايين من الشباب المتعلمين يسمعونهم صباح مساء، فلا يقبل منهم قطع همزة الوصل ولا العكس، ولا نطق كلمة ابن (بن) إذا جاءت بين علمين، كنطقهم أسماء الملوك أو الأمراء وغيرهم.

أولى الناس برعاية الكلمة وصيانتها والغيرة عليها هم أصحابها وقائلوها وكاتبوها وقارئوها، من واجبهم جميعًا أن يصونوها مما قد يتسرب إليها من خطأ أو تحريف أو تصحيف وأن يقفوا جميعًا وقفة رجل واحد في وجه تلك الأخطاء التي تهدد كتابتنا وتتسلل إليها في غيبة الوعي منا[٩].

❖- ويجب ألا ننسى دور الزيجات الأجنبية والخدم وتأثيرهما الفاعل في نطق الحروف والكلمات نطقًا غير صحيح ومن ثمَّ الكتابة غير الصحيحة، بل قد ساعد هذا الأمر على قلب الحروف إلى حروف أُخر.

سادساً : صعوبة بعض القواعد الإملائية

شابَ هذه القواعد نوع من الصعوبة والتشعب، وبخاصة فيما يتعلق بالهمزة المتوسطة، وبداية أقول: تكتب الهمزة المتوسطة بناء على أمرين رئيسين هما :

الأول: قوة الهمزة، وأقواها : الكسرة ويناسبها أن تكتب على النبرة(ـــئـــ)،ثم الضمة ويناسبها أن تكتب على الواو (ؤ)، ثم الفتحة ويناسبها أن تكتب على الألف(أ)، ثم السكون ويناسبها أن تكتب على السطر(ء).

الآخر: ضبط الهمزة وضبط الحرف السابق للهمزة، وبناء على أقوى الحركتين تكتب الهمزة على ما يناسب الأقوى منهما، نحو: بِئْر، مُؤْمن، فَأْس، هذا هو الأساس أو القاعدة.

وثمة مواضع استثنائية – ألفتها العين في القراءة واليد في الكتابة– ومنها:

أ– أن تكون الهمزة المتوسطة مفتوحة بعد واو ساكنة نحو: نبُوْءَة، أو بعد ألف (وهي حرف ساكن دائمًا) نحو:تساْءَل.

ب– أن تكون الهمزة المتوسطة مكسورة أو مضمومة أو مفتوحة، وقبلها ياء ساكنة نحو: فيْئِه، فيْئُه، هيْئَة[١٠].

إنّ الصعوبة تأتي من تشعب بعض القواعد، وعدم الاتفاق على نظام واحد في الكتابة، ومن ذلك كتابة بعض المفردات مثل: شؤون ومسؤول، فالأفضل كتابتها على الواو، ويجوز أيضًا كتابتها على نبرة إذا كان ما قبلها يتصل بما بعدها نحو: شئون، مسئول، ويجوز كذلك كتابتها على السطر مفردة إذا كان ما قبلها لا يتصل بما بعدها نحو:مرءوس، مرْءُوس [١١].

هذا ما لا يدعو الباحث إليه، بمعنى: لا لهذا التشتت والتشعب وقد يسهو الطالب أو الكاتب فلا يدرك مثل هذه الجزئيات والتفاصيل الدقيقة، لذا حبذا لو اقتصرنا على نمط واحد لكتابة مثل هذه الهمزة، ما دامت كتابتها صحيحة – في واحد من القولين السابقين– وقد تعارف عليها من يكتب بالعربية، وألفتها أعينهم، وبعض الدول العربية تقتصر على كتابتها بشكل واحد مثل: مسؤول وقد أحسنت صنعًا.

فلا ضرورة لأن تكتب الكلمة بطريقتين، ولا ضرورة للقول السابق: يجوز أيضًا كتابتها على نبرة إذا كان ما قبلها يتصل بما بعدها نحو: شُئُون، مسْئُول، ويجوز كذلك كتابتها على السطر مفردة إذا كان ما قبلها لا يتصل بما بعدها نحو: مرْؤُوس، مرْءُوس[١٢].

ومن ذلك أيضًا: إذا وقعت الهمزة المتوسطة مضمومة وكان ما قبلها واوًا ساكنة، فيفضل كتابتها على السطر نحو: ضوْءُه، ويجوز كتابتها كذلك على الواو نحو: ضوْؤُه[١٣].

وماذا يضر لو اقتصرنا على كتابتها على الواو ؛ لعموم القاعدة فنعدها همزة متوسطة لا متطرفة؟

*- ومن هذا التشعب: أن تكون الهمزة مفتوحة:

أ- وما قبلها ساكن وهو حرف صحيح وليس بعدها ألف فتكتب حينئذ على ألف، مثل: مسألة.

ب- فإذا كان ما بعدها ألف المد كتبت هذه الألف هي والهمزة مدة على ألف، مثل: قرآن.

ج- إلا إذا كانت هذه الألف متطرفة وترسم ياء،فتكتب الهمزة حينئذ على ألف، مثل: ينأى.

د- وإذا كانت هذه الألف التي بعد الهمزة المتوسطة المفتوحة ألف الاثنين رسمت هذه الهمزة مفردة إذا كان الحرف الذي قبلها لا يوصل بما بعده، مثل: جزءان.

هـ- ورسمت على نبرة إذا كان الحرف الذي قبلها يوصل بما بعده، مثل: كفئان[١٤].

أقول: أليست الألف في: جزءان هي الألف في: مبدآن؟ فلم لا تكتب مثلها؟ إذًا فلا ضرورة للبند(د).

*- ومن هذا التشعب كذلك: الهمزة المضمومة:

أ- وما قبلها مفتوح وليس بعدها واو المد فترسم الهمزة حينئذ على واو ،مثل: يؤم.

ب- فإن كان بعد الهمزة واو المد:

١- كتبت مفردة إذا كان الحرف الذي قبلها لا يوصل بما بعده، مثل: بدءوا.

٢- وكتبت على نبرة إذا كان الحرف الذي قبلها يوصل بما بعده، مثل:لا يعبئون.

أقول: وماذا لو كتبنا بدؤوا على الواو، وكذا: لا يعبؤون؟ ومثلهما: قرؤوا، يقرؤون،

اقرؤوا، بدؤوا يبدؤون ابدؤوا، وطؤوا يطؤون طؤوا، لجؤوا يلجؤون الجؤوا، تعميمًا للقاعدة أن الضمة أقوى من الفتحة.

فإن قيل: يمنع من هذا التوجه توالي الأمثال، أقول: بل إن الواو الأولى مجرد كرسيّ للهمزة بعدها واو، ثم إن هذا الشكل (بدؤوا)، هو الشكل نفسه في (يقرأان)[١٥]، وكلا الواو والألف ضمير فاعل في الكلمتين، فلم نقبل الهمزة بعدها الألف ولا نقبلها وبعدها الواو؟.

وكأنّ وجب على من يكتب بالعربية أن يكون خبيرًا في هذه التشعبات التي لا يسهل على العقل العربي أن يحفظها، ويفرق بينها وبين غيرها؛ حتى يتسنى له أن يكتب الكلمة كتابة صحيحة، وأنَّى للعربيّ ذلك؟!.

*- ومن ذلك الهمزة المتطرفة:

المعروف أنها ترتبط بضبط الحرف الذي قبلها[١٦]، فتكتب الهمزة المتطرفة على الياء إذا سبقت بحرف مكسور نحو: شاطِئ، وعلى الواو إذا سبقت بحرف مضموم نحو: تباطُؤ، وعلى الألف إذا سبقت بحرف مفتوح نحو: بدَأ، وعلى السطر إذا سبقت بحرف ساكن نحو: شيْء.

ولكن إذا سبقت الهمزة المتطرفة بعد واو مشددة فتكتب على السطر[١٧] – حالة خاصة– نحو: تبوّء.

أما إذا جاء بعد الهمزة المتطرفة الضميران: واو الجماعة أو ياء المخاطبة ففي كتابة الهمزة وجهان:

الأول: يفضل كتابتها حسب القاعدة نحو: قرؤوا، بدؤوا، اقرئي، ابدئي.

الآخر: يجوز كتابتها على الألف: قرأوا، بدأوا، اقرأي، ابدأي[١٨].

فهي على الاعتبار الأول همزة متوسطة ؛ إذ جاء بعدها واو الجماعة،أو ياء المخاطبة في كلمة واحدة كتابة، وعلى الاعتبار الآخر تظل همزة متطرفة، فعلى أي

أساس يعامل مثل هذه الهمزة، أعلى أنها متوسطة أم متطرفة؟.

أجاب مجمع اللغة العربية بالقاهرة بالآتي: يرى المجمع أن الهمزة الواقعة في نهاية الكلمة إذا لحق بها ما يتصل رسمًا كالضمائر وعلامة التثنية والجمع تعتبر متوسطة، مثل: قرأت جزْأَين، هذا جزْؤُك، إنهم يبدَؤُون بحمد الله ،هذا شيْؤُه[١٩].

وعلى ذلك فتكتب مثل الكلمات السابقة بشكل الذي أقره مجمع اللغة العربية بالقاهرة ويطرح ما سواه.

والحق قد بُذلتْ محاولات كثيرة للحد من تشعب القواعد وتوحدها، ومحاولة ضم المتشابهات بعضها بعضًا؛ بغرض التقليل من هذه القواعد، وحتى لا يتوه المتعلم كبيرًا كان أم صغيرًا فيما بينها. ويبدو أنها محاولات لم يكتب لها النجاح، فلم تؤت ثمارها؛ لأن المتعلم لا يريد أن يبذل جهده في فهمها أو تعلّمها، وماذا عسى يفعل العلماء طالما لا يريد العربيّ أن يكلف نفسه مشقة تعليم الكتابة الصحيحة؟ ولست مبالغًا إن قلت: بل إن معلّم اللغة العربية نفسه لا تراه ملمًا بهذه القواعد والتفاصيل. ورحم الله حافظًا وهو ينعى اللغة العربية بين أهلها، فيقول:

رجعت لنفسي فاتهمت حصاتي ونـاديت قومي فاحتسـبت حياتي

رموني بعقم في الشباب وليتني عـقمـت فلـم أجـزع لـقـول عُداتـي

ولـدت ولمـا لـم أجـد لعـرائـسي رجـالا وأكـفـاء وأدت بـنـاتـي

أنا البحر في أحشائه الدر كامن فهل ساءلوا الغواص عن صدفاتي[٢٠].

والحق توجد كتب لتعلم الإملاء العربيّ في السوق العربية تفي بالغرض منها، ولكن لعدم الاهتمام ولزهد العربي في القراءة، فلا تؤتي هذه الكتب ثمرتها المرجوّة منها، وهي كثيرة وجلّها مؤلف في كيفية الكتابة، وحسبي أني ألفت النظر إلى قائمة المصادر والمراجع لمن يريد أن يتعرف أهم هذه الكتب.

*- تشابه بعض الحروف:

أهم هذه الحروف وأكثرها خطأ لدى الطلاب أو الكتاب عمومًا، وأدعو القارئ الكريم إلى قراءة الملحق فربما يجد أشياء لم أنتبه إليها:

أ- التاء المربوطة والهاء في نهاية الكلمة

بعض الطلاب يكتب التاء هاء، والهاء تاء مربوطة، وكأن الخلط أو الكتابة العشوائية هما سيدا الموقف، وكأنّ لا قواعد أو ضوابط تحكم هذه المسألة.

لا بد من التفريق أثناء الكتابة بين مثل هذه الحروف؛ لأنها تغير معنى الكلام رأسًا على عقب، وهذا يرجع إلى عدم وضوح بعض قواعد الإملاء لدى الكاتب العربيّ، أو عدم التفريق بين حروف الكلمات بعضها بعضًا، نظرًا لتداخل أصوات الكلمة الواحدة، وبالقليل من التريث والفطنة يمكن ملاحظة الفارق بين بعض الكلمات لأول وهلة، وأترك الإحساس بهذا الفرق للقارئ اللبيب، ومن ذلك:

- إلية---- إليه، مدرسة --- مدرسه، كتابة--- كتابه، فكرة--- فكره.

ب- التاء المربوطة والتاء المفتوحة

- من أين خرجت ؟ كتبها الطالب (خرجة)، وكلمة: شجيرات كتبها بعضهم هكذا (شجيراة)، فانتبهوا إلى سلامة أوطانكم (فنتبو إلى سالمت أخالقيقم وأوطناكم) وكتب آخر: فنتبهوا إلى سلامة أخلاقكم وأوظانكم).

ج- كتابة التنوين نونا

يكتب بعض الطلاب التنوين نونا، نحو أسوار فيكتبونها بالنون هكذا (أسوارن)، وبدلا من ست وثلاثين (ستن) وثلاثين، وكتب أحدهم عن: بخاصة عمرو (بخصتن عمرو)، ومأدبة فخمة (مأدوبة فخمتن).

د- زيادة بعض الحروف

*- واو بعد بعض الحروف:

يكتب بعضهم كلمة: عَرَفَهُ (عرفهو)، وبعضهم يزيد بعد الواو ألفا كأنها واو الجماعة، فكتبها هكذا: عرفهوا، ومثلها كلمة له (لهو)، ابن كم أنت؟ ابنوا كم أنت؟

❖- زيادة ألف في بعض الكلمات

كلمة لكن تُكتب عند بعضهم (لاكن)، هذا (هاذا)، هذان (هاذان)، يتعفف (يتعفاف) أو (يتعافاف)، وكذا تلقي إليه طعاما(تلاقي)، الرحمن (الرحمان)، علموا كتبها الطالب:علاموا.

❖- زيادة همزة ابن إذا حصرت بين علمين الثاني أب للأول

ومن ذلك كتابة بعضهم عمرو بن هند هكذا(عمرو ابن هند).

هـ- همزتا القطع والوصل:

❖- حذف همزة الوصل من أمر الفعل الثلاثي إذا سبق بالفاء أو الواو

- واكتب أو فاكتب، يكتبها بعضهم (وكتب)، (فكتب) وكأنهم يكتبون ما يلفظونه فقط، ونسوا أنهم بذلك يقلبون الفعل الأمر إلى فعل ماضٍ، وكذا كتب طالب: فاسمعوا ما أدعو إليه (فسمعوا ما أدعوا إليه).

❖- قطع همزة الوصل والعكس:

- ففي الفعل الأمر: يكتب بعضهم: افهم أو اخرج هكذا (إفهم- أخرج)، ارجع إلى الحق (إرجع ...)، دخلت أمه (دخلت امه)، أنفسكم (انفسكم)، أدعوا (ادعوا)، فأرسل إليه كتبها الطالب : فارسل إليه.

❖- وضع همزة أعلى الألف في حالة الكسر: مثل كلمة إسلام، فيكتبها بعضهم (أسلام).

و- حذف بعض الحروف

❖- الألف واللام إذا سبقت بحرف جر:

نحو بالكتاب فيكتبونها هكذا (بلكتاب) بالقلم (بلقم).

❖- حذف الألف من وسط الكلمة:

مثل الثانوية يكتبها بعض الطلاب (الثنوية)؛ لأن بعضهم ينطقها بلا ألف (تذكرْ أغنية ليلى نظمي: من الثانوية للكلية)، كلمة يا حاج.... تنطق وتكتب(يا حج...).

ز- قلب بعض الحروف

❖- السين صادا : يسيطر كتبها (يصيطر).

❖- الطاء ظاء: من بطن أمي أصبحت(من بظن أمي)، أوطانكم أصبحت(أوظانكم) وهو أمر قليل وغريب.

❖- الألف المقصورة ألفا قائمة: مثل كلمة أوصى كتبها الطالب: أوصا وبعضهم كتبها الوصى.

❖) المدة (آ) تكتب همزة والعكس، مثل كلمة آراء تكتب: أراء، ومثل كلمة أذان الفجر، فتكتب وتنطق أحيانا

(آذان الفجر)، الآباء فتكتب هكذا (الأباء).

مقترحات :

أ- طباعة كتيب لقواعد الإملاء العامة يوزع مع طلاب الصف الخامس الابتدائي وما في مستواه.

ب- الرقابة اللغوية على المطبوعات المختلفة وبخاصة الصحف اليومية والمجلات التي لها حظ وافر من التوزيع حيث يطلع عليها الكثير من القراء، وكذلك الإعلام

المرئيّ والمسموع، وضرورة النطق الصحيح لكل ما يذاع وبكل ما له اتصال مباشر بالجمهور العربيّ، وهؤلاء – المراقبون اللغويون للإعلام المقروء والمشاهد والمسموع – يزداد عددهم من ناحية، وتكثف الدورات التدريبية لهم من ناحية أخرى.

ج- إلزام الموظفين الحكوميين الذين يتعاملون مع الجماهير من الإلمام بقواعد الإملاء العربيّ، ومن هؤلاء:الأطباء والمهندسون، الموظفون في السجلات المدنية لكتابة المواليد كتابة صحيحة، وما الأخطاء نحو سمية (سومية)، محمد(إمحمد)، مباركة (إمباركة) إلا نتاجهم الخاطئ.

د- تفعيل دور محاسبة الطلاب- كل الطلاب من المرحلة الابتدائية وحتى الجامعية- على الخطأ الإملائي في كل عمل كتابيّ، بنقص درجات من تقديراته [٢١]، فينقص درجة من مجموع درجاته في المادة الواحدة وخصوصا مادة اللغة العربية.

هـ- ما يخصّ كتابة الإعلانات في كل وسائل الإعلام المختلفة، تقام لهم دورات مستمرة وفاعلة، ولا يسمح بالتجديد لمن لا يلتزم بالقواعد العامة في اللغة والإملاء، والقواعد العامة في النحو.

و- يوضع شرط ضمن شروط التعيين في الوظائف الحكومية لمن يجتاز اختبارًا تحريريًا في اللغة العربية ولا يقبل في الوظيفة – أي وظيفة- إلا من اجتازه بما لا يقل عن ٧٠٪ أسوة باللغة الإنجليزية.

ز- اتفاق المجامع اللغوية على شكل واحد لكتابة الهمزة المتوسطة المضمومة بعد ضمة أو سكون، نحو: شؤون (شئون)،مسؤول(مسئول)،مرؤوس(مرءوس) فيقتصر على أحدهما، ويعمم هذا القرار على وزارات التربية في البلاد العربية وليكن ملزما للجميع.

ح- لا يخرج كتاب رسمي من مؤسسة حكومية أو خاصة إلا بعد تدقيقه لغويا من متخصص.

الهوامش:

١ – عمر عبيد حسنة. تقديم كتاب الدكتور/ إبراهيم السامرائي. في شرف العربية. ط (١). (الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤١٥هـ) ص١١ .

٢ – عبد العليم إبراهيم.الإملاء والترقيم في الكتابة العربية. (مصر: دار المعارف،١٩٩١م).ص٣.

٣– المصدر نفسه.ص٢٣.

٤ –المصدر نفسه.ص٢٢.

٥ – آل عمران: ٢٨.

٦ – موقع الموسوعة العالمية للشعر. (أدب www.adab.com)

٧ – انظر: مجلة راشد ونورة، مجلة بيئية تربوية للصغار. الصادرة عن المجلس الأعلى للبيئة والمحميات الطبيعية بدولة قطر. العدد (١٢٠١) الصادر في:٩ سبتمبر ٢٠٠٤، ص ١٣، ١٥، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٤٤.

٨ – ديوان حافظ إبراهيم. ضبطه وصححه وشرحه ورتبه: أحمد أمين وآخران. (بيروت: دار العودة، د.ت.) ص٢٥٤.

٩ – محمد إبراهيم سليم. معلم الإملاء الحديث.(القاهرة: مكتبة ابن سينا، د.ت). ص٦.

١٠ – الدكتور: نبيل أبو حلتم.المرشد في الإملاء. ط(٢). (الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م). ص٢٥.

١١ – المصدر نفسه. ص٢٤، الإملاء والترقيم. ص٥١ .

١٢ – المرشد في الإملاء. ص٢٥.

١٣– المصدر نفسه.

١٤- الإملاء والترقيم. ص٤٨-٤٩.

١٥- المصدر نفسه. ص٤٧ .

١٦- المصدر نفسه. ص٥٦.

١٧- المرشد في الإملاء. ص٢٨.

١٨- المصدر نفسه. ص٢٨.

١٩- محمد إبراهيم سليم. معلم الإملاء الحديث. ص٦٤.

٢٠- ديوان حافظ إبراهيم. ص٢٥٣- ٢٥٤.

٢١- الإملاء والترقيم. ص٣٥.

❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖

تأثير النمو الاقتصادي على تعليم المرأة في دولة قطر

الدكتور/ سعيد حميد الدليمي

جامعة العلوم التطبيقية - مملكة البحرين

أولاً: المقدمـــــــة

وضعت دولة قطر بفضل طموحاتها الكبيرة، لنفسها مكانة إقليمية ودولية متميزة من خلال إنجازاتها المتنوعة وجهودها في العديد من المجالات، واستطاعت أن تتحدى حقيقة الجغرافية وأن تضع نفسها في مصاف الدول المتحضرة لتخلق من خلال مبادراتها ومشاريعها الرائدة واقعاً جديداً في المنطقة الإقليمية وعلى المستوى العالمي.

وتكللت هذه الإنجازات بصياغة رؤية حكيمة أرسى دعائمها سمو الشيخ تميم بن حمد آل ثاني أمير دولة قطر، وأطلق رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ من أجل الموازنة بين الإنجازات التي تحقق النمو الاقتصادي وبين مواردها البشرية والطبيعية والإنسانية، لتكون هذه الرؤية طريقا تسلكه الدولة ومؤسساتها من أجل تحقيق تلك الطموحات والأهداف.

ورغم أن النمو الاقتصادي هو الشرط الأكيد لتحقيق الرؤية، فإن التنمية الشاملة لا تتحقق إلا بالاستثمار الجاد في التعليم المتوافق مع حاجات العصر، والاهتمام بالبيئة والصحة الإنسانية والاجتماعية وتنويع مصادر الدخل، وغيرها من الأمور التي لا يدوم النمو الاقتصادي من دونها. ومن ناحية أخرى فإن التخطيط الطموح لبناء مجتمع عصري منتج ومبدع يتطلّب استقراراً سياسياً، كما يستوجب تفاعلاً مثمراً مع القيم والتقاليد الأصيلة لمجتمع مستقر، ومع الثقافة العربية التي تجمعنا بمحيطنا، والقيم الإسلامية والإنسانية المتأصلة فينا والتي تجمعنا بدوائر إنسانية أوسع.

وقد أكدت ركيزة التنمية البشرية في رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ على أنه لا يمكن لقطر أن تطور اقتصادها ومجتمعها دون تنمية رأسمالها البشري وخلق نظام تربوي وتعليمي يضاهي أرقى الأنظمة التعليمية في العالم ويساهم في إعداد الطلاب القطريين كي يواجهوا التحديات العالمية، ويصبحوا مبدعين وأصحاب مبادرات في المستقبل. وتهدف إستراتيجية التنمية البشرية في رؤية ٢٠٣٠ لخلق نظام تعليمي يرقى إلى مستوى الأنظمة التعليمية العالمية المتميزة ويزود المواطنين بما يفي بحاجاتهم وحاجات المجتمع القطري، ويتضمن مناهج تعليم وبرامج تدريب تستجيب لحاجات سوق العمل الحالية والمستقبلية وفرصا عالية الجودة تتناسب مع طموحات وقدرات كل فرد، بالإضافة إلى برامج تعليم تستمر مدى الحياة وتكون متاحة للجميع.

ويتمتع التعليم في وقتنا هذا بمعايير عالمية، حيث اختفت الفجوة بين الطلبة الذكور والإناث بعدما كانت تلك الفجوة في بداية انطلاقة التعليم الحديث في قطر واسعة جداً. وتلمست القيادة في قطر حتمية توفير وتشجيع المرأة على التعلم مما يتيح التعليم للفتيات والنساء المطالبة بحقهن في الصحة لأنفسهن ولأُسرهن، ويعزز صياغة الأطر القانونية والسياسية التي تنسجم مع التكافؤ بين الجنسين، ويزيد من الوعي بالآليات القانونية والقضائية لحماية المرأة من انتهاكات الحقوق بما في ذلك الاستغلال والعُنف المنزلي. إضافة إلى ذلك، يعزز التعليم مشاركة المرأة في الحياة الديمقراطية، ويزيد مشاركتها في مجالات صنع القرار وهياكل السلطة الرسمية.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

إن تعليم الإناث يمكن أن يحقق مكاسب إضافية ستعزز التمكين الذاتي للمرأة والأسر، ومن ذلك إطلاق الطاقات الإبداعية الكامنة، كما تشمل زيادة الإنتاجية الاقتصادية لهن، وزيادة الدخل، وتحسين مستويات الصحة لهن ولأفراد عائلاتهن، ورفع معدلات البقاء على قيد الحياة لأطفالهن، وأخيرا، يمكنهن من المضي قدما بغية امتلاكهن القدرة للسيطرة على قراراتهن التي تتعلق بخياراتهن في رسم ملامح الحياة اللاتي ينشدنها. وعندما تحصل الفتاة على فرصة للتعلم من خلال الحصول

على تعليم مدرسي جيد والاستمرار فيه، فإن لهذا تأثيراً تحويلياً ليس فقط على فرص حياتها الخاصة وتحقيق حقوقها الإنسانية، بل وعلى البيئة الاجتماعية والاقتصادية الأوسع نطاقاً (هيرز وسبيرلينغ ٢٠٠٤). وعزز التعليم من التمكين الاقتصادي للمرأة حيث يمكن التعليم الفتيات والنساء من الحصول على عمل أفضل وأكثر أمناً. ويعتبر التأثير الاقتصادي ملموساً أيضاً على نطاق كلي حيث تؤدي زيادة تعليم المرأة إلى نمو اقتصادي متزايد. «فقد تمت خسارة عائدات سنوية بقيمة ٩٢ مليار دولار من قبل ٦٥ دولة من الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط نتيجة لفشلها في تعليم الفتيات بنفس مستوى الذكور، وهذه الخسارة السنوية ليست أقل بكثير من مبلغ ١٢٨.٧ مليار دولار المقدمة سنوياً من الجهات المانحة مثل المساعدات التنموية الرسمية مما يشير إلى أن المكاسب التي تستثمر في تعليم الفتيات موازية للاستثمار في المساعدات التنموية الرسمية من قبل الجهات المانحة» (الحملة العالمية للتعليم وصندوق رزلت التعليمي ٢٠١٢). لقد كانت الأنظمة التعليمية على مرِّ التاريخ في خدمة الذكور وغالبا ما كان يتم صياغتها بهدف تدريب موظفي الخدمة المدنية والمهن الأخرى التي يهيمن عليها الذكور. لذلك فإن هذه الدراسة تركز على استجلاء فهم واقع تعليم المرأة في قطر، وانعكاساته على النمو الاقتصادي الذي تهدف إلى تحقيقه الدولة في ظل رؤية قطر ٢٠٣٠. وتهدف الدراسة إلى الاجابة عن السؤال الجوهري التالي: هل تعليم المرأة الحالي في دولة قطر يسهم بإيجابية في النمو الاقتصادي الذي تطمح له رؤية قطر ٢٠٣٠.

ثالثاً: نبذة تاريخية عن تعليم المرأة في قطر

تشهد دولة قطر في الوقت الحاضر، معدلات تنمية متسارعة وارتفاعاً كبيراً، وهو نتيجة تضافر الجهود المبذولة للاستثمار في شتى قطاعات الدولة. وهذا الواقع يجب أن لا يجعلنا نغفل الحالة التي كان عليها التعليم في دولة قطر في بدايات القرن العشرين، وذلك عندما كان الطلبة يتلقون تعليما تقليديا يختلف تماما عما هو عليه اليوم.

ولنبدأ إطلالتنا التاريخية على التعليم في دولة قطر من عهد الشيخ قاسم بن محمد آل ثاني (١٨٧٨- ١٩١٣) حيث انتشرت الكتاتيب التي كانت الوسيلة الوحيدة للتعليم في قطر. والكُتّاب في ذلك الزمن هو عبارة عن المدارس التقليدية وتقوم بتعليم القراءة والكتابة بالإضافة إلى حفظ وتلاوة القرآن الكريم على يد (المطاوعة) وهم معلمو القرآن..[١] ويمتد تاريخ التعليم النظامي في قطر إلى أربعينيات القرن الماضي فقد أنشئت المدرسة الراشدية والتي تدرّس العلوم الاسلامية على غرار طريقة تدريس المدارس العثمانية. وبعد تولي الشيخ عبد الله بن جاسم آل ثاني للحكم في البلاد كان يحمل مشروع تحسين وتطوير التعليم، وفي هذا الصدد قام بدعوة العالم الشيخ محمد المانع الذي كان يقيم في البحرين للمجئ إلى قطر وأوكل إليه إنشاء مدرسة حديثة نموذجية في الدوحة وهي المدرسة الأثرية في عام ١٩١٣. وكانت مناهج المدرسة ترتكز على علوم القرآن والحديث النبوي والفقه الاسلامي بالإضافة إلى علوم الآداب واللغة العربية والبلاغة.[٢]

ومع تطور صناعة استخراج النفط ظهرت الحاجة الى تطوير الكفاءات البشرية ودخل التعليم في دولة قطر مرحلة جديدة في عام ١٩٤٧ حيث شهدت الدوحة افتتاح أول مدرسة تعمل على أساس منهجي تحت اسم مدرسة الإصلاح الحمدية، وفي مطلع العام الدراسي ١٩٥١/٥٠م افتتح أول مبنى مدرسي في البلاد باسم مدرسة قطر الابتدائية، لتكون أول مدرسة تقوم على أساس قواعد تعليم منهجي حديث، وقد ضمت المدرسة حينها أربعة صفوف ابتدائية ودرس فيها ١٩٠ تلميذاً. وفي نفس العام تم تشكيل لجنة وطنية للإشراف على التعليم سميت «لجنة المعارف»، حيث لعبت هذه اللجنة دورا بارزا في تعيين المعلمين وإنشاء المدارس وإقناع الأهالي بإرسال أبنائهم إلى المدارس. وساعد تصدير البترول ١٩٤٩ في زيادة الدخل الاقتصادي الى توسيع عدد المدارس لاستيعاب عدد طلاب أكثر، ووفر مجانية التعليم للمواطنين. ولم يكن التعليم مقتصراً على الأولاد بل امتد تطور التعليم ليشمل البنات فكانت المربية الفاضلة السيدة آمنة الجيدة في تلك

(١) كلثم الغانم، المرأة القطرية والموروث الشعبي، محاضرة في متحف الفن الاسلامي،٢٠١٢

(٢) مرفت أمين الشبراوي، تاريخ التعليم في قطر، مركز الراية للنشر والاعلام، ٢٠١٣

المرحلة تقوم بدور محوري في الدعوات الأولى المنادية بضرورة تعليم المرأة في قطر، حيث بدأت في العام ١٩٣٨ بتعليم الأولاد والبنات في منزلها، ثم تحولت الى مدرسة في عام ١٩٥٥ وسميت مدرسة بنات الدوحة. وفي العام ١٩٥٦ قامت الحكومة بدعمها من خلال توفير المواد التعليمية لها وتعيين معلمين وبناء غرف إضافية في منزلها لتستخدم كصفوف دراسية، وكان هناك حينها حوالي ١٢٢ طالبة وأربع مدرسات فقط، حيث شملت المناهج التعليمية التربية الإسلامية واللغة العربية والحساب، والتربية الصحية.[٣] حيث كان تعليم الفتيات يبدأ وهن في سن السادسة، ويستمر الى سن الثانية عشرة لتكون مستعدة للزواج الذي يكون في سن مبكرة لتكرس حياتها لخدمة منزلها وتربية أولادها فيما بعد.[٤] ولا ينكر أنه ظهرت معارضة اجتماعية لتعليم المرأة مما أدى بالحكومة إلى التدرج وجعله غير رسمي. وقد اقترح حاكم قطر الشيخ علي بن عبدالله آل ثاني أن يتم تعلم البنات للقراءة دون الكتابة. كما لعب الشيخ المانع دوراً تاريخياً مهماً في تلك المرحلة حين أصدر فتوى دينية في عام ١٩٥٧ لأمير البلاد آنذاك بجواز تعليم الفتيات وأُعلن أن تعليم الفتيات لا يتعارض مع التعاليم الإسلامية، وأدى ذلك الموقف إلى زيادة أعداد الفتيات الملتحقات بالمدارس ليتساوى أعدادهم مع الطلبة الذكور في بداية السبعينيات من القرن الماضي. وفي مطلع العام الدراسي ١٩٥٧، تسلم سمو الشيخ خليفة بن حمد آل ثاني- رحمه الله- رئاسة المعارف، وقام باختيار لجنة وطنية لمساعدته في مهمته، واعفاء لجنة المعارف. وتم إعلان تعميم التعليم في جميع أرجاء البلاد للذكور والإناث من أبناء قطر والمقيمين على أرضها. وتم إنشاء "وزارة المعارف" كأول وزارة في تاريخ البلاد، وعين الشيخ جاسم بن حمد آل ثاني كأول وزير للمعارف، وتم إرساء قواعد تعميم التعليم ليبدأ مسيرته بخطى ثابتة، حيث شهدت التربية تطورات كمية ونوعية.

ومما ساهم في تطور التعليم في فترة الستينيات هو الوفرة الاقتصادية بسبب

(٣) تطور التعليم الحديث في الخليج، الدكتورة شيخة بنت عبد الله المسند، ١٩٨٥.

(٤) أمينة العمادي، مسيرة المرأة القطرية، دار العلوم للطباعة والنشر ص ٢٥.

تدفق النفط وتوسع تصديره وكذلك افتتاح مدارس للبنين والبنات في القرى وتشجع أهالي القرى على ذلك بسبب ما تدر عليهم هذه المدارس من وظائف وأعمال خدمية أخرى كاستئجار السيارات للنقل بالمدارس وجلب المياه واستئجار المساكن للمدرسين والمحلات التجارية. وفي العام ١٩٥٨ وقعت دولة قطر على اتفاقية الوحدة الثقافية العربية. التي دعت إليها الإدارة الثقافية بجامعة الدول العربية جميع وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي. وفي العام ١٩٦٢ انضمت دولة قطر إلى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة «اليونسكو» بصفة عضو منتسب، وفي العام ١٩٧٢م حصلت قطر على العضوية الكاملة في اليونسكو. كما انضمت قطر إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «الأليكسو» منذ إنشائها في عام ١٩٦٤م. ومواصلة للتطور السريع في تلك المرحلة افتتحت وزارة المعارف في العام الدراسي ٦٩/١٩٧٠م أول مدرسة ثانوية للبنات وأُلحقت بها دار المعلمات. وفي عام ١٩٧٠ تغير مسمى وزارة المعارف، ليصبح وزارة التربية والتعليم ورعاية الشباب. (يوسف إبراهيم العبدالله، التعليم في قطر مرحلة تحول، مجلة مركز الوثائق والدراسات الإنسانية، العدد١٠ سنة ١٩٩٨).[٥]

استقلال دولة قطر وتطور التعليم

ثم نالت دولة قطر استقلالها في العام ١٩٧١، لتبدأ مرحلة جديدة ومتقدمة في مجال التعليم، حيث أنشأت وزارة التربية والتعليم في مطلع العام التالي لسنة الاستقلال معهداً لتعليم اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية واللغة العربية لغير الناطقين بها ولموظفي الدولة. وبين العامين ١٩٧٣ و١٩٧٤ تضاعفت أسعار النفط العالمية أربع مرات، مما نتج عنه زيادة الإنفاق القطري على التعليم، حيث ارتفع من ٦٩ مليون ريال قطري في العام ١٩٧٣ إلى ١٠٨ ملايين ريال قطري في العامين اللاحقين ثم قفزت ميزانية التعليم الى ٤٨٩ مليون ريال عام ١٩٧٨. وفي العام

(٥) مرفت أمين الشبراوي، مصدر سابق.

الدراسي ٧٥/١٩٧٦ انضمت دولة قطر إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج. ومع فصل رعاية الشباب عن وزارة التربية والتعليم في العام ١٩٧٦ أصبح اسم الوزارة وزارة التربية والتعليم.

ولادة الجامعة الوطنية

في العام ١٩٧٣ أنشئت أول كلية في دولة قطر وهي كلية التربية وكان عدد الطلبة حينها لا يتجاوز الـ٥٧ طالبا و٩٣ طالبة، وكان رئيس الجامعة حينها المرحوم الدكتور محمد إبراهيم كاظم. وبدأت كلية التربية بتخصصات علمية متنوعة كالكيمياء والفيزياء والرياضيات والبيولوجيا والجيولوجيا، وكانت تمنح شهادة البكالوريوس في العلوم والتربية، وكانت هذه البرامج نواة لكلية العلوم فيما بعد. وبدأت كلية التربية أيضا تخصصات أدبية كالجغرافيا والتاريخ واللغة الإنجليزية واللغة العربية وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، وكانت تمنح شهادة البكالوريوس في الآداب والتربية، وأصبحت فيما بعد الأساس الذي قامت عليه كلية الإنسانيات، بالإضافة إلى تخصص الدراسات الإسلامية والتي كانت نواة لكلية الشريعة.[٦] وأولت جامعة قطر اهتماماً كبيراً بتعليم الفتيات، فمنذ الدفعة الأولى انخرطت الفتاة القطرية إلى جانب الرجل في الدراسة الجامعية، كي تسهم بجهودها في بناء البلد وتنميته. وحاليا تدرس الطالبات في جامعة قطر كل التخصصات التي يدرسها الطلاب، حيث تتواجد بقوة في تخصصات كانت تقتصر سابقا على الطلاب مثل الهندسة بمختلف فروعها وتخصصاتها، وأثبتت إمكاناتها ومهاراتها. وقد شكلت الطالبات النسبة الأكبر من طلبة الجامعة منذ نشأتها وحتى الوقت الحاضر، حيث تشكل الطالبات ما يقارب ٧٠٪ من إجمالي طلاب الجامعة. وتتمثل رؤية جامعة قطر في أن تصبح نموذجا للجامعة الوطنية في المنطقة، وتتميز بجودة التعليم والأبحاث وبدورها الرائد في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.[٧]

(٦) بدرية العماري، جامعة قطر – محاولات إصلاح التعليم بدولة قطر، ٢٠١٢

(7) Al-Misnad Sheikha, Abdulla. THE development of Modern Education id the Gulf, London, Ithaca Press 1985.

رابعاً:- الوضع الحالي لتعليم المرأة

الأطر التشريعية

تستند السياسة التربوية إلى منطلقات مرجعية فكرية وثقافية وقانونية ومنطلقات وطنية وقومية وإنسانية ومنطلقات اجتماعية واقتصادية تُجَسّد الفلسفة التربوية الشاملة لدولة قطر، وترتكز على عدد من الموجهات الأساسية، والتي اشتقت من المصادر التالية:

المنظور الإسلامي لتعليم المرأة:

يعتبرالدين الإسلامي دين الدولة الرسمي والعقيدة التي يُؤمن بها المجتمع وقد نصت المادة الاولى من دستور قطر ٢٠٠٤ بأن قطر دولة عربية ذات سيادة مستقلة، دينها الإسلام والشريعة الإسلامية مصدر رئيسي لتشريعاتها. ومن هنا وجب معرفة نظرة الشرع الإسلامي لقضية تعليم المرأة خاصة من وجهة نظر علماء قطر الذين تعاصروا على الفتيا والتوجيه الإسلامي للسنوات التي تلت تأسيس الدولة.

إن أول ما بدئ به من الوحي قول اللّه تعالى لرسوله محمد (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ❖ خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ❖ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ ❖ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ❖ عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ[٨]. إذ تؤمن الشريعة الإسلامية بأنه لما كان للمرأة كبير الأثر في تربية الطفولة داخل أسرتها أو في قطاعات المجتمع الأخرى، كان لابد من العناية بتكوينها تكوينًا راقيًا، والعمل على جعلها قدوة صالحة وأسوة حسنة، وذلك لا يتم إلا بتعليمها ما تكون به صانعة لمستقبل الأمة.

دستور قطر لعام ٢٠٠٤

الدستور مصدر للقوانين والتشريعات المنظمة لشؤون الدولة في كل جوانبها السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية. وقد نصت المادة الخامسة والعشرون من دستور قطر ٢٠٠٤ على أن"التعليم دعامة أساسية من دعائم تقدم المجتمع، تكفله الدولة وترعاه، وتسعى لنشره وتعميمه". كما نصت المادة التاسعة والأربعون على أن "التعليم حق لكل مواطن وتسعى الدولة لتحقيق إلزامية ومجانية التعليم العام، وفقا للنظم والقوانين المعمول بها في الدولة". كما أوصى المرسوم الاميري

(٨) سورة العلق.

رقم ٢٥ لسنة ٢٠٠١ بإلزامية التعليم لجميع الأطفال حتى المرحلة الإعدادية أو بلوغ سن الثامنة عشرة من العمر. ليؤكد التزام دولة قطر باتفاقية حقوق الطفل التي انضمت لها عام ١٩٩٥.

التشريعات الدولية:

أولت التشريعات القانونية الدولية اهتماماً كبيرا لحق التعليم لكل بني البشر وعلى الحكومات الالتزام بتوفير هذا الحق وتيسير الحصول عليه. وتنص المادة ٢٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على أن لكل شخص الحق في التعلم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزامياً، وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة[٩]

وتلتزم دولة قطر بمبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، الذي اعتمدته الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٤٨م هو أول صك عالمي يدعو إلى المساواة بين البشر جميعا في الكرامة والحقوق. وهو يكرس مجموعة من الحريات والحقوق الأساسية التي ينبغي أن يتمتع بها كل فرد في كل زمان ومكان. وفي هذا الصدد فإن دولة قطر صادقت على أهم اتفاقية داعمة لحقوق المرأة وهي اتفاقية (مكافحة جميع أشكال التمييز ضد المرأة سيداو- حقوق الإنسان المتعلقة بالمرأة، مشيرة إلى الجهود الدولية في إصدار الجمعية العامة للأمم المتحدة اتفاقية (سيداو) في ٨ ديسمبر عام ١٩٧٩ والتي تعنى بعدم التمييز ضد النساء. وأخيراً انضمام دولة قطر لاتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة واتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة حسب المرسوم رقم ٢٨ لسنة ٢٠٠٨. ليشكل مرجعية قانونية تشريعية تؤكد رغبة الدولة في أن تكون جزءاً من العالم المتحضر والمزدهر.

الإعلانات الرسمية وحقوق المرأة

إن نظرة القيادة في قطر للمرأة تتمحور حول الحق في الحياة الآمنة والكريمة والبعد عن التهديد والخوف والفاقة والتي تنطلق من الموروث الإنساني للمجتمع القطري المنبثق من تعاليم شريعتنا الإسلامية السمحاء التي سبقت كل المواثيق

(9) http://www.un.irg/ar/docouments/udhr

والاتفاقيات والقوانين الوصفيةالمهمة بخصوص حقوق الإنسان فأسست قواعد الرعاية والحماية للفرد في مراحل حياته وحتى مماته. وامتثالاً لقوله تعالى «وعاشروهن بالمعروف"[١٠] وقوله تعالى ﴿وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾.[١١] إن الدستور القطري أعطى المرأة الحقوق كاملة أسوة بالرجل في العمل والدراسة والتأمين الصحي والرواتب. وبالنظر الى واقع التشريعات في قطر نجد أنه سنة ١٩٦٧ صدر قانون رقم ٩ ينظم مشاركة المرأة القطرية في الوظيفة العامة. ويساوي هذا التشريع بين المرأة والرجل في التعيين والترقية، وفي الحقوق والواجبات العامة، دون تمييز بينهم. كما تولي القيادة في قطر المرأة أهمية قصوى وفتحت لها المجال في التعليم وفي تقلد المناصب بالدولة بقطاعيها العام والخاص، كما منحت الدولة المرأة القطرية حق الانتخاب والترشح سواء بالمجلس البلدي أو مجلس الشورى . وبفضل هذا الدعم أصبحت المرأة تتولى المناصب العليا وتحصل على كامل حقوقها أسوة بالرجل مع احتفاظها بعقيدتها وقيمها وعاداتها وتقاليدها وهذا ما يتفق ويتناسب والشريعة والتعاليم الإسلامية. ومن المؤسسات الداعمة لهذا التوجه المجلس الأعلى لشؤون الأسرة، الذي أُسِّس رسمياً في ١٩٩٨ للتعامل مع مسائل صيانة سلامة الأسرة وأمنها، خصوصاً منها المسائل المتعلقة بالعنف الأسري. وتم دُفِع بأجندة للإصلاح القانوني خلال السنوات الخمسة عشر الماضية، أفضت إلى بعض التغيير في المناخ السياسي لقطر. كذلك أنشئت المؤسسة القطرية لحماية الطفل والمرأة بتاريخ ١٣/١١/٢٠٠٢م، وهي مؤسسة خاصة طبقا لأحكام القانون رقم (٨) لسنة ١٩٩٨ بشأن الجمعيات والمؤسسات الخاصة. ثم تحولت إلى مؤسسة خاصة وذات نفع عام ذات شخصية معنوية وذمة مالية مستقلة وتتمتع بالأهلية الكاملة للتصرف وتخضع لأحكام المرسوم بقانون رقم (٢١) لسنة ٢٠٠٦ بشأن المؤسسات الخاصة ذات النفع العام. لكن الأبرز كان إقرار الحكومة في ٢٠٠٦ قانون الأسرة القطري الذي يمثّل تقدّماً مهماً في حقوق المرأة في قطر حين يتعلق الأمر بمسائل الزواج والطلاق والإعالة والرعاية والإرث. وبدأت دولة قطر الحديثة بمهمة تعزيز وتكريس دولة الحقوق والحريات والقانون والمؤسسات حيث جاء إنشاء اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان بالمرسوم بقانون رقم (٣٨) لسنة ٢٠٠٢ هو الضمانة الحقيقية لحفظ حقوق الإنسان. بهدف تعزيز وحماية حقوق الإنسان والحريات العامة في الدولة[١٢]، وترسيخ مبادئ وثقافة

(١٠) سورة النساء.

(١١) سورة البقرة.

(12) ww.ngrc-qa.org/ar

حقوق الإنسان في الدولة على صعيدي الفكر والممارسة، وضمان احترام كافة الحقوق الاجتماعية والثقافية والسياسية والمدنية واحترام سيادة القانون. أما في المجال السياسي، فقد شهدت سنة ١٩٩٧ إقرار حق المرأة القطرية في الترشح والانتخاب خلال خطاب صاحب السمو الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني أثناء دورة الانعقاد العادي لمجلس الشورى. وقد شاركت القطريات في الانتخابات البلدية التي بدأت عام ١٩٩٨ بنسبة ٤٧٪ بعد إقرار حقي الانتخاب والترشيح للمرأة القطرية في خطاب سمو الأمير في الدورة الاعتيادية لمجلس الشورى عام ١٩٩٧. وزيادة على ذلك فقد حرص المشرع في قانون العمل القطري رقم ١٤ لسنه ٢٠٠٤[١٣] على حماية حقوق المرأة وهو قانون موحد يطبق على جميع العاملين دون أي تفرقة من حيث النوع . وقد أبرزت رؤية قطر الوطنية للتنمية ٢٠٣٠ والتي اعتمدت بموجب القرار الأميري رقم (٤٤) لسنة ٢٠٠٨ دور المرأة في التنمية البشرية كركن مهم من الأركان الأربعة للخطة[١٤]، والهادفة إلى تحويل قطر إلى دولة متقدمة قادرة على تحقيق التنمية المستدامة، وعلى تأمين استمرار العيش الكريم لشعبها جيلا بعد جيل. وتوفر الرؤية إطاراً لوضع الإستراتيجيات الوطنية والخطط التنفيذية. وقد تم تدشين العمل في وضع إستراتيجية وطنية لدولة قطر لتحقيق هذه الرؤية. وقد أكدت الرؤية على أنه سيكون للمرأة في المجتمع دور فعال في كافة جوانب الحياة، لا سيما جانب المشاركة في صنع القرارات الاقتصادية والسياسية. هذا وبالرغم من أن تقرير المساواة بين الرجل والمرأة في منطقة الاورومتوسطية لعام ٢٠١١ يشير إلى أنه لا تزال المرأة تواجه قيوداً في ممارسة حقوقها الإنسانية كمواطنة كاملة الحقوق فيما يتعلق بترؤس الأسرة وسن الزواج والوصاية وتعدد الزوجات والطلاق وحضانة الأولاد وحق العمل والإرث وحرية التنقل، ومن بين أمور أخرى حق الحصول على جواز سفر.[١٥] الا ان الدراسة التي نشرت مؤسسة تومسون رويترز نتائجها في نوفمبر ٢٠١٣ لتقييم وضع المرأة في العالم العربي تشير الى أن قطر تأتي في صدارة أفضل الدول العربية وفقا للدراسة التي أجرت تقييما لوضع المرأة في ٢٢ بلدا عربيا من حيث العنف والحقوق الإنجابية والمعاملة داخل الأسرة والاندماج في المجتمع والمواقف تجاه دورها في السياسة والاقتصاد. [١٦]

(13) http://portal.www.gov.qa

(14) http: www.gsdp.gov.qa/portal/page/portal/GSDP_AR/qatar

(١٥) تقرير المساواة بين الرجل والمرأة في المنطقة الأورومتوسطية (٢٠٠٨ - ٢٠١١)
http://www.enpi-info.eu/library/sites/default/files/arabic-4.pdf.

(16) http://www.bbc.co.uk/arabic/interactivity/131112/11/2013_arab_women_rights_comments.shtml,

السياق المجتمعي للمرأة

غالبا ما يسود عدم التوازن في العلاقة بين الرجل والمرأة في المجتمعات العربية، وعلى حساب المراة خصوصاً، حيث يحتل الرجل مكانة فوقية نوعاً ما، وهي ما يفسرها المجتمع والتشريعات الاسلامية بقوامة الرجل والمستمدة من الآية القرآنية (الرجال قوامون على النساء)[١٧]. وحظيت المرأة في السنوات الأخيرة بفعل الانفتاح على العالم وسياسات العولمة والفضاء المفتوح بدور متنامي في المجتمعات الخليجية على وجه الخصوص وتنامي مشاركة المرأة في قطاعات الدولة. وفيما يتعلق بالعمل، تحتل المرأة دوراً بارزاً في دولة قطر حيث أصبحت تنافس الرجل في أعلى المناصب الإدارية والعلمية وقامت بجهد فاعل من خلال إسهامها في شتى المجالات داخل المجتمع القطري وخارجه، كما برز دور المرأة جلياً في دولة قطر من خلال تعزيز دور المنظمات الاجتماعية التي تعنى بشؤونها معبرة عن الإيمان العميق بمكانة المرأة القطرية وقدرتها على أن تتبوأ أعلى المناصب وأداء الأدوار المنوطة بها بكل حيوية وفاعلية ومسؤولية. ودعم هذا الدور قوانين العمل التي شرعتها الدولة لتساير الدور الحيوي المطلوب للمرأة ان تؤديه في مسيرة التنمية. وبدأت المرأة دورها بالتعلم في المدارس التي ساهمت في إثرائها المرأة أيضا، مبينة الأثر الهام في تكوين وصناعة نهضة جديدة للدولة مبنية على أسس عليا، وتنوعت التخصصات التي دخلتها المرأة كالتربية والطيران والهندسة والطب والقانون والشؤون الدولية والشريعة والإعلام والآداب والفنون والعلوم التطبيقية بمختلف أنواعها. واحتل التعليم المجال الأكبر في عمل المرأة القطرية وباتت النساء القطريات تشكلن نسبة كبيرة في وظائف وزارة التربية والتعليم حيث تجاوزت النسبة الـ ٥٠٪[١٨] كما تتعدى نسبة وجود المرأة في جامعة قطر، سواء أكانت عضوٍ في هيئة التدريس أو موظفة إدارية، الـ٥٠٪ من حجم العاملين بالجامعة. وتكريساً لهذا الدور جاء تعيين سعادة السيدة شيخة المحمود في منصب وزيرة التربية والتعليم في السادس من مايو عام ٢٠٠٣، كما عينت الدكتورة شيخة عبدالله المسند رئيسا لجامعة قطر، وفي المجال الصحي عينت سعادة الشيخة غالية بنت محمد بن حمد آل ثاني وزيرة للصحة عام ٢٠٠٨[١٩] ولا يخفى دور المرأة في تأسيس وإدارة الجمعيات الخيرية، حيث

(١٧) سورة النساء ٣٤.

(١٨) سياتي تفصيل ذلك لاحقا

(١٩) كلثم الغانم، معوقات تولي المرأة المناصب القيادية في المجتمع القطري، ٢٠٠٧

تلعب المرأة في المؤسسات الخيرية دوراً محورياً في تقديم كافة أنواع المساعدات والإعانات داخل المجتمع وخارجه، بالإضافة إلى الأنشطة المتعددة مثل إعداد البحوث الميدانية عن الأسر المتعففة وإقامة الأسواق الخيرية.

المنشآت المدرسية:

حرص المجلس الأعلى للتعليم على إيجاد تصميم عصري وموحد للمدارس الحكومية في قطر وإحداث توافق في التصاميم الهندسية، ومراعاة تناسبها مع المناطق جغرافياً وتراعي الظروف المناخية الخاصة بقطر، وفقا للأعداد المتوقعة من الطلاب في الصفوف. وتراعي المدارس الخاصة شروطاً يفرضها المجلس الاعلى للتعليم فيما يخص إنشاء المدارس الخاصة. وشهدت السنوات الأخيرة تزايد أعداد المدارس نظرا للزيادة السكانية وتزايد عدد الطلاب. حيث كان إجمالي عدد المدارس بين عامي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ في قطر ٢٩٩ مدرسةً فيما تزايد عدد المدارس الحكومية في عام ٢٠١٢ الى ١٧٧ مدرسة حكومية تابعة للمجلس الاعلى للتعليم وتضم ٩٤٠٠٥ طالباً وطالبة و١٧٨ مدرسة خاصة وتضم ١١٤٥٠٠ طالباً وطالبة. بزيادة قدرها ١٢٪ في عدد طلاب المرحلتين الابتدائية والإعدادية و٢٨٪ في المرحلة الثانوية عن العدد في العام الماضي. ويشير تقرير الاحصاءات السنوية للتعليم الصادر من المجلس الاعلى للتعليم للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١١ كما في الجدول أدناه الى وجود ٢٦٢ مدرسة رياض أطفال منها ٢٠ للذكور و٢٠ للإناث و٢٢٢ مختلطة. وفيما يخص المدارس الابتدائية فعددها ٢١٢ مدرسة منها ٦٢ مدرسة للذكور و٦١ مدرسة للإناث و٨٩ مدرسة مختلطة. وهناك ١٣٥ مدرسة اعدادية منها ٣٨ للذكور و٣٦ للإناث و٦١ مختلطة. وبالنسبة للمدارس الثانوية فعددها ١١٤ مدرسة منها ٣٣ مدرسة للبنين و٣٠ مدرسة للبنات و٥٠ مدرسة مختلطة بالإضافة إلى ثانويتين متخصصتين بالتجارة والتقنية وهما للذكور فقط.

أعداد الطلبة:

فيما يخص أعداد الطلاب فإن التقرير السنوي للمجلس الاعلى للتعليم لسنة ٢٠١٢-٢٠١١ يشير إلى تزايد أعداد الطلبة عن العام السابق كما في الجدول رقم (٥) في كافة المستويات حيث وصل إجمالي الطلاب المسجلين في المدارس الحكومية والخاصة إلى ٢٠٨,٥٠٥ طالب وطالبة. وتشكل نسبة الزيادة السنوية ٥,٧٪ حيث كان إجمالي الطلبة في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٠ هو ١٩٧,٢٥٥ طالبا وطالبة. وبلغت نسبة الطلاب الذكور ٥٤٪ فيما بلغت نسبة الطالبات الإناث من إجمالي الطلبة في التعليم الحكومي والخاص ٤٦٪ .

وبلغت أعداد الطلبة في التعليم الحكومي والخاص للمرحلتين الدراسيتين الإعدادية والثانوية ٧٢.٧٥٤ وبزيادة قدرها ٥.٣٪ عن العام الدراسي السابق. وبلغ متوسط الطلبة في مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية ٢٩٨، بينما بلغ متوسط الطلبة لكل مدرس ٩:٦ في المرحلة الابتدائية و١٠ في المرحلة الإعدادية و٩,٥ للمرحلة الثانوية وجميع النسب هي أقل مما كانت عليه في العام الماضي.

الجدول رقم (١): طلاب المدارس حسب الجنس والمرحلة
لعامي ٢٠١٠-٢٠١١/٢٠١١-٢٠١٢

البيان	٢٠١٠-٢٠١١	٢٠١١-٢٠١٢
عدد مدارس رياض الاطفال	١٦٥	١٧١
عدد طلاب رياض الاطفال	٢٦٣٢٧	٣٠٢٤٠
ذكور	١٣٣٧١	١٥٥٧٨
اناث	١٢٩٥٦	١٤٦٦٢
عدد المدارس الابتدائية	٢٠٦	٢١٢
عدد طلاب المدارس الابتدائية	٩٥٠١٦	١٠١٤٢٤
ذكور	٤٨٧٠٣	٥١٧٧٤
إناث	٤٦٣١٣	٤٩٦٥٠
نسبة الطلاب لإجمالي الطلاب	٥١,٣٪	٥١٪
نسبة الطالبات لإجمالي الطلاب	٤٨,٧٪	٤٩٪

عدد المدرسين القطريين	٢٤٩٨	٣٣١٧
ذكور	٢١	٣٤
إناث	٢٤٧٧	٣٢٨٣
عدد المدرسين غير القطريين	٥٩٤١	٧٢٤٩
ذكور	٦٦٧	٩٨٥
إناث	٥٢٧٤	٦٢٦٤
متوسط عدد الطلبة لكل مدرس	١١.٣	٩.٦
عدد المدارس الإعدادية	١٣٢	١٣٥
عدد طلاب المدارس الإعدادية	٣٨٦٣٤	٤٠٤٤٠
ذكور	١٩٧٨٥	٢٠٥٠٢
اناث	١٨٨٤٩	١٩٩٣٨
نسبة الطلاب لإجمالي عدد الطلبة	٪٥١,٢	٪٥٠,٧
نسبة الطالبات لإجمالي عدد الطلاب	٪٤٨,٨	٪٤٩,٣
عدد المدرسين القطريين	٦٢٠	٧٢٤
ذكور	٨٨	١٢٥
إناث	٥٣٢	٥٩٩
عدد المدرسين غير القطريين	٣٧٨٥	٣٣٢٧
ذكور	١٨٤٠	١٦٧٢
إناث	١٩٤٥	١٦٥٥
متوسط عدد الطلبة لكل مدرس	٨,٨	١٠

وحينما نتتبع تطور الطلاب وأعدادهم فيمكن ملاحظة أن تسجيل الطلاب في المرحلة ما قبل الابتدائية لايزال دون المتوقع حيث إن ٢٣٪ من طلاب الابتدائية حصلوا على فرصة دخول رياض الأطفال حسب إحصائية اليونسكو [٢٠] لعام ٢٠١١. وبالتالي فرصة التعلم المبكر. ويمكن تفسير ظاهرة عزوف الاسر عن تسجيل أبنائهم في هذه المرحلة المهمة ربما يعود إلى قناعة الأسر بأن التعليم الحقيقي يبدأ من المرحلة الابتدائية وليس هناك ضرورة للتعليم بمرحلة مبكرة.

ويتضح من الجدول بأن عدد الطلبة الملتحقين بالمرحلة الإعدادية للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١١ ٤٠٤٤٠ طالباً وطالبة منهم ٢٠٥٠٢ ذكور بنسبة ٥٠,٧٪ و١٩٩٣٨ إناث أي بنسبة ٤٩,٣٪. وشهدت كذلك زيادة عدد المدارس في هذه المرحلة من

(20) http://www.unesco.org/new/ar/unesco/worldwide/arab-states/qatar/

١٣٢ العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٠ الى ١٣٥ مدرسة عام ٢٠١٢-٢٠١١ وزيادة عدد الطلاب من ٣٨٦٣٤ في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٠ الى ٤٠٤٤٠ طالب بنسبة زيادة قدرها ٥٪ تقريباً. وفيما يخص التعليم الثانوي فانه يشهد تطوراً في عدد الطلاب وحسب تقرير منظمة اليونسكو[٢١] فإن قطر حققت نسبة تمدرس عالية في التعليم الثانوي تصل الى ١٠٠٪ للاناث و٩١٪ للذكور. مما يضعها في مقدمة دول العالم في هذا المجال.

الجدول رقم (٢): عدد طلاب المدارس بحسب الجنس والمرحلة لعامي ٢٠١٢-٢٠١١/٢٠١١-٢٠١٠

البيان	العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٠	العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١١
عدد المدارس الثانوية	١١٦	١١٦
عدد طلاب المدارس الثانوية	٣٤١٥٠	٣٦٤٠١
ذكور	١٧٤٨٣	١٨٦٦٥
إناث	١٦٦٦٧	١٧٧٣٦
نسبة الذكور لإجمالي الطلبة	٥١,٢٪	٥١,٣٪
نسبة الإناث لإجمالي الطلبة	٤٨,٨٪	٤٨,٧٪
عدد المدرسين القطريين	٤٨٦	٥٢٧
ذكور	٥١	٧٧
إناث	٤٣٥	٤٥٠
عدد المدرسين غير القطريين	٢٣٢٥	٣٣٢١
ذكور	١٢٧٢	١٦٨٢
إناث	١٠٥٣	١٦٣٩
متوسط عدد الطلبة لكل مدرس	١٢,١	٩,٥

التعليم الجامعي:

تعتبر جامعة قطر الجامعة الوطنية واللبنة الأولى في التعليم الجامعي في دولة قطر حيث تأسست عام ١٩٧٣ وجاء انطلاق كلية التربية بموجب مرسوم أصدره أمير البلاد يعكس الرؤية الأميرية بضرورة وضع التعليم ضمن أولويات الدولة وتطورها وقد قبلت الكلية في بداياتها عدداً محدوداً من الطلبة لا يتجاوز ٥٧ طالبا و٩٣ طالبة. ومع مرور الزمن نجحت الجامعة بإضافة نطاق واسع من البرامج الدراسية الجديدة والتخصصات التي تلبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل وطموحات

(21) http://www.unesco.org/new/ar/unesco/worldwide/arab-states/qatar/

المجتمع الذي تعمل منه وإليه، ويبلغ عدد طلبة الجامعة حاليا حوالي ١٥٠٠٠ طالب وطالبة. وإن الإحصاء السابق يشير إلى زيادة كبيرة في عدد طلاب جامعة قطر لهذا العام، بنسبة تبلغ ٦٠٪ مقارنة بالعام الأكاديمي ٢٠١٠/٢٠١١، حيث بلغ عدد الطلاب وقتها ما يزيد قليلا عن ٩ آلاف. وعلى مستوى الجامعات الحكومية والخاصة وصل عدد الطلبة في الجامعات الحكومية والخاصة إلى١٥.٣٥٢ طالبا وطالبة، ويشكل الطلبة المقيدون في الجامعات الحكومية ما نسبته ٦٣.٨٪ من إجمالي الطلبة الذكور والإناث. وبلغت نسبة الإناث ٦٤,٢٪ من إجمالي طلبة الجامعات الحكومية والخاصة، وبلغت نسبة الطلبة القطريين ٥٩,٧٪ من طلبة الجامعات والكليات، وكان متوسط الطلبة لكل عضو من أعضاء الهيئة التدريسية ٩,٣٪. وإجمالي الخريجين في الجامعات والكليات الحكومية والخاصة ٢١٠٠ خريج وخريجة. أما إجمالي الطلبة المسجلين في الجامعات والكليات الحكومية والخاصة فبلغ عددهم ١٥٣٥٢ للعام الأكاديمي ٢٠١٠/٢٠١١ بزيادة قدرها ٩,٢٪ عن العام الدراسي السابق.

الجدول رقم (٤) طلاب الكليات والجامعات الحكومية (تشمل جامعة قطر وكلية المجتمع) حسب النوع والكلية

السنة	٢٠٠٨/٢٠٠٧		٢٠٠٩/٢٠٠٨		٢٠١٠/٢٠٠٩		٢٠١١/٢٠١٠		٢٠١٢/٢٠١١	
الكلية	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
البرنامج التأسيسي	٦٩٩	١,٩٠٦	٧١٤	٢,٢٩٦	٨١٣	٢,٢٧٥	٧٣٣	٢,٣٢٤	٦٤٠	١,٣٥٢
التربية	١٠٦	٤١٣	٨٤	٣٨٨	٦٥	٢٧٧	٢٤	١٦١	١١	٢٩٦
الآداب والعلوم	٢٩٣	٢,٣٧٤	٢٤٨	٢,٠٩٦	٢٢٠	١,٩٥٠	٢٠٥	١,٩٥٥	٤٤٢	٣,٣٥٩
الشريعة	١٥٨	٤٠٣	١١٢	٣٣٠	٨٦	٢٨٩	١٢١	٤٨٢	١٢١	٤٥٢
الهندسة	٤٦٧	٤٨٩	٤٧٣	٥٣٨	٤٧٠	٦٠٣	٥١٨	٦٢٧	٥٨٧	٦٩٥
الإدارة والاقتصاد	٢٤٢	٥٩٥	٢٧٦	٦٩٤	٣٢٢	٨٦٩	٣٤٤	٩٤٤	٣٧٧	١,٠٠٠
القانون	٩٢	١٤١	٦١	١٣٧	٥٥	١٥٧	٨٠	٢٢٨	١٢٩	٤٠٨
❖ الصيدلة	٠	٢٣	٠	٦٠	٠	١١٠	٠	١٦٥	٠	١٩٢
كلية المجتمع	–	–	–	–	–	–	٢٣٧	٤٣٧	٣٠٧	٦٤٧
التعليم الموازي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
غير متخصصين	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
دراسة مقررات	٦	١٦	٥	١٩	١	١٠	٠	٣	٦	١٤
الدراسات العليا	٤٧	٥٩	٧٢	٨٤	٥٨	٧٦	٧٧	١٢٨	٩١	١٨٠
المجموع	٢,١١٠	٦,٤١٩	٢,٠٤٥	٦,٦٤٢	٢,٠٩٠	٦,٦١٦	٢,٣٣٩	٧,٤٥٤	٢,٧١١	٨,٥٩٥

المصدر: تقرير جهاز الإحصاء- قطر- ٢٠١٢

أما عدد الطلبة القطريين المبتعثين للكليات والجامعات داخل وخارج دولة قطر فبلغ ٦٦٩ مبتعثا في العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١، ويشكل الطلبة المبتعثون للكليات والجامعات داخل الدولة ما نسبته ٧١,٤٪ من إجمالي الطلبة المبتعثين كما في الجدول رقم ٦.

جدول رقم (٦) : المبتعثون للجامعات والكليات داخل دولة قطر حسب النوع ٢٠٠٧/٢٠٠٨- ٢٠١١/٢٠١٢

السنة والنوع	٢٠٠٧٠٠٨/٢٢		٢٠٠٨/٢٠٠٩		٢٢٠/٠٠٩١٠		٢٢٠١/٠١٠١		٢٠١٢/٢٠١١	
الكلية	ذكور	إناث	ذكور	ناثإ	رذكو	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الجسر الاكاديمي	٢٨	٦٤	٦٥	١٧٠	٦٨	١٣٠	١١٦	١٥٩	٨٦	١٧١
كارنيجي ميلون	٤	١٠	١٠	٧	٩	١٥	٥	١٨	١٢	٢٩
كلية الدراسات الاسلامية	٠	٠	٢	٤	٨	١٠	٢	٢	٢	٠
شمال الاطلنطي	٧	٨	٦	١٢	١٤	٢٤	١٨	٤٤	٣٣	٤٤
جورج تاون	٤	١٦	٢	٨	٣	٦	٣	٨	٦	١٥
جامعة نورث وسترن	٠	٠	١	١١	٠	١٦	١	١٠	٢	١٢
قطر لعلوم الطيران	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
جامعة قطر	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٤٥
تكساس	٩	١٧	٨	١٩	١١	٢١	١٤	٢٦	١٥	١٦
جامعة كالجاري قطر	٠	٠	٠	١	٠	٥	٠	٥	٠	٥
فيرجينيا كومونويلث	٢	٢٣	٢	١٩	٢	٢٨	٢	٣١	٢	٢١
وايل كورنيل الطبية	٣	١٤	٤	١٣	٧	٥	٥	٩	٣	٤
المجموع العام	٥٧	١٥٢	١٠٠	٢٦٤	١٢٢	٢٦٠	١٦٦	٣١٢	١٦٤	٣٦٣

المصدر: تقرير جهاز الإحصاء- قطر- ٢٠١٢

مما يلاحظ على أرقام وتصنيف الطلاب المبتعثين للدراسة داخل قطر وخارجها وبمختلف الاختصاصات أن التأثير القيمي للمجتمع يبدأ تفاعله في تحديد اتجاه واختيارات الطلاب وخاصة الإناث منهم . وبسبب التأثير الاجتماعي فإن الإناث يلجأن إلى اختيار تخصصات تناسب طبيعة المرأة ومكانتها في المجتمع، والموروث القبلي يحتم على الطالبة اختيار جامعة لا تقدم تعليماً في بيئة يختلط فيها الذكور مع الإناث مما يدعو بعض الطالبات الى اختيار تخصصات لا تتوافق مع مستواهن الذهني والعقلي استجابة إلى الضغوط الاجتماعية.

ومما يلاحظ على نسب المبتعثين هو التطور العددي لهم حيث إن الدولة تغطي احتياجاتها من القوى البشرية الكفوءة والمتخصصة من خلال هذا الجانب. فيتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن مجموع المبتعثين للدراسة خارج الدولة كانوا ١٥٥ منهم ١١٣ ذكور و٤٢ إناث في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠٠٩ فيما تزايد هذا العدد الى ٣٧٠ مبتعثاً منهم ٢٩٥ ذكور ٧٥ إناث في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١١ ومعظمهم في درجة البكالوريوس. كما يتوضح في الشكل التالي. حيث يتفوق الذكور على الإناث في نسب المبتعثين والخريجين في كل السنوات الماضية.

جدول ٧: المبتعثون والخريجون (خارج قطر) حسب الدرجة العلمية والنوع

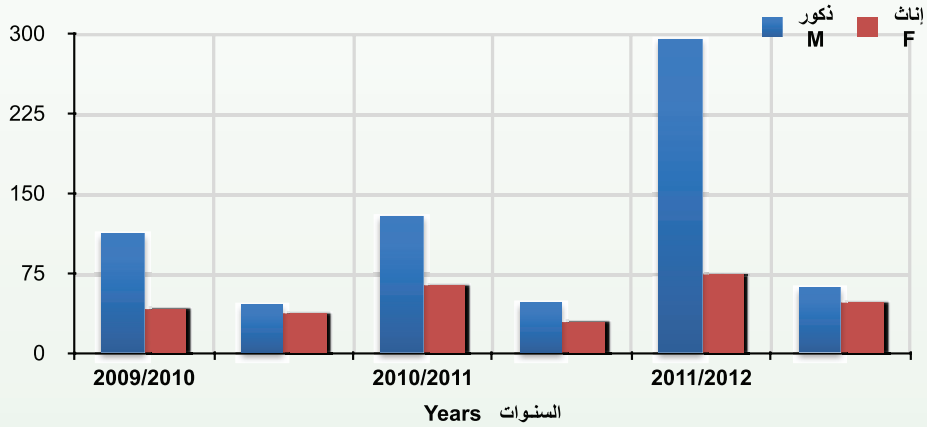
السنة والنوع	٢٠١٠/٢٠٠٩				٢٠١١/٢٠١٠				٢٠١٢/٢٠١١			
	المبتعثون		الخريجون		المبتعثون		الخريجون		المبتعثون		الخريجون	
الدرجة العلمية	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
دكتوراه	٣	٠	٥	٤	٤	٤	٣	٥	٢	٢	٢	٣
ماجستير	١٧	٨	٢	٤	١٦	١٨	٧	٤	٢٣	٩	١٥	١٢
بكالوريوس	٨٧	٣٢	٣١	٣٠	٩٨	٤٠	٣٥	٢١	١٨٢	٥٦	٤٤	٣٣
زمالة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
دبلوم	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
أخرى	٦	٢	٧	٠	١٠	١	٣	٠	٨٨	٨	١	٠
المجموع العام	١١٣	٤٢	٤٥	٣٨	١٢٨	٦٣	٤٨	٣٠	٢٩٥	٧٥	٦٢	٤٨

المصدر: تقرير جهاز الإحصاء- قطر- ٢٠١٢

ويتميز الفارق بين المبتعثين الذكور والمبتعثين من الإناث كما في الشكل رقم (٣) وكذلك فارق الخريجين من البعثات من الذكور عن الإناث. وهذا التمايز إنما يعكس حالة عدم انسجام جندري في التركيز على الذكور في الابتعاث إلى الخارج وذلك يعود لجملة أسباب سنوردها لاحقاً.

الشكل (3) المبتعثون والخريجون من البعثات (خارج دولة قطر) حسب النوع

2012/2011 - 2010/2009



المصدر: تقرير جهاز الاحصاء- قطر- 2012

يحظى الطلاب القطريون بفرص ابتعاث متميزة حيث تتنافس المؤسسات الحكومية وغير الحكومية على استقطاب الطلاب المتميزين من أجل رعايتهم في مرحلة الدراسة ليكونوا ضمن كوادرها المستقبلية. ويتم ابتعاث الطلبة الى الجامعات الرصينة بالدول المتقدمة في أوربا وأمريكا. حيث تحظى الولايات المتحدة بأكبر نصيب من الطلاب المبتعثين ففي العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١١ وصل عدد الطلاب المبتعثين إليها ٢٢٤، منهم ٢٠٠ ذكور و٢٤ إناث. ويأتي بالدرجة الثانية الطلاب المبتعثين إلى المملكة المتحدة حيث وصل عددهم إلى ١١٠، منهم ٧٠ ذكور و٤٠ إناث في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١١.

خامساً: مشكلات تعليم المرأة:

يعكس تعليم المرأة المستوى الحضاري للمجتمع، بل إنه عماد الحضارة والتحضر، إذ يلعب دوراً بارزاً في إعداد الإنسان ليصبح إنساناً متحضراً منتجاً قادراً على مواجهة تحديات الواقع. فالتعليم حق ومطلب أساسي كفلته القوانين والأعراف

الإنسانية. وما يظهر من مشاكل في التعليم بصورة عامة وتعليم البنات بصورة خاصة في البلدان العربية قد لا يشكل مشكلة في قطر، فالتعليم متوفر وبصورة مجانية لكل مواطن ومقيم بالإضافة إلى توفير الدولة لمنشآت مدرسية متطورة واستعمال وسائل تربوية وتعليمية ونقل متطورة. كما أن المعلمين والمعلمات يتمتعون بحصولهم على رواتب مجزية مما يسهل تسخير وقتهم للتعليم فقط.

ولم تعد مشكلة الامية قائمة في مجتمع يخطو حثيثاً نحو التنمية والأدوار العالمية مثل قطر. كما تشهد تضاؤل فجوات التعليم بين الذكور والإناث سواء في معدلات الالتحاق أو في مستويات الأمية. لكن هذا لايمنع من وجود مشاكل بشكل آخر تختلف عن مشاكل التعليم في بلدان اخرى سنحاول استجلاء بعضاً منها. ففيما يخص نسب الرسوب في عام ٢٠١٢-٢٠١١ أعلنت تقارير هيئة التقييم بالمجلس الأعلى للتعليم في قطر أن نسبة الراسبين لجميع طلبة المدارس المستقلة للصفوف من الرابع إلى الحادي عشر بلغت ١٢,٣٪ هذا العام، بينما بلغت نسبة الناجحين ٨٧,٧٪. أوضحت الهيئة في هذا السياق بأن (٥٩٤١٠) طلابا وطالبات تقدموا للاختبارات نجح منهم (٥٢٠٧٧) طالباً وطالبة، ورسب منهم (٧٣٣٣) طالباً وطالبة. وبحسب نتائج السنة الدراسية ٢٠١٢-٢٠١١ يلاحظ تدني نسب الرسوب في المرحلة الابتدائية وتدرجها في الارتفاع في المرحلة الإعدادية ثم الارتفاع الملحوظ في المرحلة الثانوية سواء في المدارس المستقلة أو الخاصة.

وتشهد السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً في تدني نسب تسرب الطلاب من المدارس بفضل تبني المجلس الاعلى للتعليم في قطر عدداً من السياسات والإجراءات الهادفة الى زيادة الالتحاق بالمدارس القطرية، مما يسهم بشكل كبير في انخفاض معدل التسرب من مؤسسات التعليم العالي وزيادة نسبة الالتحاق في التعليم العالي للقطريين، وأيضا زيادة نسبة تسجيل القطريين في التعليم العالي وزيادة عدد الطلاب المؤهلين لدعم اقتصاد المستقبل القائم على المعرفة وزيادة رضا الأسر وسوق العمل ودعم احتياجات وطموحات قطر من خلال زيادة مستوى التفاعل مع مؤسسات التعليم العالي.

إن دولة قطر حققت هدف تعميم التعليم الابتدائي من دون وجود تسرب، وثبات التلاميذ داخل نظام التعليم، ومحو الأمية بين صفوف الشبان من ١٥ إلى ٢٤سنة من العمر، وهذا مؤشر على جودة مستوى التعليم وكفاءته وقدرته على تربية الناشئين، مما يتيح لهم النجاح في سبل الحياة الأخرى، كما يؤكد ما أظهره تقرير التنافسية العالمية ٢٠١٢- ٢٠١٣ لمنتدى الاقتصاد العالمي[٢٢] بأن دولة قطر قد نالت المرتبة العاشرة عالمياً في جودة التعليم، والمرتبة السابعة في جودة إدارة المدارس، والمرتبة العاشرة في مؤشر سهولة حصول الطلاب على خدمات الإنترنت، واستخدام تكنولوجيا المعلومات في المدارس. أما عن غياب الطلاب عن المدرسة فهو ظاهرة خطيرة تشهدها المجتمعات العربية خلال السنوات القليلة الماضية وليست مقتصرة على المجتمع القطري الذي لديه خصوصية من ناحية التركيبة السكانية وعدم افتقادها لمقومات جودة العملية التعليمية حيث تمتلك قطر رؤية واضحة وطموحة لتحقيق أعلى مستوى من جودة التعليم الذي يواكب متغيرات العصر ومتطلبات سوق العمل خلال السنوات القادمة، ومن أهم أسباب غياب الطلاب في قطر هي زيادة ساعات التمدرس اليومية في الدوام الدراسي وعدد أيام التمدرس في العام الدراسي والتي تعتبر طويلة للغاية وتحتاج لإعادة نظر فضلاً عن عوامل المناخ واهتمامات الأسر في السفر والتنزه في البر خلال الشتاء وغيرها من الأمور التي يجب أن توضع في الاعتبار كأسباب لزيادة نسبة غياب الطلاب. وساعات التمدرس اليومي هي ما يقارب ٧ ساعات تتخللها ساعة للنشاط المتنوع بحسب رغبات الطلاب. وهناك عامل آخر مهم يجعل الطلاب يعزفون عن حضور الدراسة وهو اعتماد الغالبية العظمى من الطلاب على الدروس الخصوصية التي تفشت بشكل كبير في المجتمع وأصبح بعض الطلاب يحولون للتعليم الموازي لتفادي الدوام بالمدارس.

إن المشكلة الاكثر وضوحاً في قطاع التربية والتعليم في قطر هي التفاوت في حظوظ الذكور عن حظوظ الإناث فيما يمكن أن تحصل عليه من فرص التعليم

(22) http://carnegie-mec.org/publications/?fa=50915&reloadFlag=1

وخاصة التعليم العالي، والتخصصات المهنية للمرأة في قطر. حيث تتركز المهن التي يمكن للمرأة العمل بها في المهن الإدارية والمكتبية ومما يدفعها إلى الدراسة النظرية والابتعاد عن الدراسات العملية والمخبرية. والسبب يعود إلى القيم الاجتماعية والقبلية التي تحكم المجتمع ولا تعطي الحرية للمرأة لدخول تخصصات قد تضطرها للعمل في ميدان يدعو الى الاختلاط بالرجل أو يتطلب جهداً يدوياً وبدنياً. كما يلاحظ أن فرص النساء في الحصول على بعثة دراسية خارجية بصفة عامة أقل من فرص العنصر الرجالي كما تشير الاحصائيات نفسها إلى أن فرص حصول الإناث على بعثات خارجية تدريبية ضئيلة جداً (١٥٪ من مجموع المبتعثين). وبالرغم من سعي الدولة الى تقليص هذه الفجوة من خلال تشجيع الطالبات على دخول عالم التخصصات الهندسية والطبية والتطبيقية إلا أنه لا يزال هناك فارق في نسب الابتعاث والقبول في هذه التخصصات قائما حتى اليوم بين الذكور والإناث.

ومن العقبات العامة في مجال تنمية دور المرأة هو الاعتقاد بأن النهوض بالمرأة هو مسؤولية الجهات الحكومية فقط وعدم تنامي دور جمعيات الأهلية المعنية بشؤون المرأة. والتي ينبغي عليها الاستمرار بمواجهة ضغوط الثقافة المجتمعية التقليدية التي تروج لصورة نمطية عن المرأة، وتقيد مشاركتها في بعض المجالات المهنية، وتحد من وصولها للمناصب القيادية في مؤسسات العمل. ونلاحظ بان تواجد المرأة العاملة في قطر يتركز في القطاعات الخدمية مثل التعليم والصحة وبما يشكل ٥٠٪ من القوى العاملة النسائية.

لقد بذلت دولة قطر جهوداً حثيثة لتحديث التعليم، على وجه عام، وتعليم النساء على وجه خاص، وخصصت للتعليم موارد ماليةً كبيرةً في الموازنة العامة تماشياً مع نص الدستور، الذي يقر في مادته "٢٥ أن التعليم دعامة أساسية من دعائم المجتمع تكفله الدولة وترعاه، وتسعى لنشره وتعميمه". وكان حصاد هذه الجهود ارتفاع معدلات التحاق البنات إلى التعليم، مما أدى إلى تضييق فجوة التفاوت بين الجنسين، شيئاً فشيئاً، حتى كادت تتلا شى على مستوى التعليم الابتدائي

والثانوي. أما بالنسبة للتعليم الجامعي، فقد كان إقبال الفتيات عليه واضحاً حتى فاق عددهن عدد الطلاب الذكور في الجامعة ليسجل أعلى مستوى له) ٢٥٩ فتاة مقابل كل ١٠٠ فتى (عام ١٩٩٩. ومع أن نسبة الإناث إلى الذكور الجامعيين انخفضت في السنوات الأخيرة، فقد بقيت عالية) ١٧٩ فتاة لكل ١٠٠ فتى (ويمكن إرجاع سبب زيادة الطالبات على الطلاب الجامعيين إلى إقبال الفتيات على إكمال تعليمهن الجامعي من جهة، وتوجّه الفتيان بعد مرحلة التعليم الثانوي إلى ميادين العمل في مختلف المؤ سسات.

إن المستوى العالي من التعليم الذي وصلت إليه المرأة القطرية ناتج عن عدة أسباب، منها تغير نظرة المجتمع، والقضاء على بعض الممارسات الثقافية ضد المرأة، مما سمح لها بأن تلعب دوراً مهماً في المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وأن تعزز مساهمتها في سوق العمل القطري، وتحصل على عمل مدفوع الأجر في مختلف القطاعات الاقتصادية.

سادساً: الخطة المستقبلية لتطوير تعليم المرأة

يعتبر التعليم من وجهة نظر خبراء التنمية إحدى ركائز العملية التنموية التي تحقق في جوهرها جملة من الفوائد على مستوى التنمية الذاتية للأفراد كما التنمية الوطنية في آن معا. وعليه، فإن تعليم كل من الإناث والذكور ينعكس إيجابياً على زيادة فرصهم وتوسيع خياراتهم المستقبلية. ومع ذلك، يمكن القول بأن تعليم الاناث له نكهة تنموية بمذاق خاص كونه يحقق مكاسب إضافية لابد ستلقي بظلالها على التمكين الذاتي للمرأة والأسرة كما المجتمع. ومن بين ذات المكاسب، اطلاق الطاقات الإبداعية الكامنة لديهن بفعل الثقافة الذكورية والعادات والتقاليد التي تنظر إليهن من منظور جانبي يحصرهن في أروقة العمل المنزلي وتبعاته، وبالتالي يجعلهن غير قادرات على ترك بصماتهن في الحياة العامة على اختلاف مستوياتها، كما تشمل زيادة الإنتاجية الاقتصادية لهن، زيادة دخول أسرهن، وانخفاض معدلات الخصوبة لديهن، وتحسين مستويات الصحة لهن ولأفراد عائلاتهن، ورفع معدلات البقاء على قيد الحياة لأطفالهن، وأخيرا، مكنهن من المضي قدما بغية امتلاكهن

القدرة للسيطرة على قراراتهن التي تتعلق بخياراتهن في رسم ملامح الحياة التي ينشدنها.

إن تعليم المرأة أساسي ليس فقط لتشجيع المساواة بين الجنسين، إنما أيضاً لمعالجة الطيف الكامل لتحديات القرن الحادي والعشرين. وتُظهر الأبحاث أن الاستثمار في التعليم هو أحد أنجح الاستثمارات الإنمائية العالية المردود التي تستطيع البلدان القيام بها.

عناصر القوة والضعف في تعليم المرأة

رغم الفترة القصيرة لبداية النهضة التعليمية في دولة قطر، فقد حققت نجاحات فريدة من نوعها في السنوات القليلة الماضية. وشملت تلك النهضة قانون التعليم الإلزامي لعام ٢٠٠١، فضلاً عن إنشاء المجلس الأعلى للتعليم عام ٢٠٠٢، الذي أطلق مبادرةً طموحةً لتطوير التعليم العام عام ٢٠٠٣، والمعروفة باسم «التعليم لمرحلة جديدة »، والتي تهدف إلى تطوير التعليم من خلال دمج المناهج الدراسية لتصبح متوافقةً مع المتطلبات الدولية للتعليم، وإنشاء المدارس المستقلة التي تعزز آليات الإبداع لدى الطلاب والتفكير النقدي، في نهضتها التعليمية لتحقيق التنمية الشاملة في البلاد، وسياسة الاستثمار في التعليم لتوفير سبل العلم والمعرفة، وإتاحة مجالات الإبداع لجميع أبنائها. وتشير النتائج الإحصائية إلى ارتفاع عدد التلاميذ من كلا الجنسين، حيث بلغت في عام ٢٠١١ نسبة القيد في التعليم الابتدائي ٩١,٣٪ للذكور و٩٢,١٪ للإناث[٢٣].

جوانب القوة:

١ - رؤية قطر ٢٠٣٠ ودعم تعليم المرأة:

رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ اعتمدت بموجب القرار الأميري رقم (٤٤) لسنة ٢٠٠٨. وتهدف إلى تحويل قطر إلى دولة متقدمة قادرة على تحقيق التنمية المستدامة، وعلى تأمين استمرار العيش الكريم لشعبها جيلا بعد جيل. وتوفر الرؤية إطاراً لوضع

(٢٣) الاهداف الانمائية للالفية – دولة قطر ٢٠١٢ جهاز الاحصاء. http://www.qsa.gov.qa/ar/generalstatistics.htm

الإستراتيجيات الوطنية والخطط التنفيذية. وترتكز رؤية قطر الوطنية على أربع ركائز هي: التنمية البشرية، والتنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية البيئية. وقد أكدت الرؤية على أنه سيكون للمرأة في المجتمع دور فعال في كافة جوانب الحياة، لا سيما جانب المشاركة في صنع القرارات الاقتصادية والسياسية. تناولت إستراتيجية قطر الوطنية للتنمية ٢٠١٦-٢٠١١ قطاع التعليم والتدريب من ناحية التوقعات بأن دولة قطر ستحتاج خلال العقود القادمة إلى تنويع اقتصادها لكي لايقتصر على الاعتماد على الغاز الطبيعي والنفط. وسوف تصبح منافساً في الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة. وستحتاج قطر لتحقيق النجاح في السوق العالمي إلى الاستمرار في القيام باستثمارات كبيرة في مجال التعليم والتدريب لإعداد مواطنين مؤهلين وعلى استعداد لدعم الصناعة والعلوم والطب.

الشكل 2:
استراتيجيات القطاع: جزء من عملية تخطيط تفاعلية ومتكاملة

الشكل ٥: الروابط بين رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠ والإستراتيجيات الوطنية للقطاعات والوزارات

٢ - مبادرات تحسين التعليم وتطويره

تتبنى السلطات القطرية منذ نحو عشرين عامًا خيارًا مؤداه أن جودة نظام التعليم القطري تشكّل أولوية بالنسبة للدولة؛ ولهذا شرعت قطر منذ عام ١٩٩٥

في تنفيذ إصلاحات على نطاق واسع في بداية عقد الألفين لضمان إجراء التعديلات – الأساسية على نظامها التعليمي. وكانت هذه الإصلاحات في مجملها ذات فاعلية حيث استهدفت النظام بمختلف مراحله من التعليم الابتدائي إلى التعليم العالي وحظيت بدعم نخب الدولة وعلى أعلى المستويات، كما استفادت من خبرة دولية رفيعة المستوى. وبعد إدخال إصلاحات على التعليمين، الابتدائي والثانوي عام ٢٠٠١، اتُخذت إجراءات لإصلاح التعليم العالي عام ٢٠٠٣، وبادرت مؤسسة قطر للتربية والعلوم بمشروع لاستقطاب جامعات أجنبية كبيرة. وبالإمكان مقارنة نسبة التمدرس في التعليم الابتدائي بالدولة عام ٢٠١٠ بالمعدل العالمي، أما النسبة الخاصة بالتمدرس الثانوي فهي أعلى بجلاء من المعدل العالمي. كما تعتبر قطر إحدى الدول العربية القليلة التي تتساوى فيها تقريبًا نسبة الأمية بين الرجال والنساء. لكن النسبة الخاصة بالتمدرس في التعليم العالي بالدولة لا تزال أقل من المعدل العالمي، وهو ما قد يمثل مشاكل لسوق العمل نظرًا لوجود تباين بين الاختصاصات التي يحصل عليها المتخرجون وتلك التي يتطلبها سوق العمل. وتصبو دولة قطر، من خلال هذه الإصلاحات، إلى أن تحقق قبل حلول عام ٢٠٣٠، تغييرًا في بنية البلاد الإنتاجية وتنمية خبرة محلية استراتيجية.

وبواسطة تعليم أفضل تطمح البلاد إلى تحقيق تغييرات مجتمعية و«تقطير» سوق العمل. وأخيرًا، تتطلع عن طريق جامعة حمد بن خليفة إلى أن تكون مركزًا إقليميًا للتعليم العالي والبحث. ويجسد هذه السياسية التعليمية الثاقبة عقد مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (وايز) لأول مرة عام ٢٠٠٩ في الدوحة.

٣ - حاجة الاقتصاد الملحة لمخرجات التعليم

حققت دولة قطر خلال فترة لا تتجاوز مدتها جيلاً واحداً تحولاً اجتماعياً واقتصادياً متميزاً، وجاء ترتيب قطر المرتبة ٣٦ بين ١٧٩ دولة على دليل التنمية البشرية لعام ٢٠١٣ متقدمة على كافة الدول العربية. ويعتبر بناء الاقتصاد المعرفي واحداً من أبرز أهداف رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠، والتي تدعم ركيزة التنمية البشرية، والتي هي إحدى الركائز الأربع لرؤية قطر. لهذا فإن هذه الركيزة ستعمل

على تمكين المرأة القطرية من تولي المسؤولية والمكانة القيادية لعناصر نسوية كفوءة وتمكينها من اتخاذ القرارات الصائبة والداعمة لمستقبل ومكانة المرأة في المجتمع. إن بناء الاقتصاد المعرفي هو هدف تسعى إليه دولة قطر في إستراتيجياتها وخططها المختلفة لضمان حياة كريمة للأجيال الحالية والمستقبلية وذلك في ضوء رؤية متكاملة تتمثل في تطوير وبناء نظام تعليمي متقدم ونظام صحي بمعايير عالمية إلى جانب تطوير قطاع الاتصالات والمعلومات والتشجيع على الإبداع والابتكار والبحث العلمي. وتسعى الدولة إلى تنويع الاقتصاد بدلا من الاعتماد على النفط والغاز وإن النجاح في هذا المسعى يتوقف على قدرة المنافسة في اقتصاد معرفي عالمي، اعتماداً على قدرة الدولة وتحشيداً لكافة الطاقات من الرجال والنساء لتدعيم هذه الغاية الوطنية.

تتميز دولة قطر بمستوى دخل مرتفع مع انخفاض نسبة البطالة فيشير تقرير منظمة الأمم المتحدة بشأن مؤشرات أهداف الألفية للتنمية(٢٤) الى أن نسبة السكان في دولة قطر شهدت نمواً مطرداً من ٥٥ ٪ عام ١٩٨٦ إلى ٨٧ ٪ عام ٢٠٠٨، لتتراجع هذه النسبة بشكل بسيط إلى ٧٥٪ عام. ٢٠١١ وفي عام ٢٠١٣ ارتفعت النسبة للذكور ٨٦,٢٪ وللإناث ٥٠,٤٪.

تطور مشاركة المرأة في سوق العمل:

شهد المجتمع القطري في السنوات الأخيرة طفرة كبيرة تمثلت في انخراط المرأة في سوق العمل، حيث تشير إحصاءات منظمة العمل الدولية حول نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل في دول مجلس التعاون الخليجي إلى ازدياد هذه المشاركة بشكل ملحوظ، وتحتل قطر المرتبة الأولى، حيث بلغت النسبة فيها ٥٢.١٪ و٣٩.٢٪ في البحرين، و٤٣.٣٪ في الكويت، و٢٨٪ في عُمان، و١٧.٤٪ في السعودية، و٤٣.٧٪ في الإمارات. كما شهدت ارتفاعًا مطردًا في نسبة النساء الرائدات في مجال الأعمال، ممّا يسهم في تحقيق التوازن بين دور المرأة الفاعل في الأسرة والمجتمع وبين طموحاتها لدخول سوق العمل وتطلعاتها الوظيفية. وقد ساهمت الدولة قدر

(24) https://www.un.org/ar/millenniumgoals/60.shtml

الإمكان في توفير أجواء عمل تتلاءم والدور الأسري للمرأة القطرية، فقدت سنت دولة قطر في عام ٢٠٠٤ قانون العمل الذي ينص صراحة على المساواة في الحقوق بين الرجال والنساء في سوق العمل[٢٥]، بما في ذلك الرواتب وفرص التدريب والتقدم الوظيفي. كما تعتبر قطر واحدة من البلدان القليلة في المنطقة التي بادرت إلى إدخال تعديلات هامّة على النظم التربوية والتعليمية والاجتماعية في سبيل تمكين المرأة من القيام بدور أكثر فاعلية، وإيجاد المزيد من فرص العمل للنساء. ولا شكّ أنّ هذه العوامل كانت كافية لتشجيع النساء القطريات على الانخراط في سوق العمل والإسهام في تحول الاقتصاد القطري إلى اقتصاد مبني على المعرفة.

وقد شهد سوق العمل القطري وجود تطور في اتجاه الإناث للمشاركة فيه؛ حيث ارتفع معدل النشاط الاقتصادي للنساء من إجمالي النساء (١٥ سنة فأكثر) من ٢٧,٥٪ في عام ١٩٨٦ إلى ٤٠,٦٪ عام ٢٠٠٤ وثم إلى ٤٩,٣٪ عام ٢٠٠٧[٢٦] وزيادة نسبة النساء القطريات النشطات من مجموع النساء القطريات في سن العمل من ٣٠,٣٪ عام ٢٠٠٤ إلى ٣٤,٦٪ عام ٢٠٠٧.

وتشير إحصائيات إدارة تنمية القوى العاملة الوطنية في وزارة العمل، ٢٠٠٧، إلى حدوث تغيير إيجابي في توجهات المواطنين بصفة عامة، والنساء بصفة خاصة تجاه العمل في القطاع الخاص بالرغم من أن القطاع يعتبر أقل استقطابا للعمالة النسائية نظرا لأن ساعات العمل فيه أطول منها في القطاع الحكومي، بالإضافة إلى وجود امتيازات إضافية للمرأة في القطاع الحكومي مثل توفير إجازة لرعاية الأبناء مدفوعة الأجر. وتبين الاحصاءات خلال الفترة من ٢٠٠٧/١٢/٣١-٢١/١٠ أن نسبة المعينين في القطاع الحكومي من الذكور والإناث إلى إجمالي المعينين (٥٨,١٠٪)، وفي القطاع الخاص (٤١,٩٠٪). وبلغت نسبة الإناث المعينات في القطاع الخاص (٦٠,٢٣٪) من إجمال المعينين في هذا القطاع. أما في العام ٢٠٠٨

(٢٥) قانون العمل ٢٠٠٤ http://www.sec.gov.qa/Ar/about/Documents/Stratgy2012A.pdf 14-15
(٢٦) تقرير جهاز الاحصاء في قطر

فقد انخفضت نسبة المعنيين في القطاع الحكومي من الجنسين إلى (٤٦,٧٣٪) من إجمالي المعينين، وارتفعت هذه النسبة في القطاع الخاص إلى (٥٣,٢٧٪)، وقد بلغت نسبة الإناث اللواتي تم تعيينهن في القطاع الخاص إلى إجمالي المعينين فيه (٥٥,٤٨٪). ويصل عدد الشركات التي تملكها سيدات أعمال في قطر حاليا نحو ١٥٠٠ شركة تنوعت مجالاتها ما بين الاستثمارات الصناعية والبنوك والسياحة والتجارة مما يشكل تحولاً في الأنماط الاستثمارية التقليدية للمرأة في قطر. يضاف لذلك ازدياد توجه الإناث للتعليم مما يمهد دخولهن في سوق العمل مستقبلاً حيث يلاحظ ارتفاع نسبة الإناث المتفرغات للدراسة من إجمالي الإناث غير النشطات اقتصاديا من ٢٢٪ عام ١٩٨٦ إلى ٢٥,٧٪ عام ٢٠٠٤ وأصبح ٢٧,٤٪ عام ٢٠٠٧. وذلك للمساهمة في إنجاز مشروع إستراتيجية التنمية الوطنية القطرية الأولى ٢٠١١ – ٢٠١٦م والذي أشرفت على تنفيذه الأمانة العامة للتخطيط التنموي.

٥ - ميزانية التعليم

تقوم الحكومة القطرية بتخصيص ميزانية معتبرة للتعليم؛ ففي عام ٢٠٠٥ صرفت قطر ١٩,٦٪ من نفقات الحكومة في التعليم، وتفوق هذه النسبة معدل الصرف على التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي في الفترة ذاتها، وتزيد كذلك على المعدل العالمي في هذا المجال . وتعتبر الإصلاحات التي اعتمدتها قطر أكثر من مثيلاتها العربية طموحًا واكتمالاً، وبلغت ميزانية التعليم (٦،٠٧٦،٢١٧،٦٢٩) في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١١ أي أنها فاقت المليار ونصف دولار. والفقر في دولة قطر يكاد يكون معدوماً، حيث إن الدولة تقوم ببرامج ومشاريع تنموية مختلفة كفيلة بتحقيق العمالة التامة، بحيث إن جميع المواطنين يتمتعون بدخول كافية تكفل لهم العيش الكريم، لذلك لا يشكل الجانب المادي عائقاً تجاه التعليم ومشاريع التعليم.

٦ - المساواة في التعليم

ارتفع مؤشر المساواة بين الجنسين بالنسبة للإلمام بالقراءة والكتابة بالنسبة لمن

بلغوا ١٥ سنة فما فوق من (٠,٩٣) في ٢٠٠٥ إلى (٠,٩٦) في عام ٢٠٠٧. أما بالنسبة للفئة (٢٤-١٥) سنه فإن معدل القراءة والكتابة لدى الإناث أكبر نسبيا مما تحقق للذكور وتقلصت الفجوة بشكل كبير بين الجنسين ليصل مؤشر المساواة بين الجنسين إلى (٠,٩٩٩) عام ٢٠٠٧.

٧ - القضاء على الأمية

استطاعت دولة قطر من خلال الخطط التربوية الشاملة لمحو الأمية ونشر التعليم وإلزاميته خفض معدلات الأمية بشكل عام بين السكان لتصل إلى (٦,٩) في عام ٢٠٠٧ بعد كانت (٩,٤) في عام ٢٠٠٥ وخفضها بين الإناث من (١٢,٥) في عام ٢٠٠٥ إلى (٩,٦) في عام ٢٠٠٧. أما لمن تتراوح أعمارهن بين (٢٤-١٥) فقد انخفضت من (١,٦) في عام ٢٠٠٥ إلى (٠,١) في عام ٢٠٠٧.

التعليم الإلكتروني

يأتي هذا المشروع في إطار إستراتيجية للتعليم الإلكتروني الشامل التي يتبناها المجلس الأعلى للتعليم، وهي خدمات تعليمية ومبادرات قائمة على التكنولوجيا المتكاملة ومجموعة من الأنظمة التعليمية الرقمية لدعم جهود حكومة دولة قطر في تحسين جودة التدريس والتعلم، وتعزيز عملية صنع القرار في قطاع التعليم على جميع المستويات من المدارس إلى المجلس الأعلى للتعليم. إن برنامج التعليم الإلكتروني يعتبر خطوة من خطوات التقدم والتطور في مجال التعليم في قطر، ويتوافق مع رؤيتها لسنة ٢٠٣٠ ويُساير العصر ويواكب كل التطورات الحاصلة في العالم لاسيَّما فيما يتعلق منها بالتعليم. إن التعليم الإلكتروني بات الخيار الأمثل الذي لابد من تبنيه والتعامل معه بكل جدية وبكل حماسة، ولا يلغي دور المعلم ولا الروح التعليمية بالصفوف، بل على العكس سيكون آلية مهمة لتطوير أساليب التعليم التقليدية وميسر لعملية التعلم، على أن توفير المحتوى الرقمي مبني حسب معايير

المناهج لدولة قطر، بحيث يسهل للمعلم والطالب الحصول على محتوى إلكتروني مطابق للمعيار المطلوب، ويسهل على الطالب مراجعة دروسه بشكل فردي.

جوانب الضعف

١ - الطبيعة الديموغرافية:

بالرغم ما أُحرز من تقدم كبير في مسيرةالتعليم في قطر إلا أن هناك تحديات كثيرة؛ فعدد سكان قطر يواصل الازدياد بوتيرة عالية ٢.٥ ٪ بين عامي ٢٠١١ ٢٠١٣-، بينما سيتواصل ارتفاع نصيب السكان الوافدين إلى غاية موعد استضافة قطر لكأس العالم ٢٠٢٢، وتؤدي هذه العوامل إضافة لارتفاع مستوى المعيشة إلى زيادة الطلب لتوفير تعليم جيد في قطر. وتعني هذه الزيادة بدرجة أولى القطاع الخاص الذي ينتظر أن يزداد عدد العاملين فيه بنسبة ٦٪ بين عامي ٢٠١١ و٢٠١٦. وستمس هذه الزيادة بشكل خاص التعليم ما قبل الابتدائي (+١١,٢) بين عامي ٢٠١١ و٢٠١٦ والتعليم العالي ٤,٨٪ وفي هذا النطاق تمثل زيادة أعداد الطلاب تحديًا لأن شح المدرسين المختصين لايسمح بمواكبة تلك الزيادة؛ ولهذا يعتبر اكتتاب وتكوين مدرسين بنوعية جيدة وبعدد كاف تحديًا حقيقيًا.

أدى زيادة عدد السكان بصورة كبيرة منذ العام ٢٠٠٩ إلى أن الإحصاءات تشير إلى أن هناك ٦ قطريين فقط من بين ١٠٠ عامل في قطاع الإنشاءات. وتسعى إستراتيجية التنمية الوطنية إلى إعادة التوازن لسوق العمل وخفض أعداد العمالة الوافدة من خلال مراجعة سياسة الهجرة وتشجيع توظيف ذوي المهارات العالية من الوافدين، وتشجيع القطريين على الانخراط في القطاع الخاص وخصوصا في الإدارات العليا. وتسعى الإستراتيجية إلى توفير خيارات أكثر للشباب القطري في مجال التعليم والتدريب بما يلبي طموحاتهم وتحفيزهم على العمل في القطاع الخاص وزيادة إنتاجية هذا القطاع لتوفير رواتب ومزايا مشجعة للشباب. ويشكل القطاع الخاص القطري نسبة أقل من ٣٥ بالمئة من الناتج المحلي الإجمالي لكنه يلعب دوراً كبيراً في استقطاب قوة العمل، إذ استقطب ما

يقرب من ٨٠ بالمئة من قوة العمل عام ٢٠٠٩، وفي حين يعمل نحو ٥ بالمئة من القطريين في هذا القطاع، ويعمل ٧١ بالمئة في القطاع الحكومي و١٦ بالمئة في الشركات المملوكة للدولة. إن تحويل قطر الى اقتصاد معرفي متنوع يتطلب رفع مستوى التعليم والمعرفة والمهارات للقطريين واستقدام عمالة وافدة ماهرة عالية الإنتاجية والأجر.

٢ - تكافؤ الفرص بين الجنسين

ورغم وجود تشريعات تحمى المرأة القطرية، وتمنع التمييز بينها وبين الرجل، إضافةً إلى زيادة مشاركتها في الحياة العامة، والإنجازات التي حققتها على مستوى التعليم، إلا أن فرصتها في نوع التعليم والتوظيف لا يزال غير مكافئ للرجل. إن شأن المرأة القطرية شأن المرأة العربية حيث إن عدم المساواة بين الجنسين في مجال التعليم يشكل أكثر مظاهر الإجحاف تفشيًا في المجتمعات العربية، لأنها تؤثر عمليا على نصف عدد السكان. ورغم التحسن الكمي في مستويات تعليم المرأة وإزدياد معدلات إلتحاق الإناث بالمدارس الابتدائية والثانوية إلا أن هذه الإنجازات لم تنجح في تعديل المواقف والمعايير الاجتماعية المتحيزة ضد المرأة، التي تشدد على نحو حصري على الدور الإنجابي للمرأة وتعزز اللامساواة بين الرجل والمرأة في مختلف نواحي الحياة. هذا التحدي الكبير كان له تداعيات أخرى خلق تحديات أمام المرأة العربية. وينبغي أن تكون خطط الحكومة القوية المدعومة بالموارد هي جوهر الجهود لتحقيق التكافؤ بين الجنسين في التعليم. ويجب على كافة الحكومات إجراء تدقيق على الجندر لإستراتيجيات التعليم الوطنية. وينبغي تكميل هذا الأمر بعمل موازنات مستجيبة للنوع الاجتماعي لضمان التمويل الكامل لسياسات وخطط تعزيز ورعاية حق الفتيات في التعليم. وينبغي أن تعالج الخطط الحكومية تدابير للقضاء على التحيز للجندر والصورة النمطية في التعليم والتعلم مثل ضمان التمثيل الإيجابي للمرأة في الكتب المدرسية والتدرب على ممارسة التكافؤ بين الجنسين في الصف الدراسي. وينبغي على القيادات التربوية أن تكون منفتحة وشفافة في عمليات إعداد الموازنة والتخطيط وخاصة في إشراك الجماعات النسائية كجزءٍ

من التزامها بمشاركة المجتمع المدني على نطاق واسع في التخطيط لقطاع التعليم ومراقبة الموازنة. فالمساواة والشمولية هي الميزات التي تحتاج جميع عناصر التعليم والتدريب إلى عرضها لتشجيع التعلم مدى الحياة، وينبغي أن يكون للقطري القدرة على اكتساب المهارة وتحسينها بغض النظر عن الوضع الاجتماعي واالاقتصادي أو العمر أو الجنس أو مرحلة الحياة المهنية.

٣ - المناصب القيادية

تتبنى دولة قطر سياسات داعمة لوصول المرأة للمناصب القيادية حيث نصت رؤية قطر الوطنية للتنمية ٢٠٣٠ على تنمية تعزيز قدرات المرأة وتمكينها من المشاركة الاقتصادية والسياسية وخاصة تلك المتعلقة بصنع القرار. كما منح الدستور المرأة حقوقها السياسية. وتفعيلا لذلك فقد أنشأ المجلس الأعلى لشؤون الأسرة اللجنة الدائمة للانتخابات في عام ٢٠٠٣ وهي لجنة دائمة تابعة للمجلس الأعلى لشؤون الأسرة تهدف إلى تفعيل المشاركة السياسية في المجتمع القطري وتأهيل المرأة القطرية للمشاركة في الانتخابات. وقد نفذت اللجنة في الفترة من ٢٠٠٩-٢٠٠٨ مجموعة من الندوات وورش العمل والبرامج التوعوية لرفع الوعي المجتمعي بأهمية المشاركة السياسية للمواطنين، وتأكيد الحقوق السياسية للمرأة، وتشجيع المرأة على ممارسة تلك الحقوق انتخاباً وترشيحاً. ولاتزال المشاركة السياسية للمرأة منخفضة في الدولة، مما قد يستدعي اتخاذ بعض الإجراءات السياسية والقانونية لرفع مستواها. إن زيادة حصة المرأة من المناصب القيادية في القطاعين العام والخاص وزيادة التوعية المجتمعية بأهمية توجيه المرأة إلى لعب دور مثالي في التنمية، وعدم عزوفها عن العمل في بعض الوظائف من شأنه تعزيز صدارتها لتحتل مكانها الطبيعي كممثل لنصف المجتمع.

٤ - التحديات المتعلقة بالثقافة والموروث الاجتماعي:

إن النظرة الاجتماعية التقليدية في المجتمعات العربية وبخاصة في الأرياف والبادية والتجمعات السكانية الشعبية وفي المناطق النائية والمهمشة تعتبر أن الوضع

الطبيعي للمرأة هو الزواج وحياة البيت وتقسم الأدوار بناءً على هذا التمييز. إن جملة التحديات التى تواجهها المرأة العربية ترتبط بقدرة الأنظمة التعليمية على فرض الزامية التعليم دون تمييز والحد من تسرب الفتيات من المدارس وفرض قوانين صارمة للحد من زواج الفتيات المبكر. بالإضافة الى توفير أنماط عمل ملائمة وخدمات لتمكين النساء من الجمع بين العمل والمسؤوليات الأسرية والتوسع في إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال في أماكن العمل على أن يراعى ذلك مستقبلاً ضمن اشتراطات إنشاء مقار العمل الحكومي والخاص وكذلك دعم عمل المرأة من المنزل وتمكينها من مواجهة التحديات التي تجابهها للمواءمة بين التزاماتها العائلية ومشاركتها بشكل فعال في القوة العاملة .

ويعد ضمان فرصة الفتاة للحصول على التعليم والبقاء في المدرسة، وتجنيد أولياء الأمور والمجتمع على نطاق واسع من أجل حماية تلك الفرصة، عاملاً أساسياً لمنع زواج الفتيات المبكر أو ضمان استمرار تعليمها بعد الزواج والحيلولة دون قطع مسيرتها التعليمية. ويضاف لذلك عزوف المرأة القطرية عن الاستفادة من فرص التدريب الخارجية التي توفرها جهات العمل وذلك لأسباب اجتماعية بالرغم من أن الدولة توفر حوافز للمرأة للاستفادة من تلك الفرص من خلال توفير إمكانية سفر محرم مع المرأة تتحمل جهة عمل المرأة تكلفة سفره.

٥ - تحديد الاختصاصات

إن بناء الاقتصاد المعرفي هو هدف تسعى إليه دولة قطر في إستراتيجياتها وخططها المختلفة لضمان حياة كريمة للأجيال الحالية والمستقبلية وذلك في ضوء رؤية متكاملة تتمثل في تطوير الشركات والمؤسسات المالية وبناء نظام تعليمي متقدم ونظام صحي بمعايير عالمية إلى جانب تطوير قطاع الاتصالات والمعلومات والتشجيع على الإبداع والابتكار والبحث العلمي. ومما يلاحظ على التعليم الجامعي للإناث قلة تنوع التخصصات العلمية والتقنية حيث تشير الإحصاءات إلى أن معظم خريجات الجامعات في قطر من التخصصات الإنسانية مما يحد من فرص العمل بعد التخرج (٥٨٪ في كلية الآداب والعلوم و٩٪

في كلية التربية) حيث الاهتمام بالتعليم النظري٨٧٪ والفني ١٣٪. ويلاحظ تدني مشاركتهن في الميادين الصناعية والتجارية والاستثمارية وتركزهن في القطاع الخدمي. لذلك تبذل الخطط التربوية جهوداً في سبيل الاستمرار في تشجيع الفتيات على الالتحاق بالتخصصات المهنية والفنية. واتبعت جامعة قطر إجراءات من أجل تحديد التسجيل في التخصصات التي حقق سوق العمل اكتفاء منها مثل الاقتصاد المنزلي والخدمة الاجتماعية.

سابعاً: الخاتمة والتوصيات:

شهدت قطر تحولات كبيرة على المستوى الاقتصادي وزيادة الدخل العام للأفراد وهذا كان لابد أن يرافقه تحولات أخرى على الصعيد الاجتماعي والثقافي، وعزز التعليم من التمكين الاقتصادي للمرأة حيث يمكن التعليم الفتيات والنساء من الحصول على عمل أفضل وأكثر أمناً. ويعتبر التأثير الاقتصادي ملموساً أيضاً على نطاق كلي؛ حيث تؤدي زيادة تعليم المرأة إلى نمو اقتصادي متزايد. ومما يلاحظ من خلال الاستقراء التاريخي أن الأنظمة التعليمية في قطر وعلى مرِّ التاريخ في خدمة الذكور ويؤيد ذلك الأعداد الكبيرة للطلاب الذكور المقبولين في البعثات الخارجية والداخلية وكذلك التخصيص في الوظائف إلى الذكور بشكل يفوق الإناث وفوق ذلك الوظائف والمناصب المخصصة للذكور تفوق الإناث بشكل ملحوظ. لذلك فان هذه الدراسة ركزت على استجلاء فهم واقع تعليم المرأة في قطر وانعكاساته على النمو الاقتصادي الذي تهدف إلى تحقيقه الدولة في ظل رؤية قطر ٢٠٣٠. وكان الهدف الأكبر لهذه الدراسة هو الإجابة عن السؤال الجوهري التالي: هل تعليم المرأة الحالي في دولة قطر يسهم بإيجابية في النمو الاقتصادي الذي تطمح له رؤية قطر ٢٠٣٠.

وكانت نتائج الدراسة قد كشفت عن حجم الاهتمام الكبير الذي توليه الحكومة في دولة قطر للتعليم ومخرجات التعليم وذلك واضح من حجم الموازنة المخصصة للتعليم. وكذلك الاهتمام بفرض التعليم على الإناث وتحييد ضغط الأعراف القبلية والاجتماعية والدينية على هذا الجانب. وسعي الدولة إلى ربط مخرجات التعليم

بالمسار المهني والعدالة في توزيع فرص التعليم والتوظيف لجميع أفراد المجتمع وتوفير التعليم الجامعي للإناث أسوة بالرجال.

ورغم هذا التوسع في دعم تعليم الإناث إلا أن الواقع يكشف عن بعض الجوانب التي لازال فيها قصور في تحقيق المساواة التامة في فرص التعليم وخاصة في فرص الابتعاث خارج الدولة بالاضافة الى أن الإناث يتخصصن في قطاع مهني يفرضه عليهن المجتمع بتقاليده الموروثة. بالإضافة الى أن المناصب القيادية لاتزال حكراً في النسب الأكبر منها على الرجال دون النساء. بالرغم من المحاولات في الزج بعناصر نسائية في مناصب قيادية عليا ولكن الحصة الأكبر هي للذكور.

المصادر

الكتب العربية والاجنبية

١ – القرآن الكريم

٢ – كلثم الغانم (٢٠٠٧)، معوقات تولي المرأة المناصب القيادية في المجتمع القطري، دراسة ميدانية، المجلس الأعلى لشؤون الاسرة.

٣ – مرفت أمين الشبراوي (٢٠١٣)، تاريخ التعليم في قطر، مركز الراية للنشر والإعلام.

٤ – أمينة العمادي (٢٠٠٨)، مسيرة المرأة القطرية، دار العلوم للطباعة والنشر. قطر.

٥ – بدرية العماري (٢٠١٢)، محاولات إصلاح التعليم بدولة قطر، جامعة قطر.

6. Al-Misnad Sheikha Abdulla (1985). The Development of Modern Education in the Gulf, London, Ithaca Press.

المواقع الإلكترونية:

١ – التقرير السنوي، المجلس الاعلى للتعليم http://www.sec.gov.qa

٢ – جهاز قطر الاحصاء، http://www.qsa.gov.qa/ar/index.htm

3 - http://www.gsdp.gov.qa/portal/page/portal/GSDP AR/qatar national vision ar

4 -http://www.bbc.co.uk/arabic/interactivity/2013/11/131112_arab_women_rights_comments.shtml

٥ – تقرير المساواة بين الرجل والمرأة في المنطقة الأورومتوسطية (٢٠٠٨–٢٠١١) http://www.enpi-info.eu/library/sites/default/files/arabic_4.pdf

6 - ww.nhrc-qa.org/ar

7 - http://portal.www.gov.qa

8 - http://www.unesco.org/new/ar/unesco/worldwide/arab-states/qatar/

٩ – تقرير مؤشرات التنمية المستدامة في قطر ٢٠١١

http://www.qsa.gov.qa/Eng/publication/reports/2012/Sustainable%20Development%20Indicators-2011_ar.pdf

مجلس قراءة صحيح البخاري بقلعة الجبل في العصر المملوكي (٦٤٨-٩٢٣هـ/١٢٥٠-١٥١٧م)

د/محمد جمال حامد الشوربجي

جمهورية مصر العربية

مقدمة:

لقي صحيح البخاري[١] الكثير من الرعاية والاهتمام في العصر المملوكي حيث توالت عليه الشروح والمختصرات[٢]، كما كان يُدَّرس لطلبة العلم في المدارس والأزهر، وطبيعي أن يكون هذا الأمر مثار اهتمام علماء الدين لاعتماد الدراسات الحديثة عليه، أما أن يكون هذا الاهتمام من قبل الدولة أعني السلطان فهذا هو مثار الاهتمام والدافع لي لدراسة هذا الموضوع والتأريخ له، وبخاصة أن هذا المجلس ظل حتى نهاية الدولة المملوكية وبداية العصر العثماني.

* بداية الفكرة وتطورها:

بدأ هذا المجلس في شهر رمضان سنة ٧٧٥هـ/١٣٧٣م عندما دعا السلطان الأشرف شعبان (٧٦٤-٧٧٨هـ/١٣٦٢-١٣٧٦م) قاضي القضاة الشافعي وعدد من المشايخ لحضور سماع الحديث بقصر القلعة[٣]، وكانت قراءته تبدأ في أول رمضان وتختم في اليوم السابع والعشرين منه، وقد ظل الأمر على ذلك حتى تسلطن المؤيد شيخ (٨١٥-٨٢٤هـ/١٤١٢-١٤٢١م) فابتدأ بالقراءة من أول شعبان إلى السابع والعشرين من رمضان، ويعلق ابن تغري بردي على ذلك بقوله: "ولا يشك أحد أن التأني في القراءة أفضل من الإدراج لاسيما كتب الحديث ليفهمه كل أحد من مبتدئ أو منته"[٤].

وفي سنة ٨٤٢ هـ/١٤٣٨م بدأت القراءة في شهر رجب[٥]، ثم أعيدت القراءة إلى شهر شعبان، ثم رمضان في سنة ٨٧٢ هـ/١٤٦٨م[٦]، ثم عادت في سنة

٨٧٥هـ/١٤٧٠م إلي شهر رجب[٧]، ثم عادت إلى شعبان في السنة التي تليها[٨]، ثم إلى رمضان في سنة٨٨١هـ/ ١٤٧٦م وظل الأمر هكذا حتى نهاية العصر المملوكي، وكانت العادة أن البخاري يُقرأ في القصر الأسفل فصار يقرأ في القصر الأعلى في سنة ٨٢٦هـ/١٤٢٢م[٩]، ثم ألغي ذلك وصار يُقرأ بجامع القلعة في عهد السلطان الغوري (٩٠٦-٩٢٢هـ/١٥٠١-١٥١٦م)[١٠].

* قارئ المجلس:

كان يُعين في هذا المجلس أحد رجال الحديث لقراءة البخاري لعلمهم بأحكام القراءة وطريقتها، ففي رمضان سنة٧٧٥هـ/١٣٧٣م كان يتناوب على قراءته شهاب الدين أحمد بن العرياني وزين الدين العراقي (ت:٨٠٦هـ/١٤٠٣م)[١١]، فكان كل واحد منهم يقرأ يوماً[١٢]، وكان القارئ في سنة٨٢١هـ/١٤١٨م الشيخ شمس الدين الحبتي (ت: ٨٢٤هـ/١٤٢١م)[١٣] الذي وصف بأن له اليد الطولى في قراءة البخاري[١٤]، كما تولى الشهاب أحمد بن عثمان العامري الحنفي (ت: ٨٣٦هـ/١٤٣٣م) القراءة بالقصر في أواخر عمره[١٥].

أما قارئ البخاري في سنة٨٢٧هـ/١٤٢٣م فكان نور الدين السويفي إمام الملك الأشرف برسباي(٨٢٥-٨٤١هـ/١٤٢٢-١٤٣٧م)[١٦]، ثم استقر عوضاً عنه برهان الدين البقاعي (ت:٨٨٥ هـ/١٤٨٠م)[١٧] في ٤ رجب سنة ٨٤٢هـ/٢٠ديسمبر١٤٣٨م، وقد نال استحسان الحاضرين لجودة قراءته وفصاحته[١٨]، وفي رمضان سنة ٨٤٩هـ/ ديسمبر١٤٤٥م كان القارئ البرهان بن خضر نيابة عن البرهان البقاعي- صاحب الوظيفة- بحكم غيبته[١٩]، ثم عُزل البقاعي في رجب سنة ٨٥١هـ/ سبتمبر١٤٤٧م، وعُين مكانه جلال الدين بن الأمانة[٢٠].

ثم صرف عنها الشيخ جلال الدين بن الأمانة، وقُرر مكانه ابن المجبر(ت:٨٥٧ هـ/١٤٥٣م)[٢١] في سنة٨٥٢هـ/١٤٤٨م[٢٢]، لكنه ما لبث أن صُرف في السنة التي تليها وتولى مكانه الشيخ ولي الدين الأسيوطي[٢٣]، وممن تولى قراءة البخاري في القلعة الشيخ شهاب الدين الأميوطي السكندري، وقد ظل على ذلك حتى توفي سنة ٨٧٢هـ/١٤٦٧م[٢٤]، كما تولى القراءة في سنة٨٧٢هـ/١٤٦٧م شهاب الدين المقرئ[٢٥].

وكان القارئ في الفترة (٨٧٤- ٨٧٥ هـ/١٤٦٩-١٤٧٠م) برهان الدين الكركي[٢٦]، ويبدو أنه ظل هو القارئ حتى غضب السلطان عليه وعزله سنة ٨٨٥ هـ/١٤٨٠م[٢٧]، وولى مكانه في وظيفة القراءة بالقلعة الشيخ جمال الدين الكركي (ت:٨٩٩ هـ/١٤٩٣م)[٢٨] في سنة٨٨٦هـ/١٤٨١م[٢٩]، كما تولى الشيخ محب الدين محمد الحجازي الحنفي (ت:٩٢٢ هـ/١٥١٦م) قراءة البخاري بالقلعة في عهد السلطان قانصوه الغوري[٣٠]، ويبدو أنه بعد وفاته تولى مكانه الشيخ صلاح الدين القليوبي الذي خرج معه إلى الشام في سنة٩٢٢هـ[٣١].

وقد سعى بعض من لا دراية لهم بعلم الحديث إلى تولي هذه الوظيفة مثل شمس الدين الهروي (ت: ٨٢٩ هـ/١٤٢٥م)[٣٢] الذي حضر في سنة٨٢١ هـ/١٤١٨م وقد اختلق لنفسه إسناداً ليقرأ به صحيح البخاري، وأرسله إلى شمس الدين الحبتي القارئ فتناوله منه- وهو من المحدثين- فعرف أنه مختلق، فجامله وسمح له بالقراءة، فلما بدأ قال بعد البسملة والصلاة على النبي سنده إلي البخاري، فاستحسن شمس الدين الحبتي ذلك منه، وخفي على الهروي قصده من ذلك، ثم حدث للهروي بعد ذلك مشاكل مع بعض المشايخ بسبب القراءة ونحوها[٣٣]، ونظراً لدخول مثل هذا وغيره خاصة من باب المجاملة فقد كثر خطأ القارئ ولحنه في القراءة، ولهذا كان القاضي الشافعي يرد على القارئ الأسماء التي تُبدل أو تحرف من الإسناد.[٣٤]

وأحياناً يحدث النزاع على من يقرأ الحديث كالنزاع الذي حدث بين بدر الدين القاهري الشافعي (ت:٨٨٧هـ/١٤٨٢م)[٣٥] وعز الدين الفيومي، وقد وقف بعض العلماء مع بدر الدين لمعرفته بعلم الحديث[٣٦]، وقد تتسبب قراءة القارئ في بعض الأحيان في حدوث بعض اللغط بين الحاضرين، ففي إحدى السنوات حضر هذا المجلس الشيخ جلال الدين عبد الرحمن الوجيزي (ت:٨٥٢هـ/١٤٤٢م) وكان بالمجلس السلطان برسباي والقضاة الأربعة والقارئ نور الدين السيوفي، فقال القارئ: بسندكم إلي الإمام البخاري، فقال الشيخ الوجيزي: يا قارئ لمن سندكم هذا؟ ألكل أم واحد بصيغة التعظيم؟ فقال: بل لواحد وهو القاضي الشافعي-

يقصد ابن حجر العسقلاني- فقال الوجيزي للحاضرين: هذا رجل لا يعرف مصطلح أهل العلم، فبأي معنى تكون الإشارة للقاضي الشافعي دون غيره؟ أيكون سنده أعلى الأسانيد فإن كان الأمر كذلك وجب تخصيصه بالإشارة حينئذ، وإلا فما وجه التخصيص؟ فإن كان لهذا سر عند أهل العلم أبدوه لنا لنستفيد، فإن كان المال أو الجاه أو المنصب فهذا شيء لا مدخل له في هذا الباب، فسكتوا جميعاً ولم يجيبوه[٣٧]، وفي نهاية القراءة كان القارئ يدعو للسلطان وللقاضي الشافعي ثم لبقية القضاة بعده[٣٨].

* حاضرو المجلس:

كانت العادة تقتضي من أيام الأشرف شعبان أن يحضر قاضي القضاة الشافعي وطائفة قليلة العدد لسماع البخاري فقط، ولم يزل الأمر على ذلك حتى تسلطن المؤيد شيخ (٨١٥-٨٢٤هـ/١٤١٢-١٤٢١م) فاتسعت دائرة الحضور، ففي سنة٨٢٠هـ/١٤١٧م حضر القضاة الأربعة والفقهاء الذين زاد عددهم عن الستين وصرف لكل واحد منهم ألف درهم[٣٩]، والكثير من الطلبة والأعيان، وكلما كثر الجمع عظم الأجر والثواب كما يقول ابن تغري بردي[٤٠]، وممن عرفوا بكثرة حضورهم في هذا المجلس: الشيخ شهاب الدين أحمد الكوراني (ت: بعد ٨٦١هـ/١٤٥٦م) في عهد السلطان برسباي (٨٢٥-٨٤١هـ/١٤٢٢-١٤٣٧م)[٤١]، والشيخ عبد الرحمن- والد البرهان الكركي- (ت:٨٨٠هـ/١٤٧٥م) الذي كان كثيراً ما يحضر أثناء تولي ابنه البرهان قراءة البخاري[٤٢]، والشيخ شرف الدين التبريزي (ت:٨٩٣هـ/١٤٨٧م)[٤٣]،

وفي سنة٨٢٧هـ/١٤٢٣م استجد الأشرف برسباى حضور كاتب السر ونائبه وناظر الجيش[٤٤]، أما في سنة٨٣٠هـ/١٤٢٦م فقد أمر السلطان ألا يحضر أحد من القضاة المعزولين[٤٥]. ثم زاد العدد في سنة ٨٤٢هـ/١٤٣٨م إلى مائة شخص[٤٦] وظل الأمر في زيادة مستمرة.

وكان السلطان يحضر هذه القراءة، ويستغل هذا الجمع ليطرح ما أشكل عليه من قضايا دينية، كما حدث أثناء ختم البخاري في سنة٨٤١هـ/١٤٣٧م بالقصر الأسفل حيث سأل السلطان القضاة والعلماء عن الذنوب التي ينزل بسببها الطاعون،

فأجابه أحدهم أنه إذا فشا الزنا بين الناس سلط الله عليهم الطاعون، وأن الداعي إلى الزنا خروج النساء متبرجات، فأمر السلطان بعدم خروج النساء ليلاً ونهارا فتعطلت التجارة بالأسواق[٤٧]، وفي سنة ٨٤٢ هـ/١٤٣٨م حضر المشايخ لقراءة البخاري بالقلعة وحضر معهم السلطان، ثم انقطع لمرضه، وكان يحضر أحياناً[٤٨].

* المناقشات الدينية وأثرها على سير المجلس:

كانت تناقش أثناء قراءة البخاري الكثير من الموضوعات التي تتعلق بموضوع القراءة، ويبدي فيها بعض ممن ينتسب للعلم الكثير من الترهات والخرافات والنوادر التي تكون في كثير من الأحيان سبباً في حدوث اللغط وبخاصة أن البعض يريد أن يثبت أنه العلامة الذي لا مثيل له[٤٩]، وصدق الإمام الغزالي حين قال: "لو سكت من لا يعلم لسقط الخلاف"، وقد بدأت تزداد حدة هذه المناقشات مع تزايد عدد الحاضرين من الطلبة وغيرهم، وبعضها كان يخرج عن الحد فيسئ فيها بعضهم لبعض إساءات بالغة[٥٠]، ولهذا كان السلطان يشترط عليهم عدم اللغط في المجلس، ففي سنة٧٧٧هـ/١٣٧٦م تقريباً حضر الشيخ ركن الدين القرمي الحنفي (ت:٧٨٣هـ/١٣٨١م)[٥١] مجلس الحديث بالقلعة فمر حديث "شق الصدر" فقال: هذا كناية عن شرح الصدر، فرد عليه الحاضرون بأن في الصحيح أن أنساً قال: "كنت أرى أثر هذا المخيط في صدره" يعني بذلك رسول الله صلى الله عليه وسلم فسكت القرمي[٥٢].

وفي بعض الأحيان يكون الدافع وراء إثارة بعض الموضوعات ومناقشتها نكاية أحد الحاضرين وإظهار عجزه، من ذلك ما حدث عندما حضر جلال الدين البلقيني (ت:٨٢٤ هـ/١٤٢٠م)[٥٣] سماع الحديث بالقلعة في سنة٨٢١ هـ/١٤١٧م بعد أن توسط له القاضي ناصر الدين بن البارزي (ت:٨٢٣هـ/١٤١٩م)[٥٤] عند السلطان حتى سمح له بذلك، وكان ذلك نكاية في شمس الدين الهروي[٥٥]، فصار يبدي الفوائد الفقهية والحديثية ويجاريه في ذلك القاضي الحنبلي ابن المغلي (ت: ٨٢٨ هـ/١٤٢٤م)[٥٦]، والهروي عاجز عن مجاراتهم في ذلك، فبدأ ابن المغلي يسرد من حفظه ويتحدى بذلك، ثم جهز له الجلال البلقيني أخاه علم الدين (ت:٨٦٨

هـ/١٤٦٣م)[٥٧] بعدة مسائل صعبة وحفظه أصلها وجوابها، وأمره أن يثيرها في المجلس ويخص الهروي بالسؤال عنها فضج الهروي من ذلك.

وكان الجلال البلقيني يبتغي من ذلك إظهار عجز الهروي، والسلطان المؤيد شيخ يشاهد كل ذلك ويسمعه، لأنه كان يجلس أولاً بينهم ثم لما اشتد عليه ألم رجله صار يجلس في الشباك الذي يطل على المكان، ولم يزالوا بالهروي حتى أسقطوه من عين السلطان، وقد نظم أحد الحضور عدة أبيات في ورقة ورماها في مجلس السلطان، فقرأها السلطان في ذم الهروي والبلقيني، فلما سمع الهروي ذلك لم يلتفت إليه، وأما البلقيني فقد استشاط غضباً[٥٨]، وقد سأل السلطان عن علم الدين البلقيني، فقيل له: أنه ولد الشيخ السراج البلقيني، فأنعم عليه تكريماً لأبيه[٥٩].

وحدثت مناقشة أخرى في سنة٨٢٣ هـ/١٤١٩م بين القاضي الحنفي زين الدين التفهني (٨٣٥هـ/١٤٣١م)[٦٠] والقاضي الحنبلي علاء الدين المغلي أدت إلي تعدي القاضي الحنفي على الحنبلي وأعانه على ذلك أنصاره[٦١]، وشهدت سنة ٨٢٦هـ/١٤٢٢م الكثير من المناقشات والمشاجرات، منها ما وقع بين الشيخ شمس الدين الديري (ت:٨٢٧هـ/١٤٢٣م)[٦٢] وبين ابن المغلي قاضي الحنابلة والتي أدت إلى كثرة اللغط[٦٣].

فلما كثر اللغط أفرد السلطان الطلبة الذين زاد عددهم بمجلس بالقصر الأسفل وجعل لهم الشيخ سراج الدين (ت: ٨٢٩هـ/١٤٢٥م)[٦٤]، ولكن هذه العزلة لم تمنع الطلبة وبخاصة الذين يحبون الظهور من إثارة اللغط وإساءة الأدب، فزجروا مراراً فلم يزجروا، فأمرهم السلطان في سنة ٨٣٤هـ/١٤٣٠م بالقراءة داخل القصر الأسفل، وصار هو يجلس في شباك منفرد بالقصر الأعلى يشرف عليهم منه واستمر الأمر على ذلك سنين[٦٥]، ونتيجة لما سبق أمر السلطان في سنة٨٣٠هـ/١٤٢٦م من حضر المجلس بعدم البحث لأن هذا المجلس هو مجلس سماع للحديث لا مجلس مباحثات ومناقشات[٦٦].

ونظراً لعدم امتثال هؤلاء لكلام السلطان، فقد أمر في سنة ٨٣٨هـ/١٤٣٤م قاضي القضاة الشافعي ابن حجر العسقلاني (ت:٨٥٢هـ/١٤٤٢م) بأنه إذا حضر

مجلس السماع بالقلعة أن يُحضر معه العصي ويضرب بها من يتجاوز الحد في بحثه أو كلامه حتى يردعه، وأكد على ذلك الأمر[٦٧] لكن هذا الفعل لم يأت بنتيجة، فأمر السلطان في سنة٨٤٠هـ/١٤٣٦م أن يجلس الأعيان بناحية وغيرهم بناحية أخري ليخف اللغط، وأمرهم بالسكوت، فما تكلم أحد في هذه المرة عدا القاضي الشافعي الذي رد على القارئ خطأه في الإسناد والتصحيف[٦٨].

وفي سنة ٨٨١هـ/ ١٤٧٦م حضر القطب الخضيري، فأخذ يبدي الفوائد الفقهية والحديثية والتي يظنها طلبة العلم فوائد جيدة، وهي في الحقيقة لا طائل منها ولا فائدة، فكثر اللغط في المجلس حتى خرج عن كونه مجلس لسماع الحديث[٦٩]، وفي سنة ٨٨٢هـ/١٤٧٧م وقع بين القاضي الحنفي والبرهان الكركي - إمام السلطان- مشاجرة أدت إلى زيادة مرض الحنفي، ثم مات بعدها[٧٠].

كما وقع بحث عند ختم البخاري في سنة ٨٨٥هـ/١٤٨٠م حول قوله تعالى: "ليغفر الله لك ما تقدم من ذنبك وما تأخر"، وهو بحث معلوم الأجوبة، ورغم ذلك وقع اللغط وسوء القول بين الحاضرين[٧١]. أما في ختمة سنة ٨٨٨هـ/١٤٨٣م فقد وقع أثناء ذلك بين بدر الدين بن الغرس الحنفي (ت:٨٩٤هـ/١٤٨٨م)[٧٢] وبين الشيخ صلاح الدين الطرابلسي تنافس على من يجلس أعلى من صاحبه، وصدر من الطرابلسى كلاماً لا يليق[٧٣]، وهذا يظهر ما وصل إليه بعض الشيوخ من حب الوجاهة والتنافس على الدنيا، ووقع مثله في آخر رمضان سنة ٨٩٨هـ/١٤٩٢م في مسألة بين البرهان الدميري أحد نواب المالكية، وبين بعض الطلبة، فأنكروا على البرهان جوابه في المسألة[٧٤].

ونتيجة لما سبق كان المقريزي من أشد المعارضين لهذه المجالس نظراً لما يحدث فيها من مشادات وإساءات وغير ذلك، فيقول: "وهذا المجلس منكر في صورة معروف، ومعصية في ذي طاعة، وذلك أنه يتصدى للقراءة من لا عهد له بممارسة العلم، لكنه يصحح ما يقرأه، فيكثر مع ذلك لحنه وخطأه وتحريفه، هذا ومن حضر لا ينصتون لسماعه، بل دائماً دأبهم البحث عن مسألة يطول صياحهم فيها، حتى يفضي بهم الحال إلى الإساءات التي تؤول إلى أشد العداوات. وربما كفر بعضهم

بعضا، وصاروا ضحكة لمن عساه يحضرهم من الأمراء والمماليك..."[٧٥].

وعلق عبد الباسط الحنفي على هذه التجاوزات بقوله: "وصار هذا الأمر يكبر في المجلس والصياح والمخاصمات وإساءة البعض لبعض لأجل المباحث، وخرج حضور هذا المجلس عن كونه طاعة إلى كونه معصية"[٧٦]، ولكن ابن تغري بردي كانت له وجهة نظر أخرى، فيقول تعليقا على ما سبق: "أما الصياح فلم تبرح مجالس العلم فيها البحوث والمشاحنة، ولو وقع منهم ما عسى أن يقع فهم في أجر وثواب، وليس للاعتراض هنا محل بالجملة"[٧٧]، وبالرغم من الاعتراضات فقد استمر الوضع على ما هو عليه حتى نهاية العصر المملوكي، ولم تجد محاولات بعض السلاطين نفعاً في الحد من ذلك.

وكانت هذه المحاورات والمناقشات تثمر في بعض الأحيان عن تأليف الكتب، فقد كان حضور جلال الدين البلقيني لسماع الحديث بالقلعة سبباً في دفعه إلى مطالعة شرح الشيخ سراج الدين بن الملقن الشافعي (ت:٨٠٤هـ/١٤٠١م)[٧٨]، وكذا أسماء من أبهم في الجامع الصحيح، وذلك ليشارك في هذه المناقشات، ونتج عن ذلك تأليفه لكتاب"الإفهام بما في البخاري من الإبهام"[٧٩]، كما قام محمد بن أبي بكر الحسيني القاهري-أحد الحاضرين بالمجلس- بتأليف كتاب جمع فيه كل ما يقع في مجلس البخاري بالقلعة[٨٠]، كما ألف أبو حامد القدسي رسالة في الإجابة عن سؤالين طرحهما السلطان قايتباي في مجلس سنة ٨٨٥هـ/١٤٨٠م ولم يلق إجابة شافية من حاضري المجلس وسمى هذه الرسالة "الجواب المرهف عن سؤال الملك الأشرف"[٨١].

وفي بعض السنوات كان صحيح البخاري يقرأ في الأزهر بدلاً من القلعة نظراً لظروف السلطان الصحية، ففي رمضان سنة٨٨٢هـ/١٤٧٧م ختم البخاري في الأزهر وفرقت الأموال والخلع علي الفقهاء والعلماء، ودعوا للسلطان بالشفاء.[٨٢]

* احتفال ختم الصحيح:

كان المشايخ في نهاية رمضان يختمون البخاري وسط حفل كبير يحضره السلطان والأمراء وغيرهم وتلقى فيه المدائح النبوية والسلطانية، وتفرق فيه الأموال والخلع علي الفقهاء والعلماء والقراء والمادحين[٨٣]، ففي رمضان سنة٨٢٠هـ/١٤١٧م صرف

السلطان للفقهاء الذين زاد عددهم عن الستين لكل واحد منهم ألف درهم[٨٤]، وفي رمضان سنة ٨٢١هـ/أكتوبر ١٤١٨م ختم البخاري بالقلعة وفرق على الحاضرين من الفقهاء وعدتهم سبعون مائة وأربعون مؤيدياً[٨٥] لكل واحد، وخلع على قاضي القضاة شمس الدين الهروي جبة صوف بفرو السمور[٨٦].

وأحياناً كان يحدث النزاع بين بعض الفقهاء على صرر المال المعينة لهم كما حدث بين عز الدين الفيومي وبدر الدين محمد بن يوسف القاهري الشافعي (ت:٨٨٧ هـ/١٤٨٢م)، وقد تدخل محب الدين البغدادي الحنبلي في الأمر وأرسل إلى جوهر الخازنداري بأن يعطي الصرة للبدر لأنه أتقن لقراءة الحديث ومعرفة علومه[٨٧].

كما خلع السلطان في رمضان سنة ٨٢٧هـ/ يوليو١٤٢٣م على أكثر من عشرين فقيهاً صوفاً مربعاً[٨٨] بسنجاب طري، وخلع على القضاة الأربعة عدداً من الطرح[٨٩]، وعلى القاضي شمس الدين الهروي كاملية[٩٠] خضراء بفرو سمور، وخلع على القاضي البدر العيني صوفاً مربعاً بسنجاب طري، وعلى القارئ والمادح وأكثر من مائة طالب من جميع المذاهب الكثير من الفلوس[٩١].

وقد كانت العادة من أيام الأشرف شعبان أن يخلع على قاضي القضاة الشافعي، ويركب بغلة بزناري تخرج له من الإسطبل السلطاني[٩٢]. ثم جدد السلطان برسباي للمشايخ الذين يحضرون السماع في ختم سنة٨٢٧هـ/ فراجي بسنجاب، وهو أول من فعل بهم ذلك، وكان عدتهم نحو العشرين ثم ازداد الأمر إلى أن زادوا على المائة في رمضان ٨٤٢هـ/ فبراير ١٤٣٨م ثم قطع ذلك عنهم في رمضان ٨٤٦هـ/ يناير ١٤٤٣م[٩٣].

أما في سنة٨٧٤ هـ/١٤٦٩م فقد خُلع على القضاة الأربعة والقارئ طرحات، وعلى المشايخ مثل الشيخ سراج الدين العبادي (ت: ٨٨٥ هـ/١٤٨٠م) خندات سمور، وخلع على بقية من حضر خندات مسنجبة ووزع على الحاضرين صرر أعلاها ثلاثة ألاف دينار وأقلها ألف دينار[٩٤]، وفي سنة٨٧٧هـ/١٤٧٢م خُتم البخاري بالقلعة وحضره عبد البر بن الشحنة فخلع عليه مع من خلع عليه من القضاة والفقهاء[٩٥]،

وكانت العادة القديمة أن البخاري يختم بالقصر الكبير، فألغي ذلك وصار يختم في الحوش السلطاني[٩٦] بدءاً من سنة٨٩١هـ/١٤٨٦م[٩٧] حتى نهاية العصر المملوكي[٩٨].

وفي هذا الاحتفال كانت تلقى القصائد التي كان غالبها ما يتوجه لمدح السلطان ورجال دولته كما فعل برهان الدين البقاعي (ت: ٨٨٥هـ/١٤٨٠م) الذي مدح السلطان الظاهر جقمق بقصيدة في حفل ختام مجلس القراءة لما كان قارئ المجلس، وقد سجل هذه القصيدة في ديوانه المسمى "إشعار الواعي بأشعار البقاعي"[٩٩].

ومع منتصف القرن التاسع الهجري نلاحظ كثيراً أن البخاري لم يعد يقرأ إلا في يوم الختم، فيقرأ ويختم في نفس اليوم وتوزع الصرر والخلع، كما حدث في سنة٨٩١هـ/١٤٨٦م، وسنة ٨٩٢هـ/١٤٨٦[١٠٠]، وقد استمر هذا المجلس رغم ما حدث به من سلبيات حتى نهاية العصر المملوكي، فقد ذكر ابن إياس أنه ختم في سنة٩٢١ هـ/١٥١٥م[١٠١]، وأحياناً يتغيب السلطان عن المشاركة في الحفل كما حدث في سنة ٨٨٧ هـ/١٤٨٢م[١٠٢].

وقد استمرت عادة قراءة صحيح البخاري في القلعة بعد سقوط الدولة المملوكية، ففي أواخر رمضان سنة٩٢٣هـ/ سبتمبر١٥١٧م ختم البخاري بالقلعة وحضره ملك الأمراء خاير بك - نائب السلطان سليم العثماني بمصر- كما حضره القضاة الأربعة وجماعة من الأعيان، وبعد انقضاء المجلس خلع خاير بك على القضاة قفطانين جوخ بوجه صوف، وفرق على الفقهاء والعلماء صرراً فيها دراهم، إلى غير ذلك من مظاهر الاحتفال[١٠٣]، وقد أخذ ابن إياس في المقارنة بين الاحتفال في العصر المملوكي والعثماني فقال: "وشتان بين هذا الختم، وما كان يعمل في ختم السلاطين الماضية في مثل هذا اليوم"[١٠٤].

ولم تقتصر قراءة البخاري على القلعة فقط بل كان يقرأ في الجامع الأزهر وغيره في فترات الغلاء والوباء والفتن تقرباً إلى الله لكي يرفع عنهم ما هم فيه، كما حدث في سنة٧٩٠هـ/١٣٨٨م عندما ندب قاضي القضاة الشافعي جماعة لقراءة صحيح البخاري بالجامع الأزهر ويدعو الله أن يرفع عنهم الطاعون[١٠٥]، كما اجتمع القضاة والأعيان لقراءته في سنة٧٩١هـ/١٣٨٩م بالآثار الشريفة[١٠٦]،

وابتهلوا إلى الله بالدعاء أن ينصر السلطان برقوق.[١٠٧]

الخاتمة: من خلال ما سبق يمكن القول إن صحيح البخاري لقى الكثير من الاهتمام في العصر المملوكي، وكانت قراءته في القلعة أحد مظاهر هذا الاهتمام، وكان يتم قراءته في أول رمضان ويختم في آخره، ثم أصبح يقرأ من أول شعبان، ثم من أول رجب، ثم أعيد إلى شهر شعبان ثم إلى شهر رمضان وهكذا ظل الأمر بين الزيادة والنقصان.

وكان يحضر المجلس في البداية القاضي الشافعي وبعض الفقهاء فقط، ثم تزايد العدد وتحول من مجلس سماع إلى مجلس مناقشات ومباحثات ونتج عن هذه المناقشات الكثير من اللغط والسفه مما تحول معه مجلس الحديث من مجلس طاعة إلى مجلس معصية، وكان السلطان يحضر المجلس لسماع الحديث ومناقشات الفقهاء، وفي نهاية رمضان كان يختم البخاري وتوزع الخلع والأموال وسط احتفال كبير بالقلعة على الحاضرين من القضاة والفقهاء والأعيان، وقد استمر الأمر على ذلك حتى نهاية العصر المملوكي وبداية العصر العثماني.

❖ ❖ ❖ ❖

الحواشي:

(Endnotes)

١ - يسمى" الجامع الصحيح المختصر من أمور رسول الله وسننه وأيامه" لصاحبه محمد بن إسماعيل الجعفي البخاري (ت:٢٥٦هـ/٨٦٩م)، وهو أصح كتاب بعد القرآن الكريم يليه صحيح مسلم. انظر: حاجي خليفة: كشف الظنون في أسامي الكتب والفنون، ج١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د. ت)، ص٥٤١.

٢ - من هذه الشروح شرح الحافظ مغلطاي بن قليج الحنفي (ت: ٧٦٢هـ/١٣٦٠م) المسمى"التلويح في شرح الجامع الصحيح"، والذي اختصره الشيخ جلال الدين العجمي الحنفي (ت:٧٩٣هـ/١٣٩٠م)، وشرحه الشيخ مجد الدين الفيروز أبادي (ت:٨١٧هـ/١٤١٤م)، وشرح ابن حجر العسقلاني (ت:٨٥٢ هـ/١٤٤٨م) المسمى"فتح الباري بشرح صحيح البخاري" وهو من أجل شروح البخاري، وغير ذلك من الشروح. انظر:

ابن حجر(شهاب الدين أحمد بن على العسقلاني ت:٨٥٢هـ/١٤٤٢م): إنباء الغمر بأبناء العمر، ج٣، تحقيق: حسن حبشي، طبعة المجلس الأعلى للشئون الإسلامية، القاهرة، ١٩٧٢م، ص٤٩؛ ابن إياس(محمد بن أحمد الحنفي ت:٩٣٠هـ/١٥٢٤م): بدائع الزهور في وقائع الدهور، ج٢، تحقيق: محمد مصطفى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٤م، ص٢٠٧.

٣ - المقريزي (تقي الدين أحمد بن علي ت: ٨٤٥هـ/١٤٤٢م): السلوك لمعرفة دول الملوك، ج٤، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٧م، ص٣٦٦؛ ابن إياس: بدائع الزهور، ج١، ق٢، ص١٣٠.

٤ - ابن تغري بردي (جمال الدين أبو المحاسن يوسف ت:٨٧٤هـ/ ١٤٦٩م): النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، ج١٤، تحقيق: فهيم محمود شلتوت، وجمال محمد محرز، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص٢٦٧.

٥ - المقريزي: السلوك، ج٧، ص٣٩٣؛ الحنفي(عبد الباسط بن خليل الملطي ت:٩٢٠هـ/١٥١٤م): نيل الأمل في ذيل الدول، ج٥، تحقيق: عمر عبد السلام تدمري، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ٢٠٠٢م، ص٦٥.

٦ - الحنفي: نيل الأمل، ج٦، ص١٤١،٣٢١.

٧ - الحنفي: نيل الأمل، ج٦، ص٤٣٤.

٨ - الصيرفي (على بن داود ت: ٩٠٠هـ/١٤٩٥م): إنباء الهصر بأبناء العصر، تحقيق: حسن حبشي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط٢، ٢٠٠٢م، ص٤٠٠.

٩ - الحنفي: نيل الأمل، ج٤، ص١٣٨.

١٠ - ابن إياس: بدائع الزهور، ج٤، ص٨٨. وأيضاً: محمود رزق سليم: عصر سلاطين المماليك ونتاجهم العلمي والأدبي، ق٢، ج١، المطبعة النموذجية، القاهرة، ط٢، ١٩٦٢م، ص٣٣٣.

١١ - هو عبد الرحمن بن حسين بن أبي بكر العراقي، أفنى عمره في قراءة الحديث وتدريسه، ومعرفة أسماء رجاله، وكان يلقب في مصر والشام بالمحدث. انظر: الصيرفي: نزهة النفوس والأبدان في تواريخ الزمان، ج٢، تحقيق: حسن حبشي، مطبعة دار الكتب، ١٩٧١م، ص١٩١.

١٢ - ابن حجر: إنباء الغمر، ج١، ص٦١؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٢، ص٦٤؛ ابن إياس: بدائع الزهور، ج١، ق٢، ص١٣٠.

١٣ - ابن حجر: إنباء الغمر، ج٧، ص٣٠٩؛ ابن تغري بردي: النجوم الزاهرة، ج١٥، ص١١٣؛

الصيرفي: نزهة النفوس، ج٢، ص٤١٦. الحبتي: هو محمد بن أحمد بن معالي الدمشقي ولد سنة ٧٤٥هـ/١٣٤٤م، قدم القاهرة في سنة٨٠٤هـ، ناب في الحكم وولي الخانقاة الخروبية بالجيزة وتوفي بها. انظر: السخاوي (شمس الدين محمد بن عبد الرحمن ت: ٩٠٣هـ/١٤٩٧م): الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، مج٤،ج٧، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٩٩٢م، ص١٠٨.

١٤ - الصيرفي: نزهة النفوس، ج٣، ص١٦.

١٥ - السخاوي: الذيل التام على دول الإسلام للذهبي، حوادث (٧٤٥-٨٥٠هـ)، تحقيق: حسن إسماعيل مروة، دار ابن العماد، بيروت، ط١، ١٩٩٢م، ص٥٧٦.

١٦ - الصيرفي: نزهة النفوس، ج٣، ص٥٥.

١٧ - هو إبراهيم بن عمر بن حسن، ولد سنة ٨٠٩ هـ/١٤٠٦م بخربة روحا بالبقاع، ثم انتقل إلي دمشق ثم القدس ثم القاهرة. انظر: السخاوي: الضوء اللامع، مج٤، ج٨، ص١٠١.

١٨ - ابن حجر: إنباء الغمر، ج٤، ص١٠٤؛ ابن شاهين: نيل الأمل، ج٥، ص٦٧.

١٩ - السخاوي: التبر المسبوك في ذيل السلوك، ج١، تحقيق: لبيبة إبراهيم مصطفى، نجوى مصطفى كامل، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص٢٦١.

٢٠ - السخاوي: الضوء اللامع، مج٢، ج٤، ص١٢٠؛ الذيل التام، حوادث(٨٥٠-٨٩٧هـ)، ص١٩؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٥، ص٢٣٨؛ ابن إياس: بدائع الزهور، ج٢، ص٢٥٩.

٢١ - هو يوسف بن محمد بن أحمد التزمنتي القاهري الشافعي، سمي ابن المجبر نسبة إلى صدقة المجبر لكونه خلف أباه على أمه فرباه، ولد سنة٧٧٠هـ/١٣٦٨م، طلب العلم وناب في الحكم. السخاوي: الضوء اللامع، مج٥، ج١٠، ص٣٢٩ .

٢٢ - ابن إياس: بدائع الزهور، ج٢، ص٢٦٧.

٢٣ - السخاوي: التبر المسبوك، ج٢، ص٩٨؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٥، ص٢٦٥؛ ابن إياس: بدائع الزهور، ج٢، ص٢٧٦.

٢٤ - الحنفي (عبد الباسط بن خليل الملطي ت:٩٢٠هـ/١٥١٤م): الروض الباسم في حوادث العمر والتراجم، ج٤، مخطوط بدار الكتب المصرية، رقم ٢٤٠٣ تاريخ تيمور، ورقة ١٩١ب.

٢٥ - الحنفي: الروض الباسم، ج٤، هامش ورقة ١٨٠ب.

٢٦ - الصيرفي: إنباء الهصر، ص٤٠٠، ٢٦٤. والبرهان الكركي: هو إبراهيم بن عبد الرحمن

الكركي، ولد بالقاهرة سنة٨٣٥هـ/١٤٣١م، كان يجيد التركية لأن أمه جركسية، وقد عينه قايتباي إماما له وولاه عدداً من الوظائف منها قراءة البخاري، ونظر الكسوة، والتدريس بمدرسة أم السلطان، ومشيخة الصوفية الأرسلانية، وغيرها، درس وصنف وأفتى، توفي غريقا سنة٩٢٢هـ/١٥١٦م. انظر: السخاوي: الضوء اللامع، مج١، ج١، ص٥٩-٦٤.

٢٧ - ابن إياس: بدائع الزهور، ج٣، ص١٧٠.

٢٨ - هو يوسف بن شاهين العلائي قطلوبغا الكركي سبط بن حجر العسقلاني، ولد سنة٨٢٨ هـ/١٤٢٤م، طلب العلم وولي الوظائف وحصلت له محن مع المشايخ. انظر: السخاوي: الضوء اللامع، مج٥، ج١٠، ص٣١٥.

٢٩ - الحنفي: نيل الأمل، ج٧، ص٢٩٦؛ ابن إياس: بدائع الزهور، ج٣، ص١٨٧.

٣٠ - الغزي (نجم الدين محمد بن محمد ت:١٠٦١هـ/١٦٥٠م): الكواكب السائرة في أعيان المائة العاشرة، ج١، وضع حواشيه: خليل المنصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٧م، ص٨٧.

٣١ - ابن إياس: بدائع الزهور، ج٥، ص٤٢.

٣٢ - هو محمد بن عطاء الله بن محمد الرازي الشافعي، ولد بهراه سنة٧٦٧هـ/١٣٦٥م، قدم مصر سنة٨١٠ هـ/١٤٠٧م، كان يدعي أنه يحفظ البخاري ومسلم عن ظهر قلب بأسانيدهم، وقد امتحن في ذلك، وكان إسناده إلى البخاري مضطرب، ولي القضاء بالقاهرة سنة٨٢١ هـ/١٤١٨م. انظر: السخاوي: الضوء اللامع، مج٤، ج٨، ص١٥٣؛ الصيرفي: نزهة النفوس، ج٣، ص٩٦

٣٣ - ابن حجر: إنباء الغمر، ج٣، ص٥١٥.

٣٤ - ابن حجر: إنباء الغمر، ج٨، ص٤٥؛ السخاوي: الذيل على رفع الإصر أو بغية العلماء والرواة، تحقيق: جوده هلال، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة، (د.ت)، ص٦٧؛ ابن إياس: بدائع الزهور، ج٢، ص١٧٥.

٣٥ - هو محمد بن يوسف بن علي، ولد سنة٨٠٧هـ/١٤٠٤م بالقاهرة وناب في الحكم بالأعمال الجيزية وغيرها. انظر: السخاوي: الضوء اللامع، مج٥، ج١٠، ص٩٧.

٣٦ - السخاوي: الضوء اللامع، مج٥، ج١٠، ص٩٧.

٣٧ - البقاعي (إبراهيم بن حسن ت: ٨٨٥هـ/١٤٨٠م): عنوان الزمان بتراجم الشيوخ والأقران، ج٣، تحقيق: حسن حبشي، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص٦٥.

٣٨ – الصيرفي: إنباء الهصر، ص٤١٤.

٣٩ – المقريزي: السلوك، ج٦، ص٤١٩؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٣، ص٣١٢.

٤٠ – ابن تغري بردي: النجوم الزاهرة، ج١٤، ص٢٦٧.

٤١ – البقاعي: عنوان الزمان، ج١، ص٦١.

٤٢ – السخاوي: الضوء اللامع، مج٢، ج٤، ص١٢٤؛ الذيل التام، حوادث(٨٥١–٨٩٧هـ)، ص٢٥٥.

٤٣ – الشوكاني (محمد بن على ت:١٢٥٠هـ/١٨٣٤م): البدر الطالع في محاسن من بعد القرن السابع، ج١، تحقيق: محمد حسن حلاق، دار ابن كثير، دمشق، ط١، ٢٠٠٦م، ص٧٠. شرف الدين التبريزي: هو أحمد بن إسماعيل بن عثمان التبريزي الكوراني ثم القاهري الشافعي. انظر: الشوكاني: البدر الطالع، ص٦٩.

٤٤ – المقريزي: السلوك، ج٧، ص١٠٠؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٤، ص١٥٨.

٤٥ – المقريزي: السلوك، ج٧، ص١٥٢؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٤، ص٢١٥.

٤٦ – المقريزي: السلوك، ج٧، ص٣٩٣؛ ابن حجر: إنباء الغمر، ج٣، ص٣٣٠.

٤٧ – ابن تغري بردي: النجوم الزاهرة، ج١٥، ص٩٣؛ الصيرفي: نزهة النفوس، ج٣، ص٤٠٥؛ ابن شاهين: نيل الأمل، ج٥، ص٢٤.

٤٨ – ابن حجر: إنباء الغمر، ج٤، ص١٠٤.

٤٩ – الحنفي: الروض الباسم، ج٤، ورقة١٨٩أ.

٥٠ – ابن تغري بردي: النجوم الزاهرة، ج١٤، ص٢٦٧.

٥١ – هو أحمد بن محمد بن عبد المؤمن القرمي الحنفي، ويعرف بالمرتعش لرعشة كانت به يديم معها تحريك رأسه، كان قاضياً بالقرم ثم قدم القاهرة، وتولى إفتاء دار العدل وغيرها. انظر: العراقي(ولي الدين أحمد بن عبد الرحيم بن الحسين ت: ٨٢٦ هـ/١٤٢٢م): الذيل على العبر في خبر من غبر، ج٢، تحقيق: صالح مهدي عباس، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٩٨٩م، ص٥٢٢.

٥٢ – العراقي: الذيل على العبر، ج٢، ص٥٢٢.

٥٣ – هو عبد الرحمن بن عمر بن رسلان البلقيني، ولد سنة٧٦٣هـ/١٣٦١م، تولى قضاء العسكر سنة٧٩١هـ/١٣٨٨م، ثم ولي منصب القضاء سنة٨٠٤هـ/١٤٠١م واستمر إلى

سنة٨٢١هـ/١٤١٨م مع عزل لفترات قصيرة. انظر: ابن حجر: ذيل الدرر الكامنة، تحقيق: عدنان درويش، نشر معهد المخطوطات العربية، القاهرة، ١٩٩٢م، ص٢٨٥.

٥٤ - هو محمد بن محمد بن عثمان الحموي الشافعي، كان عالماً فاضلاً، ولي قضاء حلب، ثم كتابة السر بمصر، وهو صاحب القصر الكبير على شاطئ النيل ببولاق. أنظر: السخاوي: الذيل التام، حوادث(٧٤٥-٨٥٠هـ)، ص٥١٧؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٤، ص٦٨.

٥٥ - الصيرفي: نزهة النفوس، ج٢، ص٤١٦.

٥٦ - هو علي بن محمود بن أبي بكر الحموي الحنبلي، ولد سنة٧٧١هـ /١٣٦٩م تفقه بدمشق ولي قضاء حماه وحلب. انظر: ابن حجر: إنباء الغمر، ج٨، ص٨٨؛ الصيرفي: نزهة النفوس، ج٣، ص٩٦.

٥٧ - هو صالح بن عمر بن رسلان البلقيني الشافعي، ولد سنة٧٩١هـ/١٣٨٨م، تولى القضاء الأكبر سنة ٨٢٦هـ/١٤٢٢م، تفرد بالفقه وألف تفسير القرآن. انظر: السيوطي (جلال الدين عبد الرحمن بن محمد (ت:٩١١هـ/١٥٠٥م): حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة، ج١، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، ط١، ١٩٦٧م، ص٤٤٤.

٥٨ - ابن حجر: رفع الإصر عن قضاة مصر، تحقيق: علي محمد عمر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١، ١٩٩٨م، ص٢٢٩؛ الصيرفي: نزهة النفوس، ج٢، ص٤١٦-٤١٧.

٥٩ - ابن حجر: رفع الإصر، ص٢٢٩؛ العيني (بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى ت:٨٥٥هـ/١٤٥١م): عقد الجمان في تواريخ الزمان، حوادث (٨١٥- ٨٢٤هـ)، تحقيق: عبد الرزاق الطنطاوي القرموط، مطبعة علاء، القاهرة، ط١، ١٩٨٥م، ص٣٢٠؛ السخاوي: الضوء اللامع، مج٢، ج٤، ص١٠٨، الذيل على رفع الإصر، ص١٥٩.

٦٠ - هو عبد الرحمن بن علي بن عبد الرحمن الشافعي، ولد سنة ٧٦٨ هـ/١٣٦٦م بقرية تفهنه إحدى قرى الغربية، وناب في القضاء وحمدت سيرته. انظر: ابن حجر: رفع الإصر، ص٢٢٤.

٦١ - ابن حجر: إنباء الغمر، ج٣، ص٢٢٤؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٤، ص٦٧.

٦٢ - هو محمد بن عبد الله بن سعد بن أبي بكر الحنفي، يعرف بابن الديري نسبة إلى مكان بمردا من جبل نابلس، ولد سنة٧٤٤هـ/١٣٤٣م، برع في مذهبه وصار يفتي، ولي قضاء الحنفية بالقاهرة، توفي في شوال. انظر: السخاوي: الضوء اللامع، مج٤، ج٨، ص٩٠.

٦٣ - يذكر الصيرفي أن ذلك كان في سنة٨٢١هـ/١٤١٨م. انظر: نزهة النفوس، ج٢، ص٤١٦.

٦٤ – هو عمر بن علي بن فارس الحسيني الحنفي، ويعرف بقارئ الهداية لكثرة قراءته لها، وقد اعتنق المذهب الحنفي حين وعد يلبغا كل من يتحول إلى المذهب الحنفي بخمسمائة دينار، وقد انتهت إليه رئاسة الحنفية وكثر تلاميذه. انظر: الصيرفي: نزهة النفوس، ج٣، ص١٠٧.

٦٥ – ابن حجر: إنباء الغمر، ج٣، ص٤٥٩.

٦٦ – الحنفي: نيل الأمل، ج٤، ص٢١٥.

٦٧ – ابن حجر: إنباء الغمر، ج٣، ص٥٤٨؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٤، ص٤٢٣.

٦٨ – ابن حجر: إنباء الغمر، ج٤، ص٤٦؛ السخاوي: الذيل على رفع الإصر، ص١٦٢؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٤، ص٣٧٦.

٦٩ – الحنفي: نيل الأمل، ج٧، ص١٦٦.

٧٠ – الحنفي: نيل الأمل، ج٧، ص٢٦٦.

٧١ – الحنفي: نيل الأمل، ج٧، ص٢٧٠.

٧٢ – هو محمد بن محمد بن خليل، ولد سنة ٨٣٣هـ/١٤٢٩م بالقاهرة، طلب العلم وتصوف، ولي مشيخة الجامع الزيني ببولاق وغيره. انظر: السخاوي: الضوء اللامع، مج٥، ج٩، ص٢٢٠.

٧٣ – الحنفي: نيل الأمل، ج٧، ص٣٥٨؛ ابن إياس: بدائع الزهور، ج٣، ص٢٠٤.

٧٤ – ابن إياس: بدائع الزهور، ج٣، ص٢٩٦.

٧٥ – المقريزي: السلوك، ج٧، ص٣٥٠.

٧٦ – الحنفي: نيل الأمل، ج٤، ص١٥٨.

٧٧ – ابن تغري بردي: النجوم الزاهرة، ج١٤، ص٢٦٨.

٧٨ – هو عمر بن علي بن أحمد الأنصاري، ولد سنة٧٢٣هـ/١٣٢٣م، وكان أكثر أهل العصر تصنيفاً، ومن تصانيفه شرح البخاري. مات في ربيع الأول. انظر: السيوطي: حسن المحاضرة، ص٣٢١.

٧٩ – ابن حجر: رفع الإصر، ص٢٢٨.

٨٠ – السخاوي: الضوء اللامع، ج٧، ص١٦٠.

٨١ – مخط بدار الكتب المصرية، رقم ١٤٦ مجاميع، رسالة ٢، ميكروفيلم ٥٣٨٠، ورقة ١أ.

٨٢ – الحنفي: نيل الأمل، ج٧، ص١٩٨؛ ابن إياس: بدائع الزهور، ج٣، ص١٣٧.

٨٣ – ابن إياس: بدائع الزهور، ج٣، ص٢٩٦.

٨٤ – المقريزي: السلوك، ج٦، ص٤١٩؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٣، ص٣١٢.

٨٥ – الحنفي: نيل الأمل، ج٤، ص٢٤. الدراهم المؤيدية: نسبة إلى الملك المؤيد شيخ، وقد ضرب هذا الدرهم في سنة٨١٨هـ/١٤١٥م. انظر: رأفت النبراوي: النقود الإسلامية في مصر في عصر المماليك الجراكسة، مركز الحضارة العربية للنشر، القاهرة، ط٢، ١٩٩٦م، ص٣٤٤.

٨٦ – المقريزي: السلوك، ج٦، ص٤٧٩. والسمور: حيوان من القوارض وينتمي إلى فصيلة ابن عرس، طوله مع ذيله من٣٠–٥٠سم، وهذا الحيوان يتم اصطياده بكثرة لأجل الفراء. انظر: www.aldafla.com.

٨٧ – السخاوي: الضوء اللامع، ج١٠،ص٩٧.

٨٨ – استحدث لبس الصوف المربع في سنة٧٩٩هـ/١٣٩٦م. انظر: الحنفي: نيل الأمل، ج٢، ص٣٧٧.

٨٩ – الطرحة: من مميزات لباس القضاة في عصر المماليك وهي عبارة عن قطعة من القماش تستر عمامته وتنسدل على ظهره. أنظر: محمد قنديل البقلي: مصطلحات صبح الأعشى، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ٢٠٠٩م، ص٢٢٩.

٩٠ – الكاملية: عبارة عن نوع من الثياب يشبه الجبة يلبس فوق الثياب. انظر: محمد قنديل البقلي: مصطلحات صبح الأعشى، ص٢٨٥.

٩١ – الصيرفي: نزهة النفوس، ج٣، ص٥٥. الفلوس: نوعان إحداها المطبوع بالسكة، والأخر غير المطبوع وهو عبارة عن قطع مكسرة من النحاس الأصفر والأحمر. انظر: محمد قنديل البقلي: مصطلحات صبح الأعشى، ص٢٦٣.

٩٢ – ابن تغري بردي: النجوم الزاهرة، ج١٤، ص٢٦٧.

٩٣ – ابن حجر: إنباء الغمر، ج٣، ص٣٣٠.

٩٤ – الصيرفي: إنباء الهصر، ص٢٦٤.

٩٥ – الحنفي: نيل الأمل، ج٧، ص٥٩.

٩٦ – بدائع الزهور، ج٤، ص٨٨. وأيضاً: محمود رزق: عصر سلاطين المماليك، ق٢، ج١، ص٣٣٣.

٩٧ – الحنفي: نيل الأمل، ج٨، ص٤١؛ ابن إياس: بدائع الزهور، ج٣، ص٢٢٦.

٩٨ – ابن إياس: بدائع الزهور، ج٤، ص٨٨. وأيضاً: محمود رزق: عصر سلاطين المماليك، ق٢، ج١، ص٣٣٣.

٩٩ – البقاعي: عنوان الزمان، ج٢، ص٧١.

١٠٠ – السخاوي: الذيل التام، حوادث (٨٥١–٨٩٧هـ)، ص٤٤١؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٨، ص٤١،٨٠.

١٠١ – ابن إياس: بدائع الزهور، ج٤، ص٤٧٨.

١٠٢ – الحنفي: نيل الأمل، ج٧، ص٣٢٣.

١٠٣ – ابن إياس: بدائع الزهور، ج٥، ص٢١٥.

١٠٤ – ابن إياس: بدائع الزهور، ج٥، ص٢١٥.

١٠٥ – ابن الفرات (ناصر الدين محمد بن عبد الرحيم ت: ٨٠٧هـ/١٣٥٦م): تاريخ ابن الفرات، مج٩، ق١، تحقيق: قسطنطين زريق، المطبعة الأمريكانية، بيروت،١٩٤٢م، ص٢٨؛ المقريزي: السلوك لمعرفة دول الملوك، ج٣، تحقيق: سعيد عبد الفتاح عاشور، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٧١م، ص٥٧٧؛ الحنفي: نيل الأمل، ج٢، ص٢٥٨.

١٠٦ – هذا الرباط خارج مصر بالقرب من بركة الحبش عمره الوزير فخر الدين بن حنا ومات قبل أن يكمله فأكمله ابنه ناصر الدين محمد ووضع فيه قطعة خشب وحديد يقال إنها من آثار النبي محمد عليه الصلاة والسلام، والناس تذهب إلى هذا المكان للتبرك بها. انظر: المقريزي (تقي الدين أحمد بن علي ت: ٨٤٥هـ/١٤٤٢م): المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار، ج٣، تحقيق: محمد زينهم عزب، ومديحه الشرقاوي، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط١، ١٩٩٧م، ص٦٠٦.

١٠٧ – الصيرفي: نزهة النفوس، ص١٩٩.

علوم واتصـــــال

خيارات التلقي عند الطفل للمحتوى الإعلامي
بالتطبيق على عينة من الأطفال

خيارات التلقي عند الطفل للمحتوى الإعلامي بالتطبيق على عينة من الأطفال

الدكتور/ هاشم الجاز
جامعة أم درمان الإسلامية - السودان

ينشغل التربويون والآباء بالجرعة الزائدة التى يتلقاها الأطفال إثر تعرضهم اليومى لوسائل الإعلام فى ظل ضعف الرقابة الوالدية على مايشاهده هؤلاء الأطفال، وجموح الوسائل الإعلامية فى تقديم مايجلب لها العائد الذى يمول نشاطها. وتلك هي المعادلة المختلة التى تركل فى كثير من الأحيان القيم فى ركن قصي لتقدم مضموناً جاذباً ومشوقاً، ولكنه غير مبالٍ بتعارضه مع قيم السلوك والتربية القويمة التى يجب أن تعمل كل فئات المجتمع على تقويتها وتعزيزها، خاصة وأن عملية التنشئة لا تقوم بها مؤسسة واحدة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية منفردة.

وبحسب الدراسات التي أجريت في هذا الصدد فإن وسائل الإعلام والأسرة والمدرسة والأصحاب والأقران ومؤسسات بث القيم الدينية والوطنية كلها تسهم مجتمعةً في عمليات تنشئة الأطفال، إلا أن نصيب وسائل الإعلام في هذه العملية أكبر من المؤسسات الأخرى، لأن الطفل الأكثر تعرضا لها، ولا تنتهى بساعات محددة في اليوم، بل نصيبها فى حياته أكثر من نصيب أمه وأبيه فى وجوده معهما.

مشكلة الدراسة

تؤدي وسائل الاتصال دوراً مهماً فى حياتنا المعاصرة بما غدت تملكه من وسائل وتقنيات لا ينفك عنها الإنسان في حركته وسكونه من خلال ملازمتها الدائمة له، والتي امتدت حتى ساعات نومه الليلية من خلال الاتصال الهاتفي والرسائل القصيرة ورسائل البريد الإلكتروني، وعبر الوسائل الجديدة.

وتسهم وسائل الاتصال إسهاماً رئيسياً في تشكيل حياتنا وفي وضع مفكرتنا اليومية، بل وتأخذ مساحات في تشكيل سلوكنا وتفكيرنا. ويكون التساؤل المنطقي هنا من أين استمدت وسائل الاتصال هذه القوة ولماذا يجد محتواها منا هذا الاهتمام؟.

بعيداً عن الإسهامات النظرية فى قوة وسائل الإعلام وحدود تأثيرها التى عكفت على دراستها الكثير من النظريات الإعلامية تشير مجالات ركزت عليها هذه النظريات (١) إلى :

- آثار وسائل الإعلام على المعرفة والإدراك والفهم، إذ يحدث الإدراك والفهم نتيجةً للتفاعل بين محتوى الرسالة مع الخبرات الشخصية المباشرة للجمهور، وتتحكم فى ذلك عوامل (الانتقائية)، فالجمهور يعرض نفسه بشكل انتقائي لمحتوى الوسيلة، ومن خلال تكرار التعرض وتجانسه تستطيع وسائل الإعلام أن تؤثر بقوة على الفهم والإدراك للعديد من القضايا.
- آثار وسائل الإعلام على الاتجاهات وتغيير القيم، إذ إن وسائل الإعلام تحدث آثاراً اتفق الباحثون عليها في هذه المجالات.
- آثار وسائل الإعلام على تغيير السلوك لدى المجتمع سواء كان إيجابياً أو سلبياً.

ومن هذا المدخل اهتمت البحوث الإعلامية بدراسة آثار وسائل الإعلام الضارة اجتماعياً والآثار المفيدة اجتماعياً على سلوك الأفراد من خلال المحتوى الإعلامي، فالمضمون العنيف يستثير الخوف في النفس البشرية؛ فمثلاً العنف اللفظي والتهديد باستخدام العنف له تأثير قوي على الأطفال، كما أن الأسلحة المستخدمة فى العنف ومقدار توحد الجمهور مع الشخصيات التى تمثل العنف أو تتعرض له يجعل هذه الشخصيات تبدو حقيقية، وتحدث الألفة مع شخصيات الممثلين التى تظهر فى المسلسلات ذات الأجزاء المتعددة. (٢)

تساؤلات الدراسة :

من خلال الاستطلاع الذى أجراه معهد البحوث والدراسات الجنائية والاجتماعية بجامعة الرباط على عينة من الآباء والأمهات في مدينة الخرطوم حول المساحة

المخصصة في الوسائل الإعلامية للأطفال، وتوصيف المحتوى الإعلامي لهؤلاء الأطفال. وكانت نتيجة الاستطلاع أن ٨٠٪ من العينة ترى أن المساحة المخصصة كافية، بينما ترى ١٩٪ من العينة أن المساحة المخصصة غير كافية. وأما ما يخص المحتوى فترى ٧٠٪ من العينة أنه غير هادف، فيما رأت ٣٠٪ من العينة أنه هادف.(٣)
والسؤال الذى يُطرح: لماذا رغم المساحة الكافية التى تفردها وسائل الإعلام في السودان لقضايا الأطفال، إلا أن ما تقدمه من محتوى غير جاذب؟.

- ما الأسباب التي أدت لأن يكون المضمون غير هادف؟.
- هل الأسباب مردها إلى الموضوعات والقضايا التى تطرحها هذه البرامج والمساحات، أم إلى المعالجات الفنية التي تستخدم في التشويق والإبهار والجذب والإخراج عموماً؟.
- هل الرأي بأن محتوى هذه البرامج غير هادف سببه التعرض لبرامج بديلة من خلال قنوات فضائية أخرى؟.
- هل تجد وسائل الإعلام السودانية ذات المساحة في التعرض بالمقارنة مع الوسائل الإعلامية الخارجية؟.
- إذا كانت هذه البرامج غير هادفة من حيث محتواها، ما البديل الذى تُعده الأسر لأطفالها، وهل تراقب الأسر هذا البديل وتوجه أطفالها في الانتقاء وفترة التعرض؟.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة للتعرف على رغبات وتفضيلات الأطفال أثناء تعرضهم لوسائل الاتصال كافة، وهل يرغب هؤلاء في ذات ما يرغب فيه والديهم من اختيارات لهم، وهل اختيارات الوالدين تتوافق مع الواقع الذي فرضته وسائل الاتصال، والعالم الذي صنعته.

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى:

دراسة نهى عاطف عدلي العبد عن (علاقة الطفل المصري بالقنوات الفضائية العربية) رسالة ماجستير قُدمت لقسم الإذاعة والتلفزيون جامعة القاهرة – مصر، أجرت الباحثة دراستها على عينة عمدية قوامها ٤٨٠ مفردة، وجاءت أهم أسباب

تفضيل الأطفال مشاهدة القنوات العربية العامة خلال فترة الراحة من المذاكرة بنسبة ٥٤,٤ ٪، وخلال فترة مناسبة للمشاهدة الجماعية ٢٤,٤٪. وجاءت قناة دريم الأولى وقناة SPACETOON وقناة دريم الثانية وقناة ميلودى كقنوات مفضلة لدى الأطفال. أما المواد المفضل مشاهدتها للأطفال فجاءت برامج الأطفال بنسبة ٩٠٪، والأغاني العربية المصورة بنسبة ٨٢,٩٪، والأفلام العربية بنسبة ٧٨,٥٪.

الدراسة الثانية:

(برامج الأطفال في الفضائيات العربية المتخصصة وإسهامها في تثقيف الطفل السوداني) بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في علوم الاتصال في جامعة العلوم والتكنولوجيا لسنة ٢٠١٣ م، أعده الطالب عبد الرحمن عودة خليفة.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكان قوام العينة ٤١٠ مفردة من طلاب مرحلة الأساس بمدارس ولاية الخرطوم من البنين والبنات.

وجاءت أهم نتائج الدراسة على النحو التالي:

- على الرغم من تعدد قنوات الأطفال إلا أن هناك تبايناً في نسبة تعرض الأطفال لتلك القنوات من حيث المشاهدة والتفضيل.
- وجود بعض القصور فى برامج الأطفال، وتتمثل في التركيز على البرامج الأجنبية إلى جانب عدم وضوح الترجمة في بعض الأحيان.
- يقضي الأطفال أكثر من ثلاث ساعات يومياً في مشاهدة التلفزيون.

وهناك دراسات أخرى مثل دراسة مدينة عبد الرحمن مصطفى عن تأثير العنف على الأطفال- بحث لنيل درجة الماجستير فى الإعلام من جامعة أفريقيا العالمية، وهي دراسة ميدانية لقياس أثر التلفزيون والفيديو وألعاب الكمبيوتر على أطفال ولاية الخرطوم.

ودراسة نجاة عمر محمود عمر عن الرسوم المتحركة وتأثيرها فى ترسيخ القيم لدى الطفل العربي، ودراسة غادة محمد عثمان صالح عن الرسوم المتحركة وأبعادها التربوية، ودراسة سعيد مفتاح حمد عن برامج الأطفال في التلفزيون الليبي. وتقوم كل هذه الدراسات على افتراض أن ما يقدم من برامج أجنبية للأطفال كثير الضرر قليل النفع على الأطفال في البلاد العربية والإسلامية.

الإطار النظري:

المحتوى الهادف:

المحتوى الهادف هو الذى تحمله الرسالة الاتصالية لتحقق أهدافاً ذات فائدة للفرد والمجتمع، وتقوم بتدعيم القيم، ويتقبلها المتلقي ويتفاعل معها من خلال استخدام الاستراتيجيات الإقناعية التي تؤدي إلى كسب العقول.

ويختلف حكم المتلقي على المحتوى بأنه هادف وغير هادف بناءً على ما يحققه هذا المضمون من عائد يشبع حاجة ما أو حاجات أو يحدث الرضا والارتياح.

من يحدد للأطفال حاجاتهم:

وفقاً لنتيجة الاستطلاع الذى أجراه معهد البحوث والدراسات الجنائية والاجتماعية بجامعة الرباط فإن الآباء والأمهات هم الذين حكموا على المحتوى بأنه غير هادف، ومن المتوقع ألا يتطابق هذا الحكم مع حكم أطفالهم أو مع وجهة نظر القائمين على أمر البرامج التى توجه للطفل بالراديو والتلفزيون أو المواد الموجهة في الصحافة المطبوعة.

ما الحاجات المطلوب إشباعها عند الأطفال:

من المهم أن يتعرف القائمون على الاتصال ومصممو ومنتجو الرسائل الإعلامية على الحاجات الأساسية للأطفال، وتفعيل دور إعلام الطفل ومؤسسات التنشئة فى إشباع هذه الحاجات وتحقيق الاستخدام الوظيفي للراديو والتلفزيون والمدرسة والبيت على مستوى التنشئة، وبإشباع رغبات الطفل من الترفيه وحب الاستطلاع.

والحاجات الأساسية للطفل هي : (٤)

- الحاجات الفسيولوجية.
- الحاجات النفسية.
- الحاجة إلى الأمن.
- الحاجة إلى الحب.
- الحاجة إلى الرعاية الوالدية.

- الحاجة إلى إرضاء الكبار والأقران.
- الحاجة إلى التقدير والقبول الاجتماعي.
- الحاجة إلى الحرية والاستقلال.
- الحاجة إلي تعلم المعايير السلوكية.
- الحاجة إلى تقبل السلطة.
- الحاجة إلى الإنجاز والنجاح.
- الحاجة إلى المكانة واحترام الذات.
- الحاجة إلى اللعب.
- الحاجة إلى البحث وحب الاستطلاع.

وتساعد وسائل الاتصال في إشباع بعض هذه الحاجات للأطفال بمحتوى مباشر أو غير مباشر، ومن خلال ما يقدم للطفل من برامج متخصصة ومخصصة له من خلال البرامج العامة الموجهة للكبار وفيها ما يتناول قضايا الأطفال.

وتقدم وسائل الإعلام السودانية عدداً من البرامج والرسائل الموجهة للطفل إلا أن هذه البرامج والرسائل تواجه بالكثير من النقد خاصة البرامج التى يقدمها تلفزيون السودان.

المحتوى غير الهادف:

يتعرض الأطفال في المراحل العمرية المختلفة إلى محتوى غير هادف؛ بل ومحتوى فاسد ومدمر. وقد باتت الشكوى كثيرة من تجاوز محتوى كثير من وسائل الإعلام للأخلاق والقيم خاصة من قبل القنوات التلفزيونية والصحف، بينما ظلت الإذاعات محافظة إلى حد كبير على محتواها الذى لا يصادم القيم ولا يخدش الحياء ولا يعارض الأخلاقً الفاضلة.(٥)

فمن المحتوى غير الهادف الذى تعرضه وسائل الإعلام المرئية من خلال البرامج التلفزيونية أو الأفلام التي تعرض على الشبكة الدولية للمعلومات الإنترنت نجد الآتي:

• برامج العنف

حظيت برامج العنف في وسائل الإعلام باهتمام كبير من الباحثين والممارسين للعمل الإعلامي، خاصة تلك التي يتعرض لها الأطفال والمراهقون، وهم الأكثر قابلية للتأثر بوسائل الإعلام.

وتشير دراسة لاتحاد إذاعات الدول العربية حول مضامين ما تقدمه الفضائيات العربية أن معظم المضامين الأجنبية التي تبثها الفضائيات العربية تقدم العنف والإدمان على المخدرات والممارسات الإباحية وإعلاء القيم المادية بشكل أساسي مما يؤثر سلباً على المشاهدين وخاصة فئة الشباب والأطفال.(٦)

ويُلاحظ هذا من خلال الدراما التى تقدم فى قنوات الـ MBC1, MBC2, MBC Action, Dubai one و fox series وغيرها من الفضائيات العربية اسماً والغربية محتوىً حيث أنها تستضيف كل الإنتاج الأمريكي والغربي ليعرض من خلالها. وتحاول هذه القنوات أن تكون أكثر التصاقاً بالمشاهد العربي من خلال تقديم هذه المسلسلات والأفلام والمشاهد والبرامج مترجمةً ومدبلجةً باللهجة الخليجية أو اللهجة الشامية. ويضاف إلى العنف الدرامي العنف الواقعي الذى تتضمنه نشرات الأخبار فى مناطق الحرب والنزاعات. (٧)

• المضامين ذات الطبيعة الجنسية :

تشكل المضامين الإباحية خطراً داهماً على الأطفال، ومن المعلوم أنه لا توجد حدود وفواصل لعرض المواد في تخصيص بعضها للصغار أو البعض الآخر للكبار. إذ إن وجود أجهزة العرض المنزلية يتيح للكافة المشاهدة المشتركة وأن زمان عرض برامج للأطفال في الساعات المسائية، وعرض المواد غير اللائقة بعد منتصف الليل قد ولى، إذ لا تضع هذه القنوات التجارية أي اعتبارات أخلاقية لما تقوم بعرضه، رغم أن بعضها تنشر تحذيرات عند عرض هذه الأفلام بألا يسمح بالمشاهدة إلا لمن هم فوق الثمانية عشرة عاماً، إلا أن هذا الإعلان يكون حافزاً للمشاهدة إن لم تراقب الأسر ما يقوم بمشاهدته أطفالها.

في دراسة أجريت في مصر عن اتجاهات الجمهور والإعلاميين نحو أداء القنوات التلفزيونية الخاصة شملت عينة قوامها ٣٠٠ مفردة بالقاهرة والجيزة، برز اتفاق بين عينة الدراسة أن القنوات الخاصة لا تضطلع بمهام الحفاظ على الهويتين العربية والإسلامية، وتتخطى حدود العادات والتقاليد فى المجتمع، وأن

بعض القنوات المصرية واللبنانية تقدم نموذج حياة جرئ يصاحب خطاب متحرر ومنفتح للغاية. (٨)

وتتوزع المفاهيم ذات الطبيعة الجنسية ما بين الأغاني المصورة (الفيديو كليب) والأفلام السينمائية التي تخصصت قنوات عدة في نقلها للشاشة التلفزيونية وفي المسرحيات، وحتى برامج الحوار والسهرات الغنائية.

- **البرامج الإعلانية:**

يشغل الإعلان مساحات كبيرة فى مواقيت البث الاذاعى وكذلك على صفحات المجلات والصحف، ويستخدم الإعلان أساليب الإغراء بإبراز المفاتن وأجزاء كبيرة من جسد فتيات الإعلان بالإضافة إلي الحركات الإيحائية والأصوات المتغنجة. وتكمن الخطورة فى تحويل الأطفال والمراهقين من خلال هذه الإعلانات إلي هدف تجارى وتأثيرهم المحتمل على الخيارات الاستهلاكية لأسرهم.

- **نشر أخبار الجرائم :**

وذلك من خلال النشر الذى يتم على صفحات الصحف، وأحياناً تُخصص بعض القنوات التلفزيونية لعرض أخبار الجرائم.

وتركز الصحف المتخصصة في نشر أخبار الجرائم والحوادث والصحافة الصفراء عموماً على مضامين الجرائم ذات الطابع الجنسى والشاذ مع المبالغة غير المبررة فى نشر التفاصيل الخاصة بهذه النوعية من الجرائم، كشبكات الدعارة وزنا المحارم والشذوذ الجنسى من خلال تخصيص غالبية مساحات صفحات الحوادث والجريمة لمثل هذه المضامين واللجوء إلى استخدام بعض الأوصاف والتعبيرات المبتذلة المنافية للذوق العام. (٩)

وتؤكد الدراسة التي أجراها المجلس القومي للصحافة عن واقع الممارسة الأخلاقية لمهنة الصحافة فى السودان لجوء الصحف الاجتماعية إلي الإيحاءات

الجنسية ونشر الصور الصحفية غير اللائقة والترويج للدجل والشعوذة والخرافة، كما أنها فى كثير من الأحيان لا تراعي آداب نشر أخبار الجريمة.

أخلاقيات وكوابح تقديم المحتوى الإعلامي للأطفال:

الكابح الرئيسي لتقديم محتوى يخالف التعاليم الإسلامية والقيم والأعراف والأخلاق هو الوازع الدينى والأخلاقي لكل من يسهم في العمل المقدم للأطفال بصفة خاصة والإعلامي بصفة عامة. وقد نظر المشفقون على أخلاق المجتمع إلى الجوانب السالبة في المحتوى الإعلامى منذ القرن الأول لظهور الإعلام الجماهيرى، فلجأوا إلى إيقاظ الموانع القيمية والأخلاقية، فظهرت التجمعات التى تنافح الانحرافات والاستغلال للمحتوى الإعلامي لتحقيق عوائد مادية وإشباع نزوات طائشة فكانت تجمعات المحررين ورؤساء التحرير ومواثيق الشرف الإعلامية ومجالس الصحافة والمسئولية الاجتماعية للإعلام، على الرغم من أن الطرف المقابل ظل يبتدع الوسائل والرسائل التى تحقق له العائد التجارى، ويأتى بالجديد والمثير والجاذب فى المواد الإعلامية والإعلانية.

وسيظل السجال قائماً بين الحق والباطل "وقل جاء الحق وزهق الباطل إن الباطل كان زهوقا" سورة الاسراء الآية٨١.

وتكتسب المواثيق الأخلاقية أهمية لالتزام الإعلاميين بها؛ لأنها توضع من قبل منظماتهم المهنية وتكون بذلك أدعى للالتزام بها. ففى السودان يوجد على صعيد الصحافة المطبوعة ميثاق الشرف الصحفى الذى وضعه رؤساء تحرير الصحف فى العام ٢٠٠٩ لمقابلة إجراءات الرقابة القبلية، وتم اعتماده من قبل الاتحاد العام للصحفيين السودانيين، كما يعد هذا الميثاق مكملاً لمواد الجزاءات والعقوبات فى قانون الصحافة والمطبوعات الصحفية للعام ٢٠٠٩. وقبل ذلك كان هناك لوح شرف الصحفي الذى تم اعتماده عند تطبيق قانون الصحافة والمطبوعات لسنة ١٩٩٣. (١٠) وعلى صعيد تلفزيون السودان تم اعتماد ميثاق العمل بالتلفزيون منذ العام ١٩٩٦ وفيه الكثير من التفاصيل لمواد هدفها حماية المجتمع من انزلاق الصورة المتحركة لما يؤثر على القيم والأخلاق الفاضلة. (١١)

وعلى الصعيد العربي هناك ميثاق الشرف الإعلامي العربي الذى يتضمن الأطر العامة لأخلاقيات المهنة في وسائل الإعلام في جميع الدول العربية والذي يتكون من خمسة عشر بنداً. (١٢)

وهناك ميثاق الشرف الإعلامي الإسلامي الذى يغطى جميع الدول الإسلامية ويتكون من ستة عشر بنداً. (١٣)، وكل هذه المواثيق السودانية والعربية والإسلامية تركز على مبادئ التضامن الإسلامى مثل: طلب العلم – محاربة الخرافة والتشاؤم– الدعوة والإعلام من خلال ركائز العقيدة والشريعة والأخلاق – الحفاظ على اللغة العربية – إكرام المرأة وعدم عرضها فى صور مبتذلة – احترام الأسرة – ضوابط للإعلان وغيرها من بنود قيمية تتضمنها معظم هذه المواثيق.

برامج الأطفال في تلفزيون السودان:

لا تزيد نسبة البرامج المقدمة إلى الأطفال في الخريطة البرامجية لتلفزيون السودان عن ٤,١٦٪ من مجمل البرامج اليومية التي يقدمها التلفزيون. ويتيح التلفزيون للأطفال برنامجين يومياً يتم توجيههما للأطفال وهما برنامج أطفال على الهواء ويقدم يومياً، كما يقدم برنامج واحة الطفل الذي يقدم كل أيام الأسبوع عدا يوم السبت. أما برنامج جنة الأطفال والذي ظل يقدم منذ السنين الأولى لنشأة التلفزيون فقد ظل محتفظاً بهذا الاسم، كما ظل محتفظاً أيضاً بتوقيت بثه يوم الجمعة من كل أسبوع في الفترة الصباحية. (١٤)

وفي دراسة أجريت على الأطفال في عدد من ولايات السودان عن رغبات الأطفال في مشاهدة برامج التلفزيون، جاء ترتيب البرامج حسب مشاهدة الأطفال له على النحو التالي (١٥)

٢٦,٤٪	المسلسلات التلفزيونية
٢٢,٢٪	الأفلام

٪١٧,٩	التمثيليات
٪١٤,٤	الرياضة
٪٩,٢	السهرات الغنائية
٪٥,٨	البرامج الثقافية
٪٢,٨	البرامج الدينية

ومن خلال الملاحظة المنظمة على عدد من الأطفال، ومن خلال أسر مختلفة يتبين أن الأطفال أكثر إقبالاً على برامج الأطفال الموجهة من خلال قنوات متخصصة مثل قنوات Spacetoon وقنوات الجزيرة للأطفال وMBC، والتي تقدم برامج يبذل جُهد واضح في إعدادها وإنتاجها، مما ينتج عن ذلك جذب للأطفال لبرامج هذه القنوات، والابتعاد شبه الكلى عن البرامج التلفزيونية السودانية الموجهة للأطفال، مما يؤثر على ارتباط الطفل بقضايا وطنه والارتباط بالثقافة والتراث السودانيين.

برامج الأطفال في الإذاعة السودانية:

لا يختلف الأمر كثيراً لبرامج الأطفال فى الإذاعة السودانية عما هو الحال في التلفزيون السوداني؛ فالإذاعة تقدم حالياً عدداً من البرامج الموجهة للأطفال ضمن الخريطة البرامجية للإذاعة القومية، ولكنها لاتتعدى نسبة ١,٧٪ من مجمل البرامج المضمنة فى الخريطة البرامجية اليومية للإذاعة. والبرامج التي تقدم هي برامج: من جنة الأطفال – مجلة البستان – سمر الأطفال – عصافير بلادي، وهناك برامج تقدم ولكن من خلال الإنتاج الخاص الذى يقوم على الرعاية والإعلان مثل برنامج نحن هنا ومن مدارسنا بالإضافة الى برنامج حياتك. (١٦)

الأشكال الصحفية للأطفال:

قدمت الصحف خلال عقود الستينيات والسبعينيات والثمانينيات صفحات

خاصة بالطفل فى الصحف اليومية الشاملة، وكان محتوى المادة الصحفية لا يخرج عن الحكايات السودانية والأحاجي والأمثال ونشر صور الأصدقاء من الأطفال، بالإضافة إلى بعض القصص من خلال الرسوم الثابتة.

وخلال عقد التسعينيات لم تعد هذه الصفحات ضمن اهتمامات الصحف اليومية الشاملة، خاصة بعد توقف صحيفة السودان الحديث وصحيفة الإنقاذ الوطني التي كانت في كل منهما مواد صحفية خاصة بالطفل تنشر في جزء من الصفحة، ولا يعني عدم تخصيص صفحات يومية أو أسبوعية للأطفال في الصحافة المعاصرة أنها لا تهتم بقضايا الأطفال؛ فقضايا الأطفال تجد حظها من خلال الأشكال الصحفية المختلفة إلا أن طبيعة ملكية الصحف الحالية وسعيها للبقاء ومواصلة الصدور يجعل اهتمام الصحف بالصفحات المتخصصة بالحد الذى يوفر لها عائداً إعلانياً بالرعاية أو الإعلان المباشر.

أما المجلات والصحف المتخصصة في قضايا الأطفال فقد ظلت مجلة سمسمة تصدر طيلة الخمس سنوات الماضية ولا تزال، كما صدرت أخيراً صحيفة الأشبال الأسبوعية، وهي صحيفة مختصة بالطفل كما مجلة سمسمة.

الدراسة التطبيقية:

كان مجتمع البحث هو ولاية الخرطوم التي يمكن القول إنها الأقرب لتمثيل المجتمع السوداني خاصة بعد حالات النزوح التي شهدتها منتصف ثمانينيات القرن الماضى بعد موجة الجفاف التى ضربت معظم مناطق غرب البلاد، هذا فضلا عن نزوح مستمر لمواطني كل مناطق البلاد للخرطوم، وتفضيل الإقامة فيها بالقرب من خدمات الصحة والتعليم والمياه والكهرباء، وإمكانية الحصول على عوائد مادية من خلال وظائف أو ممارسة مهن هامشية.

- تم اختيار عينة طبقية من أطفال المدارس بولاية الخرطوم شملت تلاميذ الصف السابع والثامن من مرحلة الأساس وتلاميذ الصف الأول والثاني من المرحلة الثانوية، وتتراوح أعمار تلاميذ العينة ما بين سن العاشرة والسابعة عشرة عاما، حيث اعتمدت الدراسة تعريف الطفل في الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (أنه كل إنسان لم يبلغ الثامنة عشرة . (١٨)

- تحاول العينة تمثيل المجتمع السوداني من خلال طبقة متجانسة تمثل طبقات

المجتمع الغنية والمتوسطة والفقيرة من حيث المدخول الشهري والأحوال الاجتماعية المحيطة.

اختيار العينة وحجمها:

حتى تمثل العينة مجتمع الدراسة وعن طريق العينة الطبقية التى يجمع الباحثون أنها الأكثر دقة إذا ما اتسم المجتمع بالتشتت بين وحداته أو أقسامه أو طبقاته، وهو الأكثر شيوعا فى استطلاعات المتلقين لوسائل الاتصال: (١٩)

- تم اختيار مدرسة خاصة واحدة ومدرسة حكومية واحدة للبنين والبنات في كل محلية من محليات ولايات الخرطوم السبع، على أن تكون المدرسة الخاصة في وسط المحلية والحكومية في الأطراف حتى تمثل الفئات الاجتماعية داخل العينة.
- بلغ عدد مدارس العينة موضوع الدراسة ١٤ مدرسة للبنين و١٤ مدرسة للبنات.
- تم اختيار ١٠ تلاميذ وتلميذات من كل صف، وفقا لضوابط اختيار العينة الطبقية بواسطة الإشراف الإجتماعى لكل مدرسة؛ حتى يكون الاختيار وفقا للمعلومات المتوفرة عند إدارة المدرسة لتمثيل الفئات الاجتماعية المختلفة لأسر التلاميذ.
- بلغ حجم العينة ٥٦٠ وحدة - ٢٨٠ تلميذاً و٢٨٠ تلميذة.
- تم اختيار خمسة من طلاب الفرقة الثالثة من قسم الصحافة والنشر وخمس طالبات من ذات الفرقة والقسم بكلية الإعلام في جامعة أم درمان الإسلامية لإجراء المقابلة المباشرة والمنظمة مع تلاميذ وتلميذات العينة المختارة للإجابة على الأسئلة العشرة التالية :

- هل تشاهد وحدك التلفزيون أم في حضور والديك أو أحدهما أم مع إخوانك الآخرين؟
- هل تشاهد التلفزيون في أي وقت تريد أم هناك أوقات محددة لك للمشاهدة؟
- ما البرامج التى تفضل أن تشاهدها؟

(مسلسلات - برامج ثقافية ودينية - أغاني - رياضية - مسابقات - أخرى)

- ما القنوات التى تفضل مشاهدتها؟

السودانية - العربية - الأجنبية المعربة - الأجنبية.

- ما البرامج الإذاعية التي تستمع إليها؟

- ما الصحيفة التي تقرأها بصفة منتظمة؟

الشاملة – الرياضية – الاجتماعية

- في أي أيام الأسبوع تسهر مع البرامج الإذاعية أو التلفزيونية؟
- من النجم المفضل الذى تحرص على مشاهدته أو الاستماع إليه؟
- هل تتجنب مشاهدة المشاهد أو الصور غير اللائقة إذا تعرضت إليها؟
- أي أنواع الدراما تحرص على مشاهدتها؟

تم توجيه الباحثين الذين يجرون المقابلة إلى مراعاة المرونة في توجيه الأسئلة وتبسطيها وتفكيكها إلى عدد من الأسئلة الفرعية، دون استخدام الأسئلة القائدة لإجابة بعينها، ودون تعريض المبحوث لأى ضغط أو مراقبة بحيث تتم المقابلة بين الباحث والمبحوث لوحدهما.

نتائج الدراسة:

م	كيفية المشاهدة	التكرار	النسبة المئوية (٪)
١	أشاهد في وجود الوالدين	١٠٣	٣٦,٨
٢	أشاهد في وجود الوالدة	٣٥	١٢,٥
٣	أشاهد مع إخواني	١١٣	٤٠,٤
٤	أشاهد لوحدي	٨	٢,٨
٥	أشاهد مع أصدقائي	٢١	٧,٥

جدول رقم (١) عن كيفية المشاهدة

يوضح الجدول رقم (١) أن مشاهدة التلفزيون في أغلب الأحوال قائمة فى وجود الوالدين أحدهما أو معاً وبنسبة مئوية تصل إلي ٣٩,٣٪، وقد لايكون هذا كله رقابة وضبط للمشاهدة، إذ لابد من وضع العامل الاقتصادي للأسرة في الحسبان والتي

لا تستطيع اقتناء أكثر من جهاز استقبال واحد.

م	الأشكال البرامجية	التكرار	النسبة المئوية (٪)
١	المسلسلات	٥٥	١٩,٦
٢	الثقافية	١٨	٦,٤
٣	الدينية	١٣	٤,٧
٤	الأغاني	٥٢	١٨,٦
٥	الرياضية	٧٠	٢٥
٦	المسابقات	٦٥	٢٣,٢
٧	أخرى	٧	٢,٥

جدول رقم (٢) يوضح البرامج التلفزيونية المفضلة

يلاحظ من خلال الجدول (٢) أن المسلسلات والأغاني تستحوذ على النسب الأعلى في المشاهدة، وأن البرامج الدينية والثقافية نصيبها متدن في المشاهدة وأن البرامج التي حازت على أعلى نسبة مشاهدة هي:

م	نوع المسلسل	التكرار	النسبة الئوية (٪)
١	إسلامي ثقافي	٣٠	١٠,٧
٢	توثيقي	٤٨	١٧,١
٣	رومانسي	٩٦	٣٤,٣
٤	أكشن ومغامرات	٧٤	٢٦,٤
٥	سوداني	٣٢	١١,٤

جدول رقم (٣) يوضح تصنيف مشاهدة المسلسلات

من الجدول (٣) حصلت المسلسلات الرومانسية على أعلى نسبة مشاهدة (٣٤,٣٪)، وربما يكون سبب ذلك انتشار هذا النوع من المسلسلات المدبلجة من الدراما التركية والهندية والكورية على الفضائيات العربية خلال العقدين الماضيين. وتحظى هذه

المسلسلات بمشاهدة كبيرة لدى البنات والنساء عموما.

وجاءت مسلسلات الأكشن والمغامرات في المرتبة الثانية بنسبة ٢٦,٥٪ ،وهي تحظى حسب دراسات أجريت في مجتمعات أخرى بمشاهدة من هم في سن المراهقة (١).

م	القناة	التكرار	النسبة المئوية (٪)
١	السودانية	٣٢	١١,٤
٢	العربية	٥٨	٢٠,٧
٣	المعربة	١٧٨	٦٣,٦
٤	الأجنبية	١٢	٤,٣

جدول رقم (٤) يوضح القنوات المفضلة للمشاهدة

حصلت القنوات التلفزيونية المعربة على أعلى نسبة مشاهدة حسب الجدول (٤) وهى القنوات ذات المنشأ الأمريكي في معظمها واستضافتها قنوات الـ MBC وDUBAI1 والقنوات الصينية والكورية واليابانية والأمريكية والأوروبية التي قدمت نسخاً عربية أو تقدم خدمة معربة على الشاشة أو تقديم البرامج المدبلجة. ويلاحظ أن القنوات السودانية لا تحظى بنسبة مشاهدة عالية إذ حصلت على نسبة ١١،٤ ٪.

م	اليوم	التكرار	النسبة المئوية (٪)
١	الجمعة	٧٤	٢٦,٤
٢	السبت	٣٨	١٣,٦
٣	الأحد	١٦	٥,٧
٤	الاثنين	٢٠	٧,١
٥	الثلاثاء	١٥	٥,٤
٦	الأربعاء	١٠	٣,٦
٧	الخميس	٦٥	٢٣,٢
٨	كل أيام الأسبوع	٤٢	١٥,٠

جدول رقم (٥) يبين أي أيام الأسبوع الأفضل مشاهدة

جاء يوم الجمعة الأعلى مشاهدة عند التلاميذ، ومن خلال تتبع برامج القنوات

المعربة لوحظ أن معظم برامج المسابقات المحلية والعالمية التى تبثها هذه القنوات تبث فى أيام الجمعة فضلا عن أنه يوم عطلة أسبوعية ويتلوه يوم عطلة ثان. وتشكل الفئة التى تشاهد التلفزيون كل أيام الأسبوع نسبة كبيرة إذ بلغت ١٥,١ ٪.

م	الشخصية المفضلة	التكرار	النسبة المئوية (٪)
١	داعية ومفكر	٣٠	١٠,٧
٢	شاعر	٨	٢,٩
٣	لاعب كرة	٨٤	٣٠,٠
٤	مغني	٦٦	٢٣,٥
٥	ممثل	٩٢	٣٢,٩

جدول رقم (٦) يوضح الشخصيات المفضلة عند أفراد العينة

جاء الممثلون ولاعبو الكرة الأكثر تفضيلا حسب أفراد العينة بنسبة ٣٢,٩٪ و٣٠,٠ ٪ على التالي، ولم يحصل الدعاة والمفكرون والشعراء جميعهم إلا على نسبة لا تزيد عن ١٤ ٪.

م	الموقف	التكرار	النسبة (٪)
١	أشاهدها	٧٦	٢٧,١
٢	أشاهدها على استحياء	١٠٢	٣٦,٤
٣	لا أشاهدها	٣٦	١٢,٩
٤	أتجنبها	٦٦	٢٣,٦

جدول رقم (٧) يوضح كيفية مقابلة المشاهد غير اللائق مشاهدتها

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن ثلثي العينة تقريباً يتعرضون للمشاهد غير اللائقة المتمثلة في مشاهد التعري والقبلات والغواية وكل المشاهد الخادشة للحياء الجالبة للخجل، وتكثر هذه المشاهد فى القنوات التى أوضح الجدول رقم (٤) من هذه الدراسة تفضيل معظم أفراد العينة مشاهدتها.

م	الصحيفة	التكرار	النسبة المئوية (٪)
١	الشاملة (سياسية)	٨	٢،٩
٢	الرياضية	٣٢	١١،٤
٣	الاجتماعية	٦٣	٢٢،٥
٤	لا أطلع	١٧٧	٦٣،٢

جدول رقم (٨) يوضح الصحف التى يطالعها أفراد العينة

من خلال الجدول السابق لا تحظى الصحف بمطالعة نسبة ٦٣،٢ ٪ من التلاميذ أفراد العينة، وحتى من يطالعون الصحف فإنهم يطالعون الصحف الرياضية والاجتماعية التي يقل مضمونها الهادف حسب دراسات أجريت على تحليل محتواها (١).

م	الإذاعة	التكرار	النسبة المئوية (٪)
١	أم درمان	٢٢	٧,٩
٢	القرآن الكريم	٢٠	٧,١
٣	البيت السوداني	٣٦	١٢,٩
٤	الرياضية	٦٢	٢٢,١
٥	لا أستمع	١٤٠	٥٠,٠

جدول رقم (٩) يوضح الإذاعات التى يفضل أفراد العينة الاستماع إليها

من خلال الجدول الذي يوضح الإذاعات المفضلة، يلاحظ أن نصف أفراد العينة لا يتعرضون للتلقي من الراديو، وأن الإذاعة الرياضية وبرامج المنوعات التي تقدمها إذاعة البيت السوداني هي التي تتلقاها نسبة ٣٥ ٪ من أفراد العينة.

خلاصة النتائج والتوصيات:

أكدت البحوث والدراسات التى أجراها المختصون في حقل الاتصال الجماهيرى

أن لوسائل الاتصال تأثيرها على الأطفال، وأن هذا التأثير يزيد أو ينخفض وفقاً للمبادئ والقيم الثقافية والأدوار الاجتماعية والسمات الشخصية التي تمثلها الأسرة وبالتالي يتربى فيها الأطفال. وتشير الكثير من البحوث إلى أن وسائل الاتصال هي وسائل للتدعيم أكثر من كونها وسائل للتغيير وأن تأثير هذه الوسائل يقوى بفعل متغيرات أخرى تتمثل في الموقف والمناخ الاجتماعي والظروف الشخصية.

وتبين من خلال هذه الدراسة أن وسائل الإعلام السودانية تهتم بالبرامج الموجهة للطفل وللأسرة عموماً، إلا أن هذه البرامج تأثرت بالمواد الإعلامية الموازية التي تقدم للأطفال من خلال وسائل إعلام خارجية تكون أكثر جذباً للأطفال السودانيين نظراً لتطور التقنيات الفنية التي تستخدم في انتاج هذه البرامج والتى لا تتوفر بالصورة المطلوبة لوسائل الإعلام السودانية، وإن إقبال الأطفال على هذه البرامج يُضعف فيهم تشرب القيم والموروثات الثقافية السودانية.

من ناحية أخري بينت الدراسة أن الأطفال أكثر مشاهدة للمسلسلات والأفلام السينمائية والبرامج الفضائية والبرامج الرياضية، ومحتوى ما يشاهده الأطفال غير معدٍ لهم ولا يناسب أعمارهم، وأن فتح الباب للأطفال لمشاهدة كل ما تبثه القنوات التلفزيونية المحلية والأجنبية سيكون له تأثير سالب على الأطفال ما لم تراقب الأسر ما يشاهده أطفالها، وما لم تقم بعملية الانتقاء خاصة على المحتوى الذى تحمله شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) ووسائل التواصل الاجتماعي التي تحوي المواد الإباحية والتكفيرية والتنصيرية ومحتوى تعليم ارتكاب الجرائم مثل السرقة والاحتيال والقتل والاغتصاب... الخ.

ورغم الجهد الذى تبذله الهيئة القومية للاتصالات السودانية في حجب مثل هذه المواقع إلا أنا نجد أن التقنية التى أتاحت الحجب هى أيضاً تتيح إزالة الحجب وإمكانية الدخول لهذه المواقع. وتشير بعض الدراسات إلى أن الشركات التي توفر تقنيات الحجب هي ذاتها التي توفر أساليب تفاديه بل وتؤكد بعض البحوث أن معظمها هو المنتج لهذا المحتوى المدمر للأخلاق.

خلاصة الأمر فإننا نستطيع أن نحصن الأطفال من المحتوى الإعلامى الذي

يتعارض مع القيم والأخلاق بالتربية السليمة ابتداءً، والمراقبة الرفيقة خارج المنزل بالإرشاد لحسن الصحبة والرفقة فى المراحل التعليمية، وفى مواقع تزجية الوقت والترويح، وأيضاً في تنويع وسائل المعرفة والترويح، والتشجيع على ممارسة النشاط الرياضي، والمساهمة في الأعمال الاجتماعية التي تتناسب وعمر الطفل وتنمية المواهب والهوايات.

الهوامش:

- محمود سور البشر: نظريات التأثير الإعلامى – الرياض، غيناء للنشر –٢٠٠٣ ص ٣١.
- حسن عماد مكاوى وليلى حسين: الاتصال والنظريات المعاصرة – القاهرة- الدراسة المصرية اللبنانية ١٩٩٨م – ٤٠٦.
- معهد البحوث والدراسات الجنائية، جامعة الرباط دراسة استطلاعية على الأبناء والأمهات حول التعرض للمستوى الإعلامي ٢٠٠٩م.
- منى سعد الحديدي وسلوى إمام – الإعلام والمجتمع – القاهرة – الدار المصرية اللبنانية –٢٠٠٤ ص ١٩٣.
- مدينة عبد الرحمن مصطفى : تأثير العنف على الأطفال، بحث ماجستير غير منشور قسم الإعلام- جامعة أفريقيا العالمية – الخرطوم ٢٠٠٣م ص ١١٢.
- الاكاديمية الدولية لعلوم الإعلام، الفضائيات ومتغيرات العصر- القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ٢٠٠٥ ص ٦٤١.
- المرجع السابق ص ٦٣٢.
- المرجع السابق ص ٦٤٠.
- المجلس الأعلى للصحافة: الصحافة الصفراء – القاهرة، بدون دار نشر – ص ١٤.
- المجلس القومى للصحافة والمطبوعات: تقرير الأداء لدورة الانعقاد الخامسة- الخرطوم ٢٠٠٩.

- الأكاديمية الدولية لعلوم الإعلام – مرجع سابق – ص ٦٢٢.
- ميثاق الشرف الإعلامي العربي – جامعة الدول العربية.
- ميثاق الشرف الإعلامي الإسلامي – منظمة المؤتمر الإسلامي.
- مقابلة علمية مع الأستاذ علاءالدين الضي – مدير برامج المنوعات بالتلفزيون بمكتبه بتاريخ ٢٠١٠/٧/١٨م.
- محمد علي الحسن: الأثر التعليمي لبرامج الأطفال في تلفزيون السودان، رسالة ماجستير غير منشورة معهد الخرطوم الدولي – الخرطوم ٢٠٠٩ ص ٤٣.
- مقابلة علمية مع الأستاذ عبدالعظيم عوض نائب المدير العام للإذاعة القومية بمكتبه بتاريخ ٢٠١٠/٧/١٧م.
- خالد درار: البحث العلمي في الاتصال الجماهيري – دار مطابع العملة الخرطوم٢٠١٢ ص ٣٨.
- الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل المعتمدة بموجب قرار الأمم المتحدة ٤٤/٢٥ بتاريخ ٢٠ نوفمبر١٩٨٩.
- خالد درار المرجع السابق ص ٥٩.

❖ ❖ ❖ ❖ ❖ ❖