مجلة التربية

مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم

تخريج الدفعة الرابعة والأربعين من طلاب وطالبات جامعة قطر ٩

دور المرأة في التنمية ٣٧

الرقمية وبناء المهارات الحياتية لدى المتعلم ٨٧

برنامج تدريبي لتحسين المهارات المعرفية لطلاب الإعاقة الذهنية ١٤٥

بطالة الشباب في الدول العربية بين اتساع الظاهرة وتباين الحلول ٢٢٣

التعرض لأفلام العنف وأثرها على القيم السلوكية لدى الشباب ٢٦١

العدد ٢٠٢ - السنة الخمسون - ديسمبر ٢٠٢١

مجلة التربية

مجلة فصلية محكمة تصدر كل ثلاثة شهور ميلادية

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

ص.ب: ٩٨٦٥، الدوحة - قطر

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

تليفون: ٤٤٠٤٤٥٦٦ - ٤٤٠٤٤٥٩٦ (٩٧٤+)

فاكس: ٤٤٠٤٤٥٥٩ - ٤٤٠٤٤٥٥٧ (٩٧٤+)

رئيس التحرير

القائم بأعمال الأمين العام للجنة الوطنية

عبدالله خميس الكبيسي

التحرير

شريف محمود الشريف

محمد صديق محمد حسن

ضوابط وإجراءات النشر بالمجلة

- يشترط في المواد التي يتم تقديمها للمجلة ألا تكون قد نُشرت في أي مكان آخر، وألا تكون جزءاً من كتاب منشور.
- تُعرض البحوث والمقالات المقدمة على خبير متخصص من داخل اللجنة الوطنية القطرية أو من خارجها، ويكون رأي الخبير ملزماً.
- تقوم المجلة بإبلاغ الكاتب بالموافقة على نشر بحثه أو بالاعتذار عن عدم نشره.
- تمنح المجلة للكاتب مكافأة مالية في حالة قبول مقاله للنشر بالمجلة، وتحدد المكافأة حسب جودة المقال وأهميته.
- يأخذ البحث المقبول دوره في النشر حسب احتياجات النشر بالمجلة.
- حقوق الطبع والنشر محفوظة للأمانة العامة للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ويجوز إعادة النشر بعد الاستئذان من رئيس التحرير، كما يجوز الاقتباس مع الإشارة إلى المصدر.
- الآراء والمعلومات تنشر على عهدة ومسؤولية أصحابها.
- ما ينشر على صفحات المجلة من مقالات، لا تعتبر ممثلة أو مطابقة لرأي الأمانة العامة أو هيئة التحرير.
- يتم ترتيب مواد كل باب وكل عدد وفقاً لاعتبارات فنية بحتة.

رقم الإيداع بدار الكتب القطرية: ٢٠٢١/١٧٩

الرقم الدولي (ردمك): ٩٧٨/٩٩٢٧/١٠٩/٣٤/٨

كلمة التحرير

تفضل حضرة صاحب السمو الشيخ تميم بن حمد آل ثاني - أمير البلاد المفدى، «حفظه الله» فشمل برعايته الكريمة حفل تخريج الدفعة الرابعة والأربعين (دفعة ٢٠٢١) من طلاب جامعة قطر، والذي أقيم في الجامعة يوم ١١ أكتوبر ٢٠٢١.

وفي صباح يوم التخرج وجّه سمو الأمير، رسالة عبر حسابه على موقع «تويتر» إلى أولى دفعات كلية الطب في قطر قال فيها: إنه «يبارك لخريجي الدفعة ٤٤ من جامعة قطر، وخاصة الدفعة الأولى من خريجي كلية الطب، والذين يشكلون إضافة مهمة لقطاعنا الصحي الذي بذل جهودا مقدرة في مواجهة (كوفيد-١٩) وأن إنشاء كلية الطب في جامعتنا الوطنية يأتي ضمن خطط قطر الإستراتيجية في توطين دراسة الطب بالإضافة إلى التخصصات الأخرى».

وقد كرَّم سمو الأمير المفدى خلال الحفل الطلاب الخريجين المتفوقين والبالغ عددهم ١٢٦ طالبا، فيما قام سعادة الدكتور حسن بن راشد الدرهم - رئيس جامعة قطر بتوزيع شهادات التخرج للطلاب الخريجين البالغ عددهم ٨٢٩ طالبا في مختلف التخصصات.

وقد تضمن الحفل كلمة لرئيس جامعة قطر، أكّد فيها أن الاحتفال بهذه الدفعة الرابعة والأربعين يأتي متزامنا مع ما يشهده الوطن من نهضة شاملة ما كانت لتتحقق لولا تضافر جهود أبنائه، واصطفافهم خلف قيادته منذ زمن المؤسس إلى الوقت الراهن، مشيرا إلى أن جامعة قطر كان لها شرف المساهمة في تحقيق هذه النهضة الشاملة عبر إعداد أجيال من الكفاءات فاقت أعدادها ٥٧ ألفا ساهموا بجهودهم في بناء وطن حر عزيز، وأن الفوج الجديد من الخريجين والخريجات قوامه ٣ آلاف و٦٤٨ سيلتحق بركب البناء والتنمية لهذا الوطن.

كل التهاني والتبريكات تزفها مجلة التربية لخريجي وخريجات هذه الدفعة، مع التمنيات الطيبة لهم بأن يكونوا جزءًا أساسيًا في منظومة التنمية الشاملة ولبنة قوية في صرح النهضة المباركة لدولة قطر.

« **التحرير**»

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

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

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

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

ومن أمثلة تلك المكاتب:

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

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

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

المهام والمسؤوليات التي تقوم اللجنة بتنفيذها:

وتتضمن المحاور الأربعة التالية:

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

*****

تقارير صحفية

إعداد: شريف محمود الشريف

برعاية وحضور سمو الأمير المفدى:
تخريج الدفعة الرابعة والأربعين
من طلاب جامعة قطر

ص٩ – ص١٤

قطر تشارك في الدورة (٤١)
للمؤتمر العام لليونسكو

ص١٥ – ص٢٤

أضواء على اللجنة الوطنية القطرية
للتربية والثقافة والعلوم

ص٢٥ – ص٣٠

قطر تشارك في الدورة (٨٩) للمجلس
التنفيذي لمكتب التربية العربي

ص٣١ – ص٣٣

تحقيقات صحفية

إعداد: محمد صديق محمد حسن

دور المرأة في التنمية

ص٣٧ – ص٥١

التربيـــــة

أهمية دمج الفن في برنامج التعليم
STEAM وأثر ذلك على
التحصيل الدراسي للطلاب
الدكتور: طارق عطية محمد سليمان

ص٥٥ – ص٨٥

الرقمية وبناء المهارات الحياتية
لدى المتعلم:
تدريس اللغة العربية في المغرب
أنموذجا
الدكتور: سعيد سهمي

ص٨٧ – ص١٠٨

العزوف والخوف من مادة الرياضيات..
الأسباب والحلول
الدكتور: أبو بكر خالد سعد الله

ص١٠٩ – ص١٢٧

أسلوب التعليم المصغر وأهمية
استخدامه في التربية العملية
(التدريب)
الدكتور: عبد القادر عبد الوهاب

ص١٢٩ – ص١٤٣

فعالية برنامج تدريبي لتحسين المهارات المعرفية لطلاب الإعاقة الذهنية
عاطف عبد السلام محمد موسى

ص١٤٩ – ص١٥٥

عناصر جودة المؤسسات الجامعية في الثورة المعلوماتية
هاشم سليمان هبتيس

ص١٥٧ – ص١٦٧

الثقافة

العون الإنمائي العربي: قراءة تحليلية تقويمية
الدكتور: نوزاد عبد الرحمن الهيتي

ص١٧١– ص١٩٦

قصة سيدنا نوح في سورة القمر بين دلالة المفردات وقيمة السياق
الدكتور: أحمد محمود درويش

ص١٩٧– ص٢٠٨

اللغة العربية :
آلام وآمال
الدكتور: مجدي مصطفى ياقوت

ص٢٠٩– ص٢٢١

ظاهرة بطالة الشباب في الدول العربية بين اتساع الظاهرة وتباين الحلول
الدكتور: خضير عباس النداوي

ص٢٢٣ – ص٢٥٦

علوم واتصال

التعرض لأفلام العنف وأثرها على القيم السلوكية لدى الشباب
الدكتور: السَّجاد عبد اللّه البدري

ص٢٥٩ – ص٢٩٨

التقارير الصحفية

برعاية وحضور سمو الأمير المفدى:
تخريج الدفعة الرابعة والأربعين من طلاب جامعة قطر

قطر تشارك في الدورة (٤١) للمؤتمر العام لليونسكو.

تقرير عن أنشطة اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم

قطر تشارك في الدورة (٨٩) للمجلس التنفيذي لمكتب التربية العربي

برعاية وحضور سمو الأمير المفدى: تخريج الدفعة الرابعة والأربعين من طلاب جامعة قطر

- **رسالة تهنئة من سمو الأمير إلى أولى دفعات كلية الطب في قطر.**
- **الاحتفال بالدفعة ٤٤ يأتي متزامنا مع ما يشهده الوطن من نهضة شاملة.**
- **جامعة قطر حققت المركز الثاني لأفضل الجامعات في العالم العربي.**

تفضل حضرة صاحب السمو الشيخ تميم بن حمد آل ثاني/ أمير البلاد المفدى، فشمل برعايته الكريمة حفل تخريج الدفعة الرابعة والأربعين (دفعة ٢٠٢١) من طلاب جامعة قطر، والذي أقيم بمجمع الرياضات والفعاليات في الجامعة صباح يوم ١١ أكتوبر ٢٠٢١.

وقد كرَّم حضرة صاحب السمو الأمير المفدى خلال الحفل الطلاب الخريجين المتفوقين والبالغ عددهم ١٢٦ طالبا، فيما سلم سعادة رئيس الجامعة الشهادات للطلاب الخريجين البالغ عددهم ٨٢٩ طالبا في مختلف التخصصات.

وكان سمو الأمير قد وجه صباح يوم التخرج، رسالة عبر حسابه على موقع «تويتر» للتواصل الاجتماعي إلى أولى دفعات كلية الطب في قطر قال فيها إنه «يبارك لخريجي الدفعة ٤٤ من جامعة قطر، وخاصة الدفعة الأولى من خريجي كلية الطب، والذين يشكلون إضافة مهمة لقطاعنا الصحي الذي بذل جهودا مقدرة في مواجهة (كوفيد-١٩) وأن إنشاء كلية الطب في جامعتنا الوطنية يأتي ضمن خطط قطر الإستراتيجية في توطين دراسة الطب بالإضافة إلى التخصصات الأخرى».

وقد حضر حفل التخرج معالي الشيخ خالد بن خليفة بن عبد العزيز آل ثاني- رئيس مجلس الوزراء ووزير الداخلية، وأصحاب السعادة الشيوخ وأعضاء مجلس أمناء الجامعة ونواب رئيس الجامعة وأولياء أمور الطلاب.

وخلال الحفل تم عرض فيلم عن حصاد وإنجازات جامعة قطر خلال السنة الأكاديمية ٢٠٢٠ -٢٠٢١ وأبرز الأنشطة والبرامج والابتكارات البحثية في مختلف المجالات، إضافة إلى عرض مقابلات مع أفراد من المجتمع الجامعي من طلاب خريجي دفعة الطب وأعضاء هيئة التدريس تحدثوا فيها عن إنجازاتهم العلمية وبحوثهم الأكاديمية.

كلمة لمدير الجامعة:

وقد تضمن الحفل كلمة لسعادة الدكتور حسن بن راشد الدرهم - رئيس جامعة قطر، قال فيها «ونحن إذ نحتفي بالدفعة الرابعة والأربعين من خريجي جامعة قطر، يشهد وطننا الغالي نهضة شاملة ما كانت لتتحقق لولا تضافر جهود أبناء هذا الوطن، واصطفافهم خلف قيادته».. وأضاف لقد كان لجامعة قطر شرف المساهمة في تحقيق هذه النهضة الشاملة عبر إعداد أجيال من الكفاءات فاقت أعدادها سبعة وخمسين ألفا ساهموا بجهودهم في بناء وطن حر عزيز.

كما أشاد رئيس جامعة قطر بإجراء انتخابات أول مجلس شورى قطري، والتي تعد استحقاقا دستوريا وهو ما يشكل بداية لحقبة جديدة في مسيرة النهضة الشاملة لوطننا الغالي قطر.. منوها بجهود دولة قطر والحكومة الرشيدة في التعامل مع جائحة كورونا ونجاح جامعة قطر في مواصلة القيام برسالتها وأدوارها دون الإخلال بالإجراءات الاحترازية.

وأكد الدكتور حسن بن راشد الدرهم رئيس جامعة قطر في كلمته بهذه المناسبة أن الاحتفال بهذه الدفعة الرابعة والأربعين يأتي متزامنا مع ما يشهده الوطن من نهضة شاملة ما كانت لتتحقق لولا تضافر جهود أبنائه، واصطفافهم خلف قيادته منذ زمن المؤسس إلى الوقت الراهن، مشيرا إلى أن جامعة قطر كان لها شرف المساهمة في تحقيق هذه النهضة الشاملة عبر إعداد أجيال من الكفاءات فاقت أعدادها ٥٧ ألفا ساهموا بجهودهم في بناء وطن حر عزيز وأن الفوج الجديد من الخريجين والخريجات قوامه ٣ آلاف و٦٤٨ سيلتحق بركب البناء والتنمية لهذا الوطن.

ولفت رئيس جامعة قطر إلى نجاح الجامعة رغم جائحة كورونا (كوفيد-١٩) في مواصلة القيام برسالتها وأدوارها في التدريس للطلبة عبر نظام تدريسي مدمج، اتسم بالفعالية دون الإخلال بالإجراءات الاحترازية ضمانًا لسلامة الطلبة والأساتذة، إضافة لاستمرارية برامج الجامعة البحثية وعلاقاتها مع الشركاء المحليين والدوليين. مؤكدا تبني الجامعة خططًا وسياسات مكنتها من الاستجابة لتحديات الجائحة وآثارها عبر بناء يتسم بالمرونة والفاعلية، ساهم في خلق مساحات واسعة للتعامل مع مثل هذه التحديات المتجددة.

وأشاد بفكرة إنشاء أول كلية طب وطنية بالجامعة، والتي يتم تخريج أولى دفعاتها في هذا الحفل، وبجهد الجامعة في تصميم برامجها عبر أسلوب متفرد يعتمد التعلم عبر حل المشكلات، واستقطاب مجموعة متميزة من الخبرات الأكاديمية المشهود لها بالسبق والتميز في التعليم والممارسة الطبية، منبهًا إلى أن هذه الجهود ساهمت في إعداد وتخريج أطباء على مستوى عالٍ من الكفاءة والتميز، الأمر الذي أهلَّهم للالتحاق مباشرة ببرامج الأطباء المقيمين في مؤسسة حمد الطبية ومؤسسة الرعاية الصحية الأولية، رغم المعايير العالمية الصارمة التي تعتمدها هاتان المؤسستان. كما أسهمت في تأسيس تجمع صحي مكون من كليات الصيدلة والعلوم الصحية والطب وطب الأسنان، ساعد في بناء شراكة حقيقية مع مؤسسات القطاع الصحي بالدولة، الأمر الذي مكَّن الجامعة من أن يكون لها مساهمة فاعلة في مواجهة الجائحة.

وأضاف الدكتور الدرهم أن شراكة الجامعة مع مؤسسات الدولة المختلفة أفرز هذا العام تخريج أول دفعة رائدة من حملة درجة الماجستير في الدراسات الدفاعية بالتعاون بين الجامعة ووزارة الدفاع متمثلة في كلية جوعان بن جاسم للقيادة والأركان المشتركة، موضحا دور الجامعة في مجال التدريب والتعليم، بما قدمه مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة من توفير ٤٠٠ دورة تدريبية وبرامج إعداد لشهادات مهنية تسهم في رفع كفاءة المتدربين من خلال أحدث طرق التدريب المتبعة عالميا.

وأفاد بأن إجراء انتخابات أول مجلس شورى قطري، يشكل بداية لحقبة جديدة في مسيرة النهضة الشاملة، الأمر الذي يفرض على الجامعة المساهمة في إعلاء وترسيخ

قيم المواطنة، والإنتاج، والتنمية المستدامة. مؤكدا سعي جامعة قطر لتكون بيت خبرة وطنيًا يدعم خطط الحكومة ومؤسساتها، ويوفر لمجلس الشورى ما يحتاجه من دراسات وأوراق سياسات واستشارات تسهم في ترشيد الأداء، وإثراء الحوار والنقاش حول مختلف القضايا بما يعود على الوطن والمواطن بالنفع والفائدة.

وأكد الدكتور حسن بن راشد الدرهم رئيس جامعة قطر أن الجهود التي تبذلها الجامعة انعكست على تقدمها في قائمة أفضل الجامعات العالمية، وأنها وفقًا لتصنيف QS حققت المركز ٢٤٢ على المستوى العالمي، كما حققت المركز الثاني لأفضل الجامعات في العالم العربي وفقا لتصنيف مؤسسة «تايمز» للتعليم العالي.

ووجه رئيس جامعة قطر كلامه للخريجين قائلا «اليوم أنتم على أبواب مرحلة جديدة في حياتكم العملية، تخطون أولى خطواتها مزودين بما تلقيتموه من معارف علمية وعلوم عملية، وما اكتسبتموه من مهارات تقودكم إلى النجاح والتفوق.. لا تنسوا أن التخرج هو البداية الحقيقية لرحلة الكفاح لبناء أنفسكم ومستقبلكم ورد الجميل لوطنكم الغالي؛ فالجامعة زودتكم بكل ما تحتاجونه من معارف وعلوم ومهارات وقيم وسمات من أجل أن تتمكنوا ليس فقط من ولوج سوق العمل بأفضل المعايير والمواصفات التي يتطلع إليها هذا الأخير، بل أيضا من أجل تمكينكم من السمات المؤهلة لتسجيل الحضور النوعي والمتميز في الحياة العامة، والإسهام الفعال في مسيرة التنمية الشاملة لمجتمعكم ووطنكم».

كلمة نيابة عن الخريجين:

وفي كلمته نيابة عن زملائه أكد الخريج سلمان فارس الأحبابي أن يوم التخرج، يعد بحق أسعد لحظة في حياة طالب العلم، بعد سنوات طوال من التحصيل من مشارب مختلفة، وتخصصات متعددة موضحا أنه وجميع زملائه يدخلون الحياة العملية بتخصصات مختلفة تجتمع على بناء الوطن ورفعة شأنه وسمو الأخلاق وعلو الهمة.

وأشاد بجامعة قطر كصرح حضاري شامخ، وحلقة وصل بين الماضي العريق والحاضر السعيد، مشيرا إلى أنهم عاشوا فيها أياما مثمرة، مارسوا فيها مناهج البحث وطرائق الاستنباط، واكتسبوا الاعتماد على الذات، والثقة بالنفس، والتفكير الإيجابي، موجهًا

الشكر نيابة عن زملائه لأساتذته وأولياء الأمور على ما بذلوه من جهود كبيرة لإيصالهم إلى يوم تخرجهم.

تصريحات صحفية لنواب رئيس الجامعة وعمداء الكليات

وفي تصريحات صحفية على هامش الحفل هنأ عدد من نواب رئيس الجامعة وعمداء الكليات دفعة ٢٠٢١ الخريجين بختام هذه المرحلة من حياتهم وتغلبهم على كل المعوقات والصعوبات التي قابلتهم متمنين لهم النجاح في مسيرة البناء والتطوير والازدهار.

وأكدوا أن جامعة قطر ستظل بيتهم الثاني الذي طالما استلهموا منه مختلف المعارف والعلوم والفكر، وستبقى أبوابها مفتوحة أمامهم ليتزودوا منها في مسيرتهم العملية، خاصة وأنها خلال سنوات دراستهم كانت البيئة التعليمية المثالية، وقدمت تعليمًا ذا جودة عالية بتخصصات غنية بتنوعها وبمحتواها.

ونبهوا إلى أن هؤلاء الخريجين هم ذخر الأوطان وثروته التي لا تعدلها ثروة، وهم بُناته ومشاعل النور في طريقه نحو الريادة والنهضة الشاملة والمنتظر منهم والمؤمل كثير، لذا فعليهم الاجتهاد والاطلاع على أحدث نتائج العلوم والدراسات والاستفادة منها في تطوير معارفهم وصقل مواهبهم وخبراتهم.

وأضافوا أنه بالرغم من التحديات التي فرضتها جائحة كورونا على العالم أجمع وعلى قطاع التعليم تحديدًا، إلا أن الطلاب كانوا على قدر من الإصرار والشعور بالمسؤولية بحيث جعلوا من هذا التحدي فرصة للتعلم المبتكر والتدريب العملي بكل كفاءة ومهنية بما تعلموه واكتسبوه خلال دراستهم.

ويذكر أن حفل تخريج الخريجات المتفوقات للدفعة الرابعة والأربعين قد تم بحضور ورعاية سمو الشيخة جواهر بنت حمد بن سحيم آل ثاني - حرم سمو الأمير، صباح يوم الثلاثاء ١٢ أكتوبر ٢٠٢١.

ويُعد حفل التخرج من المراسم السنوية للاحتفال بخريجي جامعة قطر منذ تأسيسها في عام ١٩٧٧، وجاء حفل هذا العام استمرارًا لتلك المراسم، حيث تم الاحتفال فيه

بالخريجين من حملة الدرجات العلمية (البكالوريوس والدراسات العليا) على مدى يومين متتاليين للحفلات الرئيسة، وتبعها حفلات الكليات، وروعي خلال تلك الحفلات إجراءات السلامة التي أقرتها الدولة في إطار مكافحة وباء كوفيد ١٩، ومنها التباعد الاجتماعي، واقتصر الحضور على الخريجين وكبار مسؤولي الجامعة ودعوة مرافق واحد بحد أقصى؛ لحضور حفل التخرج بشرط حصول المرافق على جرعتي لقاح كوفيد-١٩ أو أن يكون من المتعافين من كورونا.

* * * * * *

قطر تشارك في الدورة ٤١ للمؤتمر العام لليونسكو

- **كلمة لسعادة الوزيرة ولقاءات على هامش المؤتمر.**
- **إعلان باريس من أجل إنعاش الاستثمارات في مجال التعليم.**
- **تقرير لليونسكو لوضع تصور جديد لمستقبل التربية والتعليم.**

شاركت دولة قطر في أعمال الدورة الحادية والأربعين للمؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في الذكرى الخامسة والسبعين لتأسيس المنظمة، والتي عقدت في باريس خلال الفترة من ٩ إلى ٢٤ نوفمبر ٢٠٢١، وذلك بوفد برئاسة سعادة السيدة/ بثينة بنت علي الجبر النعيمي - وزير التربية والتعليم والتعليم العالي، وعدد من مسؤولي الوزارة، إضافة إلى عدد من مسؤولي الجهات المعنية بالدولة.

وتم خلال الجلسة الافتتاحية للمؤتمر إلقاء عدد من الكلمات الافتتاحية؛ بدأت بكلمة رئيس المؤتمر العام السابق، ثم كلمة رئيس المجلس التنفيذي؛ حيث أكدا في الكلمتين على الدور المهم الذي تقوم به اليونسكو في مجالات عمل المنظمة ودعمه، وفي مجال التغيير المناخي والمحافظة على البيئة، وتعزيز التنوع الثقافي.

وألقت المديرة العامة لليونسكو السيدة/ أودري أزولاي كلمة في افتتاح المؤتمر، أكدت فيها دعم الدول على تخطي آثار جائحة كورونا كوفيد-١٩، والدور المحوري في وسائل التعليم الرقمي لتخطي هذه الأزمة التي عصفت بالعالم. وعقب الجلسة الافتتاحية، تم انتخاب رئيس المؤتمر للدورة الحالية، ونواب الرئيس وتشكيل اللجان.

كلمة لسعادة الوزيرة أمام المؤتمر:

وقد ألقت سعادة السيدة بثينة بنت علي الجبر النعيمي - وزير التربية والتعليم والتعليم العالي كلمة أمام المؤتمر العام لليونسكو، أشارت خلالها إلى أن العالم واجه خلالَ الفترةِ ما بينَ الدورةِ السابقةِ والحاليَّةِ تحديًا صحيًا وتربويًا كبيرًا جرّاءَ جائحةِ فيروس كوفيد ـ ١٩،

ممَّا ألقى بظِلالِهِ السلبيةِ على كافةِ القطاعاتِ في العالمِ كلِّه، ومن بينِها قطاعُ التعليمِ والذي كانَ منْ أوائلِ القطاعاتِ في العالمِ تأثُراً بالإجراءاتِ الاحترازيةِ التي اتَّخذَتْها الحكوماتُ في مواجهةِ الجائحةِ، ومنها إغلاقُ المدارسِ، والبحثِ عن بدائلَ وطرقٍ تعليميَّةٍ تضمنُ استمراريةَ العمليةِ التعليميةِ، مع الحفاظِ على صِحَّةِ وسلامةِ أطرافِ العمليَّةِ التربويَّةِ، وكانَ الحلُّ في تبنِّي التكنولوجيا الحديثةِ وتطبيقاتِها في مجالِ التعليمِ.

وأكدت سعادتها أنه كانَ لدولةِ قطرِ شرفُ السبقِ في تطبيقِ التعليمِ الإلكتروني في مدارسِ الدولةِ منذُ عام ٢٠١٢، أي قبلَ الجائحةِ بسنواتٍ، لتصبحَ دولةُ قطر من أوائلِ الدولِ في المنطقةِ التي تطبقُ هذا النظامَ الحديثَ حيث يعتبرُ التركيزُ على تطويرِ التعليمِ الإلكتروني وتعزيزُ التحولِ الرقمي للبيئةِ التعليميةِ جزءاً لا يتجزأُ من الخطةِ الإستراتيجيةِ لوزارةِ التربيةِ والتعليمِ العالي، والذي تمثَّلَ في بُنًى تحتيةٍ لمنصاتٍ إلكترونيةٍ، واستخدامِ التكنولوجيا في طرقِ التدريسِ، وتدريبِ المعلمين والطلبةِ على مهاراتِ التعاملِ مع التكنولوجيا.

واستعرضت سعادتها جهود دولة قطر في مجالات التعليم والتعليم العالي والثقافة، فقالت إن دولةُ قطر أحرزَتْ تقدماً كبيراً في التعامُلِ مع الأولويات الخمس التي وردت في إعلانِ برلينَ وهي: السياساتُ العامةِ، وتحويلُ بيئاتِ التعلمِ، وتنميةُ قدراتِ المعلمين، وتمكينُ الشبابِ، وتسريعُ الإجراءاتِ على المستوى الوطني من خلالِ الإجراءاتِ والتدابيرِ التي اتخذتْها وفقَ الخطةِ الإستراتيجيةِ الثانيةِ لقطاعِ التعليمِ والتدريبِ بالدولةِ (٢٠١٨-٢٠٢٢) وخطةِ وزارةِ التربيةِ والتعليمِ والتعليمِ العالي، واللذان ينبثقانِ من رؤيةِ قطر الوطنيةِ ٢٠٣٠، ويلتقيانِ تماماً معَ الأهدافِ التنمويةِ وغاياتِ الهدفِ الرابعِ، والإطارِ العالمي للتعليمِ من أجلِ التنميةِ المستدامة.

وقالت سعادتها: «لقد شهدَتْ دولةُ قطر نموًا متزايداً في أعدادِ مؤسساتِ التعليمِ العالِي ليصلَ عددُها هذا العام إلى (٣٢) مؤسسةٍ، تُقدِّمُ (٣٦٥) برنامجاً أكاديمياً في شتَّى المساراتِ التعليميةِ، كما حقَّقَت الدولة نموًا مُضطرداً في عددِ مؤسساتِ البحثِ العلمي ومراكزِهِ، حتَّى وصلَ عددُها إلى (٣٣) مركزاً ومؤسسةً، تتنوعُ اهتماماتُها بينَ موضوعاتِ

البيئةِ والطاقةِ، والطبِّ، وريادةِ الأعمالِ والحوسبةِ، والدراساتِ الاجتماعيةِ والإنسانيةِ والتربويةِ، والابتكاراتِ التكنولوجيةِ والتنميةِ المستدامةِ».

وأضافت سعادة الوزير: «في مجالِ الثقافةِ والتراثِ، جاءَ اختيارُ مدينةِ الدَّوحةِ عاصمةً للثقافةِ الإسلاميةِ في المنطقةِ العربيَّةِ، ليكونَ ذلك حدثاً تاريخيَّاً سلَّطَ الأضواءَ على دولةِ قطر، وجاءَ انضمامُ ثلاثِ بلدياتٍ قطريةٍ إلى شبكةِ اليونسكو العالميةِ لمدنِ التعلُّمِ تحقيقاً لغاياتِ الهدفين الرابعِ، والحادي عشر من أهدافِ التنميةِ المستدامةِ، كما أُدرجت مدينة الدوحة ضمن شبكة اليونسكو العالمية للمدن المبدعة في مجال التصميم.

وأكدت سعادة وزيرة التربية والتعليم والتعليم العالي في كلمتها حرص دولة قطر الدائم على الالتزامِ بمبادئِ ومواثيقِ منظومةِ الأممِ المتحدةِ، وما يصدرُ عنها من قوانينَ وتوصياتٍ، بل وعملها على تعزيزِ ودعمِ التعاونِ والشراكةِ الدوليةِ والإقليميَّةِ لتنفيذِ تلكَ القوانينِ وطنياً ودولياً، مشيرة إلى أنَّ الدولةَ لا تتوانَى في تقديمِ المساعداتِ الإنسانيَّةِ والإنمائيَّةِ لمواجهةِ التحدياتِ والنزاعاتِ التي يشهدُها العالمُ اليومَ، والتي تستهدفُ حقوقَ الإنسانِ في العديدِ من دولِ العالم.

لقاءات سعادة الوزيرة على هامش المؤتمر:

- اجتمعت سعادة وزيرة التربية والتعليم والتعليم العالي على هامش أعمال المؤتمر العام لليونسكو بسعادة الدكتورة/ ستيفانيا جيانيني المدير العام المساعد للتربية في اليونسكو، وجرى خلال اللقاء مناقشة تنفيذ خطة العمل المشتركة بين دولة قطر واليونسكو، وكذلك تم بحث الموضوعات ذات الاهتمام المشترك، والسبل الكفيلة بدعمها وتعزيزها.
- التقت سعادة الوزيرة بالطلبة القطريين المبتعثين في باريس بتاريخ ١٠ نوفمبر ٢٠٢١ بحضور سعادة وزير الثقافة والمندوب الدائم لدولة قطر ومدير إدارة التعاون الدولي بوزارة التربية والتعليم والتعليم العالي.
- شاركت سعادة الوزيرة في الاجتماع التشاوري العاشر لوزراء التربية والتعليم في الدول

الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج بتاريخ ١١ نوفمبر ٢٠٢١.

- عقدت سعادة الوزيرة عددًا من المقابلات مع وزراء التعليم على هامش المؤتمر:

- سعادة السيد / حمد الشيخ - وزير التعليم في المملكة العربية السعودية بحضور الأميرة / هيفاء آل مقرن المندوب الدائم للمملكة في اليونسكو.

- سعادة الدكتور / عباس الحلبي - وزير التعليم والتعليم العالي في لبنان.

وتضمنت هذه الاجتماعات مناقشة أوجه التعاون المشترك بين دولة قطر وكل من المملكة العربية السعودية والجمهورية اللبنانية في مجال التعليم.

سعادة الوزيرة تشارك في الاجتماع العالمي للتعليم (GEM)

من جهة أخرى شاركت سعادة السيدة بثينة بنت علي الجبر النعيمي - وزير التربية والتعليم والتعليم العالي في الاجتماع العالمي للتعليم (GEM) الذي افتتحه الرئيس الفرنسي إيمانويل ماكرون، بحضور عدد من قادة الدول المشاركة، وهو اجتماع رفيع المستوى لعام ٢٠٢١، يهدف إلى تحفيز الالتزامات السياسية العالمية لزيادة تسليط الضوء على أهمية التعليم، وضرورة الاستثمارات في القطاعات التعليمية كمحرك أساسي للتعافي من آثار كوفيد ١٩، وتسريع خطة الوصول إلى أهداف ٢٠٣٠، ومن أجل تحويل مستقبل التعليم للأفضل.

وقد القت سعادتها كلمة في الاجتماع استعرضت فيها أبرز الإنجازات، حيث أكدت أن دولة قطر حققت تقدُّماً ملحوظاً في التدابيرِ التي اتخذتها للإسراعِ في تحقيقِ الهدفِ الرابعِ وذلكَ من خلالِ صياغةِ الإستراتيجيةِ الثانيةِ لقطاعِ التعليمِ والتدريبِ (٢٠١٨ - ٢٠٢٢) وخطةِ وزارةِ التربيةِ والتعليمِ والتعليمِ العالي اللتينِ تلتقيانِ مع الأهدافِ التنمويَّةِ وغاياتِ الهدفِ الرابعِ، والإطارِ العامِ الجديدِ للتعليمِ للسنواتِ العشرِ المتبقيةِ من خطةِ التنميةِ المستدامةِ ٢٠٣٠م.

وأشارت سعادتها إلى أبرزِ الإنجازاتِ من أجلِ تحقيقِ الهدفِ الرابعِ في ضوءِ الأولوياتِ الخمسةِ لإطارِ العملِ العالمي، حيث قالت: «في مجالِ النهوضِ بالسياساتِ تمَّ تطويرِ الإطارِ

العامِ للمناهجِ، بحيثُ أصبحَتْ التنميةُ المستدامةُ أحدَ العناصرِ الأساسيَّةِ فيه، بما في ذلك تطويرِ سياساتِ التقييم، والتسجيلِ والقَبولِ ، ومعاييرِ المناهجِ، وفي مجالِ بيئاتِ التعلم ، تمَّ تطويرُ البيئةِ المدرسيَّةِ لتكونَ آمنةً وشاملةً وصحيةً فضلاً عن تعزيزِ البرامجِ التعليميَّةِ الصفيَّةِ واللاصفيَّةِ في مجالِ التوعيةِ والتثقيفِ بأهدافِ التنميَّةِ المستدامةِ في شتَّى مجالاتِ الحياةِ. وفي مجالِ بناءِ قدراتِ المعلمين تمَّ تنفيذُ عددٍ كبيرٍ من البرامجِ والدوراتِ التدريبيَّةِ في جميعِ القطاعاتِ للمعلمينَ حولَ الرُّخصِ المهنيةِ، ومهنةِ التدريسِ، والموادِ العلميَّةِ وارتباطِها بالقضايا المعاصرةِ والأهدافِ التنمويَّةِ، حيثُ بلغَ عددُ البرامجِ التدريبيَّةِ خلالَ العامِ الدراسي الماضي (٧١) برنامجاً، وعددُ المتدربينَ تقريباً (٦٠٠٠) معلماً.

وفي مجالِ تمكينِ الشبابِ أكدت سعادتها على إقامةِ منتدى الشبابِ الذي يتناولُ بعضَ القضايا المُهمَّةِ التي تهمُّ فئاتِ الشبابِ، مع تنظيمِ بعضِ البرامجِ العلميَّةِ والاقتصاديَّةِ والاجتماعيَّةِ لتنميةِ قدراتِ الشبابِ والطلبةِ في هذه المجالاتِ.

وفي مَجالِ تسريعِ الإجراءاتِ على المستوى الوطني، أوضحت سعادة الوزيرة أن الدولة اتخذت عدداً من الإجراءاتِ لتعزيزِ البرامجِ المجتمعيّةِ المرتبطةِ بحمايةِ البيئةِ بهدفِ زيادةِ المساحاتِ الخضراءِ والمحافظةِ على الحياةِ الفطريَّةِ النباتيَّةِ والحيوانيَّةِ وتدويرِ النفاياتِ، والعملِ على تعزيزِ حمايَّةِ البيئةِ والمحافظةِ عليها في نفوسِ النشْءِ.

وأكدت سعادتها أن القيادةَ الرشيدةَ لدولةِ قطر، وعلى رأسِها حضرةُ صاحبِ السمو الشيخ تميم بن حمد آل ثاني - أميرِ البلادِ المفدى «حفظَهُ اللّهُ ورعاه» يؤمنُ إيماناً راسخاً بأنَّ التعليمَ من أجلِ التنميةِ المستدامةِ، هو تعليمٌ من أجلِ مستقبلٍ مشرقٍ، من أجلِ الجميعِ في كلِّ زمانٍ ومكان، ومن أجلِ الانتقالِ الموفقِ نحوَ مجتمعاتٍ تسودُ فيها روحُ التسامحِ والسلامِ ويعزِّزُ في نفوسِ أبنائِها روحَ الهويةِ الوطنيةِ، والمواطنةِ العالميةِ الإنسانيةِ.

وأشارت في ختام كلمتها إلى أنَّ مسؤوليَّةَ التعليمِ في تحقيقِ الأهدافِ التنمويةِ ليستْ مقتصرةً على نُظُمِ التعليمِ المتعارفِ عليها ولكنَّها لابدَّ أنْ تتخذَ منهجيةَ «التعلم مدى الحياة» بما في ذلك النُّظُمُ المختلفةُ من التعليمِ، والتدريبِ وتأهيلِ المعلمين، حيثُ تعدُّ هذهِ المكوناتُ هي مكوناتٌ حيويةٌ لبناءِ القدراتِ لتساهمَ في إعادةِ توجيهِ التعليمِ نحو

الاستدامةِ، ويساندُ ويدعمُ هذا التوجهَ، الشموليةُ والتعاونُ مع المنظماتِ الدوليةِ والإقليميةِ ذاتِ العلاقةِ، ومنظماتُ المجتمعِ المدني للحصولِ على الخبرةِ والاستشارةِ الفنيةِ، والدعمِ المالي، بالإضافةِ إلى التوأمةِ في إقامةِ المشروعاتِ والبرامجِ لتبادلِ الخبراتِ والتجَارِبِ الناجحَةِ مع الشركاءِ في الدولِ والمؤسساتِ ذاتِ الصلةِ.

إعلان باريس من أجل إنعاش الاستثمارات في مجال التعليم:

وقد أسفرت المداولات التي تمت خلال الاجتماع العالمي للتعليم (GEM) عن اعتماد إعلان باريس للتعليم، والذي تعهدت الدول المشاركة فيه بزيادة الاستثمار من خلال الاعتماد على التمويل العام والتعاون بين القطاعين العام والخاص، والمناشدة بتعزيز المعونات الدولية لقطاع التعليم، وجعلها أولوية من أجل تحقيق الهدف المتمثل بتخصيص ٠,٧٪ من الناتج القومي الإجمالي في البلدان المانحة للمساعدات الإنمائية الرسمية.

اليونسكو: تقرير لوضع تصور جديد لمستقبل التربية والتعليم

وقدّمت المديرة العامة لليونسكو، أودري أزولاي، بمعيّة رئيسة جمهورية إثيوبيا، سهلورق زودي، التقرير الجديد الذي يضع تصوراً جديداً للتعليم، وهو ثمرة عامين كاملين عكفت خلالهما لجنة دولية مستقلة على إعداد هذا التقرير استناداً إلى مساهمات قدّمها أكثر من مليون مواطن، فضلاً عن خلاصة خبرة ٤٠٠ مدرسة من مدارس اليونسكو المنتسبة و٢٠٠ كرسي من كراسي اليونسكو الجامعية في جميع أنحاء العالم.

ويدعو التقرير المعنون «وضع تصور جديد لمستقبلنا معاً: عقد اجتماعي جديد للتعليم» إلى إصلاح المناهج وأساليب التدريس لمراعاة ثلاثة تغييرات رئيسية في مجتمعاتنا المعاصرة، ألا وهي التغييرات الناتجة عن العولمة والتحدي الذي يمثله تغير المناخ والثورة الرقمية. ويدعو التقرير بوجه خاص إلى:

- تعليم قائم على أساس حقوق الإنسان واحترام التنوع الثقافي.
- دمج التثقيف البيئي في جميع البرامج المدرسية.
- التدريب على استخدام الأدوات الرقمية لتعزيز الإتقان التقني وروح النقد والبصيرة

الثاقبة الضرورية لاستخدام هذه الأدوات على نحو سليم.

وفيما يلي النص الكامل لإعلان باريس:

إعلان باريس: دعوة عالمية للاستثمار في مستقبل التعليم

١. نحن، رؤساء الدول والحكومات، الوزراء والمندوبين؛ اجتمعنا في باريس، فرنسا، في ١٠ نوفمبر/تشرين الثاني ٢٠٢١، لحضور الاجتماع العالمي للتعليم (GEM ٢٠٢١)، قادة المنظمات المتعددة الأطراف، والمجتمع المدني، وممثلي الشباب والمعلمين، والمؤسسات، والقطاع الخاص. ونحيي الالتزام القوي الذي أظهره جميع أصحاب المصلحة هنا في باريس، فرنسا، عاصمة التعليم العالمية.

٢. ونشدد على الحاجة الملحة لمعالجة الأزمات التعليمية وأوجه عدم المساواة التي تفاقمت بسبب وباء COVID-19، الذي يهدد التقدم الذي تحقق بشق الأنفس نحو تحقيق خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ ويزيد من نفور الفئات والمتعلمين المهمشين، ولا سيما أولئك الذين يعيشون في فقر، في المناطق النائية والريفية، النساء والفتيات، والمتضررات من الأزمات والصراعات، والأشخاص ذوي الإعاقة.

٣. وفي حين أن الوباء قد أثر على الاقتصادات العالمية، فإننا نشعر بالقلق إزاء الأثر المالي الذي لا يزال يحدثه على تمويل التعليم، ولا سيما في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل، حيث يعرب عن أسفه لتخصيص أقل من ١ في المئة من حزم حوافز COVID-19 للتعليم.

٤. ونحن ندرك أن الإنصاف والجودة والكفاءة ليست أهدافا متنافسة في التعليم. وهي تعزز بعضها بعضًا عندما يكون الاستثمار في السياسات التعليمية قائمًا على الأدلة ويأخذ في الاعتبار أوجه التآزر والمفاضلة المناسبة.

٥. ونؤكد من جديد أهمية التعاون المتعدد الأطراف ومشاركة أصحاب المصلحة المتعددين في مناصرة التعليم بوصفه استجابة رئيسية للتعافي من أزمة COVID-19، وبناء نظم ومجتمعات تعليمية مرنة وشاملة ومبتكرة وتحولية جنسانيا. نرحب وندعم الإصلاح

الجاري لآلية التعاون العالمي للتعليم واللجنة التوجيهية الرفيعة المستوى الجديدة للتعليم في مجال التعليم ٢٠٣٠، التي تم إطلاقها رسميا اليوم.

٦. ونعرب عن تقديرنا لتقرير اللجنة الدولية المعنية بمستقبل التعليم، الذي يدعو الحكومات وأصحاب المصلحة الوطنيين والمواطنين في جميع أنحاء العالم إلى إبرام عقد اجتماعي جديد للتعليم، يحكمه المبدأان الأساسيان التاليان: ضمان الحق في التعليم الجيد طوال الحياة وتعزيز التعليم كمنفع عام مشترك.

التعليم يستحق الوفاء بوعوده - الاستثمار من أجل المستقبل

٧. التعليم هو استثمار يتطلب تمويلا مستداما. ونسلم بأن الموارد المحلية - ولا سيما الإيرادات الضريبية - ضرورية ولا تزال مصدرا أساسيًا لتمويل التعليم. إننا نبني على الدعوات السابقة لاتخاذ إجراءات، بما في ذلك إعلان كينياتا لرؤساء دول وحكومات البلدان النامية الشريكة للشراكة العالمية من أجل التعليم لتحديد أولويات التمويل المحلي للتعليم وحمايته وزيادة تمويله.

٨. ونحث جميع الحكومات على الوفاء الفوري بالالتزامات التي قطعتها على نفسها في منتدى إنشيون العالمي للتعليم في عام ٢٠١٥ وفي اجتماعات التعليم العالمية في ٢٠١٨ و٢٠٢٠ من أجل:

• تخصيص ما لا يقل عن ٤ - ٦٪ من الناتج المحلي الإجمالي و/ أو ما لا يقل عن ١٥-٢٠٪ من إجمالي الإنفاق العام للتعليم.

• تخصيص حصة كافية من خطط الإنعاش الوطنية للتعليم، ولا سيما من أجل الدعم الموجه لاستئناف التعلم، ولأصعب التلاميذ، ولتهيئة بيئة مدرسية تفضي إلى تنمية الجميع، وللتعلم مدى الحياة، ولا سيما للباحثين عن عمل.

• زيادة حجم المعونة الدولية للتعليم وإمكانية التنبؤ بها وفعاليتها: (أ) من خلال الوفاء بمستوى ٠,٧ في المئة من الدخل القومي الإجمالي للمانحين للمساعدة الإنمائية الرسمية المقدمة إلى البلدان النامية؛ (ب) تعزيز القدرات في مجال التعليم؛ (ج) زيادة القدرة على

التنبؤ بمستوى المساعدة الإنمائية الرسمية المقدمة إلى البلدان النامية؛ (د) زيادة حجم المعونة الدولية المقدمة إلى البلدان النامية؛ (هـ) زيادة حجم المعونة الدولية المقدمة إلى البلدان النامية. (و) زيادة حصة المساعدة الإنمائية الرسمية في التعليم كنسبة مئوية من مجموع المساعدة الإنمائية الرسمية و(ز) ضمان مواءمة المساعدة الدولية للتعليم مع خطط التعليم الوطنية وتمشيها مع مبادئ فعالية المعونة.

٩. ونحث جميع الحكومات على وضع استراتيجيات لزيادة الموارد المخصصة للتعليم واستخدامها بفعالية لضمان توفير التعليم العادل والشامل والجيد وفرص التعلم مدى الحياة للجميع. وتحقيقا لهذه الغاية:

- زيادة الإيرادات التي ستسمح بزيادة الميزانيات الوطنية للتعليم، ولا سيما من خلال التدابير التي تعزز تصميم النظام الضريبي وإنصافه، وكذلك من خلال تدابير التمويل المبتكرة والتعاون بين القطاعين العام والخاص.

- الاستثمار في الأولويات السياسية الرئيسية للتعافي وتسريع التقدم نحو تحقيق الغاية ٤ من التنمية المستدامة، مثل ضمان التعليم العادل والشامل والجيد منذ سن مبكرة، وتدريب المعلمين والتنمية المهنية، وقابلية الشباب للتوظيف والتحول الرقمي لقطاع التعليم.

الجدول الزمني

١٠. سنواصل الحوار والتعاون المتجددين بشأن تمويل التعليم والتقدم المحرز في نتائج التعليم الذي بدأ اليوم في باريس. وندعو اليونسكو والدول الأعضاء وجميع الشركاء إلى التعاون في مجالات البحث وتحليل السياسات والدعوة وتبادل المعرفة وبناء القدرات من خلال اللجنة التوجيهية الرفيعة المستوى **SDG 4-Education** 2030 وأدواتها، بما في ذلك المرصد العالمي للتعليم.

١١. ونوعز إلى اللجنة التوجيهية الرفيعة المستوى بما يلي: ‹١› أن تقرر بالتشاور مع دوائرها المعنية بالأولويات الإستراتيجية والمواضيعية لمجتمع التعليم العالمي حتى عام ٢٠٢٥ في اجتماعها السنوي في عام ٢٠٢٢، ‹٢› أن تقرر الإجراءات ذات الأولوية

لمعالجة الثغرات في البيانات من أجل الرصد الفعال للهدف ٤ من أهداف تنمية المهارات و‹٣› اتخاذ قرار بشأن الإجراءات الموصى بها لزيادة التمويل، التعليم الفعال والمنصف لتلبية الأولويات والإجراءات المحفزة والوفاء بالالتزامات التي قطعها إعلان باريس للاجتماع العالمي للتعليم لعام ٢٠٢١.

١٢. وندعو قادة جميع الحكومات والشركاء إلى الإعراب عن دعمهم لإعلان باريس هذا والالتزام بالاستثمار في التعليم من أجل مستقبل البشرية والكوكب.

* * * * * *

تقرير عن أنشطة اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم

- **شراكات واسعة مع المنظمات الدولية المتخصصة في مجالات اختصاص اللجنة.**
- **دور مستمر للجنة في الجهود الإقليمية والدولية لتحقيق الأهداف التنموية للتعليم.**
- **برامج ومشاريع وشراكة مع مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع.**

تضطلع اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم بدور حيوي وإيجابي وفعال في تعزيز مكانة دولة قطر محليًا ودوليًا من خلال مجالات عملها في التربية الثقافة والعلوم والإعلام والاتصال؛ لأجل التنمية المستدامة، كما تسعى إلى تمكين ودعم المؤسسات والجهات الحكومية وغير الحكومية للاستفادة المثلى من البرامج والأنشطة التي يقدمها شركاؤها في المنظمات الإقليمية والعربية والدولية، وتعزيز دور الدولة في المحافل الدولية والإقليمية والإسلامية من خلال الإسهام في مجالات عمل اللجنة، والشراكة المحلية والعالمية الفاعلة.

وفي هذا السياق، تقوم اللجنة على المستوى المحلي بتنظيم الندوات والمؤتمرات والدوراًت التدريبية التي تبحث وتناقش وتعالج العديد من الأمور ذات العلاقة بمجالات اختصاصاتها، فضلا عن تمتعها بشراكات واسعة، ذات أبعاد متعددة مع منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة «اليونسكو» والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «الألكسو» ومنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة «الإيسيسكو» في كل ما يتعلق بالتعليم، والتربية والثقافة والعلوم.

وتعتبر اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم مثالًا حيًا من حيث الكم الهائل من الإنجازات وما تنفذه باستمرار من أنشطة تخدم قضايا اليونسكو ومجالات عملها، فضلا عن تواصلها الدائم مع الجهات المعنية، الحكومية منها والأهلية والمجتمع المدني وجميع الشركاء.

وتقول الدكتورة حمدة حسن السليطي الأمين العام للجنة (وقتذاك) ، في تصريح لوكالة الأنباء القطرية /قنا/ إن الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠ حول ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل وتعزيزه مدى الحياة للجميع، يعتبر من القطاعات والأولويات المهمة لعمل اللجنة حاليا، حيث يتم التركيز على تحقيق هذا الهدف في دولة قطر، عبر العديد من الخطط والبرامج والأنشطة، سيما وأن العالم قد وضع خطة أكثر طموحا للتعليم وأعلن التزامه بها، وبذل كل الجهود لضمان تحقيق الأهداف التنموية للتعليم.

وأكدت أنه منذ انطلاق مشروع التعليم للجميع على مستوى العالم، ودولة قطر لم تدخر جهدًا في دعم وتعزيز الجهود الدولية والإقليمية للإسهام في زيادة فرص حصول الأطفال على التعليم في جميع بقاع الأرض، خاصة في ظروف النزاعات المسلحة وانعدام الأمن.. لافتة إلى أن لدى قطر في هذا المجال العديد من المبادرات التي يعرفها القاصي والداني.

وقالت الدكتورة حمدة السليطي إنه إسهاما من اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم في الجهود الإقليمية والدولية لتحقيق الأهداف التنموية للتعليم، قامت بإصدار كتيب يوفر معلومات مبسطة حول الأهداف الإنمائية، مع التركيز على الهدف الرابع وما يتعلق به من غايات، وتوضيح مدى التقائه مع أهداف خطة التنمية المستدامة الأخرى، وكذلك مع رؤية قطر الوطنية ٢٠٣٠.

وأشارت إلى انطلاق تلك الجهود الإقليمية والدولية بعد مشاركة قادة العالم في أعمال الجمعية العامة للأمم المتحدة بنيويورك في سبتمبر ٢٠١٥، واعتمادهم خطة طموحة للتنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠ والتزامهم بتحقيق ١٧ هدفًا من أجل تحقيق ثلاثة إنجازات استثنائية خلال الخمس عشرة سنة القادمة تتمثل في القضاء على الفقر ومحاربة عدم المساواة والظلم وإصلاح المناخ، وإلى أن الهدف الرابع من هذه الخطة يتمحور حول التعليم الجيد والمنصف وضمانه للجميع.

وأوضحت أن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، التي أنشئت في ٢٥ فبراير ١٩٦٢، تسهم بدور فعال في تحقيق أهداف المنظمات الدولية التي انضمت إليها، والتي تتسق مع أهداف التعليم في دولة قطر من ناحية، ومع أهداف اللجنة نفسها

من ناحية أخرى، وذلك من خلال تنفيذ الكثير من برامجها ومشروعاتها وأنشطتها في المجالات المختلفة، بالتعاون والتنسيق مع الشركاء الوطنيين والإقليميين والدوليين من أجل تعزيز المواطنة وحقوق الإنسان والعدالة والكرامة الإنسانية، والتنمية المستدامة، وأن اللجنة الوطنية قد انضمت إلى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة «اليونسكو» عام ١٩٧٢، وإلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم «الألكسو» ومكتب التربية العربي لدول الخليج واليمن عام ١٩٧٥، وإلى منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة «الإيسيسكو» عام ١٩٨٢.

ونوهت الدكتورة حمدة السليطي إلى أن اللجنة الوطنية القطرية تسعى من خلال هذه الشراكات إلى أن تجعل من عضوية دولة قطر في المنظمات الدولية والإقليمية والعربية، استثمارا ناجحا يعود بالفائدة على كافة أوجه النشاط التربوي والعلمي والثقافي بالدولة، ويسهم في مسيرة التنمية الوطنية وفقا لرؤية قطر ٢٠٣٠ .

وفيما يتعلق بالمبادئ والقيم، أوضحت أمين عام اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم أن اللجنة تؤمن بالانتماء والولاء والمواطنة الصالحة والالتزام وتحمل المسؤولية والصدق والأمانة والإبداع والابتكار واحترام التنوع الثقافي والجودة والإتقان والعمل بروح الفريق، وتسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف تشمل توثيق التواصل بين المنظمات الإقليمية والدولية ومختلف الجهات والهيئات بدولة قطر، وتعريف المواطنين بمختلف نشاطات المنظمات الداعية إلى التفاهم والتقارب بين دول العالم بوجه عام، والدول الإسلامية والعربية بوجه خاص، كما تحرص كذلك على تقديم المشورة لوفود دولة قطر في المؤتمرات العامة للمنظمات، وللجهات الرسمية في الدولة ذات العلاقة ببرامج المنظمات الثقافية والتربوية والعلمية، وتقديم العون أيضا إلى الأجهزة المختصة في الدولة بقصد تمكينها من الاستفادة إلى أقصى حد ممكن من أنشطة هذه المنظمات وإبداء الملاحظات لها ومشاركة وزارات ومؤسسات الدولة أنشطتها وفعالياتها، خاصة ذات العلاقة منها بأنشطة وتخصصات اللجنة الوطنية وتوثيق وتوطيد العلاقة مع اللجان الوطنية المماثلة في الدول الأخرى مع التطوير والتنمية المهنية لموظفيها.

ونوهت الدكتورة حمدة السليطي، لـ / قنا/، بالدور المتميز لشبكة المدارس المنتسبة لليونسكو في قطر، مشيرة إلى أن انضمام عدد من المدارس القطرية إلى هذه الشبكة العالمية جاء استجابة للمبادئ الأساسية التي حددها الميثاق التأسيسي لليونسكو، والذي أعلن في بدايته عبارة «لما كانت الحروب تتولد في عقول البشر، ففي عقولهم يجب أن تبنى حصون السلام».

وذكرت أن دولة قطر انضمت إلى عضوية الشبكة عام ١٩٨٣ بمدرسة واحدة هي مدرسة الدوحة الثانوية بنين، وفي عام ١٩٨٩ انضمت مدارس ثانوية وإعدادية للبنين والبنات، حتى بلغ عدد المدارس القطرية المنضمة للشبكة حتى الآن «٢٦» مدرسة للبنين و«١٣» مدرسة للبنات في المراحل التعليمية الثلاث « ابتدائي/ إعدادي/ثانوي».

وأوضحت الأمين العام للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم أن انضمام مدارس قطر للشبكة العالمية لليونسكو هدفه زيادة معرفة الطلبة بالقضايا العالمية وتربيتهم على المثل العليا، وعلى أهمية التعاون والتفاهم الدولي وإطلاعهم على ثقافات الشعوب الأخرى، وتعزيز فهم واحترام مبادئ وحقوق الإنسان، وكذلك تعزيز ودعم التواصل وتبادل المعلومات والخبرات بين المدارس المنتسبة على مستوى دول العالم، كما أن اللجنة في إطار شراكاتها الداخلية مع مختلف الجهات ذات العلاقة بمجالات عملها، تتعاون مع متحف الشيخ فيصل بن قاسم آل ثاني ومنظمة اليونسكو وشركة /شل/ في تدشين المعرض المتنقل للمتحف باعتباره معرضا، لحوار الثقافات، ولكونه ينطلق من الدوحة إلى عدة بلدان أوروبية لعرض مجموعة من المقتنيات والقطع الأثرية التي يضمها متحف الشيخ فيصل، وتعكس تفاعل الحضارات والدعوة لحوار الثقافات، بما يجسد الرغبة في إرساء روح التفاهم والوئام والسلام بين الشعوب.

وقالت إن التراث المادي والوثائقي لأي شعب بما يمثله من قطع أثرية أو تحف أو حرف يدوية أو فنون وأغاني، يرتبط بشكل وثيق بالتنوع والحوار الثقافي والحضاري بين الأمم؛ مؤكدة أن هذه المقتنيات وما تحويه بين مضامينها تعبر في النهاية عن فكر إنساني له خصوصياته وتنوعه الثقافي، وأن دولة قطر ومنذ وقت مبكر تهتم بالتنوع الثقافي وحوار

الثقافات والحضارات والأديان.

وأشارت إلى أن اللجنة تحقيقا لرسالتها، والتزاما بمهامها وأدوارها؛ قد أنجزت في العام الماضي العديد من البرامج والأنشطة شملت عقد ورش العمل والحلقات النقاشية والبرامج التدريبية والندوات مع المدارس والمراكز الصيفية والمركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج بالدوحة ووزارة التعليم والتعليم العالي واليونسكو وجامعة قطر، وذلك على سبيل المثال لا الحصر، في مجالات إعادة التدوير واستخدام التكنولوجيا والتعليم الجامع والاستدامة البيئية، فضلا عن إعداد تقارير مختلفة تعنى بالتعليم ومشاركتها في العديد من اللقاءات والاجتماعات والمؤتمرات داخل وخارج قطر والعمل على بناء القدرات المهنية لموظفيها.

ونوهت الدكتورة حمدة حسن السليطي الأمين العام للجنة في هذا الخصوص بأن لدى اللجنة برامج ومشاريع تتعلق بالشراكة مع مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع في مشروع «فاريوم البشري» الطبي الدوائي باعتباره من المشاريع الكبيرة التي تعود بالفائدة على المجتمع، إضافة إلى المشاركة في إنشاء مركز قطر للتعليم التقني والمهني لإنتاج المعرفة باللغة العربية، والشراكة مع جامعة قطر في تنظيم المنتدى الثاني للشباب، ومع وزارة البلدية والبيئة في الإعداد والتحضير للحصول على جائزة مدن التعلم وفي المحافظة وحماية بقرة البحر، وتنفيذ مزيد من الفعاليات فيما يعنى بكرسي اليونسكو للتعليم التقني والمهني والتوسع في برنامج «البيرق» وغيرها من المشاريع..

وقالت إن اللجنة الوطنية تشارك وتتعاون مع اللجنة القطرية لتحالف الحضارات بوزارة الخارجية في «جائزة تحالف الحضارات» في إطار اهتمام دولة قطر بهذا الجانب منذ استقلالها حيث تجسد ذلك في وجود أطر مؤسسية تقدم برامج وأنشطة ساهمت في تعزيز التفاهم والتعاون بين الحضارات والثقافات المختلفة، وأن اهتمام قطر بهذا الموضوع زاد بعد إطلاق مبادرة الأمم المتحدة لتحالف الحضارات عام ٢٠٠٧ حيث شاركت قطر مع كل من تركيا وإسبانيا، البلدين المؤسسين لتحالف الحضارات في وضع اللبنات الأساسية للتحالف المذكور، وأن اللجنة ضمن الفعاليات والأنشطة المتعددة التي تنفذها في إطار اختصاصاتها العلمية والثقافية والتربوية ومجال

الاتصال، تتعاون مع «اليونسكو» في جهود التعريف بمبادرة اليونسكو العالمية، وعنوانها «موبايل الشباب» للتدريب على تطوير تقنيات الهواتف المحمولة.

ونوهت الدكتورة حمدة السليطي بأهمية هذه المبادرة في تنمية قدرات ومواهب الطلبة والشباب في تصميم تطبيقات على هواتفهم الجوالة في مجالات التنمية المستدامة، مشيدة بما حققته دولة قطر من إنجازات في مجال الاهتمام بإعداد وتأهيل الإنسان القطري المزود بالعلم والثقافة، القادر على مجاراة الثورة المعلوماتية والتدفق العلمي والتقني في شتى المجالات، وأن اللجنة تتعاون مع اليونسكو في تنفيذ مشروع جديد يعرف ببرنامج الموظفين المهنيين، لمن تتراوح أعمارهم بين ٢٥ و٣٢ عاما بهدف إكسابهم الخبرات اللازمة في مجال عملهم.

وقالت إن اللجنة نظمت بالتعاون مع منظمة التعاون الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة بالدوحة في سبتمبر الماضي ورشة عمل في مجال تربية الموهوبين، ومع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في نوفمبر ورشة عمل أخرى حول الثقافة السياحية ودورها في المحافظة على المرافق الثقافية والبيئية.. مشيرة إلى أن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم استطاعت تحقيق إنجازات شتى في مجالات اختصاصاتها ومهامها منذ نشأتها عام ١٩٦٢ في مجالات وقطاعات الثقافة والعلوم والتربية والاتصال والتراث والفنون والتعليم، لفائدة جميع شركائها والمجتمع المحلي في قطر، بحيث استجابت كل هذه المنجزات الملموسة، مع المبادئ العامة الموجهة لعمل اللجنة ذاتها ومنظمة اليونسكو الدولية التي تتخذ من العاصمة الفرنسية باريس مقرا لها.

* * * * * * *

قطر تشارك في الدورة (٨٩) للمجلس التنفيذي لمكتب التربية العربي

- **شكر وتقدير لسعادة الوزير السابق وتهنئة لسعادة الوزيرة الجديدة.**
- **وفد قطر برئاسة سعادة وكيل وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي.**
- **استعراض جهود الوزارة في العودة الآمنة للمدارس.**

شاركت دولة قطر ممثلة في وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي في أعمال الدورة (٨٩) للمجلس التنفيذي لمكتب التربية العربي لدول الخليج، بوفد ترأسه سعادة الدكتور/ إبراهيم بن صالح النعيمي - وكيل الوزارة - عضو المجلس التنفيذي لدولة قطر بمكتب التربية، وعضوية كل من السيدة / فوزية عبد العزيز الخاطر- وكيل الوزارة المساعد للشؤون التعليمية، والسيد/ عبد الله خميس الكبيسي - القائم بأعمال الأمين العام للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، والسيد/ حمد السليطي -مدير مكتب سعادة الوكيل، والسيدة/ آمنة البوعينين - استشاري دراسات دولية باللجنة الوطنية-المنسق الوطني لمكتب التربية العربي لدول الخليج.

كلمة لمدير مكتب التربية العربي:

وافتتح الاجتماع الذي عُقد يوم الخميس الموافق ٢٨ أكتوبر ٢٠٢١م - عبر الاتصال المرئي - رئيس المجلس التنفيذي/ الدكتور عبد الله بن خميس أمبو سعيدي وكيل وزارة التربية والتعليم للتعليم بسلطنة عمان، ثم ألقى المدير العام لمكتب التربية الدكتور عبد الرحمن العاصمي الكلمة الافتتاحية لأعمال اجتماع المجلس التنفيذي التاسعِ والثمانين، رحب فيها بالحضور ورفع إلى أصحاب الجلالة والسمو والفخامة قادةِ الدولِ الأعضاءِ - حفظهم الله - عظيمَ الشكرِ والامتنانِ على ما يجده قطاعُ التربيةِ والتعليمِ من كريمِ اهتمامٍ ورعايةٍ دائمةٍ منهم، مما أسهم في تقدم العمل التربوي المشترك، ودعم تطوّره في مختلف المجالات.

كما وجه الشكرَ لأصحابِ المعالي وزراءِ التربيةِ والتعليمِ أعضاءِ المؤتمرِ العامِ على حرصهم ومتابعتهم لأعمال المكتب وبرامجه وأنشطته، ولأعضاء المجلس التنفيذي على مشاركتهم المستمرة، وجهودهم المميزة خلال الاجتماعات العادية أو الاستثنائية التي كان لها عظيم الأثر في إنجاز أعمال المكتب وأجهزته.

شكر وتقدير للوزير السابق وتهنئة للوزيرة الجديدة:

ووجه مدير مكتب التربية خالص الشكر والتقدير لسعادة الدكتور محمد بن عبد الواحد الحمادي، مثمّنًا لسعادته دعمه المستمرّ للمكتب أثناءَ عمله وزيرًا للتعليم والتعليم العالي في دولة قطر، موجهاً التهنئة لسعادة السيدة بثينة بنت علي النعيمي بمناسبة تعيينها وزيرًا للتربية والتعليم والتعليم العالي، متمنّيًا لها التوفيق والسداد.

وأكد أن جائحةُ كورونا وتداعياتها من أبرز التحديات التي واجهها العالم كلّه خلال الفترة الماضية، وأن مكتب التربية لم يكن بمنأى عن هذه التحدّيات، وأن المكتب واصل والمراكزُ التابعة له جهودَهم الحثيثةَ دعماً للعملية التعليمية في الدول الأعضاء، ولمواءمة هذه الجهود مع متطلّبات المرحلة، وشرعوا في تنفيذ ثمانيةً وسبعينَ (٧٨) برنامجًا، وفقًا لأعلى مستويات الجودة.

وحولَ سير العمل في برامج المكتب والمراكز التابعة له، وخطواتِ التنفيذ، أوضح معاليه أن المكتب وانطلاقًا من مسؤولياته وأدواره، وانسجامًا مع طبيعة التحدّيات التي فرضتها الجائحةُ على قطاع التربية والتعليم، نفّذَ أكثر من ثمانيَ عشرةَ فعاليةً من اللقاءات والندوات وورش العمل، والتي تتعلق بتداعيات الجائحة وأثرها على التعليم، والحلول الممكنة لتجاوز آثارها.

وفي مجالات التعاون مع الهيئات والمنظمات الإقليمية والدولية، أشار إلى أن مكتب التربية أصبح عضوًا في الهيئة الاستشارية لتقرير الرصد الدولي، ونفّذ مع منظّمة اليونسكو والمركز الإقليمي للتخطيط التربوي عددًا من الفعاليات والمناسبات على النطاق الإقليمي والدولي، كما أنه توّسع في ترجمة الدراسات والتقارير الصادرة عن المنظّمات

الدولية، التي تنسجم مع توجهات المكتب وبرامجه وأنشطته، وتنسجم مع توجهات الدول الأعضاء، ومقترحات المجلس الاستشاري للمكتب.

وأشاد بتعاون وتفاعل الميدان التربوي عند تنفيذ البرامج والفعاليات، وتوفير متطلبات الدراسات والتقارير التي يتبناها المكتب أو المراكز التابعة له.

تقرير عن سير العمل في برامج المكتب وأجهزته:

بعد ذلك اطلع المجلس على تقرير سير العمل في برامج المكتب وأجهزته للدورة المالية٢٠٢١/٢٠٢٢، ونوه بإنجازات المكتب والمراكز التابعة في تنفيذ البرامج المعتمدة. كما استعرض المجلس تجارب وزارات التعليم في الدول الأعضاء وتنفيذ خطط بدء العام الدراسي وما اتخذته الوزارات من إجراءات احترازية وأوصى بجمعها وتعميمها على الدول الأعضاء للإفادة منها.

مداخلة لسعادة الدكتور إبراهيم النعيمي:

وقد قدم سعادة الدكتور/ إبراهيم بن صالح النعيمي - وكيل الوزارة - عضو دولة قطر بالمجلس التنفيذي مداخلة حول أنشطة المكتب واقترح سعادته خلالها تنظيم ندوة حول أخلاقيات التعليم عن بُعد، وكذلك ضم جوائز المكتب المخصصة لطلبة التعليم العام تحت عنوان كرنفال التفوق.

جهود الوزارة في العودة الآمنة للمدارس:

كما قدمت السيدة/ فوزية الخاطر - وكيل الوزارة المساعد للشؤون التعليمية عرضاً تقديمياً استعرضت فيه جهود الوزارة في العودة الآمنة للمدارس في العام الأكاديمي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

* * * * *

تحقيقات صحفية

دور المرأة في التنمية.

دور المرأة في التنمية[1]

- دور رائد للمرأة في تربية وتنشئة الأجيال.
- صور وأشكال مشاركة المرأة في التنمية.
- النساء رائدات البيئة قبل الرجال.

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

لا يزال الحوار مستمرا حول أوضاع المرأة والأدوار المطلوبة منها في عالم تغزو بيوته ومدارسه وجامعاته ونواديه عولمة القيم والثقافات عبر الإنترنت والقنوات الفضائية. وفي ظل ذلك لم يعد تحسن أوضاع المرأة ومطالبتها بدور أكثر فاعلية مجرد مظهر لتحديث المجتمع، بل أضحى ضرورة تنموية لابد منها، لأنها جزء من حركة التطور العام التي تعبر عن عملية تغيير كلية شاملة، كما أن نجاح خطط التنمية مرهون بمشاركة المرأة كعنصر أساسي في التغيير، فما الدور المستقبلي للمرأة في تنمية وبناء المجتمع ثقافيا واقتصاديا واجتماعياً؟

وما المشاكل والصعوبات التي يمكن أن تعترض هذا الدور؟

وما واجبات المجتمع بجميع طوائفه لتيسير دور المرأة وتذليل العقبات التي تعترضه؟

هذا ما سيكشف عنه الحوار.

يشاركنا الحوار هذه الحلقة الأساتذة:

الأستاذ الدكتور عدنان محمد زرزور الأستاذ بكلية الشريعة جامعة قطر - الأستاذ الدكتور خضر زكريا الأستاذ يقسم علم الاجتماع جامعة قطر - الأستاذة الدكتورة وضحى السويدي الأستاذة بكلية التربية جامعة قطر - الأستاذ الدكتور حسن عيد أستاذ علم الاجتماع - الدكتورة شيخه عبدالله المسند الأستاذة بكلية التربية جامعة قطر - الدكتورة

(١) تعيد التربية نشر هذا التحقيق لأهمية موضوعه ، وكانت قد نشرته في عدد سابق.

غدنانه مقبل البنعلي الأستاذة المساعدة - بكلية التربية جامعة قطر - الدكتورة كلثم جبر أستاذة علم الاجتماع المساعدة بجامعة قطر - الدكتورة شادية على قناوي بقسم علم الاجتماع - الدكتورة سميحة كرم توفيق بقسم علم الاجتماع بجامعة قطر - الأستاذة موزة فخرو رئيسة المرحلة الثانوية بنات - الأستاذة مريم الأنصاري مساعدة رئيس توجيه العلوم الشرعية - الأستاذة بسمة سعد الدين مساعدة رئيس توجيه اللغة العربية - الأستاذة موزة المالكي المرشدة النفسية بجامعة قطر - الأستاذة موزة الكعبي الباحثة بالمجلس الأعلى لشؤون الأسرة - الأستاذة سارة زيد الموجهة بوزارة التربية - الأستاذة فاطمة الكواري كاتبة وصحفية - الأستاذة حنان زيدان كاتبة وباحثة - الأستاذ محمد غياث الأشرف أخصائي حماية البيئة.

دور المرأة في تنمية المجتمع :

التقينا الأستاذ الدكتور عدنان محمد زرزور - الأستاذ بكلية الشريعة جامعة قطر - لنسأله عن تصوره لدور المرأة العربية بصفة عامة والقطرية بصفة خاصة في تنمية المجتمع بكافة جوانبه، في ظل المعطيات والمتغيرات الجديدة المحلية والعالمية؟

فاجاب قائلاً : سوف يشهد القرن القادم الذي يوصف بقرن حقوق الإنسان معطيات ومتغيرات كثيرة سياسية واجتماعية وثقافية على أرض الواقع، ولكن إذا لاحظنا أننا بدأنا نعيش عصر عولمة القيم والثقافات، فإن للمرأة دوراً مهما في عصر هذه العولمة التي تجري على الأرض أو تقتحم بيوت جميع الأمم والشعوب عبر الإنترنت والقنوات الفضائية، والتي سوف تتضاعف أعدادها وتخرج عن نطاق السيطرة.

ويتمثل الدور الأول والأهم للمرأة القطرية في الحفاظ على القيم والروابط الأسرية وسائر الروابط والقيم الثقافية العربية والإسلامية، وذلك عن طريق العناية بتربية الأولاد أو تنشئة الأجيال التي يجري إعدادها خلال القرن الحادي والعشرين، والمجتمع القطري كسائر المجتمعات العربية والإسلامية، إذا لم تشكل التربية - والأسرية منها على وجه الخصوص - هاجسه الحقيقي، فإنه سوف يدع أجيالاً تخضع لأمركة الثقافة أو ما يمكن تسميته

بالانصياع الثقافي. إن دور المرأة في التحصين الثقافي شديد الأهمية ويفوق دورها في التنمية الاقتصادية، وإن كانت مشاركة المرأة القطرية في العمل والحياة العامة سوف ينعكس أثره أيضا في التنمية الثقافية والاجتماعية، ولكن دور المرأة هذا موقوف إلى حد كبير على مدى الشعور بالمسؤولية الذي يزرعه نظام التربية والتعلم في إعداد المعلمات والمتعلمات، وعلى كفاءة الخريجات الجامعيات. ويختتم الدكتور عدنان زرزور حديثه مؤكدا أهمية دور المرأة المستقبلي في تنمية المجتمع ثقافيا واقتصاديا واجتماعيا وما يستلزمه هذا الدور من ضرورة مراعاة روح العصر ومتطلباته وتحدياته ومشكلاته من خلال صياغة مقررات ومفردات المناهج الدراسية وطرق التدريس في جميع المراحل التعليمية.

أدوار متعددة

ويرى الأستاذ الدكتور خضر زكريا - أستاذ علم الاجتماع بجامعة قطر - أن دور المرأة القطرية في تنمية المجتمع يتعاظم على نحو مطرد، فبالإضافة إلى أدوارها التقليدية في الأسرة وتربية الأطفال، وفي مجال التعليم، بدأت المرأة تلعب أدواراً جديدة في مجال العمل في البنوك والمؤسسات التجارية الخاصة، وفي الميدان الصحي كطبيبات وممرضات، كما شغلت مساحات كبيرة في العمل الإداري بأجهزة الأمن والوظائف الحكومية المكتبية. ويستطرد قائلاً: وعلى الرغم من أن القطاعات الإنتاجية التي تتيح للمرأة فرصا للعمل ما تزال محدودة، إلا أن هناك مجالات كثيرة مناسبة لعمل المرأة مثل الصناعات الخفيفة كالصناعات الغذائية والنسيجية، ولا شك أن تشجيع الدولة على إقامة مثل هذه الصناعات يساعد على إيجاد فرص عمل إنتاجية جديدة للمرأة القطرية كما أن دور المرأة في تنمية ثقافة المجتمع لا ينكره أحد، فقد ظهرت كاتبات وشاعرات ومفكرات قطريات يبشرن بنهضة ثقافية تلعب فيها المرأة دوراً بارزاً.

وتؤكد الدكتورة غدنانه البنعلي - الأستاذة المساعدة بكلية التربية جامعة قطر - أن للمرأة القطرية دوراً كبيراً في تنمية المجتمع، وسيتنامي هذا الدور مستقبلا في ظل الحقوق والفرص الكبيرة التي منحها إياها - حضرة صاحب السمو أمير البلاد المفدى - وتضيف قائلة إن معظم أبواب المشاركة في المجتمع مفتوحة الآن أمام المرأة لكي تعطي وتبذل ما

لديها من طاقات وطموحات لدفع عجلة التنمية نحو الأمام، خاصة وأن المرأة القطرية أثبتت جدارتها وقدرتها وكفاءتها في مجالات كثيرة، الأمر الذي يعطينا بعض المؤشرات التي نستطيع على أساسها أن تتنبأ بما يمكن أن تساهم به مستقبلاً في التنمية بكافة جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

مستقبل مشرق

وتستند الأستاذة مريم الأنصاري - مساعدة رئيس توجيه العلوم الشرعية - في حديثها عن مشاركة المرأة في التنمية، إلى الآية الكريمة «والمؤمنون والمؤمنات بعضهم أولياء بعض يأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر»، كما تستند إلى حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم «إنما النساء شقائق الرجال، وتقول إن مشاركة المرأة الرجل في تنمية المجتمع مطلب أساسي وضروري فالمرأة نصف المجتمع ، وهي قوة منتجة لا يمكن تجاهلها، ومن هنا فقد خطت المرأة القطرية خطوات واسعة ودخلت في ميادين العمل من أوسع أبوابه، وأثبتت كفاءة عالية في مجال الطب والتعليم، ومع إشراقة العهد الجديد والذي وضع نصب عينيه الاستفادة من الإمكانات البشرية للمرأة، وجدت المرأة ضالتها في المناخ الديمقراطي فخاضت تجربة انتخابات المجلس البلدي، لتؤكد أهليتها في ممارسة كافة الأدوار المطلوبة في مجتمعها ووضع الضوابط التي تحميها وتحمي المجتمع، وسيكون للمرأة القطرية دور بارز في المستقبل القريب إن شاء الله بعد أن صعدت اولى درجات المسؤولية العامة والمتوقع أن تتولى مناصب قيادية كوزير وسفيرة لبلدها، وملحق ثقافي... إلخ.

وتنطلق الأستاذة موزة الكعبي - الباحثة بالمجلس الأعلى لشؤون الأسرة في حديثها عن الدور المستقبلي للمرأة القطرية في تنمية المجتمع، من الواقع الحالي لمشاركة المرأة العاملة، فتشير إلى إحصائية وزارة الخدمة المدنية لعدد الإناث العاملات الحكومي لعام ١٩٩٨م والذي بلغ ١٠٣٩٦ موظفة بنسبة ٢٧,٧ من القوى العاملة في الدولة، بلغ عدد القطريات العاملات منهن ٩٠٥٠ موظفة بنسبة تصل إلى ٢٤,١٪ من القوى العاملة موزعة بنسب متفاوتة على قطاعات العمل الحكومية بلغت أقصاها في وزارة التربية والتعليم حيث تصل نسبة العاملات فيها إلى ٢١٪ من القوى النسائية العاملة في الدولة.

وتستطرد الأستاذة موزة قائلة في ظل هذه المعطيات الحالية وتوجهات الدولة باستحداث وإيجاد فرص عمل حقيقية للمرأة القطرية في مختلف المواقع تساهم مع شقيقها الرجل في بناء الدولة الحديثة، فإن المستقبل مشرق للمرأة القطرية؛ خاصة بعد إنشاء المجلس الأعلى لشؤون الأسرة والذي من شأنه تدعيم مكانة المرأة وتطلعاتها المهنية والأسرية، وتذليل العقبات التي تواجه انطلاقها ومشاركتها في مشاريع التنمية. وتقول الموجهة بوزارة التربية والتعليم سارة زيد : هناك مستقبل واعد بإذن الله للمرأة القطرية في ظل المتغيرات المحلية الجديدة وحصولها على المزيد من الفرص للوصول إلى مراكز عليا في الدولة مثل وزيرة وسفيرة، بعد أن حصلت بالفعل على فرص لم تكن تحلم بها مثل حق الترشيح والمشاركة في انتخابات المجلس البلدي، وحق الحصول على رخصة قيادة السيارة، وحق المشاركة في تمثيل الدولة في العديد من المؤتمرات والتجمعات الخليجية والعربية والعالمية.

وتؤكد الأستاذة سارة زيد أن المرأة القطرية سوف تشارك الرجل في العديد من المهن والوظائف التي لم تكن مقبولة اجتماعيا أن تعمل بها المرأة، بل ستقوم بإدارة العديد من المؤسسات والجمعيات الخيرية والاجتماعية، وتشارك في المشاريع الاستثمارية والأعمال الخاصة. وتتفق الأستاذتان فاطمة الكواري – الكاتبة والصحفية ، والدكتورة سميحة كرم توفيق – بجامعة قطر ، على أن برامج التنمية الشاملة لا تحقق هدفها ما لم تساهم المرأة بدورها في هذا المجال وتنهض بمسؤوليتها كاملة، وبالرغم أن كل الاهتمامات المعاصرة تتجه نحو ضرورة مساهمة المرأة في مجالات التنمية الاجتماعية والاقتصادية إلا أنه في بلدان العالم الثالث لا يوجد أمام المرأة إلا فرص قليلة للعمل المجزي والمقيد خارج المنزل، حيث تفرض التقاليد عليها أن تكرس حياتها لتربية الأولاد وإدارة المنزل وتدبير شؤونه، وإن وجدت فرصا للعمل فهى محدودة في مجالات تقليدية لا تسمح إلا بقدر محدود من الابتكار والمهارات الطبيعية، ويرجع ذلك أساساً إلى قلة فرص التعليم والتدريب التي تمكنها من أداء عملها بجدارة. وتواصلان الحديث بالإشادة بنضال المرأة القطرية لتحسين وضعها ومكانتها في المجتمع بعد أن أخذ التغير الاجتماعي مجراه، فاستطاعت أن تحصل على بعض المكاسب وتتحرر من صور الماضي، وبدأت تدخل في مجال القوى العاملة

بمعدلات متزايدة إلا أن المساهمة الفعلية مازالت دون الحد المطلوب لاعتبارات قيمية واجتماعية تتصل بطبيعة العمل وساعات الدوام، إضافة إلى مدى الاختلاط مع الجنس الآخر في المهنة.

الأمس واليوم :

وتشير الأستاذة موزة المالكي - المرشدة النفسية بجامعة قطر ، إلى ما وصلت إليه المرأة القطرية من مكانة مرموقة في المجتمع فتقول إن المرأة القطرية تشارك الآن في حركة التنمية بالبلاد بصورة أكبر وأقوى من الفترة الماضية، بل إن نسبة مشاركة المرأة القطرية هي أعلى نسبة مشاركة نسائية على مستوى دول الخليج، وسوف نرى في المستقبل القريب بمشيئة الله انطلاقة جديدة للمرأة القطرية وسوف تحصل على المزيد من المناصب المرموقة داخل وخارج الدولة. وتؤكد الأستاذة بسمة سعد الدين - نجاح المرأة القطرية في كثير من المناصب والتخصصات، حيث حققت نجاحات باهرة في كل المهام التي أوكلت إليها، ولا تزال تطمح في المزيد في ظل المعطيات والمتغيرات الجديدة المحلية والعالمية خاصة مع ازدياد عدد الخريجات الجامعيات.

وتشير الدكتورة كلثم جبر - عضو المجلس الوطني للثقافة والفنون والتراث إلى دور المرأة المؤثر في التنمية فتقول إن الدولة استفادت إلى حد كبير من الكفاءات النسائية التي تتولى قيادة دفة العمل في أكثر من مجال، وما من أحد يحول بينها وبين الإبداع والتفوق في المجالات التي تتولى قيادتها. ورغم كل ما تحقق للمرأة فما زالت بحاجة إلى فرص وظيفية أكثر للاستفادة من المستوى العلمي والمعرفي الذي حققته المرأة القطرية على المستوى الجامعي والدراسات العليا.

وتقول رئيسة المرحلة الثانوية للبنات - الأستاذة موزة فخرو إنه بالرجوع قليلاً إلى الوراء تشير خريطة الحياة الموغلة في التاريخ إلى أن للمرأة باعا طويلاً في تحمل أعباء الحياة مشاطرة مع أخيها وشقيقها الرجل، وحسب مستجدات الحياة في ذلك الوقت كانت البوابة الأولى التي دخلت منها المرأة للحياة العامة هي العمل في حقل التربية والتعليم والصحة وهما الأقرب دائما إلى طبيعة وميول المرأة، وتعتقد الأستاذة موزة أن العناصر النسائية

في مجال التربية والتعليم اكتسبت خبرات تراكمية مميزة ويكفيها تقديرا أنها ساهمت في رفد المجتمع بأجيال متعلمة وناضجة وواعية في المجالات العلمية والتربوية والثقافية ويحملن شهادات رفيعة من جامعات عريقة. وتستطرد الأستاذة رئيسة المرحلة الثانوية قائلة عندما دخلت المرأة هذه المجالات دخلت كشريك حقيقي للرجل في تنمية الوطن والمواطن، فلو أننا قسمنا التاريخ لحقبات نجد أن المرأة استفادت من الحقبة السابقة (الطفرة النفطية) بصورة واضحة من خلال انغماسها في مجال تلقي العلم والتحقت بكليات متنوعة وتخصصت في كثير من العلوم الحياتية؛ خاصة أن الدافع لطلب الوظيفة كمثيلاتها مثلاً في بعض دول العالم العربي لم يكن ملحاً، والآن وبحسب مستجدات الأحداث والتي تشير إلى أن الدولة تقود مشروعات تنموية طموحة تحتاج لجهد الجميع؛ فإن المرأة تكاد تكون جاهزة للعطاء في ظل دعم سمو أمير البلاد المفدى، وتشجيع سمو الشيخة موزا بنت ناصر.

دواعي ومرتكزات مشاركة المرأة في التنمية

وتحدد الأستاذة حنان زيدان[1] (مبررات ودواعي مشاركة المرأة في التنمية من خلال المرتكزات الآتية):

١ - المساواة بين الرجل والمرأة في الصفة الإنسانية والتكاليف الشرعية من حيث المبدأ:

فالآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة كثيرة ومتنوعة تلك التي تخاطب الرجل والمرأة خطابا تكليفيا واحداً دون تفريق بينهما، وذلك لتأكيد ما بينهما من مساواة في أصل الخلقة والكرامة الإنسانية، والمرأة شريكة الرجل في كل شؤون الحياة وقد ساوى الله تعالى بينهما في العبادات والشرائع والجزاءات والعقاب. قال تعالى «هُوَ الَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْس وَاحِدَة وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا».. وقال تعالى «يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ، واحِدَةٍ، وخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا ونِسَاءً واتَّقُوا اللَّهَ الَّذِي تَسَاءَلُونَ بِهِ والْأَرْحَامَ »، وقال تعالى «وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً»، وقال تعالى «مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى

(١) حنان زيدان – النماء – نشرة إعلامية يصدرها صندوق الزكاة بدولة قطر – العدد (٧) ص٤.

وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ»

ومع هذه المساواة فقد ميز الله سبحانه وتعالى كل واحد منهما بخصائص وطبيعة وصفات تختلف عن الآخر، ولكنهما يسعيان لهدف واحد، ألا وهو تحقيق مبدأ خلافة الإنسان على هذه الأرض، ومن ثم عبادة الله سبحانه وتعالى وحده.

٢ - الاختلاف في الوظيفة الاجتماعية:

فالاختلاف في التكوين والخصائص لابد من أن يقابله اختلاف في الوظائف والالتزامات والأداء بما يتناسب مع هذه الخصائص، وهذه الاختلافات الجسدية والعقلية والنفسية التي تميز كل واحد عن الآخر تجعلهما متكاملين، وليس كل واحد منهما ضد الآخر، كما نسمع أو نقرأ أحياناً عن بعض العناصر المعارضة والمناهضة للمرأة، قال تعالى «بعضكم من بعض»، فالتنمية لا تنشأ ولا تكتمل بجهود أحد الطرفين، وإنما تحتاج إلى جهود مشتركة ومتكافئة، حتى تؤتي التنمية ثمارها للمجتمع وللناس جميعاً)، ولاشك أن الهدف العام للتنمية هي التنمية البشرية، وذلك من أجل الارتقاء بالإنسان إلى الأفضل، هذه هي أهم وأخطر أنواع التنمية وذلك يتأتى على الوجه الصحيح بتنمية شخصيات الأطفال وعقولهم في جوانبها المتعددة. فدور المرأة في مجال التنمية دور خطير وهام يبدأ من الأسرة، وواجبها ودورها فيها.

٣ - الاهتمام بالأسرة ودور المرأة الرئيسي فيها :

حرص الإسلام على الاهتمام بالأسرة ووضع الأسس القوية والضوابط الراسخة بشأنها، من أجل تكوين المجتمع الصالح القوي لأن الأسرة هي نواة المجتمع، وصلاح الأسرة يؤدي إلى صلاح المجتمع والأمة. فقد وضع وشرع لها الضمانات الثابتة التي تبدأ من بداية تكوينها بعملية الزواج، ومن ثم الإنجاب والتربية من أجل تكوين أسرة قوية بالإيمان والعقيدة، وتواجه تحديات التنمية بقوة وصرامة، فوضع مقدمات الزواج السليم الذي يبدأ بتوعية الاختيار ورضا الطرفين، وحدد الحقوق والواجبات لكل فرد من أفرادها، ووضع قانوناً أخلاقياً سليماً لكي يتأصل دستور التعامل فيما بين أفرادها حتى لا تنهار الأسرة لأية

عاصفة تلم بها، خاصة ونحن نعيش في جو ملىء بالمغريات القوية والمؤثرات والتحديات التي تستهدف الأسرة عامة والمرأة خاصة. وإن مما يساهم في عملية التوجيه وسائل الإعلام بشتى أنواعها المقروءة والمرئية والمسموعة بالوسائل المختلفة والمتقدمة تكنولوجيا، والتي فرضت على بيوتنا وعقولنا قهرا. فإذا وجدت الأم الصالحة الواعية المتفهمة لكل ما يدور حولها من التحديات وحافظت على أسرتها استطاعت أن تحقق التنمية البشرية من خلال تربية أولادها بحيث يساهمون مستقبلاً في التنمية الشاملة لبلدهم وأمتهم. فوظيفة الأمومة وتربية الأبناء ليست بالمهمة البسيطة، والتقصير فيها يعد ذنباً عظيماً.

٤- مساهمة المرأة في عملية التنمية من خلال العمل خارج البيت :

لا يقل دور المرأة في هذا المجال عن دور الرجل، ولم يعارض الإسلام أو يحرم عمل المرأة وإنما أباحه ضمن ضوابط شرعية واضحة بحيث لا يؤدي هذا العمل إلى آثار سلبية عليها شخصيا أو على أسرتها أو أبنائها، وقد أشار فضيلة الدكتور يوسف القرضاوي إلى أهمية عمل المرأة ووضع لها ضوابط أهمها:أن يكون العمل في ذاته مشروعاً، وأن تلتزم بأدب المرأة المسلمة إذا ما خرجت من بيتها سواء من حيث الملبس أو السلوك، وألا يكون عملها على حساب واجباتها الأخرى كزوجة أو كأم.

٥ - المرأة والعمل الاجتماعي والدعوة وتأثيره على التنمية :

للعمل الاجتماعي فوائد كثيرة تجنيها المرأة من جراء انخراطها فيه وذلك لأنها تشعر بقيمتها في المجتمع من خلال معالجتها للمشكلات العامة التي تواجه المجتمع والتحديات العالمية الكبرى، كما وأن العمل الاجتماعي يحرك مجموعة من النساء اللاتي يعتمدن على الآخرين، ويشعرهن بقيمتهن، وبمدى مساهمتهن في تحقيق فائدة للمجتمع، كما أنه يبعدهن عن الملل، فالمرأة بعملها تشغل نفسها فيما هو نافع ومفيد ويحقق لها دوراً بارزاً في الإنتاج، بحيث تصبح الأسر منتجة معتمدة على ذاتها، لا تأكل إلا من تعب يديها، وبذلك تعتمد على ذاتها. كما أن انخراطها في العمل الاجتماعي يبعدها عن توافه الأمور، ويجعل منها إنسانة لها أهدافها، فقد ظهر نشاط المرأة في التنمية من خلال نشاطها

الدعوى والجانب الاجتماعي، وكلا الجانبان يجعلان منها أمرأة قادرة على البناء والعطاء وعلى مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجهها، سواء على مستوى حياتها الأسرية أو الاجتماعية، ويبرز دورها كذلك من خلال تكوين حلقات النشاط الدعوى الذي يساهم في تثقيف النساء في أمور الدين، وتغيير المعتقدات الخاطئة، وبناء أفكار إسلامية صحيحة، وهذا بدوره يؤدي إلى المساهمة الفعالة في تحقيق المجتمع المسلم الذي تظهر فيه المحصلة الأخيرة رقيا ثقافيا ودينيا واجتماعياً.

تعليم المرأة وأثره على التنمية:

ويشير الدكتور حسن عيد - أستاذ علم الاجتماع - إلى أهمية تعليم المرأة لدعم دورها في خدمة برامج التنمية فيقول: الاهتمام بتعليم المرأة يؤثر على برامج التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع تأثيراً إيجابيا، فلقد كانت المرأة في القديم في حالة متدنية حيث حرمت من التعليم وعانت من العزل الاجتماعي واحتقار الرجال لها، مما جعلها تمثل مكانة هامشية في مجالات التنمية المختلفة قديما، أما الواقع الجديد للمرأة من حيث التعليم وأثر ذلك على التنمية، فقد أثبتت التجارب أن تعلم المرأة أدى إلى نقلة جديدة في الحياة الاجتماعية للمجتمع ومنها على سبيل المثال:

- أدى تعليم المرأة إلى حصولها على حقوقها الإنسانية والاجتماعية.
- تعليم المرأة تسبب في اشتراكها في العملية الإنتاجية.
- تعليم المرأة ساعد على تحرير عقلية الرجل من بعض العادات التقليدية الضارة.
- أتاح التعليم للمرأة فرصة الحديث مع الرجال في القضايا الهامة.

ويؤكد الدكتور حسن أن تعليم المرأة في دولة قطر في تزايد مستمر وقد عززته رغبة المجتمع القوية على التغير البنائي له وإيجاد الفرص المناسبة لرسم استراتيجية تنموية واضحة المعالم يكون للمرأة فيها دور فعال.

معوقات مشاركة المرأة في التنمية :

ما تقدم جملة آراء وخبرات لنسوة عاملات مشاركات بالفعل في جهود التنمية والسؤال هنا

هل من مشكلات تواجههن لتحد أو تقلل من فرص مشاركتهن واندماجهن في عملية التنمية.

وللإجابة على هذا السؤال تقول الدكتورة شادية على قناوي - بقسم علم الاجتماع :

إن هناك بعض العناصر الثقافية السلبية التي تحتويها البنية الثقافية للمجتمع القطري والتي تلعب دوراً محوريا في إعاقة المرأة عن القيام بأدوارها في عملية التنمية الشاملة من أبرزها : رؤية المجتمع وعدم تقييمه لأهمية عمل المرأة، دور التنشئة الاجتماعية في عملية التفرقة الواضحة بين الذكور والإناث وكثرة الحقوق التي تمنح للأبناء الذكور دون الإناث، بالإضافة إلى المعوق الذاتي الداخلي لدى المرأة والذي يحد من قدرتها على العمل والعطاء.

وتشير كل من الدكتورة وضحى السويدي والدكتورة سميحة كرم في دراستهما عن المرأة القطرية والتنمية - إلى معوقات مشاركة المرأة في التنمية، وهي معوقات تتمثل في أمرين : عدم إدراك المرأة لمجال التنمية وقيمه وما يجب عليها أن تقدمه للمجتمع، وهذا ما يضعف دافعية العمل لديها، والأمر الثاني هو رفض الأهل والزوج لمشاركة المرأة في التنمية.

ويكشف الدكتور حسن عيد - أستاذ الاجتماع - في دراسته لواقع المرأة القطرية - عن بعض التوجهات والتحفظات التي تعوق من مشاركة المرأة بقوة في قطاعات التنمية فيقول : لازالت نزعات التحفظ السائدة في المجتمع وطبيعة الحياة الاقتصادية وحالة الثراء المادي تؤثر سلباً في مشاركة المرأة للرجل في الأعمال الاقتصادية، بل يرى كثيرون أن التعليم وخروج المرأة للحياة العامة لم يمس الكثير من القيم الثقافية المتصلة بالمرأة، فهي لازالت تابعة للرجل ولا تزال تعيش في حماه. وكثير من الباحثين يذهبون إلى أن المرأة لم تعِ بذاتها، أو أن وعيها وعي زائف، وأن وعي المجتمع بها لا يأتي من فراغ وإنما يتحدد بظروف المجتمع ونمط الانتاج السائد فيه، فلما كان المجتمع يقوم على التجارة والملكية، وأنه مجتمع أبوي يعتمد دائما على الرجل فقد كانت أدوار النساء محدودة ومقصورة على الأدوار المنزلية، بل كانت النظرة إليها ككائن ضعيف جسميا وعقليا وأنها لابد أن تخضع لسيطرة الرجل وهذا أثر على تصور المرأة لذاتها، فهي لا تتصور نفسها مكملة للزوج أو للرجل وأدواره، وإنما هي تدرك نفسها على أنها تابعة وخاصة له ومعتمدة عليه وعاجزة أن توجد في استقلال ذاتي. هذا بالاضافة إلى أن النظرة العامة للمرأة العاملة المتعلمة المتمدينة في

أنها أمرأة مستهلكة استهلاكاً مظهرياً وبذخياً، وأن اهتمامها بنفسها وملبسها يأتي في أول اهتماماتها، وأن جل وقتها تقضيه أمام مرآتها أو على سماعة التليفون. وترى الدكتورة شيخه عبدالله المسند - الأستاذة بكلية التربية جامعة قطر - أن المشاكل التي تعترض عمل المرأة في قطر ترجع إلى محدودية التخصصات الدراسية سواء على مستوى التعليم الثانوي أو الدراسة الجامعية؛ وبينما تتوافر مدارس صناعية وتجارية ومراكز تدريب مهني للطلاب على مستوى التعليم الثانوي لا تتوافر فرص مماثلة للبنات، وعلى مستوى التعليم الجامعي ، فالطالبة مقيدة بالتخصصات الموجودة داخل جامعة قطر.

وتستطرد أستاذة التربية قائلة : لقد أدى ضيق مجالات التخصص الدراسي إلى آثار سلبية على مجالات العمل حيث تتكدس أعداد كبيرة من الخريجات في تخصصات لا يحتاج إليها سوق العمل، ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى غياب التخطيط فيما يتعلق بتعليم المرأة. وعلى الرغم من التحاق أغلبية الخريجات بالعمل بعد التخرج وتزايد حجم مساهمة المرأة في سوق العمل، إلا أن عمل المرأة في قطر غير مرئي أو معترف به ولا يؤخذ بنظرة جدية، ولازالت قطاعات كثيرة من أفراد المجتمع ترى أن الوظيفة الأساسية للتعليم هي إعداد أم وزوجة صالحة، وترى أن التعليم الجامعي وعمل المرأة بعد التخرج هو نوع من الرفاهية والترفيه واستغلال وقت الفراغ ، كما أن الظروف الاجتماعية المحيطة بالفتاة القطرية والتي تمنعها من التنقل والخروج من المنزل تجعل لديها وقت فراغ كبير لا يملؤه إلا التعليم والذهاب إلى الجامعة أو المدرسة لرؤية العالم الخارجي.

وتؤكد الدكتورة شيخة المسند أن مثل هذه التوجهات أدت إلى غياب أو إهمال التخطيط فيما يتعلق بتعليم المرأة والأهداف التي يمكن أن يحققها هذا التعليم لخدمة المجتمع، كما أدت النظرة غير الواضحة تجاه تعليم المرأة ودورها في خدمة الوطن إلى تكدس أعداد هائلة من الخريجات في وظائف لا تستوعب كل هذه الأعداد.

دور المرأة في حماية البيئة:

لا شك أن الاهتمام بالبيئة والحفاظ عليها من أولى خطوات تنمية المجتمع، بل شرط أساسي لنجاح المشروعات التنموية في بلدان العالم. لذا فإن جميع طوائف المجتمع

مطالبة بالإسهام في الحفاظ على البيئة، والعمل على تنميتها، وبطبيعة الحال فإن المرأة معنية بالدرجة الأولى في الاهتمام بالبيئة باعتبارها تمثل نصف المجتمع، وهي أكثر افراد المجتمع إحساساً بالمشاكل البيئية.

وحول دور المرأة في تنمية البيئة وحمايتها يقول الأستاذ محمد غياث الأشرف - أخصائي حماية البيئة[1] : إن الحفاظ على بيئة كوكبنا الأرضي يتطلب استقطاب اهتمام النساء بالدرجة الأولى لأنهن صاحبات العلاقة الأقوى مع البيئة ومواردها. فالبيئة في البلدان النامية تتسبب في مشاكل صحية للنساء في المنزل والحقول الزراعية وأماكن العمل، فاستنشاق أدخنة نيران المطبخ في حيز مغلق يمكن أن يكون عاملاً ساماً يماثل تدخين ٦٠ سيجارة في اليوم، وبالرغم من استخدام المواقد الغازية في المطابخ الحديثة، فالغازات الناتجة عن لهب الاحتراق في حيز غير وافر للتهوية يعد من العوامل الضارة بصحة النساء، كما أن تزايد استخدام المبيدات والمخصبات الزراعية يمكن أن يلوث مياه الشرب والنباتات التي تستخدم أوراقها كغذاء مما يؤثر بشكل مباشر في صحة النساء وخصوبتهن، وقد تتعرض النساء الحوامل للإجهاض نتيجة تعرضهن للمركبات الكيميائية كالمبيدات الحشرية ومركبات الزئبق والسلفات وغيرها من المركبات الضارة بالصحة. فالمرأة تقع ضحية لتلوث البيئة من حيث معاناتها المتمثلة بالإجهاض وولادة طفل مشوه، فهي أكثر الأفراد تأثراً وإحساساً بتلوث البيئة. وإشراك المرأة في نشاطات حماية البيئة يسهم في حل المشاكل البيئية لأنها قادرة على تقبل التربية والوعي البيئي وتنميته، فعندما نقوم بتوعية المرأة بيئياً ودعوتها للمساهمة بحماية البيئة فإننا في الوقت ذاته نكون قد قمنا بنشر هذا الوعي لدى كافة أفراد الأسرة، ويضاف إلى ذلك أن طبيعة المرأة القطرية طبيعة مسالمة ، خيرة، معطاءة ، وذات حنان وافر، وأن تدهور البيئة يعني لها تدهور حياة أسرتها.

فالنساء يشكلن غالبية أعضاء جمعيات حماية ورعاية البيئة، وكانت المرأة رائدة قيادة حملات الاحتجاج ضد التلوث الكيميائي وتلوث الهواء والماء وقطع الغابات وإقامة السدود

(١) محمد غياث - دور المرأة في حماية البيئة - مجلة علوم وتكنولوجيا - العدد (٧٠) - من ٥٠-٥٢ - تصدر عن معهد الكويت للأبحاث العلمية.

التي لم تراع الآثار السلبية الناتجة عن إقامتها تجاه البيئة والتجمعات السكانية المحلية، وضد الحروب وما تجلبه من كوارث بيئية واجتماعية. ولقد وصفت النساء بأنهن مُديرات البيئة الأوائل في العالم، فالنساء ينتجن الطعام ويصنعن السلع من مواد أولية محلية ويقمن بتسويقها، ولا يزال العديد منهن في الدول النامية ومنها الدول العربية يجلبن المياه ويجمعن الحطب ويقطعن يومياً مسافات شاسعة من أجل ذلك، والكثير من النساء يقمن بدور رئيسي في تلبية احتياجات الأسرة، فالنساء على تماس مباشر وحساس مع البيئة وهن أول من يتأثر بتدهورها، ومع ذلك تتجاوز برامج التنمية في الكثير من الدول النامية دور المرأة وقدرتها ومعارفها تجاه البيئة رغم أن الحل للعديد من المشاكل البيئية يكمن في تشجيع المرأة للتصدي لها، فالكثير من المشاريع المخصصة من قبل الوكالات الدولية لحماية البيئة كانت المرأة أساسا لنجاحها. لذا فإن اعتراف المسؤولين والحكومات بالدور الرئيسي للمرأة في إدارة الموارد الطبيعية شرط حيوي إذا أريد لخططهم أن تحقق أهدافا تنموية ذات شأن وفائدة للمجتمع المحلي المستهدف أصلاً بخطط التنمية.

ويستطرد اختصاصي حماية البيئة قائلاً : إن توعية النساء والرجال بأهمية التنمية البشرية القابلة للاستمرار التي تتطلب الاهتداء إلى التوازن الصحيح بين أعداد السكان وحجم الموارد وحماية البيئة والتنمية الاقتصادية، وهذا النهج له أهمية خاصة لدى النساء لأنه يعترف بأهمية مساهمتهن وقدراتهن الكامنة بالمساهمة في صنع المستقبل ووضوح أهمية دور المرأة كفرد يتكون منه نصف المجتمع مقارنة بالدور التاريخي المستمر كزوجة وأم.

ويعد التعليم والتوعية بالنسبة للنساء مفتاح الفشل أو النجاح لخطط التنمية المستديمة التي تستهدف تنمية المجتمع. وتظهر التجارب أن برامج السكان والتنمية غالباً ما تحقق أقصى درجة من فعاليتها ونجاحها عندما تقترن بالعمل الهادف إلى تحسين مركز المرأة.

إن أوجه التفاعل ما بين قضيتي السكان والتنمية هي التي ستحدد مستقبل التنمية القابلة للاستمرار في القرن الـ ٢١ عن طريق تفهم استخدام الموارد بشكل قابل للاستمرار والحفاظ على بيئة طبيعية متنوعة ونابضة بالحياة، ومنح النساء الحق بالخيار في موعد وحجم تكوين أسر أصغر حجماً لتحقيق معدلات نمو سكاني متوازن مع قدرة الموارد

البيئية والخطط التنموية وفرص العمل لجميع أفراد المجتمع. ويعتبر توفير التعليم والرعاية الصحية والفرص الاقتصادية بشكل أفضل للنساء أمراً حيوياً ليتمكن من اتخاذ قراراتهن بأنفسهن فيما يتعلق بتنظيم حجم الأسرة وفترات المباعدة بين الولادات وسن زواج المرأة، وأن تعزيز حق المرأة على اتخاذ القرار سيعزز من مكانتها ومساهمتها في تنمية مجتمعها.

ويؤكد الأستاذ محمد غياث في ختام حديثه دور المرأة الحيوي في خدمة البيئة وتنميتها من خلال دورها كأم فيقول : إن للمرأة دورها البارز والحيوي من خلال تربية النشء تربية بيئية تغرس في نفوسهم حب الطبيعة وتربيهم على أساليب التعامل مع مواردها والانتفاع بها مع مراعاة صيانتها وعدم تدميرها أو العبث بمكوناتها، والحد من الهدر والإسراف ، وإن المرأة نصف المجتمع وهي شديدة الصلة والالتصاق بالبيئة وجزء محوري أساسي لكافة خطط التنمية وهي أكثر اهتماماً بحالة الأرض ومصير الأجيال، وهي مربية ومرشدة بيئية مهمة، فالأطفال يأخذون من أمهاتهم الشعور بالانتماء للبيئة عن طريق اتباع تعاليم وسلوك أمهاتهم للحفاظ عليها واستخدام مواردها بشكل مرشد.

* * * * * *

التـربية

أهمية دمج الفن في برنامج التعليم STEAM
وأثر ذلك على التحصيل الدراسي للطلاب

الرقمية وبناء المهارات الحياتية لدى المتعلم:
تدريس اللغة العربية في المغرب أنموذجا

العزوف والخوف من مادة الرياضيات.. الأسباب والحلول

أسلوب التعليم المصغر وأهمية استخدامه في التربية
العملية (التدريب)

فعالية برنامج تدريبي لتحسين المهارات المعرفية لطلاب
الإعاقة الذهنية

عناصر جودة المؤسسات الجامعية في الثورة المعلوماتية

أهمية دمج الفن في برنامج التعليم STEAM وأثر ذلك على التحصيل الدراسي للطلاب

الدكتور: طارق محمد عطية سليمان
الدوحة - قطر

مقدمة:

في إطار الجهود الدائمة نحو تطوير التعليم، يسعي التربويون دوماً لرصد أحدث الاتجاهات والمداخل التعليمية التي تعمل علي تكوين شخصية أبنائنا تكوينا إيجابيا يتناسب والتحديات العالمية الراهنة والمستقبلية، خاصة وأن مستقبل تطوير التعليم يتطلب منا جميعا ان نعمل علي زيادة الاهتمام بالمستجدات في المجال التربوي والتعليمي، وأن نبحث دوما عن آليات متطورة تحقق الأهداف التعليمية علي أرض الواقع، وذلك في ضوء وجود سباق عالمي متزايد، وبخاصة في الدول المتقدمة، تجاه الاهتمام بمجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والتي تعرف اختصارا بـ «ستيم» STEM

وهي الحروف الأولى من: Science Technology Engineering and Mathematics

وهذه المجالات سوف تحدث قفزة عالمية هائلة في الحاضر والمستقبل، فمن خلال مخرجاتها سيتم تقديم العديد من الابتكارات التي تقدم حلولاً لمعالجة العديد من المشاكل العالمية. ولعل الضرورة للأخذ بمدخل STEM التعليمي ضرورة تربوية، وهي انخفاض مستوى أداء المعلم والتلميذ إلى جانب ظاهرة هروب الطلاب من دراسة المواد العلمية إلى المواد النظرية، وضرورة اقتصادية لملء فراغ سوق العمل الذي به الكثير من التحديات التنافسية التي تتطلب المهارات العلمية والمهنية والتكنولوجية والابتكارية للالتحاق بسوق العمل.

ولكي يكون الطالب ماهرًا في العلوم المختلفة؛ يجب أن تكون مبتكراً، ترى عينه ما لم يره أحد من قبل، وعند مواجهة مشكلة تكون لديه مهارة حل المشكلات.

ولكن كيف تُدّرس العلوم في عصرنا؟ إنها تقدم جاهزة في صورة تلقينية وبعيدة كل

البعد عن الابتكار، فقط تعرف ما عرفه الآخرون وتحفظه حفظاً، ويقاس مدى تفوقك بمقدار ما جمعت من معلومات.

وبالرغم من ذلك التطور الملحوظ في بعض البلدان في التعليم إلا أنه تم رصد لمشكلة واضحة، وهي تسرب الطلاب من بعض مراحل التعليم، وعلى الرغم من اختلاف نوع التقييم الدولي تأتي الولايات المتحدة دائماً متأخرة جداً في القائمة في الواقع. ووفقاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، تأتي الولايات المتحدة في النهاية بين ٣٤ دولة تم تقييمها وفق الرياضيات، كما أن تقييمها تحت المتوسط في جميع التصنيفات الأخرى أيضاً. ووفقاً للنتائج «يعاني الطلاب في الولايات المتحدة من ضعف في أداء المهام التي تتطلب معرفة متقدمة، والذي يبدأ عنده الطلاب بإظهار المهارات التي ستمكنهم من المشاركة الفعالة والمنتجة في الحياة.

ولحسن الحظ هناك عدد من الأفراد الذين يسعون لعكس هذه الظاهرة المثيرة للقلق، وأحد الأمثلة على ذلك هو جيرمي جوه نائب الرئيس التنفيذي لمنظمة Urban Arts Partnership ، وهي منظمة تعمل مع آلاف الطلاب لضمان امتلاكهم المهارات اللازمة لحياة ما بعد التخرج، وإحدى الطرق التي يسعون من خلالها لتحقيق ذلك هي بدمج الفن والتقنية، واعتماد ذلك كأسلوب جديد للتعليم.

وتعمل المنظمة في الوقت الحالي مع ما يقارب ١٥,٠٠٠ طالب وطالبة و٥٠٠ مدرس بين نيويورك ولوس أنجلوس، كما يعملون حصراً مع المدارس الحكومية (تلك التي تملك ميزانية منخفضة) ويشرح جيرمي جوه رؤيته حول كيف تستطيع الفنون المساعدة ملء الفجوات في النظام التعليمي، بالإشارة إلى الطرق التي تدفع بها المنتجات الفنية الطلاب إلى التفكير بالقضايا المختلفة، وبأفكارهم الخاصة، وكيف يمكن تمثيل هذه الأفكار بطريقة فعالة، وبذلك تمنح الفنون الطلاب حشداً من الفرص الجديدة.

وفي الآونة الأخيرة فطنت العديد من الفلسفات التعليمية الحديثة لأهمية ودور الفنون المختلفة في رحلة تعلم الطفل ونموه المعرفي فجعلوها عمودًا أساسيًا لا غنى عنه، وليست أمراً ثانوياً، ولا هي رفاهية، بل تجد على سبيل المثال فلسفة الاعتماد والدمج على العلوم

والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (steam) قد تحولت إلي فلسفة تعليمية أخرى تحتوي على الفنون بأنواعها وخاصة الفنون المرئية كالرسم والنحت وما يتعلق بها لوصل الطفل بالعالم من حوله واعتبار الفن أيضا حجر أساس في العملية التعليمية بعدة صور.

إن كل تلك الفلسفات التي ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بالفنون قد علمت أن العملية التعليمية تدور حول المتعلم نفسه وخبراته التي قد ينتجها؛ لذلك اهتمت أن تسلحه بأدوات يعبر بها عما يدور في عقله، والطفل عليه الباقي فهو بنفسه من يدير عمله ثم ينفذه وفي النهاية يقوم بعرضه.

ولما كان الفن هو تعبير عن الحياة بكل أبعادها ابتداء من العمل اليدوي إلى أعلى المهارات الإبداعية لذا فالفنون البصرية تقوم بترقية العقول والأحاسيس لدى الطلاب وتدعم القيم المرتبطة بالذوق العام. فالفنون البصرية كنشاط فني متمثلا في الرسم والتصوير والتشكيل وغيرها من مجالات الفن، تعد مجالا خصبًا للمتعلم لتفريغ طاقاته وتلبية رغباته، فيستطيع الطالب من خلالها محاكاة الأدوار التي سيمارسها في المستقبل من خلال التعبير عنها بجوانب الفن المتنوعة.

فالفن قادر على جعل الطفل مصدرًا لمنتج مميز بدلاً من أن يكون آلة لحفظ المدخلات، فيتعلم الطفل الملاحظة والتحليل والوصف اللفظي وغير اللفظي والفضول والابتكار وتطوير الأفكار من خلال الفن، وهنا لا يوجد معيار جاف يقاس به مدى صحته أو خطئه فهذا لا يهم، ما يهم هو رحلة إلمام الطفل بكل ما اكتسبه حتى أخرج للعالم تحفته الفريدة، وهذا يعطي الطفل فرصة لفهم معنى «التميز» خالصًا، ويقدم الفن للطفل أكثر شيء يحتاجه في رحلة طفولته وهو الإحساس بالأهمية والانتماء (أنا مهم ومنتج – أنا شخص ذو هوية فريدة).

إن الفنون هي طريقة لإشراك الطلاب غير المتفاعلين، لأنها تجعل المنهاج الدراسي الأساسي أكثر إثارة للاهتمام، وتسهل الوصول إليه، وتجعله أكثر استجابة ثقافياً للطلاب الذين نقوم بخدمتهم، كما أنها تعتمد على نظام المشاريع، وبالتالي يتم تركيز كل شيء يقوم به الطلاب والمدرسون في غرفة الصف عبر مشروع فني، يسمح للطلاب أن يمتلكوا صوتهم الخاص بهم ويعبروا عن أفكارهم. ودور المعلم هنا يقوم بمنحهم الأدوات لإنتاج تلك القطع الفنية، كما يساعدهم من خلال الفنون بالتفاعل مع قضايا اجتماعية مهمة قامت

بالتأثير عليهم، وعلى مجتمعاتهم، وذلك لمساعدتهم في تنميتهم الخاصة بهم ومشاركة أفكارهم، وكذلك دعم تطورهم الأكاديمي.

ومن المهم جعل الفنون سمة أساسية من سمات التعلم لتنمية مواهب أبنائنا الطلبة ، لأن دمج الفنون في المناهج الدراسية يساعد على زيادة اهتمام الطلاب ورغبتهم في التعلم بالإضافة إلى ذلك ، فإنه يطور مهاراتهم الفكرية في الاستنتاج وتحليل المشاكل ، لذلك يوصي الدكتور سموتني Smutny دمج الفنون في المناهج الدراسية وتصميم المناهج الدراسية المرتبطة بالاحتياجات الفريدة، وثمة أمثلة من أهداف التعلم والأنشطة التي تتكامل مع فنون اللغة، والدراسات الاجتماعية مع الفنون، كالرسم والتمثيل المسرحي، في مجال تعليم اللغة والدراسات الاجتماعية، وكذلك إثبات كيف أن الأهداف التربوية يمكن أن تتحقق من خلال أمثلة تطبيق الدمج للفنون والمناهج.

متي يجتمع الفن ويدمج مع المواد الأخرى؟

يشير بعض التربويين إلى أنه بمرور كل عام تزداد التكنولوجيا تغلغلاً في حياتنا اليومية، وكنتيجة يتم استخدامها كأسلوب للتعبير عن الذات، وربما تمنح الأفراد طريقةً جديدةً للتعبير عن أنفسهم، وبذلك التغلغل التكنولوجي تتسع حدود الممكن في التعبير الإبداعي، وتسمح للطلاب بتوسيع عقولهم فعلاً، وباجتماع التكنولوجيا والفن معاً، يصبح لدى الطلاب طريقة جديدة كي يتكلموا ويعبروا عن أنفسهم بطرق جديدة ومتنوعة وسهلة.

وقد أوضح كثير من الطلاب الذين طبق عليهم نظام التعليم STEAM كيف ساهمت الفنون في حياتهم، ليس فقط من خلال عرض أفكارهم، وإنما بالسماح لهم بالتفاعل مع المواد التي تصادفهم في غرفة الصف بشكلٍ أفضل، ولهذا الأمر شأن هام اليوم، حيثُ تقوم مخاوف الميزانيات بإلغاء تمويل المناهج الفنية بشكلٍ متكرر، ومن الجيد تذكر أن المدرسين يعرفون منذُ زمن أن الذكاء متعدد الوجوه، ويتشكل بالتفاعل المعقد لعدد من المجالات المختلفة، كفهم الأساليب العلمية، والتأقلم مع التعبير الإبداعي والتفكير النقدي، والكثير غيرها.

باختصار؛ فإن الفنون هي جزء متكامل مع عملية الاكتشاف والفهم، ومن خلال دمج الفن بالتقنية نمنح الطلاب طريقةً جديدةً للفهم والاكتشاف، الأمر الذي يجعلنا نعيد النظر

دائما في واقع مادة الفنون البصرية، وطريقة دمجها مع مجالات العلوم والمواد الدراسية المختلفة، والعمل من خلال طرق ووسائل تساعد على تحقيق أهداف هذا الدمج لبناء شخصية الطالب التي نرجوها في مجتمعنا العربي، مما يجعل هناك مجال وحاجة لتطور مادة الفنون البصرية ودمجها مع المواد الأخرى في نظام التعليم STEAM، ويجعلنا أيضا في حاجة لتطور إمكانيات المعلمين القائمين علي هذا الدمج، وذلك من خلال عملية البناء التربوي السليم بناء على المؤشرات والمعايير التي تحددها وتضعها المؤسسات التعليمية الراغبة في تطبيق النظام التعليمي STEAM كسياق جديد يتجه له العالم المتطور في التعليم.

الإحساس بالمشكلة: بناءً على ما سبق، تم:

أولا: الاطلاع على الدراسات والأبحاث التي تؤكد أهمية الفن في التعليم.

ثانيا: الاطلاع على الدراسات والأبحاث والتجارب السابقة التي سعت إلى تطبيق نظام التعليم STEAM.

ثالثا: إجراء دراسة استطلاعية في شكل (استبانة) يرصد من خلالها الباحث أهمية دمج الفن في التعليم، وبالاستبانة سؤال رئيسي هو: هل للفن دور هام في التعليم؟

مشكلة البحث: تتبلور مشكلة هذا البحث في:

للفن دور هام في التعليم، حيث يعد مجالاً واسعاً يساعد في البحث العلمي والتدريب المبني على الاستقصاءات، من خلال دمج التجارب الفنية مع المواد الدراسية الأخرى، ونقل الخبرات لها، وذلك الدمج يحتاج إلى رصد وتحقق من أهمية هذا الدمج، وتطوير إمكانيات المعلمين القائمين على هذا الدمج، مما ينعكس على الأداء الدراسي للطلاب ونسب تحصيلهم.

منهج البحث: سوف يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي:

وذلك من خلال دراسة وتحليل بعض البحوث التربوية والدراسات السابقة التي تناولت أهمية الفن في التعليم وكذلك أهمية دمجه مع المواد التعليمية الأخرى في برنامج steam.

عينة الدراسة: دراسة حالة لمدرسة قطر للعلوم والتكنولوجيا الثانوية للبنين كعينة تطبق برنامج التعليم STEAMعلى طلابها، من خلال إجراء مقابلات مع المعلمين القائمين علي

دمج الفن بالتكنولوجيا، واستغرقت المقابلات معايشة ليوم دراسي كامل والتنقل بين أركان المدرسة من صفوف ومعامل.

فروض البحث:

للفن دوره وأثره الإيجابي في التعليم من خلال دمجه مع المواد التعليمية الأخرى.

تساؤلات البحث:

س١: ما أثر دمج الفن في برنامج التعليم STEAM؟

س٢: ما الصعوبات التي تواجه دمج الفن مع المواد الأخرى في برنامج التعليم؟

س٣: ما أثر تطبيق برنامج STEAM على النتائج التحصيلية للطلاب؟

هدف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

١. التأكيد على دور الفن في التعليم من خلال دمجه مع مواد برنامج التعليم STEAM.

أهمية البحث: قد يفيد البحث في:

١. توجيه نظر القائمين على عملية التدريس إلى أهمية دمج الفن مع باقي المواد الدراسية.
٢. الإسهام في التعرف على بعض المشكلات التي قد تواجه دمج الفن في برنامج التعليم STEAM.
٣. محاولة التوصل لنتائج إيجابية من خلال دمج الفن مع المواد الأخرى في برنامج التعليم STEAM.

حدود البحث: يقتصر البحث على:

١. استعراض أهمية دمج الفن في التعليم من خلال الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة.
٢. دراسة حالة من خلال (استبانة إلكترونية) لرصد الواقع الميداني لدمج الفن مع المواد الدراسية الأخرى والصعوبات التي تواجه ذلك.
٣. المقابلات الشخصية لقياس أثر تطبيق برنامج التعليم STEAM من خلال دمج الفن مع المواد الدراسية الأخرى.

مصطلحات البحث:

- **الفنون البصرية - Visual arts:**

هي مجموعة الفنون التي تهتم أساساً بإنتاج أعمال فنية نحتاج لتذوقها إلى الرؤية البصرية المحسوسة على اختلاف الوسائط المُستخدمة في إنتاجها ، وقديماً عُرفت الفنون المرئية أنها فقط الفنون الجميلة مثل الرسم والتصوير والنحت والعمارة، واستُثنيت الفنون التطبيقية والمهارات الفنية الحرفية مثل الخزف والحياكة والنجارة وتصميم الحُليّ والأزياء، فلم يتم اعتبارها فنوناً حتى اندلاع حركة الفنون والمهارات الفنية Arts and Crafts movement التاريخية في بريطانيا في نهايات القرن الـ١٩ وبدايات القرن العشرين، والتي هدفت إلى الدمج بين الفنون الجميلة والفنون التطبيقية .

الفنون البصرية (تربويا):

هي مادة تنمي القدرات الفنية الخاصة والمهارات لدى جميع الطلاب وتعلمهم بعض المعارف والمهارات الأدائية مما يجعل لها أثرها الفعال في رؤيتهم للبيئة المحيطة به وإضفاء المظهر الجمالي والفني عليها.

والفنون البصرية لم يعد مفهومها قاصرا على تنمية القدرات الفنية الخاصة لدى الطلاب ذوي المواهب أو تعلم بعض المهارات الأدائية، وإنما أصبح يعني الاهتمام بكل ما يرتبط بالعمل الفني من معلومات ومهارات يكون لها أثرها الفعال في بناء شخصية الطالب، ورؤيته للبيئة المحيطة به وإضفاء المظهر الجمالي والفني عليها.

نظام التعليم STEAM:

هو نظام تعليمي إبداعي قائم على مهارة حل المشكلات من خلال الدمج بين (العلوم Science، العلوم التقنية Technology، الهندسة Engineering، الفنون Arts والرياضيات Mathematics) بهدف الوصول بالطالب لامتلاك مهارات مثل الاستقصاء والتحليل، الحوار والتفكير النقدي. فالعلوم والتكنولوجيا يتم تفسيرها من خلال الهندسة والفنون بكل أشكالها استنادًا إلى عناصر رياضية حسابية في عملية تعلم مستمرة لا تتوقف بانتهاء

مرحلة التعليم النظامية؛ لكي يصبح التعلم نمطًا ممتعًا للحياة. فحسب مدرسة التصميم بولاية رهود ايلاند Rhode Island التي ابتكرت هذا النظام التعليمي المميز، فإن الهدف منه هو تعزيز الابتكار الحقيقي الذي ينتج من الدمج بين عقل العالم والتقني مع عقل الفنان والمصمم، ولا يكتفي إطار STEAM بتعليم الطلاب كيفية التفكير النقدي، وحل المشكلات واستخدام الإبداع، بل يعد الطلاب للعمل في مجالات مهيئة للنمو، فحسب وزارة التجارة الأمريكية فإن الوظائف في مجالات العلوم، والتكنولوجيا والرياضيات لاقت نموًا وصل إلى ١٧٪ خلال عام ٢٠١٨ أي بمعدل يقترب من ضعف المجالات غير المرتبطة بمجالات STEAM، كما أن النمو المتوقع للوظائف المرتبطة STEAM سيصل إلى ٩٪ بحلول عام ٢٠٢٤ مقارنةً بنسبة ٦,٤٪ لصالح الوظائف غير المتصلة بنظام STEAM.

الإطار النظري للبحث:

لعل تطبيق STEM Education هذا النظام التعليمي الموجه للأطفال من مرحلة ما قبل المدرسة Preschool إلى المرحلة الثانوية من خلال مشروعات وبرامج ومشكلات حقيقية مرتبطة بالعالم الحقيقي، تعمل على دمج المواد الدراسية باستخدام مهارات مختلفة للوصول إلى منتج نهائي من خلال مجموعة من العمليات منها:

١. التواصل من خلال أن يقوم المعلم بتعرّيف الطلاب على المساق أو المشروع، ومنه يقوم بتعزيز الفضول وطرح الأسئلة لديهم مع محاولة استخلاص المعرفة السابقة لهم من أجل إنشاء المعرفة اللازمة لفهم المشكلة التي ستطرح.
٢. التحدي من خلال طرح مشكلة أو تحدٍ على الطلاب من أجل معالجته.
٣. الاستجابة (المعالجة) وهي قيام الطلاب بحل المشكلة المطروحة في قالب مشاريعي من خلال القيام بمجموعة من العمليات.
٤. التفكير والتحقيق من خلال فهم الطلاب المشكلة عبر طرح الأسئلة وتقسيم المشكلة إلى مشكلات صغيرة فرعية ومنها البدء في البحث.
٥. التخطيط من خلال التصميم والمحاولة للوصول لحلول بديلة والتخطيط لكيفية عمل وتنفيذ هذه الحلول.

٦. الإنتاج والتقييم والتطوير لتحسين التصميم النهائي، تنفيذ الحل وتعلم مجموعة من الأفكار والعمليات الجديدة حسب الحاجة اللازمة للتطبيق، من الممكن أن يكون التصميم النهائي غير مناسب وعليه يجب إعادة التفكير من جديد.

٧. النتيجة على المعلم أن يلتمس فيها انعكاسا لما مر به الطالب من تجارب عملية كفهم جديد أو مهارات جديدة.

الفرق بين STEM وSTEAM:

STEM هو أصل نظام التعليم القائم على دمج العلوم والتكنولوجيا والرياضيات ، ولكن أصبحت الحاجة ماسة لدمج الإبداع والفنون لهذه العملية التعليمية، فالفنون بكل أشكالها حسب مدرسة روود للاند للتصميم هي مكونات أساسية للابتكار، وهذا ما دفعهم لدمج الفنون بالعلوم السابقة للحصول على مستويات أعلى من الإبداع العلمي والفني على حد سواء، فإضافة «A» العائدة على الفن والتصميم إلى العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات تستهدف تمكين المصنّعين وتعزيز فكرة التعاون بين التخصصات العلمية المختلفة.

فالفنون بكل أشكالها من الموسيقى، والتمثيل، والنحت والكتابة الإبداعية تحفز الطلاب بشكل فعال لاستكشاف الحالة الإنسانية، وأيضًا تدفعه للتناغم مع العالم العاطفي والاجتماعي والثقافي من حولهم، فبناء هذه الروابط البشرية والمعرفية هي التي تثير الابتكار بشكل حقيقي، فالطلاب يتعلمون من مشروعات STEAM من خلال الابتكار، والإبداع، والتصميم بمعناه الحقيقي.

لماذا الأخذ ببرنامج التعليم (STEAM)؟ الإجابة لأنه يساعد في:

١. تحويل المفاهيم العلمية المجردة إلى تطبيقات.
٢. تطوير مهارات وقدرات المعلم وتحويله من ملقن للمادة العلمية إلى مرشد وموجه للطلاب يزيد من قدراتهم الإبداعية وصولا بهم نحو الاستكشاف.
٣. إتاحة فرص التعلم من خلال الأنشطة العملية التطبيقية والأنشطة الابتكارية.
٤. اكتساب القدرة على التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة.
٥. المساهمة في طرق حديثة لتدريس العلوم مثل التعلم الذاتي والاستكشافي والاستقصائي.

٦. دمج محتوى الفن مع العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات؛ لإكساب الطلاب القدرة على التصدي والبحث في القضايا العالمية لابتكار حلول لها.

وفيما يلي مجموعة من الطرق التي يمكن من خلالها دمج الفن في صلب العملية التعليمية، وهي في معظمها مجموعة من الخبرات التي تطورت من خلال العمل مع الطلاب على مدار السنوات السابقة، أو من خبرات المعلمين المبدعين الذين أثروا التجربة التعليمية:

التعليم القائم على الصنع Maker Education

الفكرة الأساسية في التعلم القائم على الصنع هو قيام المستخدم بصنع منتجات (آلات، أدوات، أجهزة، تطبيقات....) تلبي احتياجه الشخصي بشكل أولي، ومن ثم تلبي احتياجات الآخرين في المجتمع الذين يتشاركون معه في نفس الحاجات والاهتمامات، وعادة ما يلجأ الشخص إلى إعادة تدوير قطع من منتجات أو أجهزة أخرى، ليتمكن من إنجاز مشروعه، ويعد المبدأ الأساسي في ذلك هو «اصنعها بنفسك»Do it yourself، حيث تنتشر المصادر الحديثة التي تشرح كيفية صنع الآلات أو الأدوات المختلفة، بطريقة مبسطة وعملية وواضحة خطوة بخطوة.

وفي الصف يبدأ التعليم القائم على الصنع بإثارة تعاطف الطلاب مع قضية أو مشكلة معينة، يمكن من خلال جمع المعلومات وتحليلها أن يتوصلوا إلى منتج ما (أداة أو جهاز أو تطبيق) يمكن أن يساعد في سد حاجة فعلية لدى المستخدمين، ومن ثم يبدأ الطلاب على شكل مجموعات في وضع التصميم الأمثل وعرضه على المجموعات الأخرى وتلقي الانتقادات والتعليقات حول مخطط المنتج، ومن ثم تبدأ عملية تحديد احتياجات المنتج، وكيفية الحصول عليها، ومن ثم مرحلة التنفيذ، وخلال كل تلك المراحل يواجه الطلاب مجموعة من المشكلات التي يجب عليهم التغلب عليها.

ويلعب الفن دوراً هاما في توجيه الطلاب نحو تحقيق هدفهم، من خلال اختيار التصميم الملائم، وتحديد المواد والمكونات اللازمة، ووضع التصميم النهائي للمنتج في صورة جذابة للاستخدام.

التعلم القائم على التصميم Design based learning

يعد التعلم القائم على التصميم واحدًا من التنويعات الحديثة على التعلم القائم على المشاريع، ويهدف لكسر الفجوة بين التربية الفنية والمقررات الأخرى من جهة، وبين العلوم والدراسات الاجتماعية واللغوية من جهة أخرى، وينصب على تنمية قدرات الطلاب على «حيازة المعلومات» أو بمعنى آخر تذويبها وتحويلها إلى جزء من معرفتهم الخاصة، وتوظيفها بشكل جمالي، يقوم الطلاب خلالها بالاعتماد على الكثير من المبادئ التي تعلموها من العلوم الأخرى.

وينطلق التعلم القائم على التصميم بإثارة فضول الطلاب تجاه قضية أو مشكلة ما يتم صياغتها على هيئة تحدي يثيره المعلم أمام الطلاب، من خلال نقاش مدخلي حول موضوع التصميم، وتلعب قدرة المعلم على إشعار الطلاب بأهمية الموضوع ومدى تماسه مع حياتهم واهتماماتهم دوراً كبيراً في إنجاح العمل، ينطلق الطلاب بعدها للبحث عن المعلومات المتعلقة بالموضوع، وإعادة «فلترة» هذه المعلومات وتحليلها وتنظيمها للخروج بالعناصر الأساسية في النموذج الأولي، الذي يتم تبادله مع المجموعات الأخرى لتلقي التغذية الراجعة من الآخرين، قبل إنتاج النموذج النهائي للتصميم.

وفي كل هذه العملية، يلعب الفن المحور الأساسي لدمج هذه المعلومات في عمل جذاب ومعبر، وفي اختيار الأشكال والألوان والخامات المطلوبة لنموذج التصميم، ويساعد على دمج الأفكار التاريخية والاجتماعية مع المبادئ العلمية والرياضية والهندسية للتصميم، وبدون تلك النزعة الفنية الحاسمة، يفتقد التصميم روعته وفكرته الأساسية.

والتلميذ في المرحلة الابتدائية يحتاج للتنفيس عن الانفعالات والأفكار، والفنون البصرية لها قيمة كبيرة كوسيلة لتحقيق ذلك، فممارسة الطالب في هذه المرحلة العمرية للأعمال الفنية قد تكون بدافع اتخاذها وسيلة تساعدهم علي التعبير عما تضمه نفوسهم من أحاسيس وأفكار، خاصة وإن هذه المرحلة العمرية مليئة بالمشكلات النفسية سواء الجسمية أو الشخصية أو المدرسية أو المرتبطة بالمجتمع، وعودة الاتزان النفسي للطالب في هذه المرحلة العمرية من خلال ممارسة الفن يتوقف علي نوع الموضوعات والخامات

والمواقف المحيطة بذلك الموضوع، مما يدفع الطالب إلى التعبير الفني لبعض الدوافع التي تنبع من ذاته ولكنها غير صادقة، فمثلا محاولة استجداء رضا المعلم في هذه المرحلة العمرية، وفي هذه الحالة يكون التقرب إلى المعلم أهم من محاولة التعبير عن الذات.

لكن يقع الكثير من المعلمين في خطأ إهمال الفن من برنامجهم لتطوير مهارات طلابهم، حيث تساعد دراسة الفن الطلاب على تطوير ملكاتهم، وبصفة خاصة القدرة على إصدار الأحكام بشأن العلاقات التي تربط بين العناصر، وتعلمهم الدقة حيث أصغر الفروق قد تؤدي لاختلافات كبيرة، وتوجههم نحو التأمل في العمل قبل وأثناء وبعد الانتهاء منه، وبما تتيحه لهم من خيارات كبيرة في أشكال التعبير والصيغ والخامات، فإن دراسة الفن تنمي قدراتهم على المفاضلة والانتقاء بين البدائل.

التعليم القائم على الفن Art-based education

الدرس الأساسي الذي يتعلمه الطلاب من خلال الفن، هو أن أية مشكلة تمتلك قدرًا غير نهائي من الحلول، وأي سؤال يستدعي استجابات مختلفة، حيث تعبر كل منها عن قدرة على وضع إجابة السؤال في صياغة متفردة، وأن الأهداف ليست محددة وثابتة، إنما تنمو وتتطور من خلال الاستغراق في العمل، كما تزودهم بخبرة عميقة تساعدهم على تنمية مشاعرهم واكتشاف ما هم قادرين حقا على إنجازه.

وللفن دور مع الطلاب الموهوبين من خلال التحقيق في مواضيع متعددة وعرض وجهات النظر بشكل أكثر تعمقا. مثال لذلك تفسير الوقائع التاريخية مثل الأنشطة التي يمكن أن تشمل تحليل حياة الشخصيات التاريخية الشهيرة كدراسة صور من هذه الشخصية وسرد قصص عنها، ويمكن أيضا للطلاب أن يعبروا عن أفكارهم من خلال الفن المرئي أو الفن التمثيلي، علاوة على ذلك من الأهداف التعليمية المحققة في التعلم.

وتطبيق الفن يعتبر ظاهرة واقعية في السياقات الاجتماعية/التاريخية، مثلا: الطلاب بمثابة صحفيين يسافرون في الزمن إلى الوراء لتغطية الأحداث الهامة لتطبيق وتنمية مهارة التحقيق والتحليل، فإن استخدام الفنون للتعليم أكثر من مجرد تعليم الطلاب

استظهار للمعلومات، بل إن استخدام الفنون لتعلم التحقيق والتحليل من هذا الدمج، والفنون يمكن أن تعزز جميع مجالات الاتصالات الكتابية والشفوية، حيث إنها تتيح المزيد من الفرص في مجال التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتفكير التحليلي. فعلى سبيل المثال، أثناء قراءة القصة يوجه المعلمون الطلاب إلى رسم بعض المشاهد والأفكار أو الشخصيات من هذه القصة، مما يحفز على التفكير التحليلي والخيال التفسيري، ويمكن أيضا تنظيم قاعة للتمثيل المسرحي، إضافة لتحفيز الأفكار لرواية القصص.

والفنون في التعليم تعد مجالاً واسعاً في البحث العلمي والتدريب المُطّلع على استقصاءات حول التعلم من خلال التجارب الفنية، وبالإمكان أن تشمل الفنون في هذا السياق تعليم أداء الفنون كالرقص، والدراما، والموسيقي، والأدب، والشعر، ورواية القصص، وتعليم الفنون البصرية في الأفلام، والحِرف، والتصميم، والفنون الرقمية، والإعلام، والتصوير، ويتميز تعليم الفن بكونه لا يتمحور كثيراً حول التعليم إنما يركز على كيفية تحسين التعلم من خلال الفنون، وكيفية نقل التعلم من خلال الفنون للتخصصات الأخرى.

طرائق التعليم القائمة على الدمج بين الفن والعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEAM

ظهرت طرق التعليم القائمة على الدمج بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات إلى الوجود في المدارس الأمريكية في نهايات القرن الماضي تقريبا، كبرنامج طموح يهدف لتحسين معدلات أداء الطلاب الأمريكان في المنافسات العالمية العلمية من جهة، ولتحفيز عوامل الإبداع والابتكار من جهة أخرى، ثم توسعت الفكرة وتم اعتمادها في العديد من أنظمة التعليم كواحدة من طرق التعليم المؤهلة إلى المستقبل، ولم تلبث الأبحاث أن أشارت إلى ضرورة تبني الفن كجزء من طريقة STEM، من أجل المساعدة على تحقيق أهدافها، من حيث زيادة الروح الابتكارية والتفرد واستقلالية الذهن، وبالتالي هضم المفاهيم وتوسعة قاعدة الملتحقين بصناعات الإبداع، وتحولت من STEM إلى Afrom Art (STEAM).

وتتعدى هذه الطريقة الرؤية العادية للتعليم باعتباره عملية اكتساب المعلومات أو حتى تطبيقها، لفتح آفاق الإبداع أمام الطلاب، حيث يقوم الطالب بعملية ملاحظة ظاهرة ما

وإعادة تصورها ذهنيا وبصريا، ومن ثم تحويل أفكاره إلى خوارزمية يمكن التعبير عنها بشكل رقمي، ومن ثم توظيفها في بناء جهاز أو أداة تقنية قادرة على أداء مهمة محددة، بدءاً من الأجهزة المنزلية وحتى الأعمال الصناعية وتطبيقات الفضاء.

وبينما يساعد الفن الطلاب على تطوير قدرتهم على الملاحظة والتصور الذهني ودمج الأفكار والروح الإبداعية، فإنه من جهة أخرى يساعدهم على التعبير عن ابتكاراتهم وتطويرها بشكل فني وجمالي جذاب، حيث في النهاية يلعب الشكل الجمالي للمنتج دوراً في الحصول على الاستحسان أو الإعجاب.

اللوحات والأعمال الفنية:

تمثل الأعمال الفنية واللوحات العالمية معينًا لا ينضب أمام الطلاب للتأمل وإدراك التفصيلات وبناء العلاقات والتحليل البصري والمفاهيمي، ويساعد ذلك على تكوين ثقافة علمية سليمة ومنفتحة وحس سليم بالجمال، وبناء رؤية أكثر عمقا للموضوعات والمفاهيم والأفكار في مجال التعلم.

ويتطلب توظيف الأعمال الفنية داخل غرفة الصف توفير مساحة مهمة من زمن التعلم للتأمل وإعطاء الفرصة الكافية لكل طالب لكي يتمكن من الاستغراق في العمل الفني وتدبر مفرداته وبناء العلاقات بينها، بما يسمح له بالدخول بشكل أعمق إلى المفهوم، كما يجب أن يقوم المعلم بإدارة نقاش حول العمل الفني، وما يطرحه من مفاهيم وأفكار، والسماح لكل طالب بالمشاركة وتطوير وجهة نظر مستقلة تجاه العمل، والتعبير عن هذه العلاقة بين العمل الفني والمفهوم بشكل ذاتي، والسماح لهم بالعمل معا على جمع أفكارهم سويا.

ولا يتوقف العمل هنا عند حدود التأمل، بل يجب أن يقوم الطلاب بناء على المناقشات التي دارت في الصف بالعمل على مشروعهم الفني الخاص، سواء من خلال التعبير الكتابي أو الرسم أو النحت أو الموسيقى أو أي شكل من أشكال التعبير الفني، ضمن مهمة واضحة الأهداف تسمح بهذا الاختلاف بين استجابات الطلاب، وتوضح مدى تمثلهم للمفاهيم وقدرتهم على التعبير عنها.

اللوحات الحية:

تنتمي اللوحات الحية إلى الفنون الحركية (مثل التمثيل ولعب الأدوار والرقص). وتعتمد اللوحات الحية في مبدأها على المزج بين الجوانب المعرفية والوجدانية والحركية في كل واحد يعبر عنه أداء الطالب أو الطلاب، في تقمصهم للوحة أو عمل فني مشهور، أو ابتكارهم لعمل فني أصيل يعبر عما يجول بأذهانهم من أفكار تجاه موضوع أو قضية معينة.

وتعتمد اللوحات الحية على التأمل والتعمق في التفاصيل، والنقاشات المعمقة حول المعاني والأبعاد والعلاقات المكانية، وحرية التفسير والتجريب، وتعتمد على العمل الجماعي وتقسيم الأدوار داخل كل مجموعة (مخرج، ممثلون، مقيمون أو مناقشون)، وتبادل الملاحظات بين المجموعات بحرية.

ويمكن لكل مجموعة أن تختار أو تبتكر عملا فنيا حول موضوع التعلم (حدث تاريخي، قصيدة، مسرحية، مناسبة اجتماعية...) ومن ثم مناقشة العمل الفني وأسباب اختياره وتوضيح العلاقات التي يمثلها وكيف يمكن تقمصها أو تعديلها لتناسب المفهوم الذي يتبناه الطلاب، يمكن بعد ذلك أن يقوم الطلاب بالتفكير في التجهيزات والأزياء (يمكن أن يوكل إلى أشخاص محددين)، ومن خلال تجارب الأداء يقوم المخرج والمقيمون بملاحظة أداء الممثلين واقتراح التعديلات عليه ومناقشتها بشكل جماعي، يفضل في النهاية أن يتم تصوير اللوحة النهائية من زوايا متعددة والسماح للطلاب بالتأمل في تجربتهم بناء عليها.

القصائد

قد يخسر الشعر كثيرا من روعته بسبب تدريسه بطريقة تقليدية، فالشعر يكتسب حيويته من خلال دمجه في الحياة اليومية للطلاب، ليس كمادة دراسية، ولكن كمحفز على التفكير وعامل مدخلي لربط موضوعات التعلم بالأحداث المعاصرة. وللشعر خاصية مهمة لأنه يكاد يكون اللون الفني الرئيس المميز للغة العربية، إلا أنه تراجع في السنوات الأخيرة (ملاحظة شخصية أيضا) لصالح أشكال الفنون الأخرى.

وكما يصلح الشعر لتعميق وتدريس كافة الفنون اللغوية، سواء من خلال الإلقاء المجرد

أو المصحوب بالموسيقى، فالتنوع في ألوان وموضوعات الشعر الحديث تسمح بتوظيفه في شتى المواقف العلمية والإنسانية، مما يفتح مجالات مهمة لتطوير الفكر النقدي والحس الجمالي، ويفسح مجالا هاما للنقاش وطرح وجهات النظر الشخصية. ويساعد توظيف الشعر في الربط بين موضوعات التعلم على شحذ الحس الجمالي للطلاب، وتحفيزهم على التعبير عن آرائهم بلغة سليمة ومعبرة وراقية، ويمكن دوما للمعلم أن يطلب من الطلاب بناء على قصيدة أن يعبروا عن الأفكار الواردة فيها أو معارضتها كتابة أو رسما أو بأي من أشكال التعبير الأخرى.

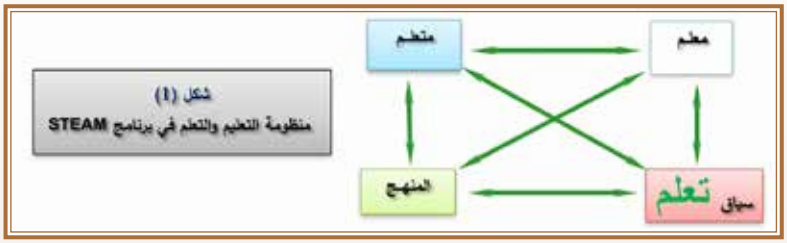
مشاريع الفيديو

يعد التدريس باستخدام «مشاريع الفيديو» أحد أشكال التدريس المعتمد على عروض الطلاب المدعومة بالوسائط المتعددة، ويقوم مبدأ عمله على أن يختار كل طالب أو مجموعة من الطلاب مفهوما أو موضوعا ما من موضوعات التعلم، وجمع المعلومات حول المفهوم وتحليل هذه المعلومات وتفنيدها وتنظيمها بالشكل الملائم، ثم تحويل هذه المعلومات إلى وسائط متعددة وفقا لسيناريو محكم ومكثف.

وتزود هذه الطريقة الطلاب بالمهارات التي غالبا ما لا يسمح التدريس الصفي العادي بتناولها، مثل مهارات البحث عن المعلومات وتفنيدها وتكثيفها، وتحليل المعلومات وتنظيمها، والعمل على تحويلها من شكل إلى آخر، بالإضافة إلى مهارات الكتابة الإبداعية والتخيل وإعداد السيناريو، وكذلك تطوير مهارات التعلم الذاتي عند الطلاب من خلال العمل على برمجيات جديدة، ودمج الجوانب العلمية والفنية في منتج واحد، مما يسمح بإطلاق قدرات الطلاب واستكشاف مواهبهم، في سياق تعليمي إبداعي.

هذا وتعتمد طرق تدريس مناهج STEAM على:

- تحويل الفصول الدراسية التي تركز على المعلم بشكل أساسي إلى فصول إبداعية.
- يصبح دور المعلم ميسراً وموجهاً للعملية التعليمية، ويقود الطلبة نحو الاستكشاف وحل المشكلات والتعلم الاستقصائي وتحفيز الطلبة على المشاركة الإيجابية ومواجهة التحديات وحلها.



شكل (1)
منظومة التعليم والتعلم في برنامج STEAM

منظومة التعليم والتعلم في برنامج التعليم STEAM:

- **أولا- مراحل تصميم برنامج التعليم STEAM:**

يتم التصميم على ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى: مرحلة المدارس الابتدائية، ويتم في هذه المرحلة التمهيد لدوراًت تعليم STEAM، بالتركيز على إدراك الطلبة للحقول التي يشتمل عليها البرنامج، والمهن التي تشمل المجال، مما يوفر خطوة أولى على أساس معايير التنظيم القائم على حل مشكلة عالمية حقيقية في التعليم في المجالات الأربعة، حيث يهدف إلى إعداد طلاب يهتمون بالمتابعة في هذه الدوراًت، وسد الفجوة في مدارس STEAM لاحقاً، وتوضح أنه يتم في هذه المرحلة تدريس أساسيات الرياضيات، وقاعدة من العلوم، والتكنولوجيا الهندسية.

المرحلة الثانية: مرحلة المدارس الإعدادية، في هذه المرحلة تصبح المناهج أكثر صرامة وشدة، وتحتوي على دوراًت تحدٍ لوعي الطلاب حسب ما يحتاجه المستوى الأكاديمي، كما يحتوي على برنامج استكشاف الطلاب للمسارات الوظيفية ذات الصلة STEAM، وفي هذه المرحلة يطبق البرنامج بصورة عامة على كافة التلاميذ بتدريس الرياضيات، مع دراسة مكثفة للتكنولوجيا عن طريق معامل التجريب، والمحاكاة، والتصنيع، والفنون الصناعية.

المرحلة الثالثة: مرحلة المدارس الثانوية، في هذه المرحلة يتمحور البرنامج على تطبيق مواد صعبة التنفيذ، بطريقة دقيقة عبر دوراًت بالتركيز على التحضير لمرحلة ما بعد التعليم الثانوي للوظائف والعمالة، وتبين أنه في هذه المرحلة تكون دراسة منهج STEAM اختيارية، وذلك بتدريس الرياضيات والكيمياء والفيزياء ومسار متخصص لمنهج في العلوم، والتكنولوجيا الهندسية كما يلي: يتم دراسة الرياضيات، وعلوم البيولوجيا، والأرض، والفضاء، والتصميم الهندسي، والميكانيك، والمدنية، والكهرباء، والتكنولوجيا، والتصنيع، والتصميم الإنتاجي، وغيرها.

- **ثانيا- الوسائل وطرق التدريس في برنامج التعليم STEAM:**

يعتمد تعليم STEAM على تجهيز بيئة تعليمية مناسبة للطلاب، تساعدهم على الاستمتاع، وذلك في وِرش عمل عن العلوم والتكنولوجيا والهندسة والمهارات العملية، بعيدا عما يتم داخل الفصول المغلقة من تدريس المفاهيم النظرية بشكل تقليدي، حيث تقوم المناهج التعليمية المبنية على STEAM بزرع مهارات فكرية تعليمية مرتبطة بالتطبيق، بما يساعد الطالب على فهم وإدراك مفاتيح العلوم المختلفة بطريقة سهلة وبأسلوب التعلم بالاكتشاف أو باللعب، بحيث يمتد أثر تلك المهارات ليشمل كل نشاطاته التعليمية في الحياة.

- **ثالثا- المعلم في برنامج التعليم STEAM:**

يهتم برنامج STEAM بالمعلم حيث يتضمن البرنامج مجموعة من الورش العملية المباشرة التي تساعد المعلمين على تعزيز تعلم الطلبة في مجالات STEAM وترسيخ مفهوم STEAM لديهم، وفي هذه الورش والمناهج والمواد التدريبية يطبق المعلمون مجموعة من الأنشطة العلمية العملية والألعاب التعاونية، التي ستساعدهم مستقبلا على تطبيق هذا المفهوم في غرفهم الصفية، كما سيتمكنون من خلال هذه الأنشطة من التعرف على استراتيجيات توضح سبل الاستفادة من هذه الأنشطة في مجالات STEAM لجميع المراحل الدراسية. كما تجب الإشارة إلى ضرورة تدريب معلمين جيدين في هذه المجالات حتى يقوموا بإرشاد الطلاب خلال عملية حل المشاكل.

وعليه لا يكون المعلم في نظام STEAM معلمًا تلقينيًا، بل هو ميسر مشروعات وموجه عام ومنظم عام للمعرفة يسمح بإثارة الأفكار وتداول الحلول، ويدعم مهارات الطلاب، ويعزز من إمكانات البحث والتطوير لديهم، ويشجعهم على الاستمرار في عمليات التفكير والاستكشاف.

- **رابعا- الطلاب في برنامج التعليم STEAM:**

يركز تعليم STEAM على الطلاب عن طريق تدريبهم على عدد من الاستراتيجيات التعليمية، مثل حل المشكلات والتعاون، ومن الأفضل أن يتم إدماج الطلبة في برنامج تعليم STEAM قبل المرحلة الثانوية، لأن ذلك يساعد في تحفيز الطلاب للدراسة في مجالات

STEAM، حيث أكدت بعض الدراسات أنه كلما تقدم الطلاب في المرحلة الابتدائية يفقد ثلثهم الرغبة في مواد تخصص STEAM.

- **خامسا- دروس برنامج التعليم STEAM:**

يجب أن تكون الدروس عبارة عن مشكلات مرتبطة بالعالم الحقيقي المحيط بالطالب محليًا وعالميًا، وأن تدفع دروس STEAM الطالب للتحقيق العملي والاستكشاف في عملية مفتوحة ومستمرة، وعلى دروس STEAM أن تشجع على الإنتاج من خلال العمل الجماعي وفرق العمل، وأن تقدم دروس STEAM محتوى رياضياً واضحاً، وأن يصمم درس STEAM بحيث يسمح بإجابات صحيحة متعددة كما يحدد الخطأ كجزء أساسي من عملية التعلم.

كيف نصمم دروسًا وفق نظام STEAM:

لكي نقوم بتقديم دروس تحفز لدى الطالب الدافعية، حل المشكلات، الإبداع، التفكير النقدي، مهارات ريادة الأعمال والعمل الجماعي علينا أن نوفر بعض الخطوات التي لا يمكن الاستغناء عنها، ومنها يمكننا أن نستوضح خطوات العمل:

١. البدء بتحضير دروس بسيطة من خلال التحضير حول الموضوع (وحدة الأسبوع) الذي ستقوم بتقديمه للطلاب خلال الأسبوع، والموضوع يكون مرتبطًا بالعالم الحقيقي وليس افتراضيًا.
٢. أن يكون الدرس مصممًا بحيث يدعم العمل الجماعي التشاركي، وقابل لإعادة التصميم إن كان هناك وقت.
٣. إرشاد مجموعات العمل على اختيار إحدى الأفكار لاختبارها وعمل نموذج تجريبي منها.
٤. تيسير عملية اختبار النموذج التجريبي وتطويره.
٥. إشراك وتشجيع فرق العمل المختلفة لتبادل نتائجهم فيما بينهم، وتشجيعهم على تطوير أفكارهم.
٦. أن ندعم بيئة الصف(المعمل) بكرات - كتب - ألعاب تمثيلية - أشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد - مكعبات - وحدات بناء- بكر- عجلات- عوارض - منحدرات- أوراق

مقواه - ألوان - مقصات- مساطر- أسطوانات - صلصال - رمل - مياه - ثلج - نظارات مكبرة - عصا وحجارة وصخور- نباتات.

٧. يجب أن تكون مفرداتك ولغتك مع الطلاب أو مع أبنائك تدعم عملية التعلم المستمرة بأن تكرس يوميًا للتساؤلات والملاحظة والنقاش، والتوقع والاستكشاف والتجريب.

- **سادسا- قاعة التدريس والبيئة التعليمية في برنامج التعليم STEAM:**

تتميز قاعات العمل في STEAM على أنها قاعات حيوية تحول مستخدميها من مستهلكين للتكنولوجيا والعلوم لمطورين لها ومصممين لمستقبلها، فهي ليست مجرد قاعات، بل هي حاضنة للتصنيع والإبداع حيث يأتي إليها الطلاب من أجل التجربة، والاختراع، والفشل، والمحاولة. إن STEAM لا تدعم النظام التقليدي لقاعات الدرس القائم على التلقين الأحادي بين المعلم والطالب بشكل فردي انعزالي، بل تدعم فكرة العمل على مجموعات وفرق صغيرة، فليس هناك مساحات متساوية لجميع الطلاب على اختلافهم.

- **سابعا- نظام الاختبارات في برنامج التعليم STEAM:**

لا توجد اختبارات تقليدية في نظام STEAM، فالتقييم يكون وفق مشروع قائم على خطوات من خلال جهد جماعي وليس فردياً خلال وقت محدد ومصادر واضحة للمشروع أو التصميم المقدم.

إجراءات البحث: اتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي- (دراسة الحالة):

وتعرف دراسة الحالة بأنها المنهج المعتمد على دراسة حالة معينة بهدف جمع معلومات متعمقة عنه، وهو مفيد في إعطاء معلومات لا يمكن الحصول عليها بأساليب أخرى، ومنهج دراسة الحالة يكون مناسبا للاستخدام عندما يكون تركيز البحث على ظاهرة معاصرة ضمن سياق الحياة الواقعي، كذلك فإنه يفضل استخدامه عندما تكون هناك رغبة في دراسة حالة تحتوي على العديد من المتغيرات والعوامل المرتبطة مع بعضها البعض وحينما تكون هذه العوامل والمتغيرات يمكن ملاحظتها.

ويتم ذلك من خلال الإجابة على أسئلة البحث التالية:

س١: ما أثر دمج الفن في برنامج التعليم STEAM؟ وللإجابة على هذا السؤال تم

الاطلاع على:

- معايير ومؤشرات الفنون البصرية بدولة قطر والتي أكدت على أهمية دمج الفن مع المواد الدراسية الأخرى.
- الدراسات والبحوث السابقة التي تشير وتؤكد على أن أحد أهم الاستراتيجيات في طرق التعليم هو دمج الفنون البصرية بالمواد الدراسية، ولأن الطالب لا يستطيع التركيز بصفة مستمرة على استيعاب المعلومات لفترة طويلة دون أن يتخلل ذلك بعض الأنشطة المصورة التي تنشط ذهنه، وإن للمعلم دوره في إثراء العملية التعليمية بتزويد المعلومات بالصور وبتحريك مخيلة المتعلم الذي أصبح بدوره محور العملية التعليمية.

وبذلك فإن الدراسات أثبتت جدوى وفعالية دمج الفنون البصرية بالمواد الدراسية، لأن الفن البصري يتميز عن بقية الفنون بإعمال المتعلم لجميع حواسه عند التعامل معها كما بينت الدراسات أنه بزيادة عمل حواس المتعلم يزيد مستوى تحصيله للمعلومات من الحصص التعليمية، وأكدت أيضا الدراسات أن تجريب دمج الفنون البصرية مع المواد الدراسية الأخرى كانت نتيجته زيادة تحصيل علمي أكبر.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات والبحوث التربوية السابقة تم التأكد من أنه لإنجاح عملية الدمج والتكامل في المنهاج يجب ان نراعي عدة أمور منها:

١. الهدف من الدمج هو تحسين مخرجات التعليم وليس الدمج بحد ذاته.
٢. تدريب المعلمين على عملية الدمج.
٣. التأكد من تحقق جميع الأهداف للمواد المدمجة.
٤. التخطيط لعملية الدمج من بداية العام الدراسي لضمان نجاح عملية الدمج.
٥. تأهيل المعلمين قبل الخدمة ليكونوا قادرين على الدمج.
٦. إجراء بحوث ودراسات مستمرة لزيادة قدرة المعلمين على الدمج.
٧. زيادة التعاون والتواصل بين المعلمين.

الخلاصة من الدراسات السابقة: أن تكامل الفن مع المواد الدراسية الأخرى في برنامج التعليم STEAM تم من خلال التركيز على الخبرة المفاهيمية المتكاملة، والاعتماد

علي وسائل وطرق حل المشكلات، والتحري، والتطبيق المكثف للأنشطة العملية، كما ركز على الخبرة المحددة، والموجهة عن طريق الذات، والبحث التجريبي المعملي في ثنائيات وفرق من المتعلمين، وكان التقويم فيه على نحو واقعي متعدد الأبعاد مستندًا على الأداء، كما ركز على قدرات التفكير العلمي والإبداعي، وذلك على نحو تكاملي بين الفن والتخصصات الأخرى كالعلوم، والرياضيات مع التكنولوجيا والهندسة.

س٢: ما الصعوبات التي تواجه دمج الفن مع المواد الأخرى في برنامج التعليم STEAM؟

للإجابة على هذا السؤال تم عمل استبانة إلكترونية وتحكيمها من قبل أساتذة مناهج وطرق تدريس الفنون البصرية بكلية التربية بجامعة قطر، وتم عرضها على مجموعة من خبراء التعليم بدولة قطر، وكذلك الموافقة على الاستبانة من قبل توجيه مادة الفنون البصرية ومن قبل التوجيه التربوي بوزارة التعليم والتعليم العالي بعد مخاطبتهم رسميا لنشر رابط الاستبانة على المعلمين، باعتبارهم الفئة المستهدفة من الاستبانة:

https://docs.google.com/forms/d/1kvDQ0pbd2OcSGx6yibURIJ-J-VZ4kyj3ggLAGbw4Mc0/edit

وتفاعل معها عدد (٧١) مدرس فنون بصرية وتخصصات علمية أخري وتضمنت ثماني نقاط مهمة ومحددة بعضها لقياس مدي فاعلية برنامج التعلم STEAM، والنقاط الأخرى لحصر بعض الصعوبات التي تواجه عملية الدمج بين مادة الفنون البصرية والمواد الدراسية الأخرى، والمقترحات لتسهيل عملية الدمج مع مواد برنامج التعليم STEAM وكانت النتائج كالتالي:

هل لديك معرفة بنظام التعليم steam؟ أجاب عدد:

نعم	لا	إلى حد ما
١٨	٤٠	١٢

هل تري أن للفن دوره الهام في التعليم؟ أجاب عدد:

نعم	ربما
٦٣	٧

هل ينعكس دمج الفن في التعليم على التحصيل الدراسي للطلاب بشكل إيجابي؟ أجاب عدد:

نعم	ربما
٥٩	١١

هل تطبق دمج الفن مع مادتك العلمية؟ أجاب عدد:

نعم	لا	إلى حد ما
٢٤	٣	١٥

هل تنعكس عملية دمج الفن مع المواد الدراسية الأخرى بشكل إيجابي على أداء المعلمين؟ أجاب عدد:

نعم	لا	ربما
٤٧	٢	٢١

ما الصعوبات التي تواجه دمج الفن مع المواد الدراسية الأخرى في التعليم؟ كانت الإجابات كالتالي:

م	الإجابة
١	لا توجد صعوبات
٢	هناك سهولة في دمج الفنون البصرية في مادة الرياضيات أما بقية المواد لا أدرى
٣	توافق موضوعات الفنون البصرية مع موضوعات المواد الأخرى التي يدرسها الطالب
٤	لأن الأغلبية لا تقتنع بأن للفن دوره الرئيسي في توصيل المعلومة وتثبيتها أيضا
٥	كثرة الأهداف في الدرس تؤدي إلى صعوبة دمج أي مادة أخرى في هذا الدرس
٦	عدم إلمام بعض المعلمين بأهمية الفن في ترسيخ المعلومة للطالب
٧	لا توجد صعوبات، وعلى العكس تعكس صورة التعليم من خلال الرسم
٨	ليس في كل الأحوال نستطيع الدمج لأن الفن له كيانه الخاص
٩	جهل المشارك بأهمية الفن وتأثيره نظراً للثقافة العامة
١٠	لعدم انشغال الطلاب عن المادة الأساسية التي تشرح
١١	يعتبر الطلاب أن مادة الفنون البصرية مادة ترفيه
١٢	معرفة معلم الفنون بالعمق المعرفي للمواد الأخرى

م	الإجـــابـــة
١٣	لكل مادة تخصصها وقد لا تتكامل مع بعض المواد
١٤	عدم توفر المواد الخام والمكان بعض الأحيان
١٥	عدم إلمام المعلم بما يناسب درسه من الفنون
١٦	ضغط المناهج والالتزام بالخطط الفصلية
١٧	على حسب المادة المراد تدريسها للطلاب
١٨	الطلاب الذين يعانون من عمى الألوان
١٩	عدم قدرة الطلاب على التعبير الفني
٢٠	وضعها داخل المنهج بنسب متفاوتة
٢٢	انعدام الموهبة لدى الطلاب
٢٣	قناعات البشر عن المادة
٢٤	عدم توافر الخامات اللازمة
٢٥	تحتاج إلى مزيد من الوقت
٢٦	عدم وجود منهج للمادة
٢٨	عدم الاهتمام الكافي
٢٩	عدم اهتمام الطلاب
٣١	عدم التأهيل لذلك
٣٢	عدم توافق الجدول
٣٣	تحتاج لوقت أكبر
٣٧	ضعف مهارة الرسم لضيق الوقت وقلة مساحة الصف

ما توصياتكم ومقترحاتكم لأساليب ووسائل تطوير أداء المعلمين القائمين على عملية الدمج؟

وتمثلت إجابات المعلمين في:

- توفير المادة العلمية ولوازمها للعمل وتوعية المعلم والطالب بأهمية الفنون.
- إعطاء ورشة عن كيفية استثمار مادة الفنون في زيادة دافعية الطلاب.
- وجود أهداف مشتركة في الخطة الفصلية لتتم عملية الدمج بنجاح.

- إعطاء ورشة عن (وسائل عملية دمج الفنون بالمواد الدراسية).
- إتاحة الفرصة لممارسة الفن دون ضغوط علمية ووفق معايير ثابتة.
- ورش تطبيق عملية بين معلمي الفنون ومعلمي المواد الأخرى.
- ورش ودوراًت في الأعمال الفنية وفي إمكانية إلمام المعلمين بالفنون البصرية.
- عمل تجربة أولية للموضوع لبيان مدى نجاحه من عدم نجاحه.
- تعاون الجميع لإنجاح ذلك.
- إقامة ورش ودوراًت تعريفية بذلك.
- توفير المواد والخامات.

اذكر أهم الأساليب التفاعلية وأنماط الدمج بين المواد الدراسية المختلفة؟

وكانت اقتراحات المعلمين كالتالي:

- تفعيل دور التكنولوجيا.
- أن يكون التعليم في كتب الطفولة كلها مقترنة بالرسم والتلوين حتى لا ينسى الطالب شكل الحرف أو الرقم.
- نستخدم في اللغة العربية فيديوهات ذات صلة بالمادة وأحيانا تكون تمثيلًا، وكذلك جعل الطلاب يؤدون مشهدا تمثيليا وأيضا التعلم بالصور.
- التواصل البصري من خلال الرسومات والألوان.
- استخدامها في رسم الغزوات في ماده الشرعية وفي الاجتماعيات.
- التكامل.
- تحويل الدروس لرسومات كرتونية تفاعلية متحركة.
- رسم الخرائط.

س٣: ما أثر تطبيق برنامج التعليم STEAM على النتائج التحصيلية للطلاب؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم التعرف على المكونات الأساسية لبرنامج التعليم STEAM وعمل مقابلة شخصية مع بعض معلمي برنامج التعليم STEAM بمدرسة قطر للعلوم والتكنولوجيا الثانوية للبنين بعد مخاطبة السيد مدير المدرسة لأخذ موافقة رسمية لهذه الزيارة، حيث

تم التواجد بالمدرسة ومقابلة عدد من المعلمين القائمين علي تدريس برنامج التعلم STEAM كأول مدرسة متخصصة في هذا المجال، والتي لها ريادة وإمكانيات مدعومة من قبل الدولة لتحقيق النجاح لهذه التجربة الفريدة في الدول العربية، والتي بدورها انعكست علي نتائج الطلاب المتميزة الملحوظة من الجميع، وتم تسجيل نتائج المقابلة في بطاقة ملاحظة أعدها الباحثان بعنوان» بطاقة ملاحظة تطبيق برنامج التعليم steam في حصة دراسية«، للتأكيد على دور الفن في التعليم من خلال دمج مادة الفنون البصرية مع المواد الدراسية الأخرى، وتم تحكيم البطاقة من قبل السادة المحكمين المتخصصين في طرق تدريس الفنون البصرية بكلية التربية في جامعة قطر، وكذلك تم عرضها على خبراء التعليم المتخصصين في مجال التربية.

تحليل بيانات المقابلات:

- تم استخدام الطرق والاستراتيجيات الحديثة للتدريس والمعرفة بالمستجدات العالمية من ناحية استخدام الاستراتيجيات المختلفة التي تساعد المعلم على إيصال المعلومات بصورة أفضل للطلاب؛ فلقد أكدت «المناهج الجديدة المعتمدة علي دمج الفن مع المواد الدراسية الأخرى» على أهمية ربط التربية بحياة المواطن من خلال "تنمية شخصية الطالب كفرد وكعضو صالح ومنتج في المجتمع».
- تحقيق النمو المستمر لرفع مستوى الأداء المهني للمعلمين، وتحسين الاتجاهات وصقل المهارات التعليمية للطلاب وزيادة المعارف ورفع مستوى المقدرة على الإبداع.
- صقل المهارات التدريسية للمعلم وجعله مواكبا للتطورات الحديثة في مجال التعليم، وانعكاس هذا التطور على الطلاب، والحرص على جذب انتباههم.
- تلعب الفنون في التربية دوراً مهماً، انطلاقاً من كونها تمكّن المتعلم من الحصول على كفايات وقدرات متنوعة، وتعمل على تنميتها من خلال مواقف تعليمية وطرائق وأساليب تستخدم الإطار الفني وتهدف إلى إحداث تغيير مرغوب فيه في أنماط المتعلم السلوكية والجسدية والفكرية والنفسية والاجتماعية، وذلك من أجل تحقيق غايات محددة ضمن الأهداف التربوية العامة؛ فالفنون في التربية هي وسيلة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية أولاً، والفنية الجمالية ثانياً.

- التركيز علي المنتج الطلابي (المشاريع) لأهميته ولأن مخرجاته تقدم العديد من الابتكارات التي تزيد من النمو والقدرة التنافسية بين الطلاب.

نتائج البحث:

حقق البحث النتائج التالية:

- للفن عامة وللفنون البصرية خاصة دور عضوي مع المواد الدراسية الأخرى.
- عن طريق التخطيط الجيد والدقيق من قبل معلم المادة يمكن إنجاح مشروع الدمج بين الفن والمواد الدراسية الأخرى.
- اختلاف أنواع التكامل والدمج بين الفن والمواد الدراسية الأخرى في برنامج التعليم STEAM بين الأهداف والمحتوى وأساليب وطرق التدريس إلا أن ضرورة التكامل والدمج بين الفن والمواد الأخرى تحتم مرونة الأهداف.
- البحث الدائم كمحاولة لمواكبة الاتجاهات العالمية في مجال تطوير التعليم من خلال استخدام مدخل التكامل بين العلوم والتقنية، والرياضيات، والهندسة، والفن.
- التحول التدريجي إلى برنامج التعليم STEAM في التدريس بالمرحلة الثانوية واحتياجها للتطبيق في المراحل الأولية.
- أهمية تطبيق برنامج التعليم STEAM لأن مخرجاته تقدم العديد من الابتكارات التي تزيد من النمو والقدرة التنافسية للاقتصاديات العربية وما يتبعه من ارتفاع في مستوى التنمية الاجتماعية.
- إن ما يميز تعليمSTEAM هو ابتعاده عن التقليدية، لأنه تعليم قائم على دمج المجالات، وتعليم الطلاب كيفية تطبيق المنهج العلمي في الحياة اليومية، وتعليمهم أيضا التفكير الحسابي الذي يركز على التطبيقات الواقعية لحل المشكلات.
- في تعليم STEAM تقل المحاضرات، وينتهي أسلوب الإلقاء لتحل محله التدريبات العملية التي يقوم بها الطلاب بأنفسهم وبمساعدة معلم مدرب يقوم بتوجيههم فقط.

توصيات البحث:

- ضرورة تطوير التعليم عبر STEAM تكون نابعة غالبا من الآثار البيئية والاجتماعية والاقتصادية وتعقدها في القرن الحادي والعشرين، والتي أصبحت تهدد الأمن العالمي والاستقرار الاقتصادي والاجتماعي باعتباره الحل، فهذا البرنامج يساعد الطلاب على الاستعداد لهذا التحول ولمواجهة هذه التحديات.
- وجود حاجة عالمية ملحة للتعليم من خلال STEAMلحل مشكلات التنمية الاقتصادية، مثل انخفاض معدلات التشغيل، ومشكلات البطالة والفقر بين الشباب، وكذا الفجوة الضخمة بين المستويات الغنية والفقيرة.
- يساعد STEAM على ترسيخ ثقافة الإنتاجية، وفي اكتساب خريجي طلاب التعليم المهارات اللازمة لبدء الحياة المهنية.
- يساعد STEAM أيضًا في تنمية ميول الطلاب تجاه هذه التخصصات (العلوم، الرياضيات، الهندسة والتكنولوجيا والفن) مبكرا من مرحلة الروضة وحتى نهاية الدراسة الثانوية.
- من المتوقع أن يزيد عدد وظائف STEAM ليشمل ٣٣٪ من جميع المهن بحلول عام ٢٠٢٥ وفقاً لإحصائية وزارة التعليم الأمريكية. لهذا منطقياً؛ يجب تعديل ممارسة التعليم وفقاً لذلك؛ مما يجعل هذا البرنامج هو الرافد الذي يسد هذه الحاجة.
- يعمل STEAM على تكامل العقول، لأنه يستند في أغلبه إلى المشاريع التي تعتمد على الأسلوب التعاوني، مما يتيح الفرصة للطلاب لعرض المشكلة عبر وجهات نظر مختلفة تتكامل لتقديم أفضل الحلول.
- تنوع الوظائف المتصلة بمجالات STEAM(الصيدلة، والطاقة، والبرمجة، ومجالات الهندسة، والطب المساعد، والاتصالات، والمهن الزراعية، ومهنة التدريس، وغيرها).

المـراجــع :

يسير التوثيق في متن البحث على النحو التالي: (اسم عائلة الباحث، اسمه، سنة النشر، رقم الصفحة) وذلك وفقًا لنظام رابطة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

==========

١. الشربيني، محي (٢٠٠٤). المنظومية مدخل لتحقيق أبعاد الثقافة العلمية ومعايير الاعتماد وضمان الجودة. المؤتمر العربى الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس، ٣-٤ أبريل ٢٠٠٤ الرابع.

٢. القادري، سليمان أحمد (٢٠٠٤). المنحى المنظومي المعرفي الشامل في تدريس المفاهيم العلمية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربى الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس، ٣-٤أبريل٢٠٠٤.

٣. القرارعة، أحمد (٢٠٠٦). أثر استخدام المنحى المنظومي في اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي للمفاهيم العلمية. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العربي السادس حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم. جامعة عين شمس ومصر الدولية، أبريل ٢٠٠٦.

٤. المرسي، وجيه أبو لبن (٢٠١١) استراتيجيات الاستقصاء- ساحة النقاش.

٥. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٢). تقرير المرصد العربي للتربية - عن التعليم في الوطن العربى.

٦. أمين فاروق فهمي، واقع تدريس العلوم بالوطن العربي مقاربة منظومية للتحديات الراهنة واستشرافا لمستقبل أفضل، جامعة عين شمس - جمهورية مصر العربية.

٧. أمين فاروق فهمي المنتدى الإقليمي الأول حول تدريس العلوم في المنظومات التربوية العربية الواقع والآفاق- الحمامات- تونس (١٣-١٥ يوليو ٢٠١٦).

٨. عبد العال، تفيدة سيد وعبد الله، عادل (٢٠١٢). تصميم مناهج المتفوقين (العلوم-التكنولوجيا-التصميم.

٩. سرور، عايدة عبد الحميد (٢٠٠٤). التفكير بين التنمية والإنماء من خلال التربية العلمية، عامر للطباعة والنشر، القاهرة.

١٠. سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠١٤). مناهج البحث، عالم الكتب، القاهرة.

١١. صالح، إبراهيم (٢٠١٦). العلوم التطبيقية المتكاملة stem، مجلة التعليم.

١٢. ياسين، إسماعيل (٢٠١٥). نظرة عامة على برنامج stem – مركز اليوبيل للتميز التربوي.

١٣. الهندسي-الرياضيات بالمرحلة الثانوية) المركز القومي للبحوث التربوية – جمهورية مصر العربية.

١٤. فهمي، فاروق ولاجوسكى، جو (٢٠٠٠). الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم للقرن الحادي والعشرين. المؤسسة العربية الحديثة للطبع والنشر والتوزيع، الفجالة - القاهرة.

١٥. فهمي، فاروق وعبد الصبور، منى (٢٠٠١). المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية. دار المعارف - جمهورية مصر العربية.

١٦. مسفر بن خفير سني القرني برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية في ضوء متطلبات التكامل لدى أعضاء هيئة التدريس STEM العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بالكليات العلمية بجامعة بيشة.

١٧. محمد بن حمود العامري، التكامل المعرفي بين الفنون التشكيلية والمناهج الدراسية بسلطنة عمان، المجلد الخامس عشر، العدد الثالث، يوليو ٢٠٠٩ كلية التربية جامعة السلطان قابوس.

18. Burning, R. H.; Schraw, G. J.; Norby, M. M. & Ronning, R. R. (2004). Cognitive psychology and instruction, 4th ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson.

19. Curriculum Development Council. (2015). Promotion of STEM Education – Unleashing Potential in Innovation, Retrieved from:

http://www.edb.gov.hk/attachment/en/curriculum-development/renewal/Brief%20on%20STEM%20(Overview)_eng_20151105.pdf.

20. Hong, Oksu& Song, Jinwoong (2016). Analysis of STEM/STEAM teacher education in Korea with a case study of two schools from a community of practice perspective, Eurasia journal of mathematics, science, technology Education, 12(7),1843-1862.

21. Lee, H., Son, D., kwon, H., Park, K., Han, I., Jung, H., & Seo, B. (2012). Secondary Teachers preparations and needs analysis on integrative STEM education. Journal of

Korea Association for science Education, 32(1) 30-45.

22. Next Generation Science Standards NGSS. (2013). Retrieved from:

http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=13165&page=8

23. National Science Teachers Association NSTA. (2012). NSTA pre-service science standards. Arlington, VA: NSTA.

24. STEMTEC Webmaster (2000). The Science, Technology, Engineering, and Mathematics Teacher Education Collaborative, Retrieved from: fivecolleges.edu

25. Thom Asian, J. (2011). Building a science, technology, engineering, and math education agenda: An update of state actions, National Governors association, Washington, DC: National Governors Association Centre for Best Practices.

26. William, E; Dagger, Jr. (2013). Evolution of STEM in the United States. International Technology and Engineering Educators Association. Retrieved on January 26, 2014, from:

http://www.iteea.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf

مراجع الإنترنت

١. مدونة تعليم جديد new.educ.com@gmail.com

٢. دليلك الشامل لنظام STEAM كيف تعلم وتطور طفلك؟

٣. https://nash2ar.com/complete-guide-steam-learn-child / فؤاد أحمد البراهيم الفنون والدراسات الاجتماعية كلية التربية - جامعة الملك فيصل السبت ٧ مايو ٢٠١٦ السبت ٣٠ رجب ١٤٣٧ مقال في جريدة الجزيرة الكويتية.

٤. المجلة الدولية للجوال والتعلم الممزوج - العدد ٣ - تموز/يوليه-أيلول/سبتمبر ٢٠١٨ - مقال علمي (تطوير وتطبيق برنامج التعليم steam القائم علي الفن باستخدام الروبوت التعليمي) جين- اوك كيم (jinsoo Kim)، قسم التعليم التكنولوجي، كلية الدراسات العليا في جامعة كوريا الوطنية للتعليم، تشيونجو، كوريا الجنوبية.

* * * * * *

الرقمية وبناء المهارات الحياتية لدى المتعلم: تدريس اللغة العربية في المغرب أنموذجا

الدكتور: سعيد سهمي
أكاديمية الدار البيضاء - سطات، المغرب.

ملخص الدراسة:

غير خاف أن تدريس اللغة العربية في المدارس المغربية يقوم على بنية تقليدية وتقليدانية تجعل التعليم متمركزا حول ثقافة الحفظ والاسترجاع، فضلا عن اعتماد الوسائل التعليمية التقليدية التي تجعل البَوْن واسعا بين واقع المتعلم الذي تطغى عليه الرقمية والتكنولوجيات الحديثة، وواقع درس اللغة العربية في المدرسة الذي تغلب عليه البنية التقليدية، وهو ما يؤدي غالبا إلى غياب الحافزية للتعلم، ويخلق نفورا بين المتعلم ومادة اللغة العربية، كما يحول دون بناء متعلم قادر على الابتكار والخلق والإبداع.

في هذا السياق، تسعى هذه الدراسة إلى البحث في هذا الموضوع من خلال تمييز الفرق بين التعليم بالموارد الرقمية وبين الرقمية باعتبارها فلسفة لتحديث المدرسة وجعلها فضاء للتربية على الديمقراطية ومنطلقا لبناء كفايات المتعلم ومهاراته، وجعل درس اللغة العربية، بشكل خاص، مناسبَة لتنمية قدرات المتعلم ومهاراته وتطويرها بهدف نقله من مستوى الاسترجاع والحفظ والاجترار، إلى مستوى الاستقلالية في التعلم التي ستحفزه على الإبداع والابتكار والخلق والتغيير، ومن ثم حسن الاندماج مع واقعه ومع مجتمعه.

تقديم:

لا شك أن الرقمية قد أصبحت فلسفة العصر وطغت على كافة مجالات الحياة، وفي مجال التربية والتعليم انتقلت معظمُ الدّول التي تنشد الإصلاح وتحقيق الجودة تعمد إلى توظيف الرقمية والتكنولوجيات الحديثة في التدريسِ باعتبار أهميتها في بناء التعلمات، من جهة؛ ثم باعتبارها وسيلة للتجديد والتغيير في البنية التربوية والتعليمية،

بشكل عام، حيث إن تغيير فلسفة التربية عموما وتغيير المدرسة من التقليد إلى الحداثة وإلى التجديد والانفتاح على المحيط وعلى الواقع رهين بتجديد الفضاء التربوي ونقله من طابعه التقليدي إلى طابع حداثة ينسجم مع العصر الذي تطغى عليه اليوم التكنولوجيا.

ولعل المدرسة المغربية، اليوم، هي أحوج ما تكون إلى التحديث لإخراجها من الوضع التقليدي الذي عمّر طويلا، والذي كان من نتائجه ظهور أجيال تقليدانية (أو تقليدوية) قليلة الإبداع والابتكار والتفكير والإنتاجية والتي تقوم على مبدأ المحافظة (conservatisme)؛ حيث أصبح لزامًا على المدرسة اللحاق بالمجتمع الحديث الذي تطغى عليه التكنولوجيا والرقمية، وفي هذا الصدد، يبدو أن استخدام التكنولوجيات الحديثة في التدريس من أهم عوامل تحديث المدرسة ونقلها إلى مستوى يساير تطورات العصر، وذلك من خلال استثمار المهارات التكنولوجية لدى المتعلم لخلق نوع من الاستقلالية لديه في التعلم، ولحل المشكلات التي قد يصادفها في حياته.

وإذا كانت جل الدول المتقدمة ودول جنوب شرق آسيا وبعض الدول العربية قد انتقلت إلى الاشتغال بالرقمية، من خلال إدماج التكنولوجيات الحديثة ووسائط التواصل الرقمية في التعليم (les TICES)، عبر تحويل السبورة الخشبية (le tableau) والكتاب المدرسي وغيرهما إلى السبورة التفاعلية (le tableau interactif) والحواسيب (ordinateurs) واللوحات الإلكترونية (les tablettes) أو الهواتف الحاسوبية؛ وانتقل الكتاب الرقمي ومصادر أو بنوك المعلومات (banques de données) إلى الاستعمال اليومي للمتعلم باعتباره فردا اجتماعيا يتأثر بمحيطه؛ فإن مشاكل أخرى ظلت تحول دون تطوير المدرسة وتحديثها؛ حيث إنه لا يكفي تحديث وسائل ووسائط التعلُّم، وإنما لا بدَّ من معرفة كيفية الاشتغال بالوسائط التعليمية الحديثة، من خلال تحويل الرقمية والوسائل التكنولوجية الحديثة إلى واقع التلميذ وجعلها ثقافة وفلسفة تهدف إلى تحقيق الاستقلالية في التفكير وفي التعلم وديمقراطية المعرفة والتربية على الاختلاف، هذه الاستقلالية التي تعني القدرة على أخذ قرارات واعية من طرف المتعلمين واتباعها فضلا عن كفاءتهم في خلق بيئة تعلُم ملائمة، بحيث يكون المتعلمون «مبادرين ومسؤولين عن ذواتهم»[1]، بما في ذلك المسؤولية عن التقييم

(1) Maria Gioavanna Tassinari: Assessment for learning; assessment for autonomy; in : Current Issues in Language

الذاتي،؛ ففي هذه الحال فقط يمكن أن نتحدث عن مدرسة حديثة أو حداثية تنقلب فيها موازين العملية التعليمية التعلمية من سلطة المدرس الذي كان يعتبر مالك المعرفة إلى المتعلم الذي يغدو مركز التعلم وهدفه.

يدعو هذا الانتقال على مستوى تحديث المدرسة اعتمادا على التكنولوجيات الحديثة، باعتبارها وسيلة تغيير في البنية التعليمية، إلى التأسيس لثقافة رقمية (Culture numérique) تتجاوز المدرسة، على مستوى المسؤولية، إلى كل الأطراف الأخرى الفاعلة في الحقل التربوي؛ فالمتعلم لا يأتي إلى المدرسة خاوي الوفاض، وإنما هو نتاج العصر التكنولوجي، بما يمتلكه من مهارات وقدرات قد لا تتوافر لدى المدرس نفسه، حيث يبقى دور المدرس هو استثمار تلك المهارات وتوظيفها في التدريس، وهو ما سيحفز المتعلم، لا محالة، على التعلم الذاتي، وسيبني لديه الثقة الكافية بالنفس، من أجل البحث والابتكار، وذلك هو المسار الصحيح لخلق مدرسة ديمقراطية.

وغير خاف أن تدريس اللغة العربية في المدارس المغربية اليوم يقوم على بنية تقليدية تعيدنا إلى مقولة الشيخ والمريد في التربية[1] والمستوحاة من نظام التربية في الزاوية القائمة على خضوع المريد للشيخ في حضرته والامتناع عن الكلام، بله النقد وإبداء الرأي على اعتبار أن «نجاح التلقين رهين بمراعاة الأدب[2]؛ فالمتأمل في النظام التعليمي في المغرب، شأن جل الدول العربية، يجده متمركزا حول ثقافة الحفظ والاسترجاع، فضلا عن اعتماد الوسائل التعليمية التقليدية التي تجعل البَوْن واسعا بين واقع المتعلم الذي تطغى عليه التكنولوجيا من كل جانب، وواقع درس اللغة العربية الذي تغلب عليه البنية التقليدية، وهو ما يؤدي في أغلب الأحيان إلى غياب الحافزية (motivation) للتعلم ويخلق نفورا بين المتعلم ومادة اللغة العربية، كما يحول دون تكوين متعلم قادر على الابتكار والخلق والإبداع.

Evaluation, Assessment and Testing (pp.pp. 118-136)Publisher: Cambridge: Cambridge Scholars Publishing Editors: C. Gitsaki & C. Coombe, February. 2016. P. 123.

(١) مقولة «الشيخ والمريد» عنوان كتاب للباحث الأنثروبولوجي المغربي عبد الله حمودي، ترجمه عبد المجيد جحفة، ويتحدث عن النسق الثقافي لبنية التسلطية والاستبداد في المجتمعات العربية، كما يبحث في آليات إعادة إنتاج التسلطية، حيث تعتبر المدرسة أيضا من أهم عوامل «إعادة الإنتاج» كما تحدث عن ذلك بيير بورديو.

(٢) عبد الله حمودي: الشيخ والمريد، ترجمة عبد المجيد جحفة، ٢٠١٠، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الرابعة، ص١٢٧.

في هذا السياق، نسعى إلى دراسة هذا الموضوع من خلال تمييز الفرق بين التعليم بالموارد الرقمية وبين الرقمية باعتبارها فلسفة لتحديث المدرسة وجعلها فضاء للتربية على الاختلاف والديمقراطية، وجعل درس اللغة العربية، بشكل خاص، مناسبة لتنمية قدرات المتعلم ومهاراته وتطويرها بهدف نقله من مستوى الاسترجاع والحفظ والاجترار، إلى مستوى الاستقلالية في التعلم التي ستحفزه على الإبداع والابتكار والخلق والتغيير؛ وذلك انطلاقا من السؤال الآتي:

إلى أي حد يمكن استثمار التكنولوجيات الحديثة بما تتيحه من إمكانات هائلة للتواصل والمعرفة والبحث العلمي في الارتقاء بدرس اللغة العربية وتحديثه، من جهة، ثم في استثمار مهارات المتعلم التكنولوجية من أجل تحفيزه على الخلق والإبداع، من جهة ثانية؟

الرقمية ورهان تحديث المدرسة المغربية:

إن تحديث المدرسة المغربية يحتاج إلى تغيير جذري على مستوى البنية أو الفضاء التربوي، إذ يُلاحَظُ أن هناك تبايناً واضحاً بين واقع المدرسة المغربية (مدرسة تقليدية على مستوى البنية)، والمأمول منها: (التربية على الإبداع والابتكار والتجديد)، كما أن التغيير لا بد أن ينتقل من مجرد تزويد المدرسة بالوسائط التكنولوجية الحديثة، إلى تغيير جذري وبنيوي على مستوى بنية الفضاء التربوي الذي ينبغي أن يتحول إلى فضاء رقمي منفتح على المحيط وعلى العالم، ومن ثم خلق بيئات جديدة للتعلم تنسجم مع التحول الرقمي، وتتسم بالمرونة التي تتجاوز الحدود المكانية، فمع الرقمية والتكنولوجيات الحديثة أصبحت «بيئات التعلم المرنة الخيار الاستراتيجي لبناء مدارس ومرافق تعليمية جديدة، تحل تدريجياً محل البيئات التقليدية أو تطورها وتجددها. هذه البيئات التعليمية الجديدة تتحدى الحدود التقليدية على المستوى المكاني»[1] لتنسجم مع القرية الكونية التي لا حدود لها، ومن ثمة انصهار المدرسة في المحيط وفي الحياة.

من جهة أخرى، يبدو أن هناك تبايُنا جليّاً بين الواقع اليومي للمتعلِّم الذي تطغى

(1) Leon Benade Mark Jackson: Transforming Education: Design & Governance in Global Context, Springer Nature, Singapore, 2018, P. 7

عليه التكنولوجيات الحديثة؛ من حاسوب وتلفاز وهاتف خلوي ولوحات إلكترونية وغيرها (...)، وبين واقع المدرسة التقليدي، كبوابة علم ومعرفة، والذي ما زال يعتمد على الوسائل التعليمية التقليدية التي لم تتجاوز بعد الكتب والبرامج الورقية والسبورة الخشبية، كما أن المتعلم في المدرسة التقليدية هذه ما يزال أسير خطابات مسكوكة تُلقى من طرف المدرسين بهدف هضمها واستعادتها في الاختبارات التقويمية؛ وذلك ما يخلق، دون شك، شرخا لدى المتعلم بين ما يتعلمه في المدرسة وبين ما يعيشه في حياته اليومية، وذلك ما يدعو إلى ضرورة انخراط المدرسة في الرقمية وجعل استخدام التكنولوجيا رهانًا لتطوير ملكات المتعلم ومهاراته، ويتطلب ذلك مجموعة من التحديثات، لعل من أهمها: تجهيز فضاء المدرسة لاستيعاب الانتقال الرقمي، وتوفير الموارد التربوية الرقمية، ثم التكوين المستمر للمدرسين.

التجهيز:

لا بد، أولا، من تجهيز المؤسسات التعليمية تجهيزا كافيا لتحويل بنيتها من بنية تقليدية تكتفي بالأسمنت، إلى بنية رقمية تجعل التكنولوجيا إحدى أهم ركائزها، من خلال ربط المدرسة بالشبكة العنكبوتية (L'internet)، ومن خلال توفير الوسائط التكنولوجية بالنسبة للمدرس والمتعلم معا؛ وإذا كان البعض يرى ذلك مكلّفا فإن التكلفة قد تكون أكبر عندما يتعلق الأمر باستنزاف الكتب الورقية والطباشير والبرامج والمذكرات المتوالية التي تعمل المؤسسات المركزية على إرسالها، والتي تتطلب جحافل من الموظفين لنقلها؛ ففي ظل الرقمية يمكن أن تصل المستجدات إلى المدرس أو المتعلم أو رئيس المؤسسة بنقرة زر، وفي زمن قصير، مما يسهم في تحيين المعلومات بشكل دائم بالنسبة للمدرس والمتعلم معا، وهو ما يتطلبه العصر الحديث الذي يغرق في المستجدات والذي يتسم بالسرعة وبكثرة المتغيرات.

توفير الموارد التربوية الرقمية

يحتاج الانتقال إلى التعليم الرقمي إلى توفير الموارد التربوية الرقمية، وإذا كان البعض يرى أن الأمر يحتاج فقط إلى توفير وسائل تكنولوجية حديثة مثل المسلاط (data-show) والتلفاز والإذاعة المدرسية والحاسوب وما إلى ذلك، لكي ننتقل إلى مدرسة رقمية؛

فإن الحقيقة أبعد من ذلك؛ حيث إن الموارد الرقمية التربوية تمتاز بخصوصيتها، و هذا ما يميزه الفرق بين الاختصار الفرنسي TIC و بين اختصار TICE؛ حيث تحيل الأولى على تكنولوجيا المعلومات والتواصل (les technologies de l'information et de la communication)، في حين تعني التسمية الثانية تكنولوجيا المعلومات والاتصال التعليمية (les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement)؛ أي أن الوسائط الرقمية المقصودة هنا ذات علاقة وطيدة بمجال التربية والتعليم، وهو ما يتطلب فلسفة تربوية ووسائط تكنولوجية علمية صالحة للتعليم والتربية.

بذلك، فإن المدرسة الرقمية تحتاج أولا إلى رقمنة البرامج (numérisation des programmes) بتوفير مصادر المعلومات والبرامج مرقمنة، ومن ذلك رقمنة الكتاب المدرسي والكتب الموازية التي كانت ورقية لكي تُنقل إلى الوسائط الإلكترونية، ومن خلال رقمنة البرامج التعليمية، بل لا بد من تحديثها لتواكب العصر من خلال إدخال التربية الرقمية في كل المواد التعليمية؛ فالمحتوى الدراسي هو الأهم في هذا الصدد وهذا يتطلب نخبة قادرة على هذه العملية التحويلية.

التكوين المستمر:

يحتاج الانتقال إلى الرقمية إلى تكوين المدرسين في تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وهذا ما نقصده بتعليم الرقمية الذي يمكنه أن ينتقل إلى المتعلم؛ فالمدرس (التقليدي) الذي لا يعرف كيف يشغّل حاسوبا أو يشتغل عليه، لا يمكنه أبدا أن ينخرط في الانتقال الرقمي إلا من خلال التكوين المستمر الذي لا تكفيه ساعات أو أيام أو حتى أشهر، وإنما عبر تكوين مستمر ودائم طيلة حياته التعليمية، ما دامت الموارد الرقمية والوسائط التكنولوجية تتجدد باستمرار وتتغير بتغير الزمان، فلا يمكن انطلاقا من هذا التكوين المستمر الذي يظل الرافعة الأساس للتحويل الرقمي إلى المدرسة أن نغير الوسائل في حين نُبقي على الأساتذة كما هم، حيث يكون الأمر أشبه ببناء مستشفى متطور وتركه بدون طاقم طبي متخصص.

وإذا كانت وزارة التربية الوطنية قد أعدت برنامجا لتكوين المدرسين في المعلوميات (برامج GENIE) فإن التقرير الذي أعده المجلس الأعلى للتعليم منذ سنة ٢٠٠٨ والمرتبط بالمخطط الاستعجالي أكد على أزمة التكنولوجيا في التعليم المغربي وصعوبة تحقيق الأهداف المرجوة

منها في ظل الظرفية السائدة آنذاك حيث جاء فيه: «أن توظيف تقنيات الإعلام والتواصل التربوي الحديثة يظل غاية بعيدة المنال رغم أهمية الدفعة الأولى لتجهيز المؤسسات في إطار مشروع GENIE، حيث إنه لم يواكبها التكوين الضروري للأطر التربوية والإدارية وتطوير المضامين الرقمية، مما أدى إلى وضعية تتسم بالاختلال بين وفرة المعدات ومستوى استعمالها تربويا. »[1]، ورغم أن المخطط الاستعجالي وبعده الرؤية الإستراتيجية (٢٠١٥- ٢٠٣٠) يلحان على أهمية التكوين المستمر للمدرسين، فإن ذلك بقي محدودا ولم يتسم بالتعميم والمواكبة للمستجدات، وهو ما يدعو إلى تدارك الأمر. فقد ألحت الرؤية الإستراتيجية على ضرورة تكوين الأطر لتحقيق مبدأ الجودة من خلال «إعداد وتفعيل استراتيجيات للتكوين المستمر، بحسب الهيئات، وبمخططات تستجيب لحاجاتهم الفعلية، وذلك بتنسيق مع الأكاديميات ومع مراكز التكوين، ومع الجامعات»[2]، وفي هذا السياق ركزت الرؤية الإستراتيجية على التكوين في مجال التكنولوجيا، وذلك عبر «إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال والثقافة الرقمية كمادة أساسية في التكوين الأساس والمستمر لكل الأطر التربوية» (مشاريع الرؤية الإستراتيجية)، غير أن هذه البرامج التكوينية لم تعمم على كل الفاعلين التربويين كما أنها اتسمت بالسرعة (مدة التكوين في برنامج جيني غير كافية) والارتجال من خلال التركيز على الشكل دون المضمون وعلى التنظير دون التطبيق.

من التعليم بالموارد الرقمية إلى تعليم الرقمية كفلسفة حياتية

ما زالت المنظومة التعليمية في المغرب تعتبر المعلوميات (l'informatique) مادة تعليمية ثانوية، غير معممة، حيث إننا مع اقتراب العقد الثالث من الألفية الثالثة تكاد تتحول حولنا الحياة بكاملها إلا في المدرسة، حيث تظل راكدة؛ فالتعامل المالي والاقتصادي غزته الرقمية: وتحوَّل الإعلام إلى الرقمية، وأصبح القطاع العسكري يعتمد على التكنولوجيات المتقدمة، وعلى المستوى الإداري أصبح الجميع قادرا على أن يسحب وثائقه ومعلوماته الشخصية من الحاسوب، وفي التجارة أصبحت الصفقات تتم بهذه الصورة، وانفتح الطب

(١) البرنامج الاستعجالي (٢٠٠٩- ٢٠١٢)، التقرير التركيبي، وزارة التربية الوطنية (المغرب)، نونبر، ٢٠٠٨، ص ٢٨.
(٢) تنزيل الرؤية الإستراتيجية لإصلاح المنظومة التربوية، حافظة المشاريع، المجال الثاني، المشروع التاسع، وزارة التربية الوطنية.

على التكنولوجيا فأصبحت العمليات الجراحية تُجرى عن بعد؛ أما في المدرسة التي تعتبر بوابة التغيير فلا يزال المتعلم يرتبط ارتباطا وثيقا بالسبورة والطباشير الذي يمكن أن نربطه بالعصر الحجري، ما دام الطباشير نوعا من الحجر.

من جهة أخرى، فإننا في حاجة إلى تعليم الرقمية إلى جانب الإعلاميات، وتكوين المدرسين فيها، وفي كيفية استعمال الوسائط التكنولوجية التعليمية والموارد الرقمية بشكل صحيح، وكيفية ترشيدها من طرف المسؤولين، ومسألة الترشيد هذه يمكن أن يعهد بها إلى هيئة التأطير والمراقبة التربوية وإلى إدارة المؤسسات التعليمية لمعرفة كيفية التعامل مع الرقمية، كما أن اللوحة الإلكترونية المرتبطة بالتلميذ إن فتحت على الإنترنيت للبحث لا بد من التحكم فيها عن بعد لمعرفة كيف يقوم المتعلم بالبحث لأنها مصدر تربوي وليست مصدرا للعب وتضييع الوقت.

إن المتعلم لا يمكنه أن يحسن استخدام الموارد الرقمية في غياب تكوين علمي كاف في ذلك، حيث لا بد من تعليمه أدبيات التعامل مع الرقمية، من خلال إقرار حصة دراسية أسبوعية أو حصتين للمعلوميات، ومن جانب آخر لا بد من تخليق التعامل التكنولوجي والرقمي في علاقته بالقيم، لأن المراهقين يرون أن الموارد الرقمية مجرد وسائل للهو واللعب، ومن ثم فإن اعتماد الكتاب المدرسي الرقمي واعتماد السبورة التفاعلية وتغيير الفضاء الرقمي من شأنها أن تخلق لدى المتعلم ثقافة رقمية سليمة تنتقل من المدرسة إلى المحيط.

هل المواد الدراسية كلها قابلة لهذا الانتقال؟

لا شك أن كل المواد الدراسية قابلة للانتقال إلى الرقمية، بحيث تساعد الوسائط والتكنولوجيات الحديثة على تيسير التعلمات والارتقاء بها في مختلف المواد الدراسية؛ ومن أهم هذه الوسائط السبورة التفاعلية كوسيلة للكتابة والرقمية التفاعلية، كما أنها تساعد على ربح الوقت وتيسير العمليات التعليمية، حيث يمكن للمدرس أن يرشد المتعلم اعتمادا على هذه السبورة إلى التمارين ومصادر المعلومات بشكل سريع ومرن، حيث تساعدنا السبورة التفاعلية في «عرض المحتوى النظري بشكل تتفاعل فيه كل الحواس،

فضلا عن كونها تجذب اهتمام الطلاب إلى الدرس»[1].

من جانب آخر، فإن عمليات التوضيح تحتاج إلى المسلاط (Datas Chow) الذي يمكنه أن ينقل المعلومة ويوضحها عبر البرامج الرقمية (PPT مثلا) من قبيل الإحالة على الصور أو الفيديوهات، ففي مادة الأدب، مثلا، يمكن ببساطة وبشكل سريع أن ينقل المدرس المتعلم من الاشتغال على الحكاية، عبر المناقشة والحوار، إلى الإحالة على حدث ممثل من خلال النقر على الزر لمشاهدة فيلم يوثق لذلك.

بل إن الرقمية تدعو المدرس إلى العمل على إدراج أفلام تربوية يمكن للمتعلمين أنفسهم أن يبدعوها ويمثلوها في المدرسة، لأن تعليم الرقمية لا يقتضي اتخاذها كوسيلة للتعلم، بل كثقافة تمتزج فيها الصورة والفيديو والصوت وغيرها من أجل تنويع آليات التنشيط التربوي التي تساعد على تجويد العمليات التعلُّمية والرفع من مستوى المتعلمين.

وخدمة لهذا الهدف الذي يعتمد على رقمنة التعليم، ينبغي للمدرس أن يشتغل على سيناريوهات بيداغوجية عوض الاعتماد على التخطيط النظري للدروس، فالسيناريو البيداغوجي (Le scénario pédagogique) في التعليم الرقمي يحتاج إلى إعداد سيناريوهات تتنوع فيها الوسائط التكنولوجية وتخطط للدرس وفق مسارات متنوعة تعتمد في بناء الدرس وفي بناء العمليات التعليمية التعلُّميَّة على الرقمية بشكل أساس، حيث لا بد أن يشمل «تحديد الأدوار والأنشطة وموارد معالجة المعلومات، والأدوات والخدمات، والنتائج المرتبطة بتنفيذ الأنشطة»[2]، وبذلك يغدو المدرس بمثابة «سيناريست انطلاقا مما يمكن تسميته وحدات التعلم أو السيناريوهات: حيث تتمركز مقاربة التعلم هنا على النشاط (التعلمي)»[3].

الرقمية والارتقاء بشخصية المتعلم ومهاراته

لا جدال في أن عصر السرعة الذي نعيشه اليوم يفرض علينا تغيير نمط حياتنا وسلوكنا من خلال الاستثمار الأمثل للتكنولوجيات الحديثة في بناء شخصيتنا، وعلى المدرسة اليوم،

(1) Thierry KARSENTI: Le Tableau Blanc Interactif, 2016: p.p. 6– 7 in : www.karsenti.ca; 31/8/2020

(2) Pernin, J.P., Lejeune A. : Dispositifs d'apprentissage instrumentes par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios. Actes du colloque TICE 2004, Compiègne, 407–414.

(3) Jean Philippe Pernin : LOM, SCORM et IMS–Learning Design : Ressources, activités et scénarios, dans : L›indexation des ressources pédagogiques (col), 2004, enssib, Villeurbanne. P. 2

باعتبارها الفضاء الذي يُمضي فيه الإنسان جزءا كبيراً من حياته، أن تُحسن استثمار هذه التكنولوجيات في تنظيم حياة المتعلم، وفي بناء المهارات الأساس التي تعتبر مهارات حياتية تضمن له داخل الفصل الدراسي وخارج المدرسة أن يحقق، بفضل هذه التكنولوجيات، أهدافه وأن يحل مشكلاته في وقت وجيز، وهو ما يدعو إلى ضرورة جعل المهارات الحياتية في ناصية اهتمام المدرسة المغربية، والتي تتعدد بتعدد مجالات الحياة حيث يمكن أن نتحدث عن مهارات «الإنصات والتركيز، المسؤولية والالتزام، والمثابرة، التنظيم الذاتي، أي طرق الضبط والتنظيم، التعبير عن الدوافع والعواطف الذاتية، والتعامل مع الوضعيات المشكلة»[1]، غير أننا سنكتفي بذكر بعضها على سبيل التمثيل.

حسن تدبير الزمن:

إن أهم ما أفاده الإنسان من التكنولوجيا ومن الرقمية هو ربح الوقت الذي يعتبر أغلى شيء في هذه الحياة، ومن خلال المدرسة ينبغي أن يكتسب المتعلم القدرة على حسن تدبير الوقت، ذلك أن الفروق بين الأفراد في التحصيل الدراسي «لا يرجع للتباين بينهم في القدرات فحسب، وإنما يرجع إلى الفروق بينهم في استخدام وتوظيف الوقت المتاح لكل منهم في ممارسة أنشطة التعلم»[2]، فالتعليم الرقمي يجعل المتعلم قادرا على أن يستثمر المعلومات بشكل سريع، وأن يوظفها في زمن قياسي من خلال إحالته بشكل فوري على مصدر المعلومة؛ فمع الرقمية ستصبح المعلومة تحصيل حاصل، ولم يعد الإنسان في حاجة إلى قطع المسافات الطويلة للبحث عن معلومة أو كتاب، بل إن مجرد تمكينه من اللوحة الإلكترونية في المدرسة وتوفير الإنترنت، سيصبح الحصول عن المعلومات متاحا للجميع، وهو ما يدعو المدرس داخل الفصل إلى التركيز على مهارات أفيد للمتعلم من قبيل الإبداع والابتكار والنقد وما إلى ذلك من المهارات والكفاءات التي ستفيده في حياته.

---

(1) Ana Pesican, Zoran Lalovic: Education for life : key 21st century competencies in curricula in Montenegro, Unicef, Bureau for education services of montenegro. Podgorica 2017, P. 26.

(٢) محمود عبد الحميد منسي، خديجة أحمد بخيت، مهارات الحياة تعليمها وتعلمها، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٠، ص ٦٠.

خلق الحافزية للتعلم

تعزز الوسائط الرقمية والتكنولوجية لدى المتعلم الرغبة في التعلم بحيث تبعده عن رتابة النقل المعرفي الذي كان يعتمد على الكتاب المدرسي والسبورة الخشبية إلى وسائط لا حصر لها تتخلق من ثقافة المتعلم الاجتماعية التي أصبحت تسيطر فيها الوسائل التكنولوجية الحديثة، وهو ما من شأنه أن يزيد من فضول البحث المعرفي وخلق نوع من الوئام مع هذه الوسائط الحديثة.

تمكن التكنولوجيات الحديثة المدرس من ابتكار سبل جديدة تحفز المتعلم على التعليم، فالمدرس الناجح وفق النظريات التربوية الجديدة هو «القادر على إلهام المتعلمين واستثارة دوافعهم للتعلم بحيث يمكنهم الاستفادة من التعلم باكتساب أحسن ما لديهم من مهارات كأفراد وجماعات»[1]، حيث يخلق من الوسائل الحديثة حوافز تدفع المتعلم إلى التحصيل المعرفي وعلى أن يبدي رأيه وأن يعبر بكل حرية عن أفكاره، لأن مصادر المعلومات صارت متوفرة للجميع، ولم يعد المدرس هو مالك المعرفة، بل صارت الآلة هي التي توفر المعلومات، وصار المتعلم محور بناء التعلمات التي لا تعني تحصيل المعارف ولكن حسن توظيفها في حل المشكلات وبناء الأفكار والإبداع؛ كما أن تعدد الوسائل وجاذبيتها بالنسبة للمتعلمين يمكنها أن تساعدهم على المشاركة في بناء تعلماتهم بل تجعل منهم أساس بناء المعرفة.

الديمقراطية المعرفية

إن الرقمية وسيلة للديمقراطية في التعلم من خلال كونها تتيح للجميع الارتقاء المعرفي بعد أن كانت المعلومة محصورة عند المدرس وكان التعلم يتم من خلال نظرية الشيخ والمريد بحيث إن المدرس كان ناقل المعرفة ومصدر المعلومات في حين كان التلميذ/المتعلم مجرد متقبل (récepteur)، حيث صار الآن بإمكان المتعلم أن ينتقد ويفند ويحاجّ المدرس ما دامت المعلومة قد صارت مشاعة لدى الجميع، وذلك ما يمكنه أن ينقل المدرس من الارتكاز حول تعلم المعلومات إلى الإبداع وإلى خلق أجواء تربوية جديدة تسود فيها ثقافة النقد والشك المعرفي وهو ما يجعل المدرس مجرد ميسّر للتعليم في حين إن المتعلم هو من يبني تعلُّماتِه بنفسه،

(١) منسي، بخيت، مهارات الحياة تعليمها وتعلمها، م. س، ص. ٣٦.

وذلك جوهر النظرية البنائية التي أسسها بياجيه (J. Piaget)، والتي تعتبر المتعلم منطلق المتعلم حيث إن «الخصوصيات الشخصية (الداخلية) تعتبر مفاتيح لبناء المعرفة والتعلم»[1].

إن أهم مبدأ تتأسس عليه الرقمية كإبدال جديد هو مبدأ الديمقراطية الذي تشحذه الحرية بحيث تسمح للمتعلم أن يعبر وأن يبدع بكل حرية، حيث إن انصهار المدرس في جماعة القسم واعتباره المتعلم مركز التعلم، حين يتخلى عن مركزيته في امتلاك المعلومة، يمنح الحافزية للمتعلم لكي يتعلم ويرتقي، حين لا يغدو همه هو تحصيل المعلومة والمعرفة وإنما صناعة المعرفة عبر الإبداع، والبناء والابتكار والتجديد.

تيسير التواصل

تيسّر الرقمية والوسائط التكنولوجية عمليات التواصل وتجعلها أكثر مرونة ورحابة من خلال التنويع في مسلسلات التواصل عبر أدوات من خلال تنويع وسائط الاتصال السمعية والبصرية في التدريس، والاشتغال بالوسائط الإلكترونية الحديثة في التدريس، كما يمكن من أجل تطوير العمليات التعليميّة أن يستثمر المدرس هذه التقنيات الحديثة للتدريس عن بعد عبر التواصل الدائم مع المتعلمين، حيث توفر تكنولوجيا التعليم للمتعلم أن يتواصل بدون حرج خاصة في عملية التعليم عن بعد.

تساعد الوسائط التعليمية التي تستخدم مختلف التكنولوجيات الحديثة في التعليم على إزالة الحواجز النفسية التي قد تمنع المتعلم من التواصل والمشاركة في الدرس كما تساعد على تيسير التوصيل والإلقاء، فاستعمال المسلاط مثلا في إنجاز الدروس مصورة واستعمال السبورة التفاعلية واعتماد مختلف الوسائل السمعية البصرية في التدريس من شأنها أن تخلق جوا تربويا تسوده الدينامية والتفاعل حين تنتهي سلطة المعرفة من المدرس إلى جميع المشاركين في العملية التعليمية التعلمية.

(1) E. Ackermann : « Constructivisme et constructionnisme : Quelle différence ? », in : Constructivisme : Usages et Perspectives (Vol 1 et 2), Services de la Recherche en Education (SRED), Cahier 8, Genève, Septembre, 2001, P..87

بناء شخصية المتعلم

تمكن التكنولوجيات الحديثة من كسر الحواجز النفسية بين مختلف أطراف العملية التعليمية التعلمية بما تتيحه من مرونة في التواصل وفي المشاركة، كما أنه بإمكانها المساهمة في حل المشكلات النفسية التي كانت تعترض المتعلمين بسبب الشكل التعليمي التقليدي الذي كانت تمر فيه العملية التعليمية بشكل عمودي من الأستاذ إلى المتعلم، لأن طرق التدريس الرقمية لن تكون نفسها الطريقة التقليدية فلا بد لتيسير التعلم عبر الرقمية من سيناريوهات جديدة للتعلم، ولعل المُساعِدات الرقمية ستسهم بشكل كبير في كسر الحواجز النفسية بين المتعلمين، وبينهم وبين المدرس.

انطلاقا من الاشتغال على تكنولوجيا التعليم والثقافة الرقمية ينبغي للمدرس أن يركز اهتمامه على المهارات التي تسهم في بناء شخصية الطفل اجتماعيا، عبر التركيز على المهارات الاجتماعية مثل «التفكير النقدي وحل المشكلات والتعاون والتواصل الفعال»[1]، هذه المهارات، في الواقع، توجد بشكل فطري لدى الطفل أو المراهق الذي هو دائم البحث عن الجديد وقادر على التحدي، فالأطفال، وبعكس ما قد نعتقد، بإمكانهم أن يطوروا «استراتيجيات أكثر تعقيدًا للتعامل مع المواقف المتعددة التي يواجهونها»[2]، ومن ثم لا بد من الانطلاق من الدوافع الداخلية للمتعلم التي تساعد في بناء المهارات التي تسعفه على مواجهة المشكلات التي قد تعترضه فضلا عن الانصهار الإيجابي في مجتمعه.

الاندماج التربوي في الحداثة

تمكن التكنولوجيات الحديثة من تكسير الحواجز بين المدرسة ومجتمع المتعلم الذي هو مجتمع تغلب عليه الآلة والتكنولوجيات عالية الجودة والوسائل المعلوماتية المتطورة، بحيث إن المدرسة لا بد في ظل الرقمية أن ترتقي إلى واقع المتعلم، بل بإمكانها أن تتجاوزه وأن تؤثر فيه بشكل إيجابي، وهو ما يتطلب، إلى جانب تجديد الوسائل التربوية، تجديد المناهج والبرامج التربوية وإعادة النظر في طرق التدريس وفي النظريات التربوية التي

(1) Ana Pesican, Zoran Lalovic: Education for life, P. 5.

(2) E. Ackermann : « Constructivisme et constructionnisme : Quelle différence ?», P. 88.

ينبغي أن تنطلق من واقع المتعلم وأن تجعل المدرسة فضاء مفتوحا على المجتمع.

يبدو، إذن، أنه لا مناص من الانفتاح على الرقمية من أجل الارتقاء بالمدرسة وتحديثها، ويتطلب ذلك أن تصبح الرقمية بمثابة فلسفة تربوية وثقافة مدرسية واجتماعية، ولا يمكن تحقُّق ذلك إلا من خلال نشر ثقافة الرقمية داخل المدرسة والإعداد الجيد للمدرسين للانخراط في الرقمية عبر التكوين المستمر لهم في مجال الرقمية وفي مجال الوسائط التربوية، كما أنه لا بد من توفير الفضاء المناسب للتعلم، بتحديث المدرسة بكل مكوناتها اللوجستية والإدارية والتربوية.

المدرسة الرقمية وتعليم المهارات الحياتية من خلال درس اللغة العربية

لا شك أن أهم ما يمكن أن يأخذه المتعلم من المدرسة هو ما يفيده من مهارات مدى الحياة وليست المعرفة النظرية، ولذلك تتجه بيداغوجيا الكفايات التي يتم الاشتغال بها في نظامنا التعليمي إلى التركيز على تعلم المهارات والقدرات التي من شأنها بناء كفايات المتعلم، والتي تعتبر بمثابة مهارات حياتية، أي «المهارات التي يحتاجها الإنسان لتحقيق أقصى استفادة من الحياة»[1].

والواقع أن النظر في منهجيات التدريس المعتمدة من طرف المدرسين غالبا ما تزيغ عن أبعاد بيداغوجيا الكفايات، وما تزال المنهجيات التقليدية المبنية على التلقين هي التي تطغى، وهو ما يدعو إلى ضرورة إعادة النظر في طرق التدريس من خلال استثمار التكنولوجيات الحديثة وانطلاقا من بيداغوجيا الكفايات لبناء المهارات الحياتية لدى المتعلم، لأننا نلاحظ للأسف أن جُلّ المتعلمين بمجرد مغادرة المدرسة يواجهون صعوبات الاندماج في الحياة، وإن كانت المدرسة هي التي يناط بها تيسير اندماج المتعلم والطالب في الحياة وحل المشكلات التي قد تواجهه.

إن ما يؤسف له، في الواقع، هو أن المتعلم حين يتخرج من المدرسة، حتى بعد حصوله على شهادة عالية، لا يتقن أهم المهارات التي تفيده في حياته وتساعده على الاندماج الاجتماعي وعلى تأمين مستقبله؛ فلا يتقن فن التواصل أو كتابة الرسائل أو حل المشكلات

(١) دليل المهارات الحياتية، مجموعة من المؤلفين، وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية، د.ت، ص. ١٠.

وما شابه، كما أنه في الغالب لا ينجح في صناعة مستقبله، وهو ما يعكس تلك الهوة بين المدرسة والواقع المعيش، أو كيف أنه لا ينجح في التسيير والإدارة وغيرها، ومن هنا ضرورة تهيئة المدرسة كفضاء لبناء المهارات الحياتية لدى المتعلم؛ لا سيما في تدريس اللغات ومنها اللغة العربية في الوطن العربي باعتبارها اللغة الأم ولغة التواصل الإداري على تنمية هذا الحس الحياتي المرتبط بالمهارات الحياتية من تواصل وفن إدارة وثقة بالنفس وغيرها من الأمور التي سنعمل على توضيحها في هذا البحث.

يتم تدريس اللغة العربية في المدرسة المغربية، كما هو الحال لباقي المواد الدراسية، انطلاقا من بيداغوجيا الكفايات، والتي تتلخص في درس العربية في: الكفاية الثقافية، الكفاية التواصلية، الكفاية الإستراتيجية والكفاية المنهجية؛ وهي كفايات ذات ارتباط وثيق بالمهارات الحياتية.

٤-١. درس اللغة العربية وبناء كفاية التواصل كمهارة حياتية

تعتبر الكفاية التواصلية من أهم الكفايات التي يتأسس عليها تدريس اللغة العربية، باعتبار العربية أولا اللغة الرسمية التي تحوج المتعلم إلى إتقان التواصل بها كتابيا وشفهيا، ثم باعتبارها لغة التدريس في جل المواد الدراسية، ومن ثمة فإن تعليم القواعد اللغوية للتواصل تأتي في ناصية تدريس مختلف مكونات المادة والتي تتوزع بين النصوص والدرس اللغوي والتعبير والإنشاء، حيث إن الهدف الأساس من دروس اللغة العربية يبقى هو إتقان المتعلم للمهارات اللغوية المتعددة التي تمكنه من امتلاك كفاية التواصل.

والواقع أنه في مكون الدرس اللغوي (أو علوم اللغة) يتعلم التلميذ كيف يتقن اللغة العربية من حيث الإعراب والصرف والنحو والتركيب (la syntaxe) والإملاء، غير أنه في الغالب لا يتم ربط التعلمات اللغوية بالمحيط السوسيولوجي للمتعلم، من خلال نقل المعارف النظرية للغة إلى التواصل الحي، وهو ما يحول أحيانا دون تحقق كفاية التواصل كمهارة حياتية، بحيث ينصب الاهتمام على الحفظ الذي يهدف إلى استرجاع القواعد اللغوية وتكرارها لتفادي اللحن في اللغة، وينصب التقويم التربوي على تعرف مدى ضبط المتعلم للغة من خلال ما يدرسه من مهارات ومعارف لغوية.

وفي مكون التعبير والإنشاء، خاصة في التعليم الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي، يتم تدريس المتعلم كيفية كتابة المواضيع الإنشائية الطويلة والنصوص الأدبية أحيانا (السردية والوصفية..) التي قد تمكنه من إتقان المهارات الكتابية (كتابة الرسائل - التعبير السليم- كتابة النصوص السردية- كتابة النصوص الوصفية، كتابة النصوص الحجاجية)، ثم التعبير الشفهي من خلال تعليم تقنيات التواصل الشفهي (المقابلات الشفهية، تقنيات التفاوض- المسرح...) وما إلى ذلك من الأنشطة التي ترتبط بكفاية التواصل، غير أننا نجد نوعا من النفور بين ما تتم دراسته في المدرسة وبين واقع المتعلم، حيث لا يستثمر المتعلم في حياته، التعلمات المكتسبة في المدرسة، بالشكل الصحيح، وفي هذا الصدد لا بد من العمل على جعل مدخل المهارات الحياتية مدخلا أساسا في هذا الجانب من خلال العمل على تطويع درس اللغة العربية للانفتاح على المحيط السوسيولوجي للمتعلم.

وتمكن التكنولوجيات الحديثة في هذا الصدد من العمل على بناء ترابطات متعددة بين واقع المتعلم وبين مهاراته الحياتية من خلال العمل على تجسير العلاقة بين المدرسة والمحيط، انطلاقا من استثمار هذه التكنولوجيات في خلق تواصل مباشر مع واقع المتعلم، بل تقريب الدروس النظرية من سياقها الواقعي والمحيطي (التواصل مع مقاولات، التفاوض المباشر حول منتوج معين عبر الإنترنيت، متابعة مقابلات مسجلة، ...).

٤-٢. درس اللغة العربية وبناء الثقة بالنفس

قد لا يستحضر مدرس اللغة العربية القيمة الأساس لتدريس العربية باعتبارها مادة حاملة للقيم بامتياز، حيث نجد أن درس العربية يتم تمريره مبتورا، في الغالب، عن السياق النفسي والسوسيولوجي للمتعلم، وفي هذا الصدد لا بد من مراجعة البرامج والمناهج التي تجعل المدرسة بعيدة عن واقعها، حيث ينبغي العمل على تطويع برنامج اللغة العربية لينصهر في الواقع وفي الحياة، وهنا لا بد من التركيز على قيمة الثقة بالنفس التي تجعل المتعلم يستثمر ما يتعلمه من دروس في بناء شخصيته، ولا يمكن تحقيق هذه الغاية إلا بتجديد درس اللغة العربية الذي ينبغي أن ينصهر في الرقمية، وأن ينطلق من مبدأ جعل المدرسة منفتحة على فضائها السوسيولوجي كفضاء رحب لتعليم القيم الإيجابية، وليست

القيم المستعادة التي تهدف إلى إعادة الإنتاج؛ وهذه المسؤولية يتحملها مدرس المادة الذي عليه أن يعمل على خلق نوع من التوازن بين القيم الثابتة كالقيم الوطنية والدينية وباقي القيم الحياتية التي تبني شخصية المتعلم وتحقق ما يسمى في علم النفس التربوي الشعور بالملاءمة أو الثقة بالنفس (feeling of adequacy).

إن واقع الحال الذي يقوم على التعليم والتلقين، وليس على التربية، وفي مدرسة غير منفتحة على الفضاء الكوني الذي تتيحه التكنولوجيات الحديثة، يجعلها منغلقة على نفسها وهادفة إلى إعادة إنتاج القيم؛ في حين أن المدرسة بفضائها الجديد الذي يقوم على الرقمية ومن خلال درس اللغة العربية يمكن للمتعلم أن يتشرب القيم الإيجابية التي تجعله قادرا على التعبير وقادرا على إثبات الذات وعلى التغيير لا التكرار والاجترار.

تسمح التكنولوجيات الحديثة مثلا بالتواصل المباشر ولو داخل قاعة الدرس مع كبار المبدعين وكبار القادة في مجال التنمية الذاتية التي علينا أن نحفز المتعلم من خلالها وبشكل مباشر على أن يتعلم وينمي قدراته ومهاراته الحياتية، كما تتيح الرقمية أيضا أن ينفتح المدرس انطلاقا من وسائط التعليم الحديثة على القيم الكونية من خلال تجسير العلاقة بين الفصل الدراسي وبين المحيط والعالم للبحث عما يفيد تكوين شخصية المتعلم وبنائها.

من جهة أخرى، فإن الثقة بالنفس سواء من خلال المدرس أو من خلال الإدارة تمكن من التعامل مع الأطباء النفسيين والمرشدين النفسيين من مختلف الأقطار بشكل مباشر من أجل معالجة المشاكل النفسية وتنمية القدرات والمهارات ذات الصلة بالتنمية الذاتية، حيث يمكن من خلال الإنترنت فتح المدرسة أمام العالم الخارجي والمحيط السوسيولوجي وإشراك مختلف الفاعلين في التربية وعلم النفس والتنمية الذاتية لحل المشكلات النفسية ولبناء شخصية المتعلم.

٤-٣. درس اللغة العربية وتحقيق مهارة التخطيط

يُمَكّن تدريس اللغة العربية المتعلمَ من فن التخطيط كمهارة حياتية، والتي يقصد منها تربية المتعلم على التخطيط الجيد لحياته ولأهدافه، على اعتبار أن فن التخطيط عموما

هو عملية تهدف إلى «وضع قرارات كلية»[1] كما يرى ديكنسون (Dikinson)؛ وتمكين المتعلم من اتخاذ القرارات وعلى تدبير حياته بمختلف حيثياتها وتفاصيلها ووضعياتها، تتطلب من المدرس أن يعمل بشكل مستمر على تطوير ملكتي التدبير (la gestion) والتخطيط (la planification) في التعامل مع القيم المبثوثة في ما يدرسه المتعلم في جميع مكونات اللغة العربية وخاصة مكوني النصوص القرائية والتعبير والإنشاء، مستحضرا أهمية الكفاية المنهجية التي تتجاوز التحليل المنهجي للنصوص إلى التفكير المنهجي والعمل المنهجي، وفي هذا الصدد لا بد من توجيه البرامج والدروس نحو العمل على تطوير ملكة التخطيط كمهارة حياتية.

في هذا الصدد، يبدو أنه لا مناص من تجديد البرامج الدراسية لخدمة المهارات الحياتية، ولا سيما الدروس المرتبطة بمكون التعبير والإنشاء الذي ينبغي أن يتجاوز الدروس التي تطالب المتعلم بتحرير مواضيع إنشائية نمطية، إلى تمكين المتعلم من اكتساب المهارات التي تفيده في حياته ومن ذلك، مهارة التخطيط، من خلال دروس من قبيل: كيف تخطط لمشروع معين؟ كيف تضع خطة عمل؟ حيث نجد مثل هذه الدروس في السلك الثانوي التأهيلي بالنسبة للتخصصات العلمية، إلا أنها غير معممة على باقي المسالك الدراسية.

٤-٤. درس اللغة العربية وتحفيز التفكير الإبداعي والتفكير الناقد

يتيح درس اللغة العربية للمتعلم امتلاك هذه المهارة من خلال التربية على السؤال والتفكير والنقد، حيث يمنح درس النصوص، مثلا، في السلك الثانوي التأهيلي في مرحلة التقويم فرصة لاتخاذ مواقف من النصوص ومن القضايا التي يطرحها، ويمكن من خلال الاستعانة بالوسائط الحديثة أن يفتح المدرس للمتعلم آفاقا متعددة للنقاش وللانفتاح على نصوص أخرى والتواصل مع كتاب آخرين، ثم يمكن عبر الوسائط الحديثة أن ننتقل من التعلم المنغلق على النصوص إلى الإبداع من خلال تحويل نص سردي مثلا إلى عمل

(١) سميرة حربي، اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ: دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة (أطروحة جامعية)، الجمهورية الجزائرية، جامعة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية ٢٠١٠- ٢٠١١، ص ٣٣.

مسرحي أو سيناريو يمكن أن يمثل ويصور فينتقل العمل الإبداعي من المكتوب إلى الممثل.

يحتاج تكوين مهارة الإبداع والخلق إلى تغيير جذري في البرامج الدراسية بما يسمح بربط التعليم بمحيط المتعلم لتفجير طاقاته الإبداعية (Creative powers) وتعويده على ما يسمى التخيل الابتكاري (Creative imagination)، فضلا عن ضرورة تمكين المتعلم من كافة الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تساعده على الخلق والإبداع، وهو ما يتطلب تغييرا حقيقيا للمدرسة التي عليها أن تتغير تماما على مستوى الفضاء التربوي وعلى مستوى البرامج؛ فحين تكون المعلومة معدة مسبقا وتكون المعرفة تحصيل حاصل سينتقل جهد المدرس والمتعلم معا إلى الاشتغال على الجوانب الأهم لدى المتعلم مثل تعليم الإبداع والابتكار ومن ثم فتح المدرسة على محيط المتعلم وعلى الحياة، فضلا عن التربية على أن يمتلك المتعلم مهارات التفكير الناقد وهي « «الأساليب التي يتبعها الفرد في إيجاد طرق لتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها»[1].

لا بد من استحضار مهارات النقد والإبداع، في درس اللغة العربية من خلال تدريس مكون النصوص القرائية التي هي حاملة لقيم متعددة، ومن ثمة الاهتمام في مرحلة التقويم بشكل خاص بهذه المهارة الحياتية بشكل يسمح لنا بالانتقال، في تحليل نص سردي مثلا، من طرح أسئلة حول شكل القصة وآليات تحليلها، والتي تعتبر في كثير من الأحيان أسئلة شكلية، إلى طرح أسئلة تربط بين النص وبين واقع المتعلم ومحيطه السوسيولوجي، لإشراكه في العملية الإبداعية، كما ينبغي ترك مسافة بين المتعلم وبين العمل الإبداعي ليتخذ مواقف منه ولينتقده ويبدي رأيه في جمالياته، كما يمكنه أن ينتج على منواله، بل يمكن الإتيان بنصوص أخرى ومقارنتها بالنص الإبداعي المدروس، ولم لا يفتح المجال، عبر تقنية التواصل عن بعد، للتواصل مع كاتب النص، أو مع نقاد وباحثين لإضاءة النص في نهاية الحصة؟

(١) منسي، بخيت، مهارات الحياة تعليمها وتعلمها، ص ٧١.

خاتمة

إن تحديث المدرسة المغربية والمدرسة العربية عموما رهين بتغيير جذري على مستوى بنية المدرسة في كليتها، انطلاقا من الفضاء التربوي الذي ينبغي أن ينفتح على المحيط وأن ينتقل من حدوده المكانية إلى آفاق منفتحة على المحيط وعلى العالم تتيحها الرقمية والتكنولوجيات الحديثة، كما أنه لا بد من خلق نوع من المواءمة بين ما ندرسه من علوم ومعارف وبين ما ينبغي تحصيله من المدرسة من مهارات وقدرات وكفايات ذات ارتباط بحياة المتعلم؛ لخلق جيل منتج ومبدع ومحافظ على تراثه في الآن نفسه، وفي هذا الصدد ينبغي أن نحسن استثمار التكنولوجيات الحديثة لتعليم المهارات الحياتية التي تبقى راسخة في ذهن المتعلم وفي سلوكه من خلال جعل رهان المدرسة هو بناء المهارات الحياتية التي تقربه من واقعه بل تجعل من المدرسة جزءا لا يتجزأ من محيط المتعلم وبذلك يمكن استثمار تعلماته داخل المدرسة في حل المشكلات التي قد تواجهه في حياته العامة.

لائحة المصادر والمراجع:

١. سميرة حربي: اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ: دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة (أطروحة جامعية)، الجمهورية الجزائرية، جامعة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية ٢٠١٠- ٢٠١١

٢. عبد الله حمودي: الشيخ والمريد: النسق الثقافي للسلطة في المجتمعات العربية الحديثة، ترجمة عبد المجيد جحفة، ٢٠١٠، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الرابعة.

٣. محمود عبد الحميد منسي، خديجة أحمد بخيت: مهارات الحياة تعليمها وتعلمها، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى، ٢٠١٠

٤. وزارة التربية الوطنية (المغرب): البرنامج الاستعجالي (٢٠٠٩- ٢٠١٢)، التقرير

التركيبي، نونبر، ٢٠٠٨

٥. وزارة التربية الوطنية (المغرب): تنزيل الرؤية الإستراتيجية لإصلاح المنظومة التربوية، حافظة المشاريع، يناير ٢٠١٧

٦. وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية: دليل المهارات الحياتية، مجموعة من المؤلفين، د.ت.

7- Ana Pesican, Zoran Lalovic: Education for life: key 21st century competencies in curricula in Montenegro, UNICEF, Bureau for education services of Montenegro. Podgorica, 2017.

8- E. Ackermann : « Constructivisme et constructionnisme : Quelle différence ? », in : Constructivisme : Usages et Perspectives (Vol 1 et 2), Services de la Recherche en Education (SRED), Cahier 8, Genève, Septembre, 2001

9- Jean Philippe Perin : « LOM, SCORM et IMS-Learning Design : Ressources, activités et scénarios », in : L'indexation des ressources pédagogiques (col), enssib, Villeurbanne, 2004.

10- Leon Benade, Mark Jackson: Transforming Education: Design & Governance in Global Context, Springer Nature, Singapore, 2018.

11- Pernin, J.P., Lejeune A. : « Dispositifs d'apprentissage instrumentes par les technologies : vers une ingénierie centrée sur les scénarios » ; Actes du colloque TICE, Compiègne, 2004.

12- Thierry KARSENTI : Le Tableau Blanc Interactif, 2016 ; in : www.karsenti.ca; 31/8/2020.

* * * * * *

العزوف والخوف من مادة الرياضيات.. الأسباب والحلول

الدكتور: أبو بكر خالد سعد الله
الجمهورية الجزائرية

يشكو المدرّسون والمربون والخبراء من وضع الرياضيات، وتعامل التلاميذ معها كمادة تعليمية في مختلف مراحل التعليم قبل الجامعي، وحتى في بعض كليات الجامعة. فبينما تَعتبر المناهجُ المدرسيةُ الرياضيات مادة علمية من شأنها أن تصقل فكر التلميذ بسلامة منطقها وأن توفّر له ما يغطي حاجياته من القواعد الحسابية الضرورية لحياته اليوم وغدا، صار هذا التلميذ يلجأ إلى الجاهز من هذا العلم، مثل الآلة الحاسبة والعلاقات الرياضية التي تحفظ عن ظهر قلب لاستظهارها واستعمالها بدون رويّة. وبذلك لم يعد فكر التلميذ يستفيد من مميزات المنطق الرياضي، كما أنه لم يعد يحسن التعامل مع العمليات الحسابية بحكم الإفراط في استعمال الآلة.

وقد أدى هذا الوضع في المدارس عبر العالم إلى نفور التلاميذ من مادة الرياضيات وعزوفه عنها. وما زاد الطين بلة تفشّي ظاهرة في أوساط التلاميذ أصبحت تسمى «القلق من الرياضيات» أو «رهاب الرياضيات»، وهي ظاهرة تجعل التلميذ يخاف من كل ما له صلة بالرياضيات؛ فيتدنى مستواه التحصيلي في هذه المادة، ويتأثر بذلك مساره الدراسي.

لذلك؛ سوف نركّز في هذا المقام على قضية عزوف التلاميذ عن الرياضيات وعلى ظاهرة التخوّف منها في صفوف التلاميذ، وذلك ضمن المحاور التالية لهذه الدراسة:

- العزوف عن الرياضيات والبحث عن الحلول،
- تطبيقات الرياضيات،
- الخوْف من الرياضيات: ما سببه؟
- الخوْف من الرياضيات: ما علاجه؟
- الخاتمة.

العزوف عن الرياضيات والبحث عن الحلول

قليل من غير المختصين يعلمون أن عالم الرياضيات الألماني الشهير ديفيد هيلبرت (1862–1943) Hilbert كان ألقى محاضرة فريدة من نوعها عام 1900 خلال المؤتمر الدولي الثاني للرياضيات. وقد كانت هذه المحاضرة متميزة لأن صاحبها، بدل الاكتفاء بمعالجة مسألة من مسائل الرياضيات المتعددة، راح يقدّم جملة من المسائل المعقّدة بلغ عددها 23 مسألة مفتوحة.

ومن المعروف أن طرح هذه المسائل أدى دوراً رئيسا في التقدم الباهر الذي حققته الرياضيات خلال القرن العشرين بكامله. فقد بلغ انشغال الباحثين في الرياضيات بهذه المسائل درجة جعلتهم يتوصلون إلى إنشاء مئات الفروع الرياضية الجديدة، ثم انقضى القرن العشرون ومازال هؤلاء الباحثون على قدم وساق يواصلون عملهم إلى اليوم في التنقيب عما خفي وراء مسائل هيلبرت المتبقية.

وما دام الأمر كذلك، ونظرًا إلى ما آلت إليه أوضاع الرياضيات من تقدّم في البحث لدى «الجيل القديم» وعزوف صارخ لدى «الجيل الجديد» عن دراسة الرياضيات، فقد ارتأت مجموعة من علماء الرياضيات سنة 1990 خلال انعقاد الجمعية العامة للاتحاد الدولي للرياضيات باليابان أن تكون سنة 2000 – وهي الذكرى المئوية لمحاضرة هيلبرت السابقة الذكر– السنة الدولية للرياضيات. وتبنّى الاتحاد الدولي للرياضيات هذه الفكرة خلال اجتماعه المنعقد عام 1992، ونصّب لجنة تضم كوكبة من العلماء من أجل جعل سنة 2000 سنة دولية للرياضيات، عسى أن تحفّز الشباب والتلاميذ على الاهتمام بالرياضيات وعدم النفور منها.

وفي هذا السياق، لاحظ الخبراء في معظم البلدان سعة الهوة التي تفصل عالَم الرياضيات بعامة الناس في المجتمع. ومما لاحظوه أيضا انتشار ظاهرة عزوف الطلبة عن دراسة الرياضيات في كل البلدان. ومن ثمّ أدرك جلّ المتتبعين خطر هذا التوجّه العام على مصير الرياضيات. ذلك ما دفع الاتحاد الدولي للرياضيات إلى تحديد أهداف ثلاثة لتظاهرات عام 2000 من شأنها إبراز أهمية الرياضيات في المجتمع، ودور تطبيقاتها

العملية في التقدم العلمي.

لكن هذه المساعي التي قطعت شوطا كبيراً في بلاد الغرب لم تحقق النجاح المأمول في الحدّ من العزوف عن الرياضيات، كما أنها لم تزد من اهتمام التلاميذ بالرياضيات. ومن المحاولات التي قام بها المربون على مستوى المناهج التعليمية إدماج الألعاب والمسائل الترفيهية في الرياضيات لشدّ انتباه التلاميذ. وحاولوا، عندما أدركوا الصعوبات التي يواجهها هؤلاء التلاميذ في استيعاب درس الرياضيات، إعادة النظر في طريقة إلقاء الدروس مستغلين ما جادت به التكنولوجيات الحديثة من وسائل جديدة. بل لجأ واضعو المناهج وخبراء التدريس أمام الفشل الواضح لهذه المحاولات إلى تخفيف مناهج الرياضيات في المؤسسات التعليمية وإخلائها من كل «العقبات»، أي من المفاهيم المجرّدة والدروس التي تنفّر التلميذ بسبب ما يجد فيها من صعوبة. والواقع أنه يمكننا تلخيص آراء الخبراء في موقفين:

الموقف الأول: نلتزم في مناهجنا بما تفرضه علينا صرامة الرياضيات وسلامة منطقها ودقة نتائجها، حتى لو كلّفنا ذلك ترك الكثير من الضحايا في صفوف التلاميذ غير القادرين على مواكبة هذا الأسلوب.

الموقف الثاني: نعالج في مناهجنا القليل من المعلومات الرياضية مركزين على الجاهز من الحلول دون أن نعير كثيرا من الاهتمام لما تتطلّبه الرياضيات من تكوين فكري مجرد، وبذلك يتزايد اهتمام معظم التلاميذ بالرياضيات.

وبطبيعة الحال، فصاحب القرار السياسي هو الغالب في كثير من البلدان وهذا القرار يميل إلى الموقف الثاني لأنه يرضي أغلبية المواطنين في كل البلدان.

والمسألة المطروحة تبدأ من المدرسة الابتدائية التي من مهامها في موضوع الرياضيات أن يحسن التلميذ أثناء هذه المرحلة التعامل مع الحساب والعمليات الأربع (الجمع والطرح والضرب والقسمة). وبهذا الخصوص يؤكد الخبراء أن البحث في علم النفس المعرفي وعلم الأعصاب أثبت أنه إذا استثنينا عددا قليلا من الأطفال الذين يعانون من خلل في استيعاب مادة الحساب، مصدره الوراثة ونحوها، فكل الأطفال يمتلكون حدسا فطريا للحساب.

وهكذا فالتلميذ يدخل المدرسة الابتدائية مزودا بكمّ من الحدسيات والمهارات ينبغي ألا نهملها وألا نقيّدها، بل ينبغي استغلالها وتوظيفها باعتبارها تمثل عمدة إدراك مغزى الحساب. وقد أثبتت البحوث أيضا أن هناك ظواهر أخرى للحساب لا تتطوّر تلقائيا وتتطلب جهدا تعلّميا وتدريبات عملية. ومن العقبات التي لاحظها المربون أن الترميز العشري للأعداد والكسور تمثل لدى الطفل كائنات غير فطرية تتطلب تطوير تمثيلات ذهنية جديدة. وكذلك الشأن بالنسبة للربط بين العدد والفضاء.

لا شك أن معالجة قضية تعليم الحساب ليست هينة، وأن محاولاتنا تعرف العديد من الآراء المتناقضة لأن طرق التدريس ليست علما دقيقا، فهو مبني على تجارب في عالم متحوّل بسرعة تفوق في الكثير من الأحيان سرعة تجاربنا. ورغم ذلك فهذا لا ينبغي أن يثني عزيمتنا لأن قوة الإرادة تؤدي في آخر المطاف إلى النجاح.

عندما نتأمل في تلك الآراء فإننا لا شك نحتار في الطريق السالك الذي يمكّننا من معالجة قضية تحسين تعليم الحساب. وصعوبة حل المسألة يدل بوجه خاص على وجود عوائق لدى التلميذ لم تكتشفها الأبحاث بعد. فبالإضافة إلى العوائق المرتبطة بالمحيط الذي يعيشه تلميذ القرن الحادي والعشرين (تأثير الصورة والشاشة والهاتف الذكي وتكاثر الوسائل الحديثة التي تلهي التلميذ عن واجباته التعليمية وعن بذل الجهد الدراسي) هناك عوائق خفية تكشفها الأبحاث الميدانية.

ولعل أبرز القضايا التي ينبغي البتّ فيها ومعالجتها في هذا السياق هي:

- تحديد دور الآلة الحاسبة في المرحلة الابتدائية أثناء درس الحساب وخارجه: هدف درس الرياضيات في هذه المرحلة ليس توضيح كيفية استعمال الآلة.
- إلى أي مدى نستغل الوسائل الترفيهية والألعاب في مادة الحساب لشد انتباه التلميذ ومساعدته على استيعابها: الترفيه واللعب ليسا هدف درس الحساب، بل وسيلة من وسائله المتعددة، والرياضيات ليست مادة ترفيهية، بل مادة تستدعي قوة في التركيز الفكري ووجود عدد معتبر من المهارات.
- تحديد المعلومات ذات الصلة بالرياضيات التي تتطلب الحفظ في ذاكرة التلميذ في كل

طور دراسي: حشو الذاكرة ليس غاية، كما أن إخلاء الذاكرة من أساسيات الحساب الذهني والكتابي لا يخدم عملية التعلّم.

- إعادة النظر في ربط مكوّنات منهاج الحساب فيما بينها لتسهيل عملية التعلّم: تعدد فروع المعرفة وتغلغل الرياضيات فيها ينبغي أن يستغل في درس الحساب بصفة خاصة وفي بقية الفروع الرياضية بصفة عامة.
- القيام بدراسات ميدانية دائمة ومتعددة الجوانب من أجل استخلاص العوائق التي تواجه التلميذ في درس الرياضيات: التجارب الميدانية هي أساس المعرفة، وهي حَرِيّة بتوجيهنا لوضع يدنا على مشاكل التعلّم لدى التلميذ.
- تحفيز المدرّس بكل الوسائل وتدريبه تدريبا مناسبا ومستمرا ليتمكن من أداء مهمته واكتشاف مواطن الضعف لدى التلميذ في مادة الرياضيات: لا أمل في تحسين تدريس الرياضيات، حتى لو عرفنا مواطن الداء ما لم نهيئ المدرّس لهذه المهمة.
- العمل على إيجاد المحفزات التي تزيد في اهتمام التلميذ بالرياضيات واستيعابه لها: البحث عن هذه المحفزات في تاريخ العلوم وفي تطبيقات الرياضيات.

وفي سياق البحث عن الحلول التربوية المناسبة لتعليم الرياضيات لفتت التجربة السنغافورية نظر الخبراء عبر العالم. فلم تتميّز سنغافورة في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية فحسب، بل استثمرت أيضا في رأس المال البشري فصارت الوجهة التي يقصدها كل خبراء العالم للنهل من تجربتها في قطاع التربية، وبوجه خاص تدريس الرياضيات للأطفال؛ ذلك أن المربين في سنغافورة عكفوا منذ مطلع الثمانينيات على دراسة أفضل كيفيات تلقين هذه المادة فحللوا كل المقاربات التي عرفها العالم الغربي والشرقي واستخلصوا منها ما سمّاه الأمريكيون اليوم -ومن ورائهم العالم كله- "طريقة سنغافورة" في تدريس الرياضيات.

والمقاربة التي ابتكرها خبراء سنغافورة يمكن أن تسمّى «مقاربة الملموس/ المُصَوَّر/ المجرّد» («المقاربة م.م.م»). وباختصار، فهذه المقاربة تركّز على المرحلة الابتدائية من التعليم وعلى الحساب بوجه خاص، وتبدأ في تقريب المفاهيم الرياضية للطفل بالملموس والمحسوس، ثم

تنتقل به إلى مرحلة تعتمد على الصورة والرسم. وتلي هذه المرحلة تدريجيا مرحلة تجريد المفاهيم في جملة من العمليات، مثل عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة. كما أنها تركز على القلة في الدروس بدل الكثرة، والتعمق في المفهوم بدل السطحية، وعلى الفهم والإدراك بدل الاستظهار بالنتائج اعتمادا على الذاكرة.

وما شدّ انتباه العالم إلى هذه المقاربة أن هيئات عالمية في مجال التربية (مثل تقييم «بيزا» PISA و «تيمس» TIMMS) تقوم بتقييم طرق التدريس ومناهجه وتجاربه في مختلف البلدان؛ وقد أظهرت تلك التقييمات تصدّر سنغافورة القائمة منذ منتصف التسعينيات من القرن الماضي. وهكذا صار هذا البلد محطّ أنظار العالم منذ مطلع هذا القرن في جودة تدريس الرياضيات وفعاليته لدى التلميذ. ولذلك اتجه مربّو عدد من بلدان العالم (فنلندا والولايات المتحدة وكندا وإسبانيا وفرنسا...) إلى تبني هذه المقاربة لعلهم يهتدون إلى الحل الأمثل في معالجة هذه القضية. غير أنه تبيّن أن «طريقة سنغافورة» طريقة تتطلب تكييفها مع معطيات كل بلد، ولا يمكن استيرادها جاهزة للاستعمال في أي مجتمع مدرسي آخر.

٢. تطبيقات الرياضيات

من المحفّزات التي تقلّل من عزوف التلميذ عن الرياضيات وتجعله يميل إلى الاهتمام بدروسها الحديث عن منجزاتها وتطبيقاتها الملموسة حتى تُمحى من ذهنه فكرة أن الرياضيات مادة مجرّدة غير مفيدة. ولذا يستحسن أن يتزود مدرّس الرياضيات بمعلومات تفيد التلميذ في باب تطبيقات هذا العلم. والمشكل الذي سيواجه المعلم بهذا الشأن هو أن المستوى العلمي للتلاميذ في المراحل الدراسية الأولى (وحتى في الجامعات) لا يسمح لهم بتقديم الشرح الشافي حتى يتم استيعاب تطبيقات الرياضيات في عديد القطاعات. دعنا هنا نشير بإيجاز إلى بعض التطبيقات التي يمكن التنويه بها خلال إلقاء دروس الرياضيات لشدّ انتباه التلاميذ:

يُخفي علم الحاسوب اعتماده الكلي على كمّ كبير من الرياضيات وُظِّف لكي تصبح هذه الآلة فعالة ونافعة لجميع فئات المجتمع. كما أن الحاجة إلى الرياضيات منتشرة في مجال الصناعات الكبرى (مثل صناعة السيارات والطائرات، والبناء...) ومجال الخدمات

(مثل البنوك، والتأمين، والاتصالات، والتشفير، وحماية المعلومات، وسبر الآراء، وتسيير المخاطر...) ومجال الطاقة (مثل البترول، والغاز، والكهرباء، والطاقات المتجددة...) وكذا مجالات التجارة، والطب والصيدلة والموسيقى والأحوال الجوية، وغيرها.

نجد في كل ذلك أن الرياضيات ضرورية لهذه المهام. وعلى سبيل المثال، فإن «البيانات الضخمة» Big data مصطلح ظهر عام 1997 يشير إلى البيانات التي تكون من الضخامة بحيث يستحيل معالجتها وفرزها بالوسائل المتاحة الآن في مجال علم الحاسوب والإحصاء. وماذا ننتظر من هذه المعالجة؟ ننتظر منها أن تمدنا بالمعلومة الدقيقة التي نطلبها في لحظة معينة انطلاقا من كمّ المعلومات المتوفر بحوزتها. وقد أدى ذلك إلى تغيير سلم الوحدات... كمن كانت وحدة كيْله هي الرطل فصارت الوحدة هي القنطار، أو كمن كان يحسب المسافة بالمتر فأصبح مضطرا إلى حسابها بالكيلومتر.

- وإذا واصلنا تعداد فوائد الرياضيات التي يمكن الإشارة إليها خلال إلقاء دروس الرياضيات في جميع المستويات يمكن ذكر العيّنة التالية:

١. ألا نستعمل الرياضيات في كل ما نقيّمه من عيّنات ونماذج لظواهر طبيعية وغيرها، وكذا في دراستها وتحليلها، لاسيما إذا ما حاكيناها عبر الحواسيب؟ لو أمعنا النظر في ذلك لاكتشفنا من ورائها كمًّا من المعادلات الرياضية، كثير منها بالغ التعقيد. وإن كانت هناك معادلات، فلا شك أن عمليات رياضية أخرى تواكبها: البحث عن الحلول الدقيقة... وإذا تعذر ذلك نذهب إلى الحلول التقريبية، وهو ما يتطلب في أغلب الأحيان استخدام ما يعرف في الرياضيات بالمكاملة والمفاضلة. فهذا مثلا الرياضي الإحصائي يقدّم خدماته بمعالجة المعلومات التي يوفّرها التقنيون والعاملون في الصحة. والهدف من مهمته توفير أدوات تساعد على التفكير في مشاكل الصحة واتخاذ أحسن القرارات لتحسين أداء القطاع الصحي.

٢. توفير أدوات أساسية للتطور التكنولوجي الذي نلحظه يوميا: إضافة إلى أدوات الاتصال، هناك الأرصاد الجوية، والنقل (لاسيما الجوي) والرحلات الفضائية، والتصوير الطبي، وتشييد المرافق العمومية، وتحسين إنتاج وتوزيع الطاقة، وتسيير

الشؤون المالية والبنكية وعملياتها المعقدة. ثمة وظائف أخرى في المصارف والمؤسسات تتطلب الرياضيات والمعلوماتية معا مثل مهنة ذلك الذي يقوم بمتابعة النتائج اليومية للمؤسسة ويسهر على الحسابات اللازمة لمعرفة ما إذا كانت المؤسسة في ذلك اليوم قد ربحت أو خسرت من مختلف العمليات التي أجريت خلال أربع وعشرين ساعة. وفي قطاع البريد هناك من المختصين في الفروع الرياضية من يحلل المعلومات لتحسين معالجة إيصال مختلف البُرد (رسائل عادية، مسجلة، عاجلة، برقيات، طرود مختلفة الأحجام...) في أقرب الآجال وبأقل تكلفة وبصفة مؤمّنة.

٣. المساعدة على حلّ الإشكاليات التي تواجه البشرية: تبحث الرياضيات في مسائل كبرى مرتبطة بالبيئة، والطاقات المتجددة، والمناخ، وذلك لابتكار أدوات جديدة وتصور مفاهيم أوسع يستخدمها ذوو الاختصاص. والجدير بالذكر أن الطلب على مثل هذه الدراسات قد تزايد بصفة ملحة للوقاية من المخاطر المحدقة بالمعمورة وساكنيها.

٤. وفي علم الفلك ومسارات الكواكب والأقمار الصناعية، هناك أشغال يقوم بها المختصون في الرياضيات. فهم يدرسون المدارات ويرسمونها ويحرصون على تحديد معالمها بدقة. وما دام عدد الأقمار الصناعية يتزايد يوما بعد يوم فهذا العمل سيتكثف. وفي مجال الطيران يعمل المحلل الذي يسهر على تسيير الرحلات الجوية على إيجاد أفضل السبل لزيادة أرباح الشركة التي يعمل بها، وهو ما يتطلب كفاءة في بعض الفروع الرياضية.

٥. الهاتف النقال: إنه جهاز في متناول الجميع، لكن لا أحد يدري كمَّ الرياضيات فيه وعدد الأبحاث التي أجريت كي يقدم كل تلك الخدمات. وهنا أيضا نجد الباحثين في الرياضيات بالتعاون مع غيرهم يواصلون العمل ليلا نهارا لتحسين خدمات هذا الجهاز.

٦. التعمية (أو التشفير): تصوّر كيف ستصبح خدمات البنوك وبطاقات التأمين وكلمات السر بمختلف أنواعها (العسكرية والمدنية) لو لم تكن هناك تعمية. إنه علم يتعقّد يوما بعد يوم لأن هناك التعمية وفك التعمية (فك الشفرة). هذا العلم برمته

يقوم على نظرية الأعداد (1، 2، 3، 4، ...)، وهي فرع من فروع الجبر. فأنت عندما تريد فك شفرة، فهذا يعني أنك تريد تفكيك عدد إلى ما يسمى بعوامل أولية... وبقدر ما يكون العدد كبيراً بقدر ما يصعب التفكيك، وبالتالي يستعصي فك التعمية ويكون صاحبها أكثر حماية. والموضوع أعقد من ذلك بكثير، لكن يهمنا في هذا المقام الإشارة إلى أن من يبحث في التعمية جلهم من علماء الرياضيات، وهم الذين يقع على عاتقهم التأمين بالشفرة.

٧. التحكم في حركة الطيران والقطارات ومترو الأنفاق وتحسين حركة المرور وشقّ الطرقات... كل ذلك يخضع لمعادلات رياضية دقيقة سهر عليها مئات الباحثين، ولا يزالون. وكيف تتصوّر مترو الأنفاق المُسَيَّر ذاتيا (من دون سائق) يقطع عشرات الكيلومترات تحت المدينة وفوق أرضها، ويتوقف في كل محطة، ويفتح أبوابه في الوقت المناسب، وينزل النازل ويصعد الصاعد، ثم يغلقها دون إلحاق أي ضرر بالمارة والركاب، وينطلق مجددا ليعيد الكرة في المحطة القادمة، وكل ذلك دون حادث مرور. وكيف تتصوّر أن تتم تلك العمليات جميعها لو لم يظهر في الرياضيات فرع حديث يسمى «نظرية التحكم» Control theory يضم آلاف الباحثين يعملون على تطوير سبل التحكم دون تدخل يد الإنسان؟

٨. رياضيات الأحياء: رياضيات تعرف الآن ازدهارا كبيراً حيث ترسم هذه الرياضيات نماذج لأمراض وسبل علاجها، وتضع لها معادلات دقيقة بالتعاون مع البيولوجيين وتسعى إلى حلها بالطرق الرياضية.

٩. ضغط الصور: من منا لا يستعمل الإنترنت ويرسل ويستقبل صورا؟ هذه الصور ذات أحجام كبيرة لا يسع المكان لتخزينها في جهاز الحاسوب أو نقلها عبر شبكة الإنترنت... وكلنا واجهتنا مثل هذه المشاكل في تعاملاتنا اليومية. لكن المتتبع يلاحظ التقدم الكبير الذي تحقق خلال السنوات الأخيرة في هذا المجال... ولا يزال هذا التقدم يسجل قفزات يومية. بفضل ماذا يتمّ ذلك؟ بفضل نظرية رياضية حديثة تعرف باسم نظرية المُوِيْجَات Wavelets theory. ولا زال القوم فيها يصولون ويجولون.

١٠. الحساب العلمي: يهدف هذا الفرع من الرياضيات بالدرجة الأولى إلى المحاكاة باستخدام الحاسوب: محاكاة كيفيات التصميم والتصنيع والسلوكات المرتبطة بمسائل الهندسة. ويتم ذلك في أربع مراحل:

- نمذجة الظاهرة محلّ الدراسة باستعمال المعادلات الرياضية،
- الدراسة الرياضية لهذه المعادلات للتأكد نظريًا من أن للمسألة المطروحة حلا،
- البحث عن حل تقريبي، حساب هذا الحل التقريبي باستعمال الحاسوب،
- تحليل نوعي وكمّي للنتائج المحصل عليها (تمثيل بياني، ثم التأكد من تقارب المحاكاة من الواقع).

١١. الذكاء الاصطناعي: فرع يبحث في تصميم آلات قادرة على التمتع بمهارات كان يتمتع بها الإنسان وحده، بل قادرة على تجاوزها. إنها تركز في الوقت الراهن على ما يسمى بالأنظمة الخبيرة (وهي برامج تصمم لتقوم بعمليات يقوم بها الإنسان والإجابة عن أسئلة تساعد على اتخاذ القرار المناسب)، والمعالجة الآلية للغات، والتعرف على الأشكال، والروبوتات، ومعلوماتية الألعاب (ألعاب الفيديو).

١٢. معالجة الإشارة: هي مجموعة من الطرق تسمح باستخراج المعلومات ومعالجتها عندما تكون تلك المعلومات تبث بالإشارة (مثل الهاتف، والألياف البصرية...). ويمكن أن تكون الإشارات صورا أو ملفات مشفرة أو مخططات كهربائية لنبض القلب.

٣. الخوْف من الرياضيات: ما سببه؟

لِمَ الخوف من الرياضيات؟ ما يخيف التلاميذ أن نتيجة الإجابات على أسئلة الرياضيات تكون عموما إما صائبة تماما أو خاطئة بأكملها (أي 0 أو 1). أما الإجابات في المواد التعليمية الأخرى فيغلب على محتواها وجود جزء من الصواب وجزء من الخطأ، ولذا فالعلامة المستحقة لن تكون 0 ولا 1، بل علامة بينهما تمكّن من النجاح في كثير من الحالات. وهذه الوضعية مريحة أكثر للتلاميذ متوسطي وضعيفي المستوى.

تتسبب الرياضيات في نوبات نفسية يسودها القلق والتوتر لدى كثير من التلاميذ والطلاب

خلال الدراسة في التعليم العام والخاص... من المدرسة الابتدائية إلى كليات الجامعة. هذا القلق تعزّزه أيضًا حقيقة أن الرياضيات تُعدّ في عديد المنظومات التربوية المادة التي تبُتّ في مستقبل التلميذ الدراسي. ولذا فالفكرة السائدة بين التلاميذ وذويهم توحي أن الناجحين في الدراسة هم المتفوّقون في الرياضيات.

ومن ثمّ يتسرّب الذعر والتوتر عند حل التمارين الرياضية، وتشتد هذه الحالة النفسية عند اقتراب الاختبارات المصيرية، مثل شهادة الأهلية أو الثانوية العامة. نحن نتحدث هنا عن «رهاب الرياضيات». وما يؤكد وجود هذا الرهاب أن معظم الدروس الخصوصية في جل البلدان تُقدَّم في مادة الرياضيات قبل غيرها من المواد. وقد صار هذا التخوّف يحمل باللغة الانكليزية مصطلح « maths anxiety («قلق الرياضيات»). ويؤكد الخبراء أن هذا التخوف يظلّ في النفوس حتى بعد التخرج. فهذا أحدهم يصرح أنه كلما تعلق الأمر بعمليات حسابية أو بشيء له صلة بالرياضيات «يفرّ بجلده»!

يشرح بعض الخبراء سبب التخوّف من الرياضيات بملاحظة أنها علم يتطلب التجريد. وعندما تتم ممارستها، فإنها تتطلب الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة ثم معالجتها. هذه الذاكرة التي تستخدمها الرياضيات هي ذاكرة نشطة من ضمن الذاكرات الثلاث التي يتمتع بها الإنسان، وهي:

١. الذاكرة قصيرة المدى: تسمح لنا بالاحتفاظ بالبيانات لفترة قصيرة (الاحتفاظ مثلا برقم هاتف، عنوان...).

٢. ذاكرة العمل: هي التي تحلّل وتمكّننا من فهم المعلومات.

٣. ذاكرة طويلة المدى: تسمح لنا بالاحتفاظ بالذكريات لفترات طويلة جدًا: عدة سنوات أو حتى خلال حياتنا بأكملها.

وعملية التعلم تتمثل في الانتقال من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى.

وما يميّز الذاكرة التي تستعملها الرياضيات قوة حساسيتها للعواطف. فعندما يشعر الطفل بالتوتر بشأن الواجب المنزلي مثلا في مادة الرياضيات، يجد صعوبة في

استخدام تلك الذاكرة النشطة.

من هنا ندرك لماذا يستطيع بعض التلاميذ حلّ التمارين بمفردهم في المنزل، ولكنهم لا يستطيعون ذلك في الفصل أمام المعلم. ونجد بين التلاميذ أفرادا غير مصابين برهاب الرياضيات، يوَلّد عندهم التوتر قليلا من التثبيط وأيضًا دافعا قويا! وعلى العكس من ذلك، فالتثبيط سيكون هو الغالب لدى التلميذ المصاب بالرهاب. كل هذا يجعل بعض الأطفال الأذكياء قادرين على التفكير السوي وتقديم الإجابات الصائبة، لكنهم يجدون أنفسهم مرعوبين أمام تمارين في الرياضيات. وماذا سيكون ردّ فعل هؤلاء؟ سيبذلون قصارى جهدهم لتجنب التعامل مع القضايا ذات الصلة بالرياضيات في حياتهم اليومية.

وما يحدث أن النصيحة التي توّجه للتلاميذ المصابين برهاب الرياضيات هي حثّهم على المزيد من الاهتمام بالرياضيات حتى يتحسن مستواهم. غير أنها نصيحة تزيد من تخوفاتهم ومن سوء حالتهم النفسية. ذلك أن أول عقبة يواجهونها أنهم لا يستطيعون تحسين أدائهم علما أن التلميذ يهمّه كثيرا أن يسجل تقدمًا في الدراسة إرضاء لنفسه وذويه. وهذا الرهاب يحول دون أن يتحقق ذلك الحلم. أما الذين يعانون من شدة الرهاب من الرياضيات فيصل بهم الوضع إلى الشعور بآلام جسدية يعملون على تهدئتها بالابتعاد عما له صلة بالرياضيات.

والحقيقة التي ينبغي إدراكها أن المصابين برهاب الرياضيات لا تنقصهم قوة الإرادة في التعلم ولا الذكاء اللازم للدراسة، بل ما يفتقدوه هو مراقبة عواطفهم والتحكم فيها. لكن لماذا يؤثر هذا الرهاب بشكل خاص على التلاميذ في مادة الرياضيات؟ هناك عدة عوامل تفسر ذلك، منها - فضلا عما سبق ذكره- أن الرياضيات تستخدم لغة غير لغة العلوم الإنسانية ولغة المواطن في الشارع برموزها ومصطلحاتها: عليك أن تتعلم رموزا جديدة، وعليك أن تتعلم التعامل مع المجاهيل. ولضيق الوقت، نتعلم قواعد ذات وصفات جاهزة دون التعمق في الأفكار. على سبيل المثال، في حل المعادلات الجبرية نقول إننا ننقل الأعداد على يمين الرمز = ونترك المجاهيل على يساره (أو العكس) دون أن يفهم التلميذ مغزى هذه العملية «السحرية» لحل المعادلة... مع أنه بالإمكان شرح ذلك للتلميذ.

نشير أيضا إلى أن مواضيع الرياضيات ومسائلها تبدو مجرّدة ويمكن أن تعطي انطباعًا يؤكد أن الرياضيات غير مفيدة. ومن هذا الباب، يعتقد الكثير من التلاميذ وأولياؤهم أننا نُولد بالفطرة جيّدين في مادة الرياضيات أو سيئين فيها، ولا نكتسب ذلك خلال الدراسة. وإذا ما اقتنع ولي الأمر بهذه الفكرة فهو يورثها لأبنائه عن غير قصد. ألم نسمع بعض الأولياء يرددون أمام أبنائهم عبارات سيئة مثل قولهم: «ابني سيئ في رياضيات، وهذا لا يفاجئني على الإطلاق، فأنا أيضا أكره الرياضيات من قديم الزمان». كما أن بعض ملاحظات أولياء التلاميذ الموهوبين في الرياضيات قد تؤثر سلبيا في أبنائهم إذا ما أدرك الأبناء بأنهم غير قادرين على بلوغ ما بلغه آباؤهم في الرياضيات. كل هذا يدلّ على أن تعامل الأولياء مع أبنائهم في هذه النقطة له في كثير من الأحيان دور حاسم في زرع التخوف من الرياضيات في نفوس الأبناء.

ومن أسباب "رهاب الرياضيات" أيضا، نذكر:

- أن التلميذ يعتبر نفسه أحيانا فاشلا في الرياضيات، وفي هذه الحالة لا يستغرب أن يشعر مثلا بآلام في البطن قبل البدء في حل التمارين حينما ينظر من حوله ويشاهد زملاءه منهمكين في حل تلك التمارين ومسترسلين في كتابة الأجوبة، بينما ظلت ورقته بيضاء. هذا الوضع يحطّم معنويات المتخوّف من الرياضيات. وبقدر ما يزيد التخوف في ذهنه بقدر ما يفقد التركيز في البحث عن حلول التمارين التي أمامه، فيزداد إحباطا ويشتدّ خوفه أكثر فأكثر.

- أن التخوف من الرياضيات يسهم فيه بعض المدرّسين عندما يشعرون هم أيضا بالقلق بسبب تطوّر الخوف من الرياضيات لدى تلاميذهم. ويزداد هذا التخوف حدّة إن زاد الضغط الاجتماعي على التلميذ إلى جانب ضغط الوالدين. وهذا يؤدي إلى انخفاض المستوى التحصيلي للمتعلم.

- غالبًا ما يكون الخوف من الرياضيات ناتجًا عن التفكير السلبي، مثل: ماذا سيقول أستاذي إن أخطأت؟ لماذا لا يمكنني حل هذا التمرين البسيط؟ كيف سيكون الحال عندما أعجز أمام زملائي في الفصل عن حل تمرين على سبورة، والجميع يتفرج ؟...

وبطبيعة الحال، فكل هذا الذعر، والاضطرابات النفسية والقلق، وحالات الانسداد عند محاولة حل تمرين، والخوف من نظرة الآخرين من زملاء ومعلمين وأولياء، تجلب كراهية الرياضيات بشكل كبير.

وبصفة عامة، فعلماء النفس يرون أن التلاميذ ينقسمون إلى فئتين: فئة الذين يعتقدون أنهم سيئون في مادة دراسية معينة (الرياضيات، مثلا)، وأنه لا يمكنهم تغيير وضعيتهم، وهؤلاء لا بد أن يسكنهم التخوف من تلك المادة. أما الفئة الثانية فتتشكل من التلاميذ الذين يعتقدون أن قدراتهم يمكن أن تنمو وتتحسن. هذا يعني أن أصحاب الفئة الأولى يعتبرون مهاراتهم جامدة ولا يمكن تطويرها. بينما يؤمن أصحاب الفئة الثانية بأن قدراتهم تتحوّل وتتحسن بمرور الوقت من خلال المثابرة في المحاولات والممارسة الفردية.

٤. الخوْف من الرياضيات: ما علاجه؟

يلاحظ الخبراء أن تسجيل أعلى مستويات القلق لدى المصابين برهاب الرياضيات يكون قبل البدء في حل التمارين وليس أثناءه. مما يعني أن الترقّب سيكون أكثر إيلاما مما يشعرون به خلال البحث عن الحلول. ولذا فالنصيحة الأولى التي يسديها علماء النفس هي التدرب على الاسترخاء بالتأمل، والتنفس الهادئ، والمشي، إلخ. أما النصيحة الثانية فتلحّ على ضرورة تعبير التلميذ المصاب بالرهاب عن مشاعره من خلال تدوينها كتابيا. فقد أثبتت الأبحاث أن أداء التلاميذ القلقين يتحسّن عندما يتمّ هذا التدوين على الورق قبل الخضوع لأي تقييم.

ويذكّر الخبراء أنه لا أحد يولد جيدًا أو سيئًا في الرياضيات! وإنما يكون الانسداد في بعض الأحيان قويّا ولا نهتدي إلى طريقة التخلص منه بمفردنا. ويستحسن في هذه الحالة التحدث إلى المعلم والوالدين لمحاولة تجاوزه. وقد يكون من المفيد أيضًا أن يكون لدينا مدرّس خاص في الرياضيات يساعدنا على استعادة الثقة بالنفس.

ومن النصائح المفيدة للتلاميذ الذين تخيفهم أو لا تخيفهم الرياضيات هو العمل على تجزئة سؤال معقّد في أي تمرين إلى عدة أسئلة فرعية بسيطة: إذا كنا أمام مثل هذا

التمرين، نبدأ بالاطلاع على جميع الأسئلة مليًا، ثم نعود إلى السؤال الأول أو إلى السؤال الذي نرى فيه سهولة، ونحاول الإجابة عليه، دون الانشغال ببقية الأسئلة. بعد ذلك، وبمجرّد الانتهاء من الإجابة على السؤال المختار، ننتقل إلى سؤال آخر، وهكذا دواليك.

في الواقع، نحن نشعر أحيانا بالتوتر لأننا لا نهتدي إلى كيفية الانطلاق في الإجابة، ولا نعرف كيف نقيّم مستوانا. قد يكون مردّ ذلك إلى كوننا لم نستوعب مفهوما أبسط من المفاهيم التي مرّت بنا خلال سنوات ماضية. ولذا، من السبل التي يمكن أن تفيد في التخلص من رهاب الرياضيات العودة إلى مراجعة أساسيات الرياضيات: قواعد الحساب الذهني، جداول الضرب، الأعداد العشرية، الأعداد الصحيحة، القسمة، المثلثات، نظرية طاليس، نظرية فيثاغورس، التناظر، الدائرة، الزاوية، حساب المثلثات، مبادئ الجبر، الجذور، إلخ.

ولمساعدة الطفل المصاب بالرهاب نؤكد على تشجيعه خلال محاولاته أثناء حل تمارين الرياضيات، ولا نعاقبه إن أخطأ، بل نستمع إليه حين يتحدث عن قلقه وخوفه من الرياضيات. فطالما مثّل هذا الخوف عقبة ذات طابع نفسي مرتبطة بنقص الثقة بالنفس، فإننا نستطيع التغلب عليه. وفي هذا السياق، ينبغي ألا ننسى بأن التدرب على حلّ التمارين في الرياضيات (وحتى في عديد المواد الأخرى) يسمح بحفظ المبادئ النظرية بشكل أفضل ويغني عن الاعتماد الكلي على الذاكرة ويخفض درجة التوتر خلال الامتحانات.

كما يُستحسن أن يحاول التلميذ المتخوّف من الرياضيات التعرف على أصل الانسداد الذي يعاني منه: هل فكرة التعامل مع الرياضيات تمنعه من الإدراك؟ هل هو الخوف من الفشل بشكل عام؟ هل أنه لا يعرف كيف يُحل التمرين، وهذا يربكه؟ هل يجد صعوبة في التحكم بأعصابه عندما يطلب منه مدرّس الرياضيات الإجابة عن سؤال؟ هل يكره التحدث في الأماكن العامة عندما يتعلق الأمر بحل مسألة حسابية؟ هل يكره تعلم الرياضيات وممارسة حل تمارينها؟ ...

نقول للتلميذ المتخوّف من الرياضيات: اِعلم أنه عندما تدرك سبب هذا الخوف، فسينتهي بك الأمر إلى إزاحته من تفكيرك. هذا ينطبق أيضا على الخوف من الرياضيات.

فاقتنعْ أنه يمكنك تعلّم الرياضيات وأنك لست أغبى الناس! واعلم أن الأبحاث أظهرت أن ارتكاب الأخطاء في مادة الرياضيات يسمح للدماغ بالتطور بدقة. هذا يعني التعلم من الأخطاء. لذلك فإن تمارين الرياضيات لديها القدرة على مضاعفة الخلايا العصبية ووصلاتها عندما يكون هناك خطأ. كما تبيّن أنه إذا قام المعلمون بمعالجة مشاكل القلق من الرياضيات وجهًا لوجه مع التلميذ في الفصل الدراسي وشجعوه على التعامل مع المسائل الرياضية بشكل مختلف، فإن ذلك سيكون محفزًا مهما برهن على نجاعته في عديد الحالات.

يلاحظ مدرّسو الرياضيات أن تمارينها تُحل عموما بعدة طرق. هب أن السؤال هو حساب حاصل ضرب 5×4: يمكنك حساب الجداء مثلا عن طريق جمع 4 + 4 + 4 + 4 + 4 أو 5 + 5 + 5 + 5، وهناك طرق أخرى لا مجال لتفصيلها هنا تمكّن من إيجاد هذا الجداء، فأيها تختار؟ إذا لم تكن قد طوّرت النضج الرياضي الكافي أو كنت تعاني من القلق الرياضي، فقد يمنعك ذلك من التفكير في مختلف هذه الطرق للتعامل مع المسائل الرياضية. ولذا فالمطلوب هو العمل على تطوير هذا النضج الرياضي على الدوام.

من جهة أخرى، تشير بعض الإحصائيات إلى أن مادة الرياضيات ليست المادة المفضلة لدى معلمي المدارس الابتدائية، وهذا يؤثر على التلاميذ لأنهم يلاحظونه من خلال سلوكات المعلم أثناء الدرس. ولذا وجب على المعلمين الانتباه إلى هذه النقطة والالتزام بسلوك يخفي هذه الظاهرة أمام التلاميذ التي تزيد من خوفهم من هذه المادة.

يُروى عن إحدى المعلمات أنها أحضرت معها مربعات من الورق، وأعطت لكل من تلاميذها مقصًا مع أحد المربعات التي أتت بها. وطلبت منهم استعمال المقصّ لصناعة مربع من الورق مساحته تساوي ضعف مساحة المربع الذي أعطي لهم. وراح التلاميذ يجرّبون حظهم بحماس كبير. وبينما هم كذلك، نطق أسوأ تلميذ في الفصل بملاحظة غبية حول السؤال المطروح. لم تنزعج المعلمة من الملاحظة، بل صححت له خطأه بهدوء. فاستأنف ذلك التلميذ محاولاته لإنجاز المربع المطلوب. وفجأة يبتهج ذلك التلميذ ويقول "لقد أنجزته"، ثم أضاف: "سيدتي، عندما فهمت الحلّ، شعرت بأني ذكي". هذا يدلّ على أنه

من المهم في عملية التعلّم، أن يستعمل التلميذ يديه، فهذا ينشّط تفكيره ويحبّبه في التعامل مع الرياضيات. ولقد أظهرت الأبحاث أن بعض الألعاب، مثل الألغاز الرياضية، فعالة لدى الأطفال الذين عزفوا عن دراسة الرياضيات، إذ لوحظ أن الأطفال الذين يستخدمونها يستعيدون ثقتهم بأنفسهم، وبالرياضيات مقارنة بالأطفال الذين لم يمارسوا هذه الألعاب.

٥. الخاتمة

العزوف عن الرياضيات والتخوّف منها معضلتان تؤرقان رجال التربية وخبراء تدريس الرياضيات في كل بلدان العالم، وهذا منذ بضعة عقود. إنها ظاهرة تمسّ جميع المراحل التعليمية، وبوجه خاص المرحلة الابتدائية. ويحاول الخبراء في كل مكان إيجاد سبل جديدة للحدّ من آثار هذه الظاهرة في المدارس دون تحقيق نجاح كبير. وقد استعرضنا وحللنا في هذه الدراسة بعض أسباب العزوف ورهاب الرياضيات.

كما قدمنا أبرز ما يقترحه خبراء التربية من علاج وتوصيات يستفيد منها التلاميذ. غير أن المتأمل في الوضع الراهن يدرك أن مشوار البحث في هذا المجال لازال طويلا.

المـــراجع

أولا : الكتب والمقالات

1) سعد الله، أ. خ.: عالَم الرياضيات، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

2) سعد الله، أ. خ. : المدرسة الفنلندية : النموذج العالمي، مجلة رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، عدد 12، سبتمبر 2006.

3) Carey E. et al. : Understanding Mathematics Anxiety, Centre for neuroscience in education, university of Cambridge, March 2019.

https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/290514/Szucs%2041179%20-%20Main%20Public%20Output%208%20March%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y

4) Harms W. : When People Worry about Math, the Brain Feels the Pain, UChicago News, The University of Chicago, 31 October 2012.

5) Jamet J.-M. : Guide pédagogique, méthode de Singapour, La librairie des Écoles Paris, 2011.

6) Schleicher A. : PISA 2018, Insights and Interpretations

https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf

7) Kitchin R., McArdle G. : What makes Big Data, Big Data ? Exploring the ontological characteristics of 26 datasets, Big Data & Society, 3, 2016.

8) Sparks, Sarah : TIMSS : A Closer Look at Gender Gaps in Math and Science, Education Week, 30 November 2016.

9) Zhang J, Zhao N. & Kong Q. P. : The Relationship Between Math Anxiety and Math Performance: A Meta-Analytic Investigation, Front. Psychol., 07 August 2019.

ثانيا: مواقع على شبكة الإنترنت

1) موقع بيزا (البرنامج الدولي لتقييم التلاميذ)

https://www.oecd.org/pisa/

2) موقع أكاديمية العلوم الفرنسية المتضمن نصوص التقارير الخاصة بتعليم الحساب والرياضيات.

http://www.academie-sciences.fr/actualites/textes/calcul_23_01_07.pdf

3) يتضمن هذا الموقع الدراسة التي قام بها فريق بإشراف الدكتور لورنت لافورغ Laf-forgue (الحاصل عام 2002 على ميدالية فيلدز (المعادلة لجائزة نوبل) بشأن تدريس الحساب في المرحلة الابتدائية، وهي صادرة في جانفي 2007.

http://www.ihes.fr/~lafforgue/textes/CalculEcolePrimaireLL.pdf

أسلوب التعليم المصغر
وأهمية استخدامه في التربية العملية (التدريب)

الدكتور: عبد القادر عبد الوهاب
القبة - الجزائر

ملخص:

عديدة هي استراتيجيات التدريس التي تم إبداعها وابتكارها من قبل باحثين تربويين معاصرين، غير أن التدريس المصغر، والذي هو أحد هذه الاستراتيجيات، يُعَدُّ أهمها وأجداها لا سيما وأنه يختصر زمن الحصة الواحدة، كما أنه يختصر الموقف التدريسي ليُتِيحَ فرصة كافية للطالب-المعلم حتى يتدرب في ضوئها بهدف اكتساب المهارات التعليمية، والكفاءات التدريسية .. على أحسن وجه، وبإتقان رفيع.

وهذا البحث يتناول هذا النوع من الاستراتيجيات، حيث يتطرق بالشرح إلى العناصر التالية :

أ) تاريخ نشأة التعليم المصغر .

ب) مفهوم التعليم المصغّر .Micro–teaching

ج) مبادئ التعليم المصغّر .

د) شروط التّعليم المصغّر .

هـ) إيجابيات استخدام التعليم المصغر أثناء التربية العملية (التدريب) .

و) أنواع التدريس المصغر.

تمهيد :

المعلم هو اللبنة الأساسية في صرح المنظومة التربوية، فإعداده وتكوينه إعدادا وتكوينا رصينين تتجلى فيهما الجودة والإتقان، يؤدي إلى تماسك هذه المنظومة وفَعَّاليتها؛ فَهُو الذي ينفخ الروح في هذه المنظومة، ويوظف كل ما فيها من متغيرات وعوامل بشكل إيجابي، وبما يؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف والغايات التربوية المرجوة والتي تتوخى هذه المنظومة إنجازها.

ومن هنا تأتي التربية العملية [التدريب] في مقدمة الوسائل التي تشتمل عليها برامج إعداد المعلمين وتكوينهم، فَهِي فَتْرَةٌ يتم فيها إعداد أولي للطالب-المعلم ؛ بهدف اكتساب المعارف والخبرات المهنية التطبيقية التي يحتاجها أثناء التحاقه بالمهنة، وتزويده بالمبادئ والأسس التربوية والمهنية التي تنقصه حتى يستطيعَ التكيف تكيفا سليما مع المواقف التربوية-التعليمية الحرجة خلال تصديه لعملية التدريس، كما أنها المجال الخصب الذي يتدرب فيه على المهارات التربوية والكفاءات التدريسية الأدائية العالية الملائمة لشتى المواقف التدريسية المتباينة؛ وهذا كله من أجل تقديم خدمات تعليمية-تعلمية ممتازة وذات جودة عالية، وبحيث تتحقق فيه الشروط المطلوبة للإتقان، وممارسة مهماته ووظائفه التعليمية والتربوية وفق المعايير العالمية، وبهذا المعنى يُعَدُّ الطالب-المعلم ثقافياً وعلمياً [أي أكاديمياً] وتربوياً ومهنياً.

أ)- تاريخ نشأة التعليم المصغر:

برزت استراتيجية التدريس المصغر للوجود أوائل الستينيات من القرن الماضي [القرن العشرين]، حيث كانت المدرسة السلوكية في علم النفس السلوكي Behavioral Psychology، بقيادة العالم الأمريكي سكينر[B.F.Skinner] في أوج نشاطها العلمي، وعندما كان اتجاهها هو الاتجاه السائد والمهيمن على مناهج التعليم، لا سيما مناهج تعليم اللغات في الجامعات الغربية والأمريكية على الخصوص، والذي يؤكد على أهمية التغذية الراجعة والتعزيز الفوري أثناء التعلم أو التدريب؛ بيد أنه منذ نهاية الثمانينيات من القرن نفسه أخذ التدريس المصغر منحىً آخر حيث بدأت المدرسة المعرفية بزعامة جيروم برونر [Jerom S.Bruner] وجون بياجيه[Jean Piaget] وغيرهما تصبغه بصبغتها انطلاقاً من المبدأ العلمي القائل بأننا إذا أردنا إحداث تغيير في سلوك فرد ما يجب علينا التأثير في بنيته المعرفية أولا، وفي تفكيره واتجاهه نحو هذا السلوك ثانيا، ثم توجيهه إلى السلوك المرغوب فيه أخيرًا؛ ومن هنا يمكن أن يُعدَّ التدريس المصغر أداةً صالحة وحيدة لبناء اتجاه إيجابي لدى المتدربين نحو التعلم والتعليم، وبالتالي بناء اتجاه سليم نحو بعض الأساليب والطرائق التدريسية المراد إكسابها لهم.

وقد قامت مجموعة من الباحثين في التربية بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1963 بدراسة علمية قصد تطوير برامج تدريب المعلمين، وكان قوام هذا الفريق أربعة علماء هم

دوايت ألن [Dwight Allen] ، كيفن ريان [Kevin Rayan]، روبرت بوش [Robert Bush]، وجيمس كوبر [Jams Cooper]؛ وأول ما قام به هؤلاء المربون، هو تحديد عدد من المهارات التدريسية الأساسية، التي يحتاج إليها المعلم لقيادة العملية التعليمية، لذا اقترحوا أسلوبًا من التدريب سُمِي عندئذٍ بالتدريس المصغر [Micro – teaching]، لاكتساب مثل هذه المهارات. (Dan Anderson, 1973)

ب) - مفهوم التعليم المصغّر Micro–teaching :

هو عبارة عن لقاء تعليمي واقعي يركّز الطالب–الأستاذ فيه على مهارة تعليمية واحدة، ويضمّن خطة الدّرس أربعة عناصر على الأقل متمثلة في الأهداف والمحتوى، والطرائق ، والتقويم؛ على أن تكون الأهداف مصاغة صياغة سلوكية إجرائية، حتى يمكن قياس أدائه في قربه أو بعده من تحقيقها؛ كما يتم تسجيله على شريط فيديو كاسيت سمعي–بصري، حتى يتم عرض الدرس مرة ثانية بهدف التقويم الذاتي من قبل الطالب نفسه، ثم التقويم الموضوعي من قبل المشرفين والزملاء .. وحتى يوفّر تغذية راجعة فورية ومباشرة، ويستغرق ما بين عشر دقائق وثلاثين دقيقة، ويتراوح عدد التلاميذ فيه ما بين 8 و 10، (Allen, D & Cooper, J.M & Poliakoff, L 1972). (immediate feed–Back)

ج) - مبادئ التعليم المصغّر :

يقوم التعليم المصغّر على مبادئ تراعي الأسس النفسية والتربوية الحديثة في التعّلم والتعليم، وأهم ما تمّ التوصل إليه في طرائق التدريس واستراتيجياته؛ وفي فن استخدام وتوظيف تكنولوجيا التعليم أثناء الدرس. وسوف نستعرض أهم هذه المبادئ باختصار شديد :

١) مبدأ اختزال المهمة التعليمية :

يقوم التعليم المصغّر على مبدَأ اختزال المهمّة التعليمية، وتحديدها في مهارة تعليمية صغيرة؛ حتى يسهل التدريب عليها، ويتسنّى تقديمها، مثل التدرّب على فن طرح السؤال، أو أسلوب التغذية الراجعة أثناء الدرس، أو تعلم مهارة التمهيد للدرس واختتامه، أو كيفية استخدام إحدى الوسائل التعليمية. (محمد محمود الحيلة 2000).

٢) مبدأ التحكم في العملية التّعليمية:

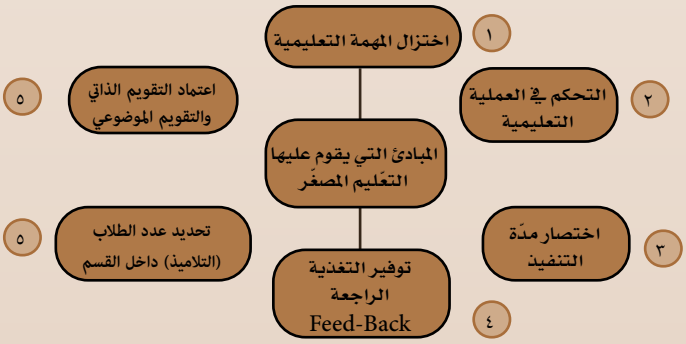
نظرًا لصغر المهمة التعليمية المراد تعلمها والمتمثلة في نوع المهارة، فإنّه يسهل التخطيط للتنفيذ بدقة أكثر أثناء التدريس المصغر، مما لو تم ذلك عن طريق التدريس العادي، كما يساعدُ توظيفُ واستخدامُ وسائلِ التسجيلِ السمعي-البصري الطالبَ المتدرّبَ على القيام بالتقويم الذاتي والموضوعي، فيؤدي ذلك إلى التّحكم في العملية المترابطة بالمهارة التي يسعى إلى اكتسابها. (Shychok, R.F 1981).

٣) مبدأ اختصار مدة التنفيذ:

إن اقتصار دور الطالب المتدرب على اكتساب مهارة محدّدة، من خلال أنشطة محدّدة، يخلق لديه الدافعية لإنجاز المهمة، ويقلل من العوامل المؤدّية للنسيان، أو الارتباك، أو الملل، والتي كثيرًا ما تحدث أثناء التدريس العادي حينما تتعدد الأنشطة، وتتنوع، كما أنه يوفّر للمتدرب فرصة مراجعة المهارة، وتحسينها، إضافة إلى ما سبق فإن اختصار مدة التنفيذ تكسب الطالب خبرة التخطيط المحكم للدّرس، ومراعاة تحديد الأهداف بعناية، وتنفيذها في الزمن المخصص لها.

٤) مبدأ توفير التّغذية الراجعة:

بعد الانتهاء من المهمّة التدريبية؛ يعرض شريط التسجيل على المتدرب بحضور الزملاء والأساتذة والمشرفين، ويتم تقويمه، وهو ما يوفّر تغذية راجعة (Feed–Back) فورية للمتدرب نفسه. (Shychok, R.F 1981).



شكل رقم: (١)

شكل يوضح أهم الخطوات التي يتضمنها التعليم المصغر.

٥) مبدأ تحديد عدد الطلاب (أو التلاميذ) بالقسم :

إن تحديد عدد التلاميذ بالقسم الذي يجري فيه التدريب ينطوي على إيجابيات كثيرة منها :

- يزيل عوامل تشتت الانتباه للمتدرب وللتلاميذ أيضا.
- يسهل عملية إدارة التلاميذ من قبل المتدرب حديث العهد بالتدريس؛ مما يجعله يوفر الوقت والنظام معًا.
- يسهل عملية إتقان المهارة، والتحكم في ترتيب خطوات التعلم والتعليم.
- يهيئ البيئة المناسبة للمشاركة الجماعية للتلاميذ في الأنشطة التعليمية.
- يساعد المتدرب للتعرف على طلبته بسرعة، مما يسهّل عملية التفاعل الإيجابي بينه وبينهم (رشدي أحمد طعيمة 1981).

٦) مبدأ اعتماد التقويم الذاتي والموضوعي :

إن إعادة عرض الشريط، والذي تمّ من خلاله تصوير المتدرّب في موقف التدريس، بحضوره، وحضور زملائه والأساتذة والمشرفين على التدريب، قصد تقويمه من قبله شخصيا، ثم من قبل زملائه والأساتذة والمشرفين؛ تجعله يكتسب خصائص مهنية إيجابية هي:

- الثقة بالنفس، والتخلص من التردد والخجل، بل وكل الانفعالات السلبية التي تعتري عادة المتدربين الجدد.
- إدراك المهارات السليمة والخاطئة حتى يعمل المتدرّب على تثبيت المهارات الصحيحة، ويتخلّص من المهارات الخاطئة.
- تهيئ المتدرب لتقبل النّقد والتقويم، وقبول النصّائح المقدّمة له، وهذا يؤهّله للنجاح مهنيا والتقدم وظيفياً.
- كما أن شعور الطالب المتدرب أثناء تعلم المهارة والتدريب عليها يولد لديه دافعية إيجابية نحو الإقبال على المهنة.(زينب حلمي الشربيني 1982)

د) شروط التّعليم المصغّر:

لقد تبيّن، في ضوء نتائج مسح وتقويم لبرامج إعداد وتدريب المعلمين والأساتذة، قام به

جونسون (Johnson) بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1990 أن 80 % من الكليات التربوية التي كانت تقوم بإعداد وتدريب المعلمين كانت تستخدم شكلا من أشكال التعليم المصغر (Haggag, A.A 1990) ؛ كما تشير دراسة ميدانية أجراها كل من لورج وكيلي ولانجر وجول عام 1998، قصد تطوير أسلوب استخدام التعليم المصغر في تدريب المعلمين إلى حدوث نتائج إيجابية في سلوك المعلم والمتعلمين والموقف التعليمي:(انظر الجدول رقم: 1)

جدول رقم : ١يوضح أهم النتائج التي يوفرها تطبيق التعليم المصغر.

§

الموقف التعليمي	سلوك المتعلمين	سلوك المعلم
- التخطيط المحكم قبل إلقاء الدرس.	- ارتفع مستوى أسئلة الطلبة.	- سيطرة المدرِّس على المهارات المحدّدة في التجربة المطلوبة قصد الارتفاع بمستوى التدريس
- وضوح المهارات والأهداف المراد تحقيقها.	- تنوعت أسئلتهم.	- تمّ تحديد الأهداف بمهارة، والكفاءة في استخدام الأسئلة بهدف تحقيقها.
- تهيئة الموقف التعليمي والتعلمي مع تحديد معايير ومحكات مرجعية مناسبة يتم في ضوئها تقويم مدى تحقيق المهارات.	- ازداد تفاعلهم واستجابتهم للدرس بشكل ملحوظ.	- القدرة الإيجابية على إثارة انتباه التلاميذ.
	ازداد انتباههم.	- إدارة القسم (أو الصف) بكفاءة، والقدرة على التحكم في النظام، وضمان المشاركة الجماعية للتلاميذ.
	- كان تقييمهم إيجابيا لمدى ما تحقق من أهداف الدرس.	- استخدام الثواب، والعقاب، وعمليات التعزيز في المواقف المناسبة.
		- تبني السلوك النموذجي أثناء التدريس.

لكن التعليم المصغر لن يحقق النتائج الإيجابية تلك إذا انعدمت فيه العناصر الضرورية، كما أنه لن يصل إلى أهدافه إذا كان المشرفون على تسيير التربية العملية من جهة، والطلبة الأساتذة (المتدربون) من جهة أخرى، يجهلون الحد الأدنى من الشروط

الممكن توفرها فيه لنجاحه، وبلوغ أهدافه، ويمكن تلخيص أهم هذه الشروط فيما يأتي:

أوّلا: تحديد الأهداف :

إن نتائج التعليم المصغّر تتوقف على تحديد الأهداف، والتي هي عبارة عن مهارات تعليمية، يتم تصميمها وتنظيمها بشكل دقيق وفق معايير إجرائية، يسهل ملاحظتها وقياسها. (Spencer, Ken 1991) (Benjamin Bloom 1956)

ثانيا: تنظيم وتصميم بيئة تعليمية فعّالة :

تصمم هذه البيئة، وتُوَفّر فيها المتطلبات الضّرورية لنجاح عملية التعليم المصغر، مثل انتقاء عدد ونوع التلاميذ، تحضير أجهزة التصوير، تحديد الشروط الفيزيائية للقسم الذي سيتم فيه التعليم المصغر.

ثالثا : إعداد المشرفين (من أساتذة ومفتشين) والزملاء الملاحظين :

إن حضور الملاحظين من المشرفين والزملاء أثناء التعليم المصغر يُعدّ ضروريا وهامًّا، كما أنه يُساعد المتدرب على:

١. التمييز بين المهارات من حيث الصحّة والخطأ في الأداء، أو من حيث ملاءمتها، أو عدم ملاءمتها لمحتوى الدرس.
٢. أن يُصبح حسّاسًا للإشارات التي يتعيّن عند ظهورها ممارسة هذه المهارة، وعندما يمارس المتدرب المهارة، أو يبدأ في ممارستها ممارسة تقريبية يُدعم المشرف سلوكه هذا ويُعززه.
٣. أن يعرف " متى " و" أين " يستخدم المهارة؛ مما يزود الطالب – المتدرب بأساليب التخطيط للدرس ، والكفاءة العالية في اكتساب المهارة . (Isobel, P. & Jane, D 1997)

رابعا : تسجيل التعليم المصغر :

إن تسجيل التعليم المصغر على أشرطة " فيديو كاسيت" يحقق نتائج كثيرة منها :

١. تطوير نماذج عديدة من المهارات التّعليمية، مع الاحتفاظ بتسجيلاتها، وسهولة عرضها على المتدربين عند الضرورة.

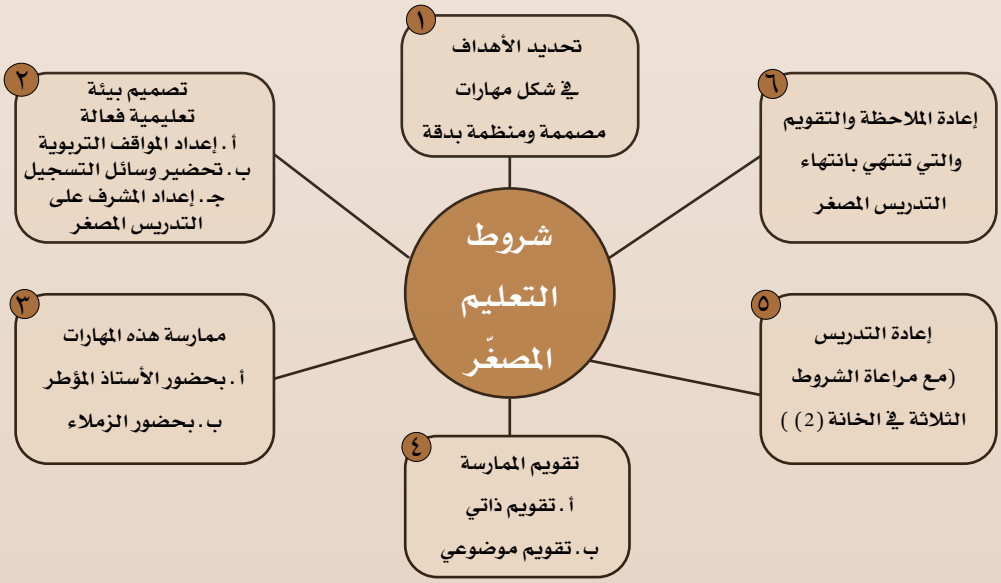
٢. تساعد المتدرب على فهم أدائه، فينمي ويطور من خلال ذلك المهارات الناجحة، ويتخلى عن الفاشلة.

٣. توفر تغذية راجعة (Feed–Back) فورية للمتدرب مما يعزز لديه العناصر الإيجابية في عملية التدريس التي قام بها. (محمد محمود الحيلة 1990)

خامسا : التدريب على استخدام الشريط :

«للاستفادة من شريط الفيديو ، ينبغي أن يختار المشرف على التدريب، أجزاءً معينة من الشريط مكملة لأغراض المشرف، وعندما يسعى المشرف إلى توعية المتدرب بسلوك معين، مثل توجيه أسئلة استطلاعية لتعزيز إجابته، فمن المنطق أن يركز مشرف التدريب على مواقف جوهرية معينة في الشريط، وأن يناقشها مرتَيْن أو ثلاث مرات ، بدلاً من مشاهدة الشريط بأكمله مرة واحدة. ومن الاستخدامات الأخرى للشريط أن يختار المشرف عينة سلوكية، ويطالب المتدرّب أن يشخص ما هو صواب أو خطأ، أو موضع شك في سلوكه، وعندما ينتهي المتدرب من تشخيص سلوكه، يصبح قادرًا على أن يفكر في بعض طرق السلوك البديلة المتاحة أمامه». (Shychok, R.F 1981)

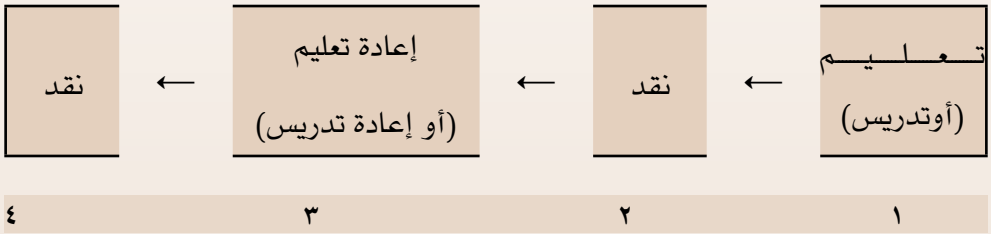
شكل رقم : (٢). يبين شروط نجاح التعليم المصغر.



هـ) إيجابيات استخدام التعليم المصغر أثناء التربية العملية (التدريب) :

إن التعليم المصغر يوفّر بيئة تربوية وتعليمية غنية بالخبرات التربوية الواقعية والوظيفية للطالب-الأستاذ (المتدرّب)، من خلال النسق التدريبي الذي يجري في ضوئه:

شكل رقم : (٣). يبين النسق التدريبي للتعليم المصغر.



كما أنّه يكسبه مرونة في تعديل مهاراته التدريسية بعد كل جلسة حوار ومناقشة، تتم بينه وبين المشرفين على التدريب والزملاء .. ومثل الطالب-الأستاذ أثناء قيامه بالتّعليم المصغّر يقدم أدوارًا تربوية عديدة منها: قائد للنقاش والحوار، وخبير ماهر في الوسائط التربوية (الوسائل التعليمية)، ومشخص للتعلم، وموجّه للتلاميذ، ومخطط للدروس، ومحافظ على النظام داخل القسم، وبالطبع فإن إتقانه لهذه الأدوار يُلقي عليه مسئوليات تربوية-تعليمية مستمرة .. فعليه أن يُعنى بتخطيط الدّروس اليومية، وتوفير دافعية التحصيل للتلاميذ، وإشراكهم في عملية التعلم، واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة، وتقويم التلاميذ، وتحقيق الأهداف والمحافظة على النظام التربوي بالثانوية التي يتدرب بها .. ومن دون أن تتوافر للمتدرب خبرة بممارسة هذه الأدوار في بيئة مضبوطة فقد يفقد السيطرة عليها. (Allen, D & Cooper, J.M & Poliakoff, L 1972) ذلك أن المتدرب تتاح له إمكانيات وفرص ضئيلة لفرز هذه الأدوار في المواقف التربوية داخل أقسام مكتظة بالتلاميذ، ومن خلال الأسلوب الذي يتم به إنجاز التدريب في المدرسة العليا للأساتذة، ومن هنا يمكن تلافي هذه النقائص، أو التقليل من هذه السلبيات بتوظيف التّعليم المصغر أثناء التدريب، مما يُتيح للمتدرب توجيه اهتمامه إلى مهارات تدريسية معينة، حتى يستوعبها، فيكتسبها ويعزّزها في نفسه.

ولا تقتصر إيجابيات التعليم المصغر أثناء التدريب على ما تمّ ذكره سابقًا بل إن له فوائد أخرى تتمثل فيما يلي:

أولا : ممارسة المهارة من قبل الطالب-الأستاذ :

فالتعليم المصغر يسد الفجوة الكبيرة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي في مجال التدريب وذلك بتوفير الفرص العديدة لممارسة مهارات التدريس من قبل المتدربين، وهذا عنصر هام في تدريب الطالب، فهو يجعله على صلة وثيقة لمعايشة نماذج الخبرات التربوية التعليمية التي توفرها تكنولوجيا التعليم (وسائل الاتصال التعليمي)، والتي صنفها برونر (Bruner) في ثلاثة نماذج أساسية هي: الخبرة المباشرة (Direct Enactive Experience)، والخبرات المصورة (Pictorial Experienced) ، ثم الخبرات المجردة (Abstract Experience Symbolic) (Jams Weigand 1973).

فالنموذج الأول من الخبرة يتضمن قيام الطالب-الأستاذ (المتدرب) بالممارسة الفعلية أي أن فيها نشاطًا وتفاعلاً إيجابيا، فهو يتعلم بواسطة الممارسة الفعلية، ولذلك فإن المهارات التدريسية التي يكتسبها واقعية، تكون لها أبعاد متكاملة.

أما في النموذج الثاني فإنّه يكوّن مفاهيم ذهنية بصرية حول نوع المهارة، وأهميتها، وجدواها في التّدريس؛ بينما في النموذج الثالث، فإنه لا يكوّن هذه المفاهيم عن طريق الممارسة، أو عن طريق الرؤية، ولكنه يكونها من سماعه للردود، والملاحظات، والمناقشة والحوار الذي يدور بينه وبين المشرفين (من أساتذة ومفتشين) على التدريب، وبقية زملائه ، وبذلك تشترك جميع حواس المتدرب في عمليات التّعلم، واكتساب المهارات، مما يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم. وتساعد الوسائل التعليمية المستخدمة في التسجيل أثناء التعليم المصغر على تكوين علاقات مترابطة، مفيدة، راسخة بين كل ما يتعلمه المتدرب، وذلك عندما تشترك الحواس في تشكيل الخبرة الجديدة، وربطها بخبراته السابقة، فيغدو لهذه العلاقات معنى خاص(Mean-ingful Association)، ويترتب على تحقيق هذه الخطوات أن يصبح التّعلم باقيَ الأثرِ (Pearma-nent learning)، ويتخلص من الوقوع في اللفظية(Verbalism) والتلقين. (Hilliard, F.H 1971)

ثانيا : إدراك نواحي القوة والضّعف لدى المتدربين :

يتوقف نجاح استخدام التعليم المصغر في التربية العملية على دور المشرفين الفعّال، وإدارتهم قصد الإسهام في تحقيق إيجابية التدريب، وتنسيق جهودهم من أجل إدراك نواحي القوة والضعف في التكوين التربوي البيداغوجي للطلبة الأساتذة.

ثالثا : الممارسة في حضور الآخرين :

يُهيّئ التعليم المصغر مناخًا إيجابيا لممارسة التدريس في حضور الآخرين مما يخلق الثقة بالنفس، ويُزيل العوامل المؤدية إلى الخجل والتردد والارتباك .. كما تؤتي المناقشات التي تدور بين المتدرب والأساتذة والزملاء ثمارها في طلاقة اللسان، واعتماد النقد البناء، وتقبل آراء الآخرين قصد تعديل المسلك التربوي والتعليمي للمتدرب.

رابعا : إتقان بعض المهارات المصاحبة :

يساعد أسلوب التعليم المصغر المتدرب على المرونة في السلوك، والتفاعل، والسيطرة على الصوت المرتفع، أو السرعة أثناء الإلقاء والتدريس، أو التخلص من الوقوف بتصلب فوق مصطبة القسم.

و) - أنواع التدريس المصغر:

المتأمل في استراتيجية التدريس المصغرأنه يتنوع بحسب المجالات التي يستخدم فيها، والأهداف والغايات التي يسعى لإنجازها، وطبيعة المهارات التعليمية والكفاءات التدريسية التي يراد إتقانها من قبل المتدربين؛ ويمكن استعراض هذه الأنواع فيما يلي من الفقرات:

١ ـ التدريب قبل الالتحاق بالخدمة : Preservice Training :

وهذا النوع من التدريس المصغر يوظف أثناء تدريب الطلبة-المعلمين، حين إعدادهم وقبل التحاقهم بالخدمة، ويجعل من مهامه تزويد الطلبة بجملة من المهارات التعليمية والكفاءات التدريسية، التي تساعدهم على استقبال المواقف التدريسية وهم يتمتعون بالثقة بالنفس، ومواجهة المواقف المستجدة دون إحساس بالاضطراب أو التوتر؛ ولهم أيضا

القدرة للسيطرة على جل المتغيرات والعوامل التي يتضمنها هذا الموقف أو ذاك. والأهم من ذلك أن هذا النوع من التدريس المصغر ينقل الطلبة من مستوى الخبرة البدائية، والتجربة الفجة غير الناضجة إلى مستوى التدريس الفعلي الذي يدركون من خلاله سبب كل جهد تربوي أو تعليمي يقومون به، ويستطيعون في ضوئه تحليل وتقويم كل مستوى من مستويات الأداء. (رشدي أحمد طعيمة 1981).

٢ـ التدريب أثناء الالتحاق بالخدمة : In-service Training :

إن الاستخدامات المبكرة للتدريس المصغر كانت بكليات التربية بهدف إعداد وتكوين الطالب-المعلم، ثم تطورت مجالات استخدامه؛ حيث أصبح يوظف في كل نوع من أنواع التدريب لا سيما ما يتعلق منها بالمناهج والبرامج الدراسية الحديثة والتي تستلزم مهارات وكفاءات متطورة، يحسن بالمتدرب إتقانها وإجادتها، أو اختبار مستوى الكفاءة التي يتقنها بعض العاملين في مجال التدريس، أو إعادة تدريب بعض العاملين كالمشرفين [المفتشين] أو الموجهين التربويين [المستشارين التربويين]الذين تسند إليهم مهمة متابعة المعلمين وتقويمهم.

٣ـ التدريس المصغر المستمر : Continuous Micro-teaching :

ينطلق هذا النوع من التدريس مع بداية المنهاج أو البرنامج الدراسي الجامعي، ويستمر مع الطلبة-المعلمين حتى نهاية مراحل الدراسة الجامعية وتخرجهم، وهذا النوع يتصف بأنه أكثر ارتباطا بوحدات ومواد دراسية تعرض فيها نظريات ومذاهب فكرية أو علمية ذات بنية علمية عويصة الفهم، صعبة الاستيعاب من قبل الطلبة، أو أن هذه المذاهب الفكرية ذات صبغة متكاملة الحلقات، يتطلب هضمها وفهمها تطبيقا ميدانيا وعمليا، وممارسة فعلية للتدريس في قاعات التدريس، وتحت إشراف أساتذة يُشْهَدُ لهم بالمهارة والكفاءة. [www.uqu.edu.sa/majalat. 2008]

٤ـ التدريس المصغر الحرّ : Undirected Micro-teaching

وفيه تبنى الكفاءة التدريسية أو المهارة التعليمية ابتداءً، ويتم تدريب الطالب-المعلم

في ضوئها على إعداد المواد التربوية التعليمية وتنفيذها وتقويمها، ثم يقوم الخبراء أو المشرفون على تدريبه بتقويم مستويات الأداء لديه ذاتيا، ودون الاستناد أو الرجوع إلى نظرية علمية، أو تربوية، أو مذهب من المذاهب الفكرية، أو نموذج من النماذج التدريسية الجاهزة؛ وغالبا ما يوظف هذا النوع من التدريس المصغر في البرامج الختامية، أو المواقف الاختبارية قصد الاطلاع على مستويات الإعداد والتكوين التي بلغها الطالب-المعلم.

الخاتمة :

لقد اتسعت مجالات استخدام التدريس المصغر نظرا للمزايا الكثيرة التي يتمتع بها هذه النوع من استراتيجيات التدريب، فَهُوَ يُبَسِّطُ الموقف التدريسي ويخفف من درجة تعقيده، ثمّ إنه يجسد المهارة التعليمية أو الكفاءة التدريسية المراد التدريب عليها خير تجسيد، ثم يسهل عملية إتقانها من قبل الطالب، وذلك بإتاحة الفرص الكافية لتكرارها وأدائها في موقف مصغر، تحت إشراف مختصين ذوي خبرة واسعة وكافية في مجال التدريس، وبمصاحبة أدوات التسجيل للصوت والصورة.

فالتدريس المصغر مجال تطبيقي ميداني يتوفر على كافة العناصر التي يتضمنها التدريس الحقيقي:كحجرة التدريس، والطلبة، والمعلم، والمشرف، والوسائل التعليمية السمعية-البصرية، فضلا عن أن له مزايا إضافية هي وجود التغذية الراجعة [Feed-Back] ، والتعزيز الفوري، والتقويم؛ لذا اتسعت ميادين توظيفه، وحظي بشهرة كبيرة واهتمام عظيم من قبل رجال التربية والتعليم خاصة، ومن قبل المشرفين على برامج التدريب عامة؛ ومن هنا نتمنى من كليات التربية بالوطن العربي، والتي تتصدى لعملية إعداد وتكوين وتدريب المعلمين والأساتذة وغيرهما من الإطارات، أن تتبنى هذه الإستراتيجية في مناهجها وبرامجها إذا ما كانت تطمح إلى الرفع من مستويات كفاءة خريجيها.

أولا : المراجع العربية :

١. رشدي أحمد طعيمة (1981) التدريس المصغر، ودوره في برنامج إعداد المعلمين / مجلة كلية التربية بالمنصورة / جامعة المنصورة/ العدد: 03/ الجزء: 03.

٢. زينب حلمي الشربيني (1982) وضع برنامج للتدريب على الأداء في التدريس باستخدام أسلوب التدريس المصغر / دراسة تجريبية مقدمة في مجلة كلية التربية / جامعة عين شمس / العدد: 5 / القاهرة .

٣. محمد محمود الحيلة (1990) أثر التدريس المصغر في إكساب الطلبة المعلمين كفايات التوظيف الفعال للوسائل التعليمية التعلمية / دراسة منشورة في: المجلة العربية للتربية / المجلد 19 / العدد 1 / تونس.

٤. محمد محمود الحيلة(2000) التصميم التعليمي(نظرية وممارسة) دار المسيرة عمان ـ الأردن.

ثانيا : المراجع الأجنبية:

5. Allen, D & Cooper, J.M & Poliakoff, L (1972) Micro-teaching № 17 " in the series of pref .Reports ", Washington DC, US Departement of Health education and welfare .

6. Benjamin , Bloom (1956) Taxonomy of educational objective, Hand-Book I, New york, David Mckey co-Inc.

7. Dan Anderson (1973) Competency-Based Teacher Education, Bercsley Mil atchan publishing corporation.

8. Haggag , A.A (1990) Primary Teacher Training in England, University of Reading .

9. Hilliard, F.H,(1971) Teaching the Teachers, London, Allen & Uurin.

10. Isobel, P. & Jane, D. (1997) Supervision of Teachers (Aguide to improving instruction) second edition / oryx press, N. York.

11. Jams Weigand (1973) Developing Teacher competencies , Englewood Cliffs , N.J , Prentice, Hall inc.

12. Shychok, R.F (1981) Micro Teaching in Teacher Education programs , Association of Teaching Educators , Washington , D.C.

13. Spencer, Ken (1991) Modes , media and methods the search for educational effectiveness, British journal of educational Technology , № 22 , P 13–21

14. www.uqu.edu.sa/majalat. 2008

فعالية برنامج تدريبي لتحسين المهارات المعرفية لطلاب الإعاقة الذهنية

عاطف عبد السلام محمد موسى
وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي - دولة قطر

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى حل مشكلة من أهم المشكلات التي يعاني منها معظم الطلاب عامة وطلاب الإعاقة الذهنية خاصة، وهي مشكلة ضعف مهارات الانتباه والتركيز والقدرة على تكوين المفهوم وهو ما يطلق عليه (ضعف المهارات المعرفية).

ونظرًا لوجود مركز دمج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدرسة التي يعمل بها الباحث، ونظرًا لمعاناة طلاب الإعاقة الذهنية المدمجين بمركز الدمج بالمدرسة من ضعف القدرات المعرفية لديهم (طبقًا لإعاقاتهم الذهنية) فإن البحث الحالي يتضمن تصميم برنامج تدريبي لتحسين المهارات المعرفية، وقد قام الباحث بتطبيق البرنامج على طلاب المجموعة التجريبية عينة الدراسة (٤ طلاب) بعدد (ثلاثين جلسة تدريبية) حيث أثبت القياسان القبلي والبعدي تحسن المهارات المعرفية لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة التي لم يستخدم معها البرنامج بشكل دال وفق التحليل الإحصائي، وهو ما يثبت فعالية البرنامج التدريبي المستخدم لتحسين المهارات المعرفية لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية:

- **المهارات المعرفية - طلاب الإعاقة الذهنية**

مقدمة:

تعتبر المهارات المعرفية (الانتباه - الإدراك- القدرة على تكوين المفهوم) من أهم المهارات التي يجب توافرها بدرجة كبيرة في كل متعلم؛ وذلك لتحقيق أفضل درجات التعلم والتحصيل

الدراسي، ونظرًا لأن طلاب الإعاقة الذهنية يعانون قصورًا كبيرًا في تلك المهارات بسبب إعاقتهم؛ فإن تلك المشكلة تمثل عقبة كبيرة أمام الطلاب ومعلميهم وأولياء أمورهم.

وتمثل الإعاقة الذهنية واحدة من أهم الإعاقات الموجودة بمدارس الدمج[1] حيث يدمج طلاب الإعاقة الذهنية البسيطة (القابلين للتعلم) ضمن فصول العاديين مع توفير فصول ملحقة وغرف مصادر لتلبية احتياجاتهم، وقد صمم الباحث برنامجًا تدريبيًا لتحسين المهارات المعرفية لدى الطلاب من ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين بمركز الدمج بالمدرسة، وذلك بالتعاون مع فريق التربية الخاصة بالمدرسة.

ويتناول البحث الحالي فعالية برنامج تدريبي لتحسين المهارات المعرفية مكون من (ثلاثين جلسة تدريبية) لتحسين المهارات المعرفية لدى طلاب الإعاقة الذهنية الموجودين بمركز الدمج بالمدرسة.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الإجرائي الحالي كونه يسهم في حل مشكلة من أهم المشكلات التي تواجه معلمي التربية الخاصة الذين يعملون في مجال التربية الخاصة عامة وطلاب الإعاقة الذهنية البسيطة (القابلين للتعلم) خاصة، وهي مشكلة ضعف المهارات المعرفية (الانتباه والإدراك والقدرة على تكوين المفهوم)، وهو ما يؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي للطلاب، حيث يستخدم البحث الحالي برنامجًا تدريبيًا لتحسين المهارات المعرفية (الانتباه والإدراك والقدرة على تكوين المفهوم) ويمكننا تحديد أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

أهمية تعليمية وأكاديمية:

١. تحسين المهارات المعرفية يزيد من التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
٢. زيادة مستويات التحصيل الدراسي لطلاب الدمج ذوي الإعاقة الذهنية (القابلين للتعلم).

أهمية تطبيقية وعملية:

١. يسهم البحث - رغم كونه إجرائيًا - في وضع إطار لتحسين عملية تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

(١) يوجد بالمدرسة التي يعمل بها الباحث مركز دمج يضم طلابًا من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢. يقدم البحث إطارًا عمليًا تطبيقيًا لتحسين الانتباه والإدراك والقدرة على تكوين المفهوم لدى الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة بمدارس الدمج.

أهداف البحث:

يهدف البحث لتحقيق الأهداف التالية:

أولاً- الأهداف الأكاديمية:

١. زيادة الانتباه والإدراك والقدرة على تكوين المفهوم لدى طلاب الإعاقة الذهنية البسيطة المدمجين بمدرسة جاسم بن حمد الثانوية.

٢. زيادة التحصيل الدراسي لدى طلاب الإعاقة الذهنية البسيطة (القابلين للتعلم) من خلال تحسين قدرتهم على الانتباه والإدراك والقدرة على تكوين المفهوم.

ثانيًا- الأهداف التربوية:

تحسين الانتباه والإدراك لدى طلاب الإعاقة الذهنية البسيطة القابلين للتعلم المدمجين بمركز الدمج بمدرسة جاسم بن حمد الثانوية، وهو ما يسهم في تكيفهم مع مجتمعهم وزيادة قدراتهم.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة ضعف المهارات المعرفية من أهم سمات طلاب الإعاقة الذهنية القابلين للتعليم والمدمجين بمدارس مراكز الدمج. ويعاني المعلمون من تشتت انتباه طلاب الإعاقة الذهنية وقلة التركيز، وتلك تعتبر عقبة كبرى أمام تعليم وتكيف الطلاب من ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة والمتوسطة المدمجين بمراكز الدمج، ولذلك؛ فإن مشكلة البحث تتضح في الإجابة عن التساؤل التالي:

ما أثر برنامج تدريبي للمهارات المعرفية في تحسين المهارات المعرفية للطلاب ذوي الإعاقة الذهنية المدمجين بمراكز الدمج بمدرسة جاسم بن حمد الثانوية؟

وقد تم التحقق من المشكلة السابق عرضها كالتالي:

١. مراجعة التقارير الطبية المعتمدة لحالات الطلاب[١] والتحقق من وجود المشكلة لديهم (ضعف مهارات الانتباه والتركيز).

٢. تم عمل اختبارات للانتباه والإدراك والقدرة على تكوين المفهوم لدى الطلاب والتحقق من ضعف تلك المهارات لديهم.

الإطار النظري للبحث:

تعريف المهارات الإدراكية (Cognitive skills):

«قدرة الفرد على القيام بالعديد من الأنشطة العقلية المرتبطة بشكل وثيق بالتعلم وحل المشكلات، وتشمل الانتباه والإدراك والقدرة على تكوين المفهوم».

ويعرفها الباحث بأنها الدرجات التي يحصل عليها الطالب في اختبارات الانتباه والإدراك والقدرة على تكوين المفهوم.

تعريف الإعاقة الذهنية:

مفهوم الإعاقة العقلية intellectual disability :

هي اضطراب يتميز بأداء الوظائف الذهنية أو العقلية على نحو أقل من المتوسط بدرجة دالة جوهريًا، ويحدد اجرائيًا بنسبة الذكاء (٧٠ أو أقل) مع قصور في السلوك التكيفي بما في ذلك التفكير والتعلم وأساليب التوافق المهني والاجتماعي[٢].

يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها انخفاض معدلات الذكاء تحت ٧٥ درجة على اختبار وكسلر للذكاء (الإصدار الرابع) مع وجود قصور في المهارات المعرفية.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات تحسين المهارات التكيفية والمعرفية لدى الطلاب المعاقين ذهنيًا ومنها:

---

(١) يوجد بملف كل طالب تقرير طبي يشتمل على درجة الطالب على اختبار الذكاء (وكسلر الإصدار الرابع) ومقياس مقنن للانتباه والإدراك والتذكر والجوانب المعرفية، وتصدر تلك التقارير من الجهات المختصة بمستشفى حمد الطبية.

(٢) وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٦): أثر برنامج لتحسين المهارات اللغوية على بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم) , مجلة كلية التربية بكفر الشيخ - نوفمبر ٢٠٠٦

- دراسة ربيع عبد الرؤوف عامر[1](٢٠١٢): فاعلية برنامج لتحسين المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا «القابلين للتعلم».

هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج تدريبي مقترح يعمل على تحسين بعض المهارات لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا «القابلين للتعلم»، وتم تطبيق الدراسة على التلاميذ المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم، وتتراوح أعمار عينة الدراسة ما بين (٦ - ١٠) سنوات ، واعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق مقياس السلوك التكيفي، وتطبيق برنامج تدريبي لتحسين بعض المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيًا «القابلين للتعلم» (إعداد الباحث). ومن أهم النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الآتي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المهارات (اللغوية والمعرفية والحركية والاجتماعية ومساعدة الذات) عند مستوى دلالة (٠,٥٪) بين متوسط درجات العينة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المهارات (اللغوية والمعرفية والحركية والاجتماعية ومساعدة الذات) عند مستوى دلالة (٠,٥٪) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات (اللغوية والمعرفية والحركية والاجتماعية ومساعدة الذات) في العينة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعى.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات (اللغوية والمعرفية والحركية والاجتماعية ومساعدة الذات) في العينة الضابطة في القياسين (القبلي والبعدي).

- دراسة مديحة محمد العزبي[2] (٢٠١٥): تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا متوسطي الإعاقة.

(١) ربيع عبدالرؤوف عامر (٢٠١٢): فاعلية برنامج لتحسين المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا «القابلين للتعلم»، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العربية، القاهرة.
(٢) مديحة محمد العزبي (٢٠١٥): تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا متوسطي الإعاقة، مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس: التربية وعلم النفس. ع. ٣٩، ج. ٤-د، ٢٠١٥

تتحدد مشكلة هذه الدراسة بمحاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي: ما فاعلية برنامج تدريبي في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي (التواصل- رعاية الذات- المهارات الاجتماعية). من هنا هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين بعض مهارات السلوك التكيفي (بعد التواصل).

اشتملت عينة الدراسة على ١٦ طفلاً من الأطفال المعاقين ذهنياً من الذكور، تراوح أعمارهم ما بين ٩- ١٢ سنة ممن ينتظمون بمؤسسة الواحة الجميلة التابعة لمحافظة الفيوم. أما أدوات الدراسة فتمثلت بـ: ١) استمارة بيانات الطفل، ٢) اختبار ستانفورد بينيه لقياس الذكاء، ٣) مقياس مهارات التواصل.، ٤) برنامج الأنشطة المقترح.

وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي لقياس (مهارة التواصل) كإحدى مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعاقين ذهنياً، لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة التواصل كأحد مهارات السلوك التكيفي للأطفال المعاقين ذهنياً لصالح التطبيق البعدي.

دراسة عزة عبد الرحمن مصطفى[1] **(٢٠١٢)** : فاعلية برنامجين لتعلم التواصل اللفظي في تحسين الانتباه والإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامجين لتعليم التواصل اللفظي (تمييز- فهم- تعبير) في تحسين الانتباه والإدراك السمعي (مرحلة حسية- مرحلة تمييز سمعي- مرحلة تفسير المعنى) والإدراك البصري (التآزر البصري الحركي- الشكل والأرضية- ثبات الشكل- الموضوع في الفراغ - العلاقات المكانية) لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم. وتم استخدام مقياس ستانفورد- بينيه الصورة الرابعة ومقياس الانتباه، ومقياس الإدراك السمعي. تم اختيار العينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعليم خلال عام

(١) عزة عبد الرحمن مصطفى (٢٠١٢): فاعلية برنامجين لتعلم التواصل اللفظي في تحسين الانتباه والإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، القاهرة.

٢٠٠٩- ٢٠١٠، واستخدام المنهج شبه التجريبي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يستفيد الباحث من الدراسات السابقة فاعلية البرامج التي تنمي المهارات المعرفية مع الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لتحقيقه في مهارات (الانتباه والإدراك والقدرة على تكوين المفهوم).

فروض البحث:

- توجد علاقة بين استخدام البرنامج التدريبي للمهارات المعرفية وتحسين المهارات المعرفية لدى المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على اختبار المهارات المعرفية.

وصف أدوات القياس والتقييم وكيفية استخدامها:

أولًا- الأدوات التشخيصية:

- اختبار وكسلر لقياس درجة الذكاء الإصدار الرابع[1]؛ للتحقق من تطابق طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجة الذكاء ونسبة الإعاقة الذهنية.
- اختبار الانتباه والإدراك والقدرة على تكوين المفهوم.

ثانيًا الأدوات الأساسية:

البرنامج التدريبي لتحسين المهارات المعرفية (إعداد الباحث).

الخطة الإجرائية للبحث:

أولًا- تصميم الخطة الإجرائية لتنفيذ البحث:

قام الباحث بالاطلاع على ملفات الطلاب عينة البحث والتحقق من ضبط العينة من حيث المتغيرات التالية:

(١) جميع الطلاب عينة البحث لديهم تقارير طبية معتمدة صادرة من مستشفى حمد- محدد بها درجة الذكاء وفق مقياس وكسلر الإصدار الرابع.

- التحقق من متغير السن وكان سن جميع الطلاب يتراوح بين ١٦-١٧ سنة.
- الصف الدراسي لجميع الطلاب كان الصف العاشر (منهج بديل واحد).
- جميع الطلاب نفس المستوى الاجتماعي والاقتصادي والجنسية.

الإجراءات التنفيذية للبحث:

- قام الباحث باستيفاء الموافقات اللازمة لإجراء البحث.
- قام الباحث بضبط العينة من حيث متغيرات السن والذكاء والمستوى الاجتماعي.
- قام الباحث بعمل اختبارين قبلي وبعدي لكلتي المجموعتين (الضابطة والتجريبية).
- قام الباحث بتنفيذ الجلسات التدريبية وفق مخطط البرنامج.
- قام الباحث بعمل مقارنة لنتائج الاختبارين القبلي والبعدي لكلتي المجموعتين ومقارنة نتائج الاختبار البعدي لكلتي المجموعتين واستخلاص النتائج.

عرض البيانات والمعلومات:

قام الباحث بتحديد عينة البحث وفقًا للتالي:

- عينة البحث.
- مجموعة ضابطة.
- مجموعة تجريبية.
- قياس قبلي للمهارات المعرفية.
- لا يطبق معهم برنامج المهارات المعرفية.
- يطبق معهم برنامج المهارات المعرفية.
- قياس بعدي.

اختار الباحث عينة البحث (المقصودة وفقًا للبيانات التالية)[1]:

نوع المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسط درجة الذكاء وفق مقياس وكسلر الإصدار الرابع (تقارير الطلاب الموجودة بملفاتهم)	متوسط العمر الزمني	الجنسية
الضابطة	٤	٦٢,٤	١٧,٤	قطري

(١) استعان الباحث بالتقارير الطبية المعتمدة الصادرة من مستشفى حمد الطبية والموضح بها درجات ذكاء الطلاب وفقًا لاختبار وكسلر للذكاء الإصدار الرابع.

نوع المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسط درجة الذكاء وفق مقياس وكسلر الإصدار الرابع (تقارير الطلاب الموجودة بملفاتهم)	متوسط العمر الزمني	الجنسية
التجريبية	٤	٦٣,٢	١٧,٣	قطري

- قام الباحث بتصميم ووضع البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية.
- قام الباحث بتنفيذ الجلسات التدريبية وفق جدول البرنامج مع تطبيق الأنشطة التدريبية.
- قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي (قبلي وبعدي) ومعرفة الفروق لكلتي المجموعتين وسيتم عرض تلك النتائج في الجزء الخاص بها.

نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات وتفسيرها:

بعد انتهاء فترة البحث وتحليل نتائج اختبار المهارات المعرفية توصل الباحث للنتائج التالية، وفقًا لفروض البحث كالتالي:

فيما يتعلق بالفرض الأول الذي ينص على أنه « توجد علاقة بين استخدام البرنامج التدريبي للمهارات المعرفية وتحسين المهارات المعرفية لدى المجموعة التجريبية».

نوع الاختبار	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع
الاختبار القبلي	٢٠	١٨	٢٠	١٧
الاختبار البعدي	٢٨	٢٩	٣٠	٣١

يتضح من الجدول السابق تحسن نتائج طلاب المجموعة التجريبية على اختبار القدرات المعرفية.

فيما يتعلق بالفرض الثاني والذي ينص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على اختبار المهارات المعرفية).

يبين الجدول التالي نتائج التحصيل الدراسي في الاختبار البعدي لكلتي المجموعتين في اختبار المهارات المعرفية:

	الطالب الأول	الطالب الثاني	الطالب الثالث	الطالب الرابع	المتوسط
طلاب المجموعة الضابطة	١٩	٢١	١٩	١٨	١٩,٢٥
طلاب المجموعة التجريبية	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٢٩,٥

تقييم النتائج (التأمل البعدي):

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج البحث يتضح أن المجموعة التجريبية التي استخدم معها الباحث البرنامج التدريبي تحسنت درجاتها في اختبار المهارات المعرفية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ويلاحظ أن المجموعة الضابطة تحسنت نتائجها أيضًا إلا أنها ليست بنفس مستوى المجموعة التجريبية، ويرجع الباحث ذلك للخبرة التدريسية التي اكتسبها الطلاب، وهو تطور طبيعي.

التوصيات والمقترحات:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج البحث توصل الباحث للتوصيات التالية:

- يوصي البحث بتفعيل استخدام التدريبات التي تنمي المهارات المعرفية لدى طلاب الإعاقة الذهنية.
- يوصي البحث المعلمين بالاستفادة من التدريبات والأنشطة المعرفية لجذب انتباه الطلاب وزيادة تركيزهم.

المراجع

١. ربيع عبد الرؤوف عامر (٢٠١٢): فاعلية برنامج لتحسين المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنيا «القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العربية، القاهرة.

٢. عزة عبد الرحمن مصطفى (٢٠١٢): فاعلية برنامجين لتعلم التواصل اللفظي في تحسين الانتباه والإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث، القاهرة.

٣. مديحة محمد العزبي (٢٠١٥): تحسين مهارات السلوك التكيفي لدى الأطفال المعاقين ذهنيا متوسطي الإعاقة، مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس: التربية وعلم النفس. ع. ٣٩، ج. ٤- د، ٢٠١٥.

٤. وليد السيد أحمد خليفة (٢٠٠٦): أثر برنامج لتحسين المهارات اللغوية على بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي الاحتياجات العقلية (القابلين للتعلم)، مجلة كلية التربية بكفرالشيخ، نوفمبر ٢٠٠٦.

* * * * *

عناصر جودة المؤسسات الجامعية في الثورة المعلوماتية

هاشم سليمان هبتيس
وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي- دولة قطر

مقدمة:

أضحت الجودة عنصرًا أساسيًا ولازمًا لأية مؤسسة تقدم خدماتها بطريقة تنافسية عالمية، وتعتبر الجامعات أهم عناصر وأدوات تقدم وتنمية وازدهار أي مجتمع. فالجامعات هي أول المؤسسات المنوط بها إعداد المهنيين والمتخصصين لكافة قطاعات المجتمع، كذلك فإن الجامعات يقع على عاتقها تقدم ورقي المجتمع ورفع مكانة الدولة بين العالم، كذلك فإن الجامعات في الدول المتقدمة مثل المملكة المتحدة تسهم بنسبة كبيرة في الاقتصاد، وقد حققت جامعات المملكة المتحدة في عام ٢٠١١ ما يقارب ٧٣ مليار جنيه إسترليني[١]، وهو ما يوضح أهمية الجامعات في دول العالم في شتى قطاعات المجتمع.

وتعتبر الجودة Quality من أهم المصطلحات التي ظهرت في القرن الماضي؛ حيث ظهرت لأول مرة في الفكر الياباني عام ١٩٦٢ إبان تطور الصناعة اليابانية وتحقيقها معدلات إتقان في الصناعة وصفت بأنها ذات جودة عالية، ثم انتقل المفهوم بعد ذلك للولايات المتحدة الأمريكية ليكون ذا استخدام واسع في مجال تكنولوجيا صناعة مركبات الفضاء والصواريخ التي تتطلب جودة كل جزء من أجزاء مركبة الفضاء أو الصاروخ بشكل لا يقبل أقل درجة من الخطأ [٢].

وتعتبر الجودة في المؤسسات الجامعية قاطرة التقدم لجودة كافة مؤسسات المجتمع؛

---

(1) Mike Hamlyn(2015). Why are universities important?, Available at https://blogs.staffs.ac.uk/mikehamlyn/2015/06/28/why-are-universities-important/ .

(٢) كامل شكير عباس (٢٠١٣): التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة، جامعة بابل، متاح في: http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=٩&lcid=٣٦٨٨١ بتاريخ ٢٧-١٢-٢٠٢٠.

لأن خريجي المؤسسات الجامعية هم حملة لـواء التقدم والـرقـي في شتى مؤسسات وقطاعات المجتمع وهو ما يفرض علينا الاهتمام بالجودة التعليمية الجامعية في عصر الثورة المعلوماتية التي جعلت العالم قرية صغيرة يستطيع تقييم بعضه بعضًا.

وتتناول ورقة العمل الحالية عناصر تحقيق الجودة التعليمية في المؤسسات الجامعية.

مشكلة البحث:

المؤسسات الجامعية هي التي تخرج قادة المجتمع وصانعي قراراته، ويؤثر خريجو الجامعات في تقدم ورقي أي مجتمع، وهو ما يضع عبئًا ثقيلًا على الجامعات للنهوض بمستوى خريجيها بما يؤهلهم لتحمل مسؤولية نهضة أوطانهم، ويتأثر خريجو المؤسسات الجامعية بمدى جودة تلك الجامعات. ونظرًا لتأثر جودة الجامعات بعناصر متعددة؛ لذا فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في تحديد عناصر الجودة في المؤسسات الجامعية في عصر الثورة المعلوماتية.

ونظرا لأن عالمنا المعاصر يموج بألوان وأنواع عديدة ومعقدة من التحديات لتحسين نوعية التعليم، لذلك كان لزاما علينا وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم تهدف إلي إدخال مفهوم الجودة الشاملة وإعادة النظر في النظام التعليمي برمته وتكييفه ليتوافق مع عصر المعلومات، وذلك لعدة أسباب، لعل من أهمها التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، والطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم، والحاجة إلى توظيف الموارد المتاحة، وتحقيق التنمية المستدامة، والتغير في نمط الحياة.

لذلك فقد أصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي أمراً ملحًا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات عصر يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، ومن هنا أصبح الهدف الأكبر للنظم التعليمية الجامعية ليس تقديم تعليم لكل مواطن، بل التأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية.

ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما العناصر الأساسية اللازمة لتحقيق الجودة في المؤسسات الجامعية؟
- ما مقترحات تدعيم كل عنصر من عناصر الجودة الجامعية بالاستفادة من التجارب العالمية؟

أهمية الدراسة:

أهمية أكاديمية:

وضع تصور أكاديمي نظري لعناصر تحقيق الجودة التعليمية في المؤسسات الجامعية.

أهمية تطبيقية:

تقديم مقترحات لتحقيق عناصر الجودة التعليمية في المؤسسات الجامعية من خبرات وتجارب الدول المتقدمة.

أهداف الدراسة:

١. تعريف الجودة في المؤسسات الجامعية وفق المعايير العالمية.
٢. تحديد عناصر الجودة التعليمية في المؤسسات الجامعية.
٣. وضع تصور لمقترحات تطوير عناصر الجودة الجامعية.

تعريف الجودة:

عرَّف معجم الدوحة التاريخي الجودة بأنها الحسن والنفاسة حيث روي عن النبي ﷺ أنه أتي له بتمر فأعجبته جودته (أي استحسنه)، كما تدل الجودة على السرعة كما يقال (جودة الخيل) (أي خيل سريعة)[١]، وهو ما يعني أن كلمة الجودة في اللغة العربية تعني الحسن والنفاسة والكمال وإضفاء صفة التميز على الشيء.

في اللغة الإنجليزية تعرف الجودة Quality كما جاء بقاموس Webster new world بأنها التفوق والتميز لنوعية معينة من المنتج[٢]، كما عرفها قاموس أكسفورد الأمريكي على أنها درجة أو مستوى من التميز[٣].

(١) معجم الدوحة التاريخي، معنى كلمة جودة، متاح على: https://dohadictionary.org/dictionary/%D8%AE%D9%AC%D9%A9%D8%AF%D9%D8%92%D9%88 بتاريخ ٢٧-١٢-٢٠٢٠

(2) Webster new world: Quality, Available at https://www.merriam-webster.com/dictionary/quality date 27-12-2020.

(3) Oxford dictionary: quality, Available at https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/quali-

وتعتبر جودة المنتجات أو الخدمات أحد العوامل الأساسية التي تسهم في نجاح أو فشل المؤسسات بكافة أنواعها، ولذلك فهي تسعى إلى تقديم منتجات وخدمات ذات جودة عالية تتمكن من خلالها من تحقيق ميزة تنافسية تحقق الرضا لدى العميل أو متلقي الخدمة. ولغرض توضيح ماهية الجودة؛ فقد اقترحت مفاهيم عديدة للجودة منها الملاءمة للاستخدام ودرجة إشباع المنتج أو الخدمة لاحتياجات المتلقي، ودرجة مطابقة المنتج لمواصفات التصميم العلمية والفنية والهندسية، وعليه فانه يمكن تقسيم الجودة إلى[١]:

١- جودة التصميم وهي كيفية مقابلة مواصفات المنتج أو الخدمة لاحتياجات ورغبات المتلقي أو المستهلك، وهي الجودة من وجهة نظر متلقي الخدمة من طلاب وأولياء أمور.

٢- جودة المطابقة وتتضمن تصنيع المنتج وفقا لمواصفات التصميم العلمية والفنية والهندسية، وهي الجودة من وجهة نظر المؤسسة التعليمية.

وبالتالي فإنه يمكن القول بأن الجودة الرديئة يمكن إن تحدث لسببين الأول هو عدم حدوث تطابق بين توقعات المستهلكين ومواصفات التصميم وهو ما يعرف بانحراف جودة التصميم، والثاني عدم حدوث تطابق بين مواصفات التصميم والنتائج الفعلية، وهو ما يعرف بانحراف جودة التماثل[٢]، وينطبق ذلك على التعليم إذا كانت مخرجات العملية التعليمية من طلاب لا تواكب المعدلات العالمية أو ما يتوقعه المجتمع من نظامه التعليمي.

مفهوم الجودة في المجال التعليمي:

لا يختلف تعريف الجودة في العملية التعليمية عن تعاريف الجودة في المجالات الأخرى كالصناعة أو التجارة أو السياحة إلا في المنتج النهائي، وهو مستوى الطالب وإعداده إعدادًا أكاديميًا ومهنيًا ونفسيًا واجتماعيًا ليكون عنصرًا فاعلًا ومؤثرًا في مجتمعه، فقد عَرَفها وعرَّفها رودز(Rhodes) بأنها عملية إدارية ترتكز على عدة قيم ومعلومات يتم عن

---

ty__1?q=Quality ,Date 28-12-2020.

(١) هورنجرن، فوستر جورج، داتار سريكانت (١٩٩٦): محاسبة التكاليف (مدخل إداري)، ترجمة أحمد الحجاج، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، ص ١٢٢١.

(٢) مرعي عطية عبد الحي (٢٠٠٦): إدارة التكلفة لأغراض قياس تكلفة الإنتاج والخدمات والتخطيط والرقابة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص ٢٨٣.

طريقها توظيف مواهب وقدرات المعلمين في مختلف المجالات لتحقيق التحسين المستمر لأهداف المؤسسة التعليمية[1]. كما عرف (Cheng) جودة التعليم بأنها «مجموعة من البنود من المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام تعليمي، والتي تلبي التطلعات الإستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي»[2]

وعرف محسن علي عطية (٢٠٠٧) الجودة بأنها استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع وجميع المستفيدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها ورغباتهم، ووضع البرامج التعليمية وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتنال رضاهم وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين والتطوير[3].

ويمكننا تحديد عناصر الجودة في المؤسسات الجامعية كالتالي:

(1) Rhodes,L. A;(1997): On the Road to Qality, Congress libray,USA.

(٢) هاني العمري (٢٠٠٢): منظور الجودة في قطاع التعليم (المنهجية والتطبيق)، المجلس السعودي للجودة، ص ٢٠-٢١.

(٣) محسن علي عطية (٢٠٠٧): الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، عمان، ص ٢٥.

**ومما سبق يمكننا تعريف الجودة التعليمية إجرائيًا في النقاط التالية:

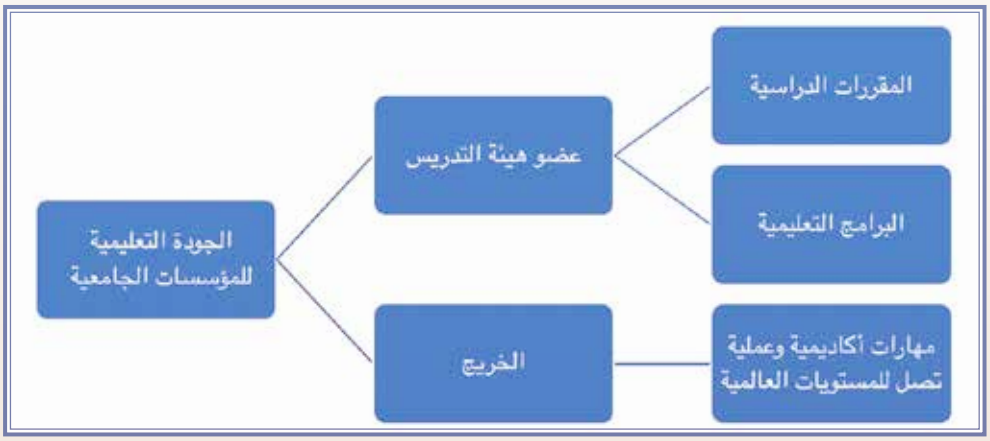
١. تلبية احتياجات المتعلمين التعليمية فق أسس علمية تواكب المعايير العالمية.
٢. إعداد وتأهيل المعلمين ليكونوا على قدر كبير من المهارة لتلبية احتياجات الطلاب وفق المعايير العلمية.
٣. جودة البحوث العلمية وقابليتها للتنفيذ واستفادة المجتمع منها.
٤. وضع برامج مجتمعية تثري العمل المجتمعي وتسهم في تنمية البيئة.
٥. وضع نظام من المتابعة والمحاسبة والتقويم والتقييم وفق توقعات المجتمع؛ بما يحقق أفضل معدلات أداء للمؤسسة التعليمية.
٦. وضع آلية لخضوع وقابلية النظام التعليمي الجامعي للتطوير والتحسين المستمر للأفضل.

وسيتناول الباحث العناصر اللازمة لتحقيق الجودة وفق ما سبق عرضه من تعاريف وأطر نظرية، حيث سنتناول العناصر التالية:

أولًا- جودة عملية التعليم داخل المؤسسات الجامعية:

يقصد بجودة التعليم داخل المؤسسات الجامعية أن يكون خريج تلك المؤسسات قادرًا

على القيام بدوره ومهامه الوظيفية بكفاءة عالية تضاهي الجامعات العالمية، ويمكننا تحديد ذلك في المحاور التالية [1]:



١. جودة الطالب:

يعد الطالب أحد المحاور الأساسية في العملية التعليمية، لأن هذه المؤسسات أُنشئت لخدمته ومن أجله، ومؤشرات الجودة المرتبطة بهذا المحور متعددة منها انتقاء الطلبة بحيث يراعى في عملية الاختيار تأهيل الطالب صحيًا وعمليًا وثقافيًا ونفسيًا ليكون قادرًا على الفهم والاستيعاب والتفاعل مع أعضاء الهيئة التدريسية، وتقاس جودته من خلال قدرته على الخلق والإبداع والابتكار والتفوق وامتلاك العقل الناقد والمشاركة في النقاشات النقدية الذاتية وبناء شخصيته وسلامتها.

٢. جودة عضو الهيئة التدريسية:

وتعتبر جودة الهيئة التدريسية من العوامل المهمة لجودة التعليم العالي، وهذا المحور مرتبط بحجم وكفاية الهيئة التدريسية من حيث حجمها والكفايات المتوافرة فيها. إن جودة هيئة التدريس من العوامل المهمة لجودة التعليم الجامعي، وهذا المحور مرتبط بحجم وكفاية الهيئة التدريسية من حيث حجم الهيئة التدريسية وكفايتهم للحد المطلوب في المواد الدراسية.

(١) أحمد سيد مصطفى (١٩٩٨). إدارة الجودة الشاملة والأيزو ٩٠٠٠، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص ٢٦-٢٩.

٣. المقررات الجامعية والتأهيل العلمي والثقافي:

يجب أن تتميز المقررات الجامعية والتأهيل العلمي للخريجين بالسلوك الجيد، والخبرات العملية المطلوبة، وتطوير الذات، والأداء الأكاديمي والمهني المتميز، والمساهمة في خدمة المجتمع.

٤. جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس:

ينبع من هذا المحور جودة البرامج التعليمية والخطط الدراسية وطرق التدريس وأصالتها من حيث المحتوى والطريقة والأسلوب ومدى شموليتها وعمقها ومرونتها واستيعابها للمتغيرات، والتطورات الحديثة للثورة المعرفية في عصر الاتصالات ومدى إسهامها في تكوين وصقل شخصية الطالب.

ثانيًا- جودة البحوث العلمية:

البحوث العلمية والدراسات العليا من أهم وظائف أي جامعة، والبحوث هي الميزة التي تميز المؤسسات الجامعية عن غيرها؛ كونها تسهم في حل مشكلات المجتمع وتطوير كافة قطاعاته، كذلك فإن البحوث العلمية هي أداة المجتمع لبناء حضارته وتحقيق نهضته ورقيه، ويجب أن تتسم البحوث العلمية بالجودة والتي من سماتها [١]:

١. ارتباطها بحل مشكلات المجتمع وأن ترتبط ارتباطًا وثيقًا بقضايا المجتمع ومطالبه.
٢. الحداثة والأصالة وقابلية البحوث للتنفيذ وارتباطها بالمعايير العالمية.
٣. جودة البحوث العلمية وأمانتها ونزاهتها وانعدام السرقات العلمية.
٤. تدريب الباحثين على النشر العلمي والقضاء على الأمية الإلكترونية للباحثين العرب.
٥. وضع القواعد اللازمة لجعل النشر العلمي شرطًا للحصول على درجات الماجستير والدكتوراه والترقيات العلمية.

**ويتم تحقيق ذلك من خلال التشجيع على البحوث العلمية وتخصيص الميزانيات اللازمة لها والكوادر القادرة على الإشراف عليها، ووجود برامج كشف السرقات العلمية.

(١) خليل محمد الخطيب (٢٠٢٠). واقع البحث العلمي في الوطن العربي (٢٠٠٨- ٢٠١٨)، منظمة المجتمع العلمي العربي، متاح على: https://arsco.org/article-detail-١٦٥٦-٨-٠

ثالثًا- الجودة في مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة:

يعتبر مجال خدمة المجتمع وتنمية البيئة من أهم وظائف الجامعات في شتى أنحاء العالم؛ ذلك لأن الجامعة جزء لا ينفصل عن البيئة والمجتمع الموجودة فيه، وهو ما يفرض على الجامعة تقديم خدماتها المجتمعية بما يرتقي بصالح المجتمعات ويحقق الفائدة المرجوة لأبناء المجتمع[1].

ويمكننا أن نحدد وسائل خدمة المجتمع وتنمية البيئة كالتالي:

١. عمل المستشفيات والمراكز الخدمية التي تقدم خدماتها لكافة فئات وقطاعات المجتمع.
٢. تقديم الندوات والورش والمحاضرات التخصصية بالتعاون مع كافة قطاعات المجتمع.
٣. فتح المراكز الخدمية والتدريبية للطلاب والمواطنين بأسعار تنافسية.
٤. التعاون مع الشركات والمؤسسات للاستفادة من البحوث والدراسات الجامعية.

توصيات الدراسة:

- تفعيل دور لجان الجودة بجميع قطاعات الجامعة، ووضع سياسة موحدة تنافسية للجودة على مستوى جامعات الدولة.
- الاستعانة بتقييم المؤسسات العالمية لبيان مدى جودة المؤسسات الجامعية، وتحفيز الجامعات على تحقيقها.
- الاهتمام بعناصر الجودة الجامعية من (تعليم- بحوث ودراسات- خدمة مجتمع وتنمية بيئة).
- العمل على توفير مصادر تمويل ذاتية لاستمرارية عمل الجامعة ومؤسساتها.
- الرقابة على جودة العملية التعليمية ومقرراتها، ووضع معايير عالمية لكفاءة خريجي الجامعات العربية.
- التشجيع على جودة البحوث وتحفيز الباحثين ووضع معايير صارمة للسرقات العلمية.

(١) جلجل محفوظ رضا (٢٠١٣).دور الجامعة في حماية البيئة، مجلة البحوث العلمية في التشريعات البيئية، العدد الأول ٢٠١٣ن ص ص ٨٦-٩٤.

المراجع العربية:

١. أحمد سيد مصطفى (١٩٩٨). إدارة الجودة الشاملة والإيزو ٩٠٠٠، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٢٦-٢٩.

٢. جلجل محفوظ رضا (٢٠١٣). دور الجامعة في حماية البيئة، مجلة البحوث العلمية في التشريعات البيئية، العدد الأول ٢٠١٣ ص ص ٨٦-٩٤.

٣. خليل محمد الخطيب (٢٠٢٠). واقع البحث العلمي في الوطن العربي (٢٠٠٨- ٢٠١٨)، منظمة المجتمع العلمي العربي، متاح على https://arsco.org/article-detail-١٦٥٦-٨-٠

٤. كامل شكير عباس (٢٠١٣): التطور التاريخي لإدارة الجودة الشاملة، جامعة بابل بتاريخ ٢٧-١٢-٢٠٢٠، متاح في:

http://www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=9&lcid=36881

٥. محسن علي عطية (٢٠٠٧): الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج، عمان، ص ٢٥.

٦. مرعي عطية عبد الحي (٢٠٠٦): إدارة التكلفة لأغراض قياس تكلفة الإنتاج والخدمات والتخطيط والرقابة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص ٢٨٣.

٧. معجم الدوحة التاريخي، معنى كلمة جودة، متاح على https://dohadictionary.org/dictionary/%D٨%A٩%٨E%D٨%AF%D٩%D٨%٩٢%D٩%٨٨%٨E%D٩%AC%D٩ بتاريخ ٢٧-١٢-٢٠٢٠

٨. هاني العمري (٢٠٠٢): منظور الجودة في قطاع التعليم (المنهجية والتطبيق)، المجلس السعودي للجودة، ص ص ٢٠-٢١.

٩. هورنجرن، فوستر جورج، داتار سريكانت (١٩٩٦): محاسبة التكاليف (مدخل إداري) ، ترجمة احمد الحجاج، دار المريخ للنشر ،الرياض ، السعودية، ص ١٢٢١.

المراجع الأجنبية:

10. Mike Hamlyn (٢٠١٥). Why are universities important?, Available at https://blogs.staffs.ac.uk/mikehamlyn/٢٨/٠٦/٢٠١٥/why-are universities-important/

11. Oxford dictionary: quality, Available at https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/quality__١?q=Quality ,Date ٢٠٢٠-١٢-٢٨.

12. Rhodes,L.A; (١٩٩٧) : On the Road to Qality, Congress libray,USA.

13. Webester new world: Quality, Available at https://www.merriam-webster.com/dictionary/quality date ٢٠٢٠-١٢-٢٧.

* * * * *

الثقـــافة

العون الإنمائي العربي: قراءة تحليلية تقويمية

قصة سيدنا نوح في سورة القمر بين دلالة المفردات وقيمة السياق

اللغة العربية : آلام وآمال

ظاهرة بطالة الشباب في الدول العربية بين اتساع الظاهرة وتباين الحلول

العون الإنمائي العربي: قراءة تحليلية تقويمية

الدكتور: نوزاد عبد الرحمن الهيتي
دولة قطر

المقدمة:

يُشكل التعاون الإنمائي العربي أحد أهم أشكال التعاون الاقتصادي الدولي الهادف إلى تعزيز الجهود التنموية في الدول العربية التي تفتقر للموارد المالية اللازمة؛ لتنفيذ برامج وأنشطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية، التي تنعكس بصورة إيجابية على معيشة المواطن في العالم العربي، علاوة على الخدمات العامة المقدمة له لاسيما في مجالي التعليم والصحة والبنية التحتية.

وفي إطار مأسسة العون الإنمائي العربي، قامت الدول العربية بتأسيس العديد من الصناديق الإنمائية العربية التي تقوم بتقديم المساعدات الإنمائية، منها على سبيل المثال الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، وصندوق النقد العربي، والهيئة العربية للتنمية الزراعية والاستثمار، والصندوق العربي للتنمية في إفريقيا. علاوة على قيام بعض الدول العربية المانحة بإنشاء صناديق تنموية تعنى بتقديم المساعدات والقروض الميسرة، ومن هذه الصناديق الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية، والصندوق السعودي للتنمية، وصندوق قطر للتنمية، وصندوق أبو ظبي للتنمية، والصندوق العراقي للتنمية الخارجية، والصندوق الخارجي الليبي.

لقد ساهم العون الإنمائي العربي الذي يوصف بأنه عون غير مشروط، ويقدم في إطار التعاون جنوب - جنوب دوراً مهما في تطوير البنية التحتية في العديد من البلدان العربية لا سيما في مجالات الطرق والجسور وبناء محطات توليد الطاقة الكهربائية، بالإضافة إلى بناء المؤسسات والمراكز الطبية والمدارس والجامعات ومراكز التدريب المهني مما ساهم

برفع أداء التنمية البشرية في البلدان العربية وفق مؤشر التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

سوف نتناول في هذا البحث دراسة العون الإنمائي العربي من حيث خصائصه وتطوره وبيان توزيعه القطاعي والجغرافي، وتحليل نقاط القوة والضعف فيه باستخدام التحليل الرباعي سوات SOWT Analysis، علاوة على بيان دور العون الإنمائي العربي في دفع عجلة التنمية في الدول العربية، واقتراح السبل الكفيلة برفع أداء هذه المساعدات بما يسهم في دعم جهود الدول العربية لتحقيق أجندة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة ٢٠٣٠.

المبحث الأول: مفهوم المساعدات الإنمائية وأهميتها

أولاً- مفهوم المساعدات الإنمائية وأشكالها

يعرف الاقتصاديون المساعدات الخارجية، بأنها تدفقات رأسمالية إلى الدول النامية، والتي تقابل معيارين أو تتسم بخاصيتين هما:

١. أهدافها يجب أن تكون غير تجارية من وجهة نظر المانحين.
٢. يجب أن تتسم بشروط تفضيلية، بأن تكون معدلات الفائدة وفترة إعادة مدفوعات رأس المال المستعار يجب أن تكون أسهل (أقل صرامة) من الأشكال التجارية [١].

وفي تقديرنا، فإن هذا التعريف يمكن أن يكون غير ملائم، لإمكانية احتوائه على المساعدات العسكرية، والتي لا تُعد من الأشكال أو المساعدات التجارية. وطبيعي فإن المساعدات العسكرية تستثنى من القياسات الاقتصادية العالمية لتدفقات المساعدات الخارجية.

أما المساعدات الإنمائية الرسمية، فيقصد بها «القروض والمنح المقدمة، من قبل مصادر رسمية، بقصد تشجيع التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتشمل المعونات والمساعدات الفنية. وتُعد التدفقات المالية ميسرة، عندما تكون شروط الإقراض الخاصة بها أكثر مواتاة للمقترض، من تلك التي يمكن الحصول عليها من خلال معاملات السوق العادية، وتعرف التدفقات الميسرة بأنها تلك التي تحوي عنصر مُنح يبلغ (٢٥٪) على الأقل[٢].

إن مفهوم المساعدات الإنمائية الذي يستخدم في عالمنا اليوم ويحظى بالقبول يشمل جميع المنح الرسمية والهبات والقروض التي تتضمن امتيازات، سواء أخذت شكلاً نقدياً أو أي شكل آخر، والتي لها أهداف واسعة لنقل الموارد من الدول المتقدمة إلى الدول الأقل نمواً للتنمية أو للتوزيع الداخلي، ولكن للأسف، فإنه غالباً ما يكون هناك خط رفيع يفصل بين الهبات الصافية للتنمية والقروض من مصادر تحركها في النهاية اعتبارات الأمان والمصالح التجارية. وتقسم المساعدات الإنمائية إلى قسمين:

١) المساعدات الثنائية Bilateral Assistance:

وتتمثل بالمساعدات التي تقدمها دولة لدولة أخرى، حيث تقوم الدول المتقدمة والدول النامية الغنية بتقديم مساعدات إنمائية في شكل قروض ميسرة، ومنح ومساعدات مالية وفنية إلى العديد من الدول النامية بمستويات ونسب متفاوتة، بمقتضى اتفاقيات ثنائية، خاصة وأن الدول النامية قد لا يتاح لها الاقتراض طبقاً للشروط التجارية السائدة في أسواق المال العالمية، كما لا تشجع الظروف السياسية والاجتماعية السائدة في الدول النامية المؤسسات المالية الدولية على تقديم قروض تجارية لها. وما يعاب على هذا النوع من المساعدات ارتباطها بالاعتبارات السياسية والأمنية والعسكرية [٣].

٢) المساعدات المتعددة الأطراف Multilateral Assistance:

تتمثل في قيام مؤسسات متعددة الأطراف دولية أو إقليمية بتقديم المساعدات والقروض الميسرة والتجارية للدول النامية، ومن هذه المؤسسات مؤسسة التنمية الدولية، والصندوق الدولي للتنمية الزراعية، والبنوك الإقليمية للتنمية كالصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، والبنك الإسلامي للتنمية والتي بدورها تمنح أو تقرض هذه الأرصدة للدول النامية المستلمة لهذه القروض [٤].

وبعكس المساعدات الثنائية التي يزداد ارتباطها بالاعتبارات السياسية يزداد ارتباط الأنشطة التمويلية للمؤسسات المتعددة بالاعتبارات الإنسانية. وقد قاد إنشاء المؤسسات المتعددة الأطراف إلى تنسيق الأنشطة المالية والفنية والاقتصادية من المصادر المتعددة

الأطراف إلى تنسيق الأنشطة المالية والفنية والاقتصادية من المصادر المتعددة، وبالتالي الاستفادة من وفورات الحجم الكبير، علاوة على إمكانية قيام تلك المؤسسات بدور المقرض الأخير، وتعتبر المؤسسات المتعددة الأطراف أكثر قدرة من الحكومات على تحليل البيئة الاستثمارية في الدول النامية المتلقية للمساعدات الإنمائية.

ثانياً- أهمية المساعدات الإنمائية:

يُنظر للمساعدات الإنمائية أحياناً بوصفها عملاً خيرياً ذي مسار واحد، وهذه نظرة في غير محلها، ففي عالم من المخاطر والفرص المرتبطة، تكون المساعدات الإنمائية استثماراً، علاوة على كونها واجباً أخلاقياً - استثماراً في الازدهار المُتقاسم، والأمن الجماعي، والمستقبل المشترك.

تحتل المساعدات الإنمائية موقع القلب من الشراكة العالمية في التنمية التي رسمت خطوطها في إعلان الألفية عام ٢٠٠٠، وتم تعزيزها في أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة ٢٠٣٠، وكما هي في أي شراكة ثُنائية، هناك مسؤوليات وواجبات لدى الجانبين على حد سواء. فمن مسؤوليات الدول النامية خلق مناخ تستطيع من خلاله المساعدات أن تعطي مردودًا أفضل، ومن واجبات الدول المانحة أن تعمل وفق التزاماتها.

أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية المساعدات للتنمية، حيث بينت إحدى هذه الدراسات أن العديد من الدول الإفريقية التي حصلت على ما يزيد على (١٠٪) من الناتج المحلي الإجمالي في صورة معونة قد أظهرت نمواً قوياً خلال عقد التسعينيات من القرن الماضي بما في ذلك غانا، تنزانيا، مالي، بوركينافاسو، موزامبيق، وأوغندا[٥].

وأكدت بعض الدراسات على أن للمساعدات عموماً أثرها الإيجابي في النمو. حيث أشارت دراسة تشينيري وستراوت إلى أن المساعدات تغذي المدخرات المحلية وتسهم في سد فجوة العملات الأجنبية وتمهد الطريق للحصول على تكنولوجيات ومهارات إدارية أفضل[٦]. وأكد الباحثان أووينز وهودينوت أن الرفاه الأسري في زيمبابوي ازداد بفضل المساعدة الإنمائية، أي المساعدة المخصصة للبنية التحتية والزراعة والصناعة، أكثر منه

بفضل المساعدة الإنسانية في صورة تحويلات في حالات الطوارئ وإعانات غذائية [٧].

وأشارت دراسة Burnside & Dollar التي شملت (٥٦) دولة في العالم خلال الفترة (١٩٧٠-١٩٩٣) إلى أن الأثر الإيجابي للمساعدات على النمو الاقتصادي يتحقق فقط في حالة الدول التي تتبع سياسات اقتصادية كلية فعالة (ضريبية، نقدية، تجارية جيدة) والتي تنعكس أساساً في ثلاثة متغيرات هي: (فائض الموازنة، التضخم، والانفتاح الاقتصادي[٨].

وتجدر الإشارة إلى ثمة شروط ثلاثة للمعونات الفعالة تتمثل بالآتي[٩]:

- **الشرط الأول:** وجوب تسليمها بكميات كافية لدعم الشروع في تنمية بشرية، فالمساعدات الإنمائية تزود الحكومات بمورد يُتيح الاستثمارات المتعددة في مجالات الصحة، والتعليم، والبنية التحتية الاقتصادية، وهي استثمارات ضرورية لكسر حلقات الحرمان، ودعم استعادة الاقتصاد عافيته، وينبغي للمورد أن يكون متكافئاً مع حجم الفجوة في التمويل.
- **الشرط الثاني:** يتعين تقديم المساعدات الإنمائية على أساس أن تكون التنبؤات بها ممكنة، وتكاليف صفقاتها متدنية، ومردودية قيمتها جيدة.
- **الشرط الثالث:** اعتبار المساعدات الإنمائية من ملكية البلد المتلقي، مع تحمل الدول النامية مسؤولية رئيسة في خلق الأوضاع التي يمكن للمساعدات بمقتضاها إعطاء ثمار مُثلى، وتحقيق تقدم في زيادة حجم المساعدات وتحسين نوعيتها.

المبحث الثاني: نشأة التعاون الإنمائي العربي وسماته:

أولاً- نشأة التعاون الإنمائي العربي

ساهمت الدول العربية المنتجة للنفط في تقديم المساعدات الإنمائية بنوعيها (الثنائية ومتعددة الأطراف) للدول النامية ومنها الدول العربية التي تعاني نقصاً في مواردها المالية لتمويل الخطط والبرامج التنموية فيها بشروط ميسرة ومن دون أن تتدخل في السياسات الاقتصادية الكلية للدول المستفيدة، وهذا التدخل الذي عانت منه الدول النامية والعربية المقترضة من الدول المتقدمة صناعياً ومؤسسات التمويل الدولي، حيث قامت الدول

العربية النفطية بتأسيس صناديق للتنمية تعنى بتمويل التنمية في الدول العربية ومن هذه الصناديق الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية الذي تأسس عام ١٩٦١، وصندوق أبو ظبي للتنمية عام ١٩٧١، والصندوق السعودي للتنمية ١٩٧٥ والصندوق العراقي للتنمية الخارجية عام ١٩٧٤، وصندوق قطر للتنمية تأسس عام ٢٠٠٢.

وكما تم إنشاء العديد من المؤسسات والصناديق المتعددة الأطراف التي قامت بتقديم المساعدات والمعونات الفنية للدول العربية، ومن هذه المؤسسات الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي الذي تأسس عام ١٩٧٤، وصندوق النقد العربي (١٩٧٦)، الهيئة العربية للاستثمار والإنماء الزراعي (١٩٧٦)، والمنظمة العربية للتنمية الزراعية (١٩٧٢)، والمنظمة العربية للتنمية الصناعية والتعدين (١٩٨٨).

وقد عرفت المنطقة العربية أشكالاً من التعاون فيما بينها منذ بواكير القرن العشرين، كان من بينها المساعدات المالية. وأخذت هذه المساعدات صورًا متعددة نقدية وعينية ولأهداف اقتصادية واجتماعية وثقافية ودينية، عكست هذه المساعدات وأشكال العون روح ومشاعر الأخوة والترابط الأصيلين بين الشعب العربي في كافة الدول العربية. وعلى سبيل المثال للحصر قدم العراق ومصر والسودان الكثير من المساعدات الفنية والعينية منذ بداية القرن الماضي للكثير من الدول العربية وإلى بعض الدول الخليجية كالسعودية والبحرين والكويت[١٠].

ثانياً- السمات الرئيسة للعون الإنمائي العربي

تمثل المساعدات الإنمائية العربية جانباً من جوانب التعاون الاقتصادي بين الدول العربية من ناحية وباقي الدول النامية من ناحية أخرى. وتقدم المساعدات الإنمائية العربية إلى الدول المتلقية من خلال ثلاثة أطر مؤسسية أساسية هي: المساعدات الحكومية الثنائية، والعون الإنمائي العربي المقدم من خلال إسهام الدول العربية في مؤسسات التمويل الدولية، علاوة على أشكال المساعدات الأخرى المقدمة من الهيئات الوطنية الخيرية والمنظمات غير الحكومية، والتمويل الإنمائي المقدم من مؤسسات مجموعة التنسيق[١١].

وتتركز المساعدات الحكومية الثنائية في قسمها الأكبر على تمويل العجز في الموازنات العامة، ومعالجة آثار الكوارث الطبيعية والسياسية، علاوة على سداد مستحقات خدمة الدين الخارجي. أما المساعدات الإنمائية المقدمة من صناديق ومؤسسات التنمية العربية والوطنية ومتعددة الأطراف، فيتم تخصيص معظمها لتمويل مشاريع التنمية في القطاعات الاقتصادية ذات الأولوية بالنسبة للدول المستفيدة. وتساهم الدول الأعضاء في مؤسسات التمويل الإنمائي الدولية كالبنك الدولي، وصندوق النقد الدولي، ومجموعة البنك الإفريقي للتنمية، في تحقيق الانسجام بين السياسات التمويلية لهذه المؤسسات مع الأولويات الإنمائية في الدول العربية.

يتسم العون الإنمائي العربي بمجموعة من السمات تجعلها نموذجاً فريداً في مجال التعاون الإنمائي الدولي، وفيما يلي أهم تلك السمات:

١. تتميز المساعدات الإنمائية العربية عن المساعدات التي تقدمها مصادر التمويل التجارية والتنموية، وكذلك المساعدات المقدمة من الدول الأعضاء في لجنة المساعدات التنموية (DAC) بوصفها تتسم بشروط ميسرة مثل انخفاض سعر الفائدة، وطول فترتي السماح والسداد، أي ارتفاع نسبة المنحة فيها، الأمر الذي يسهم في تخفيف أعباء خدمة الدين الخارجي على الدول المستفيدة. إلا أن هذه النسبة قد تشهد تراجعاً نتيجة انخفاض أسعار الفائدة. ومن المعروف أن المساعدات الإنمائية المقدمة من صناديق التنمية العربية تصل نسبة عنصر المنحة فيها إلى حوالي (٤٠ - ٤٥٪) مقابل المساعدات الرسمية الثنائية التي تصل نسبة عنصر المنحة فيها إلى حوالي ٨٠ - ١٠٠٪[١٢].

٢. اتساع القاعدة الجغرافية التي تغطيها المساعدات الإنمائية العربية سواء الثنائية منها أو متعددة الأطراف من خلال مؤسسات التمويل العربية، حيث بلغ عدد الدول المستفيدة من هذه المساعدات (١٤٥) دولة في جميع مناطق العالم[١٣]، مما يؤكد بصورة جلية النطاق الدولي الواسع لهذه المساعدات، ويعبر عن الاهتمام الدولي والعربي للدول العربية المانحة.

٣. أغلب المساعدات الإنمائية العربية يتم تقديمها اليوم من قبل أربع دول عربية هي: المملكة العربية السعودية، الإمارات العربية المتحدة، الكويت، وقطر. ففي عام ٢٠١٩ قدمت هذه الدول مساعدات إنمائية بقيمة (٧٨١٥) مليون دولار، شكلت أكثر من (٠,٥٠٪) من دخلها القومي الإجمالي، بينما لم يتخط متوسط المساعدات الإنمائية لدول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) مستوى (٠,٣٠٪)[١٤].

وقد شهد العون الإنمائي العربي ثلاثة تطورات هامة في مجالات مكافحة الفقر والبطالة، ودعم المجتمع المدني، وتشجيع دور القطاع الخاص في التنمية؛ حيث ركزت سياسات وعمليات صناديق التنمية العربية على مشاريع مكافحة الفقر والبطالة مثل مشاريع صناديق التنمية الاجتماعية، والتنمية الريفية المندمجة، وشبكات الأمان الاجتماعي، والتسليف الإنمائي للمشروعات الصغيرة، والإسكان الشعبي.

كما زاد اهتمام مؤسسات التنمية العربية متعددة الأطراف بدعم دور المؤسسات والجمعيات الأهلية في تلك المشاريع، وبشكل خاص في فلسطين والدول العربية الأقل نمواً. من جانب آخر، استكملت هذه الصناديق أدواتها ونظمها وإجراءاتها التمويلية وشهدت عملياتها قدراً من التوسع في دعم مشروعات القطاع الخاص خلال العقد الماضي. ومن المتوقع أن تشهد مشروعات القطاع الخاص نمواً في العمليات التمويلية لهذه المؤسسات خلال السنوات المقبلة.

المبحث الثالث - تطور العون الإنمائي العربي

أولاً- حجم العون الإنمائي المقدم من الدول العربية:

بلغ إجمالي المساعدات الإنمائية العربية الميسرة المقدمة من الدول العربية خلال الفترة (١٩٧٠-٢٠١٧) حوالي (٢٤١,٧) مليار دولار، منها قرابة (٢٣٤,٧) مليار دولار مقدمة من دول مجلس التعاون الخليجي، وهي تشكل نحو (٩٦,٧٪) من إجمالي هذه المساعدات، وحوالي (٧) مليار دولار من الدول العربية الأخرى. وبلغت نسبة مساهمة المملكة العربية السعودية حوالي (٦٥,٥٪) من مجموع المساعدات، تليها الكويت بنسبة (١٧٪) والإمارات

العربية المتحدة بنسبة (٨,٥٪) وقطر بنسبة (٥,٨٪) وعمان بنسبة (٠,٤٪)، كما بلغت نسبة مساهمة العراق وليبيا والجزائر حوالي (٢,٩٪)[١٥]. وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن تقسيم المراحل التي مر بها العون الإنمائي العربي إلى ثلاث مراحل رئيسة تتمثل بالآتي:

المرحلة الأولى (١٩٧٠-١٩٨٤):

شهدت هذه المرحلة تزايداً في حجم تدفقات المساعدات الإنمائية الرسمية، حيث ارتفع من (١٥٣٩) مليون دولار كمتوسط للفترة (١٩٧٠-١٩٧٤) إلى (٦٥٤٨) مليون دولار كمتوسط للفترة (١٩٨٠- ١٩٨٤)، محققاً بذلك زيادة بنسبة تخطت (٣١٤٪)، ويمكن تفسير هذا الارتفاع نتيجة لزيادة الإيرادات العامة للدول النفطية بسبب ارتفاع اسعار النفط مما انعكس إيجابياً على حجم الدعم التنموي التي تقدمه للدول العربية غير النفطية.

المرحلة الثانية (١٩٨٥-١٩٩٩):

شهدت هذه المرحلة انخفاضاً في حجم تدفقات المساعدات الإنمائية الرسمية، حيث انخفض من (٣١٠٣) مليون دولار كمتوسط للفترة (١٩٨٥-١٩٨٩) إلى (١٣٦٤) مليون دولار كمتوسط للفترة (١٩٩٥- ١٩٩٩)، محققاً بذلك انخفاضاً بنسبة تخطت (٥٦٪)، ويمكن تفسير هذا الانتفاض نتيجة لتدني الإيرادات العامة للدول النفطية بسبب تراجع اسعار النفط إلى مستويات غير مسبوقة، حيث انخفض سعر البرميل إلى أقل من (١٥) دولار، الأمر الذي قاد إلى تدني المساعدات الإنمائية الرسمية العربية التي جلها تقدم من الدول المصدرة للنفط.

المرحلة الثالثة (٢٠٠٠-٢٠١٨):

شهدت هذه المرحلة تزايداً في حجم تدفقات المساعدات الإنمائية الرسمية، حيث ارتفع من (٣٠٣٤) مليون دولار كمتوسط للفترة (٢٠٠٠-٢٠٠٤) إلى (١٦٣٤٦) مليون دولار كمتوسط للفترة (٢٠١٥- ٢٠١٧)، محققاً بذلك زيادة بأكثر من خمس مرات، ويمكن تفسير هذا الارتفاع نتيجة لزيادة الإيرادات العامة للدول النفطية بسبب ارتفاع اسعار النفط مما انعكس إيجابياً على حجم الدعم التنموي التي تقدمه للدول العربية غير النفطية.

جدول (١) المتوسط السنوي للعون الإنمائي العربي (١٩٧٠-٢٠١٧) مليون دولار أمريكي

	الفترة الزمنية	مبلغ المساعدات الإنمائية الرسمية
١	١٩٧٠-١٩٧٤	١٥٣٩
٢	١٩٧٥-١٩٧٩	٦٣٧٤
٣	١٩٨٠-١٩٨٤	٦٥٤٨
٤	١٩٨٥-١٩٨٩	٣١٠٣
٥	١٩٩٠-١٩٩٤	٢٧١٢
٦	١٩٩٥-١٩٩٩	١٣٦٤
٧	٢٠٠٠-٢٠٠٤	٣٠٣٤
٨	٢٠٠٥-٢٠٠٩	٣٩٥٩
٩	٢٠١٠-٢٠١٤	٩٤٨٥
١٠	٢٠١٥-٢٠١٧	١٦٣٤٦

المصدر: صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 2017، ص217

أما فيما يتعلق بمساهمات الدول العربية المانحة، فقد بلغت مساهمة المملكة العربية السعودية نحو (٦٧,٥٪) من إجمالي المساعدات الإنمائية الرسمية العربية خلال الفترة (١٩٧٠-٢٠١٦)، تليها الكويت بنسبة (١٣,٥٪)، ثم الإمارات العربية المتحدة بنسبة (٩٪)، وقطر بنسبة (٦,٣٪) وسلطنة عمان بنسبة (٠,٥٪)، بينما بلغت نسبة مساهمة كل من العراق وليبيا والجزائر حوالي (٣,٢٪) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٢) المساعدات الإنمائية الرسمية العربية (صافي السحب)

للفترة (١٩٧٠-٢٠١٧) مليون دولار

	١٩٧٤-٧٠	١٩٧٩-٧٥	١٩٨٤-٨٠	١٩٨٩-٨٥	١٩٩٤-٩٠	١٩٩٩-٩٥	٢٠٠٤-٢٠٠٠	٢٠٠٩-٢٠٠٥	٢٠١٤-٢٠١٠	٢٠١٧-٢٠١٥
الدول العربية	٧,٦٩٧	٣١,٨٧٠	٣١,٧٤١	١٥,٥١٥	١٣,٥٦٠	٦,٨٢٠	١٥,١٧٠	١٩,٧٩٧	٤٧,٤٢٤	٣٨,٠٩٥
مجلس التعاون	٦,٦١١	٢٩,١٣٠	٣٠,٤٥٠	١٤,٨٣١	١٣,٣٢١	٦,٨٢٠	١٥,١٧٠	١٩,٧٩٧	٤٧,٤٢٤	٣٨,٠٩٥
الإمارات	٩٢٣	٤,٨٥٧	٢,٧٦٨	٢٧٢	١,٩٥٧	٤٨٢	٨٠٤	٩٢٩	٢,٨٧٢	٧,٠٢٣
السعودية	٤,٠١٣	١٨,٥١٥	٢١,٥٠٣	١٢,٢٥٣	٨,٨٢٩	٤,٣٦٨	١٢,٣٣٩	١٥,١٣٤	٣٠,٩٧٥	٢٦,٠٧٨
عمان	...	...	٦	١٩٨	١٨٩	٧٧	١١٧	١٠٣	١٨٥	٨٤

	١٩٧٤-٧٠	١٩٧٩-٧٥	١٩٨٤-٨٠	١٩٨٩-٨٥	١٩٩٤-٩٠	١٩٩٩-٩٥	٢٠٠٤-٢٠٠٠	٢٠٠٩-٢٠٠٥	٢٠١٤-٢٠١٠	٢٠١٧-٢٠١٥
قطر	٢٧٩	١,٠٧٦	٦٩٢	٢٨	٤٤	١٨٧	٤٠٨	١,٤٤١	٨,٥٨٢	١,٣٥٢
الكويت	١,٣٩٦	٤,٦٨٢	٥,٤٨١	٢,٠٨٠	٢,٣٠٢	١,٧٠٦	١,٥٠١	٢,١٩٠	٤,٨١٠	٣,٥٥٨
الدول العربية الأخرى	١,٠٨٥	٢,٧٤٠	٢,٢٩١	٦٨٤	٢٣٩	...	...	...	...	...
الجزائر	٧٣	٤٤٩	٣٥٤	٢٦٢	٤٥	...	...	...	...	...
ليبيا	٤٥٣	١,٥٧٧	١,٠٩١	٧٦-	٧٦	...	...	...	...	...
العراق	٥٥٩	٧١٤	٨٤٦	٤٩٨	١١٨	...	...	...	...	...

المصدر: صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 2017، ص 403.

وجدير بالذكر، فإن دول مجلس التعاون الخليجي قد تخطت فيها نسبة المساعدات الإنمائية الرسمية من دخلها القومي الإجمالي البالغة (٠,٥٤٪) نظيرتها في دول لجنة المساعدات التنموية (الداك) التي قدرت بنحو (٠,٣١٪) حيث أظهرت بيانات تقرير التعاون الإنمائي الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية للعام ٢٠٢٠، أن حجم المساعدات الإنمائية الرسمية المقدمة من المملكة العربية السعودية، بلغ في عام ٢٠١٩ حوالي (٤,٢) مليار دولار بنسبة (٠,٥٦٪) من الدخل القومي الإجمالي، لتتبوأ المركز الأول على الصعيد العربي، متخطية الولايات المتحدة (٠,١٦٪)، واليابان (٠,٢٩٪) وفرنسا (٠,٤٤٪) (١٦).

جدول (٣) نسبة المساعدات الإنمائية العربية الرسمية

إلى الناتج المحلي الإجمالي (١٩٨٥-٢٠١٩)

	١٩٨٥	١٩٩٠	١٩٩٥	٢٠٠٠	٢٠٠٥	٢٠١٠	٢٠١٦	٢٠١٩
دول مجلس التعاون الخليجي	٢,٥٠	٤,٠٠	٠,٦٠	٠,٧٩	٠,٢٨	٠,٤١	١,٠٠	٠,٥٤
الإمارات العربية المتحدة	٠,٥٠	٢,٧٠	٠,١٠	٠,١٤	٠,٠٧	٠,٠٢	٠,٤٩	٠,٥٥
المملكة العربية السعودية	٠,٩٠	٤,٢٠	٠,٥٠	١,٣٢	٠,٣٣	٠,٦٩	١,٥٩	٠,٥٦
الكويت	٣,٠٠	٥,٠٠	١,٦٠	٠,٥٠	٠,٥٢	٠,٤٢	١,٢١	٠,٥٢

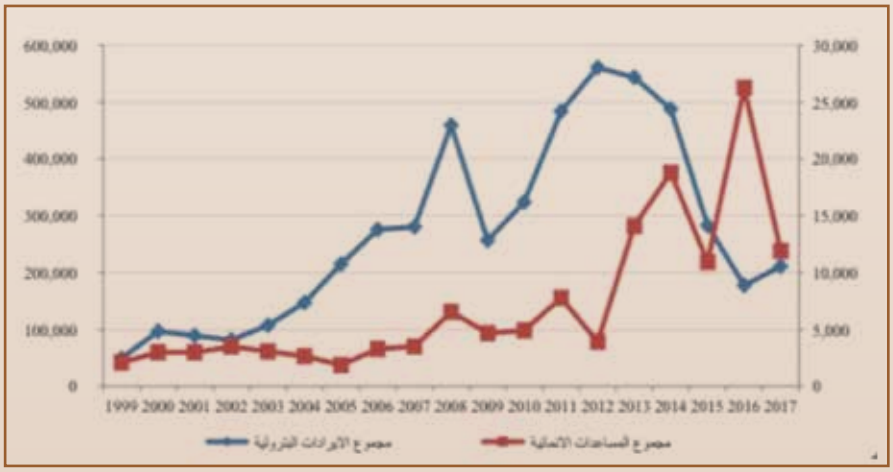
OECD, Development Co-operation Report2020, Paris, December 2020,

صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 2017.

ثانياً- علاقة المساعدات الإنمائية المقدمة من الدول العربية المانحة بإيراداتها النفطية (١٩٩٩-٢٠١٧)

تمثل العوائد المتأتية من تصدير النفط أحد أهم الدعائم الرئيسة للبلدان العربية المانحة لا سيما على مستوى الناتج المحلي الخام، وتمويل عملية التنمية المستدامة. ولكون أن تدفقات المساعدات الإنمائية العربية تأتي أساساً من البلدان العربية المنتجة للنفط، فقد ألقت تداعيات أسعار النفط في السوق العالمية على حجم هذه المساعدات خلال فترات زمنية مختلفة، حيث سجلت الإيرادات النفطية للبلدان العربية المانحة(السعودية، والإمارات ، والكويت ، وقطر، وعمان) مساراً متصاعداً خلال الفترة (٢٠٠٢-٢٠٠٨) لتصل نسبة التقدم خلال العام ٢٠٠٨ نحو (٦٤٪)، بينما سجلت هذه الإيرادات تراجعاً كبيراً خلال الفترة (٢٠١٣-٢٠١٧)، وصل عام ٢٠١٥ إلى نحو (٤٢٪) ، نتيجة الانخفاض الكبير في أسعار النفط، وبالمقابل شهدت المساعدات الإنمائية المقدمة من البلدان العربية المانحة تطورات خلال الفترات السابقة، حيث سجلت زيادة قدرها (٢٦٠٪) عام ٢٠١٣ ، بينما انخفضت عام ٢٠١٧ بنسبة (٥٥٪) قياساً بعام ٢٠١٦، والشكل البياني أدناه يبين ذلك.

شكل (١) تطور الإيرادات النفطية والمساعدات الإنمائية للبلدان العربية المانحة للفترة (١٩٩٩-٢٠١٧) مليون دولار



المصدر: صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 2018ص 231

يتضح من الشكل أعلاه وجود ترابط بين إيرادات النفط والمساعدات الإنمائية خلال الفترة (١٩٩٩-٢٠١١)، في حين نلاحظ عدم وجود هذا الترابط خلال الفترة (٢٠١٢-٢٠١٧)، حيث نجد ارتفاع المساعدات بوتيرة تصاعدية بالرغم من انخفاض إيرادات النفط وآثارها على موازنات واقتصادات الدول النفطية. وقد بلغ المتوسط السنوي للمساعدات الإنمائية العربية المانحة خلال الفترة (١٩٩٩-٢٠١١) نحو (٣,٨٣) مليار دولار، أي ما يمثل (١,٧٤٪) من إيرادات النفط و(٠,٥٣٪) من الناتج المحلي الإجمالي لمجموعة هذه الدول. أما خلال الفترة (٢٠١٢-٢٠١٧)، فقد بلغ المتوسط السنوي للمساعدات الإنمائية العربية المانحة حوالي (١٤,٣١) مليار دولار، أي ما يشكل نحو (٣,٧٩٪) من إجمالي إيرادات النفط (٠,٩٧٪) من الناتج المحلي الإجمالي.

وغني عن البيان، فإنه يتضح من خلال دراسة تطور المساعدات الإنمائية من إجمالي إيرادات النفط التوجه التصاعدي لهذا النسبة خلال كامل الفترة، حيث ارتفعت من (٠,٧٠٪) خلال العام ٢٠١٢ إلى نحو (١٤,٨٢٪) خلال العام ٢٠١٦ مقابل استقرار نسبي لهذه المساعدات من مجموع الناتج المحلي الإجمالي، حيث شكلت هذه النسبة خلال العام ٢٠١٧ نحو (٠,٩٠٪) متخطية بذلك النسبة التي حددتها الأمم المتحدة للإبقاء على مستوى المساعدات الرسمية والبالغة (٠,٧٪) من الناتج المحلي الإجمالي.

جدول (٤) نسبة المساعدات الإنمائية إلى إجمالي الإيرادات النفطية والناتج المحلي الإجمالي ونسبة الإيرادات النفطية من الناتج المحلي الإجمالي (نسبة مئوية)

الدولة	نسبة المساعدات الإنمائية إلى الإيرادات النفطية		نسبة المساعدات الإنمائية إلى الناتج المحلي الإجمالي		نسبة الإيرادات النفطية إلى الناتج المحلي الإجمالي	
	١٩٩٩-٢٠١١	٢٠١٢-٢٠١٧	١٩٩٩-٢٠١١	٢٠١٢-٢٠١٧	١٩٩٩-٢٠١١	٢٠١٢-٢٠١٧
الإمارات	٠,٤٧	٢,٣٥	٠,٠٨	٠,٣٣	١٧,٩٠	١٤,٠٨
السعودية	٢,٤٢	٤,٤٦	٠,٨٧	١,٢١	٣٦,٠٦	٢٧,٢٥
عُمان	٠,٢٤	٠,١٤	٠,٠٧	٠,٠٤	٢٨,٥١	٣٠,٨٧
قطر	١,٦١	٤,٣٩	٠,٣٨	٠,٨١	٢٣,٤٩	١٨,٤٣
الكويت	١,١٤	٣,٩٨	٠,٥١	٢,١٣	٤٤,٨٥	٥٣,٥٦
المجموع	١,٧٤	٣,٧٩	٠,٥٣	٠,٩٧	٣٠,٦٥	٢٥,٥٤

المصدر: صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 2018ص 232

ونستخلص من خلال قياس معامل الارتباط بين المساعدات الإنمائية للبلدان العربية المانحة وإيراداتها النفطية ما يلي:

- وجود علاقة قوية بين المساعدات الإنمائية والإيرادات النفطية خلال الفترة (١٩٩٩-٢٠١١)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط البسيط (٠,٨٥٪) لاسيما بالنسبة للمملكة العربية السعودية ودولة قطر. وبالتالي، فإن أي ارتفاع في إيرادات النفط يؤدي إلى ارتفاع في المساعدات الإنمائية والعكس صحيحاً. وأوضحت النتائج من خلال قياس الأثر (معامل التحديد R2) إلى أن نحو (٧٢٪) من التغيرات الحاصلة في المساعدات الإنمائية هي نتيجة التغير الحاصل في الإيرادات النفطية، أما الـ (٢٨٪) المتبقية، فيمكن تفسيرها بعوامل أخرى. ويمكن القول بصورة إجمالية إن كل معدل زيادة في الإيرادات النفطية لهذه الدول بحوالي (١) مليار دولار، يقود إلى زيادة بنحو (٩,٨٦) مليون دولار في المساعدات الإنمائية المقدمة للدول المتلقية، والعكس صحيحاً أيضاً.

عدم وجود علاقة بين المساعدات الإنمائية المقدمة من البلدان العربية المانحة وإيراداتها النفطية خلال الفترة (٢٠١٢-٢٠١٧)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-٠,٤٤٪). وذلك نتيجة التزام هذه الدول بتعهداتها السابقة من جانب، والتحولات السياسية والاقتصادية التي عرفتها البلدان العربية التي شهدت تطورات سياسية وأمنية من جانب آخر، مما يوضح بأن الإيرادات النفطية لم تعد العنصر الحاسم في المساعدات الإنمائية العربية خلال هذه الفترة.

جدول (٥) المساعدات الإنمائية الرسمية المقدمة من دول مجلس التعاون الخليجي ونسبتها من مجموع الإيرادات النفطية (مليار دولار)

الدولة	٢٠١٣		٢٠١٤		٢٠١٥		٢٠١٦		٢٠١٧	
	المساعدات الإنمائية	٪	المساعدات الإنمائية	٪	المساعدات الإنمائية	٪	المساعدات الإنمائية	٪	المساعدات الإنمائية	٪
الإمارات	٠,٤٨١	٠,٦٣	١,٩٥١	٢,٥٨	٠,٦٤١	١,٤٣	٠,٧٧٦	٣,٣١	٣,٣٧٩	١٣,٥٠
السعودية	٦,٥٢٨	٢,٣٦	١٤,٢٨٥	٥,٨٦	٨,٢٥٨	٦,٩٤	١١,٦٨٩	١٣,١٢	٧,٩٩٩	٦,٨١
عُمان	٠,٠٢٩	٠,٠٩	٠,٠٦٠	٠,٢٠	٠,٠٢٠	٠,١١	٠,٠٣١	٠,٢٣	٠,٠٣٣	٠,٢٢

الدولة	٢٠١٣		٢٠١٤		٢٠١٥		٢٠١٦		٢٠١٧	
	المساعدات الإنمائية	٪	المساعدات الإنمائية	٪	المساعدات الإنمائية	٪	المساعدات الإنمائية	٪	المساعدات الإنمائية	٪
قطر	٦,٣١١	١١,٧٦	٠,٥٨٤	١,٣٠	٠,٤٦٠	١,٨٥	٠,٤٢٥	٣,٧٥	٠,٤٦٧	٣,١٧
الكويت	٠,٧٥٩	٠,٧١	١,٩١٦	٢,٠٦	١,٥١٧	١,٩٧	١٣,٣٤٤	٣٣,٤٠	...	...
الإجمالي	١٤,١٠٨	٢,٦٠	١٨,٧٩٧	٣,٨٥	١٠,٨٩٦	٣,٨٥	٢٦,٢٦٥	١٤,٨٢	١١,٨٧٩	٦,٨٩

المصدر: صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 2018ص 231

المبحث الرابع - عمليات مؤسسات التنمية العربية

تهدف أنشطة وعمليات مجموعة التنسيق، من خلال مساهمتها في تمويل مشاريع إنمائية بالدول المتلقية للمساعدات إلى الحد من مستويات الفقر، وخفض معدلات البطالة، وتوفير الخدمات الاجتماعية للشرائح الاجتماعية الأكثر حرماناً. وتعمل السياسات التمويلية التي تعتمدها مؤسسات مجموعة التنسيق على تحقيق الأهداف كدعائم أساسية في نشاطها الإنمائي الهادف إلى رفع معدلات النمو، وزيادة الإنتاجية، وتنمية الموارد البشرية. وتساهم مساهمات مؤسسات المجموعة في مكافحة الفقر، وذلك من خلال تمويل مشاريع مباشرة لمكافحته كمشاريع التنمية الريفية، وصناديق التنمية الاجتماعية، والتسليف الإنمائي للمشروعات الصغيرة، والإسكان الاجتماعي، وتوفير المياه والكهرباء، ومشاريع البنية الأساسية والتكوين المهني والتعليم والصحة[١٧].

أولاً- المجموع التراكمي للعمليات التمويلية لمؤسسات التنمية العربية:

بلغ المجموع التراكمي لالتزامات العمليات التمويلية لمؤسسات التنمية العربية منذ عام ١٩٦٢ وحتى نهاية عام ٢٠١٨ قرابة (٢١٨) مليار دولار. حيث بلغت حصة الدول العربية منه (١١٥,٣) مليار دولار أي بنسبة (٥٢,٩٪)، تليها مجموعة الدول الآسيوية (٥٦,٣) مليار دولار وبنسبة (٢٥,٨٪)، ثم الدول الإفريقية بالمرتبة الثالثة (٣٧,٢) مليار دولار وبنسبة (١٧,٧٪)، فدول أمريكا اللاتينية بالمرتبة الرابعة بقرابة (٤,٣) مليار دولار وبنسبة (١,٨٪) ثم هيئات ومنظمات (١,١) مليار دولار وبنسبة (٠,٥٪)، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٦) المجموع التراكمي للعمليات التمويلية لمؤسسة التنسيق وفق مجموعات الدول المستفيدة للفترة (١٩٦٢-٢٠١٨) «مليون دولار»

	إجمالي المساعدات التنموية	حصص مجموعات الدول ٪
المجموع التراكمي الكلي	٢١٧,٩٩٥	٪١٠٠,٠
الدول العربية	١١٥,٣٢٠	٪٥٢,٩
الدول الآسيوية	٥٦,٢٩٩	٪٢٥,٨
الدول الإفريقية	٣٧,١٥٨	٪١٧,٧
دول أمريكا اللاتينية	٤,٢٩٣	٪٢,٠
دول أخرى	٣,٨٢٥	٪١,٨
هيئات ومنظمات	١,١٠١	٠,٥

المصدر: صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد للعام 2019، ص 395

وبلغت نسبة الالتزامات التمويلية للبنك الإسلامي للتنمية من إجمالي الالتزامات التراكمية لمؤسسات التنمية العربية نحو (٤٢,٢٪) في عام ٢٠١٨، والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (١٥,٨٪)، والصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية (١٠,٨٪)، والصندوق السعودي للتنمية (١٠,٥٪) وصندوق أوبك للتنمية الدولية « أوفيد» (٨,١٪)، وصندوق النقد العربي (٤,٩٪)، وصندوق أبو ظبي للتنمية (٤,٦٪)، والمصرف العربي للتنمية في إفريقيا (٢,٦٪)، وصندوق قطر للتنمية (٠,٥٪) والجدول التالي يبين ذلك (١٨).

جدول (٧) المجموع التراكمي للعمليات التمويلية لمؤسسات التنمية العربية كما هو في (٣١/١٢/ ٢٠١٨) مليون دولار

المؤسسة	إجمالي المساعدات	النسبة من الإجمالي
البنك الإسلامي للتنمية	٩١,٩١١	٤٢,٢
صندوق أبو ظبي للتنمية	٩,٩٩٦	٤,٦
صندوق أوبك للتنمية الدولية «أوفيد»	١٧,٥٧٨	٨,١

المؤسسة	إجمالي المساعدات	النسبة من الإجمالي
الصندوق السعودي	٢٢,٩٧٣	١٠,٥
الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي	٣٤,٤٢٦	١٥,٨
الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية	٢٣,٨٠٢	١٠,٩
صندوق النقد العربي	١٠,٥٨٣	٤,٩
المصرف العربي للتنمية الاقتصادية في أفريقيا	٥,٦٨١	٢,٦
برنامج الخليج العربي لدعم المنظمات غير الحكومية	٣٠	٠,٠١
صندوق قطر للتنمية	١,٠١٥	٠,٥
المجموعة التراكمي الكلي	٢١٧,٢٩٩	٪١٠٠

المصدر: أمانة التنسيق لمؤسسات التنمية العربية بالصندوق العربي، خلاصة العمليات التمويلية لمؤسسات التنمية العربية كما في ٢٠١٨/١٢/٣١.

ثانياً - التوزيع القطاعي للمجموع التراكمي للعمليات التمويلية لمؤسسات التنمية العربية:

تغطي المساعدات التي تقدمها مؤسسات مجموعة التنسيق العربية كافة مجالات وقطاعات التنمية، وتستخدم في ذلك أساليب التمويل الرئيسة كافة المتعارف عليها، كالإقراض أو المساهمة المباشرة، أو توفير الضمانات المختلفة، فضلاً عن ذلك فقد توسع نشاط معظم مؤسسات المجموعة في مجال المعونات وتقديم المشورة وإجراء الدراسات. بالإضافة إلى تدريب الكوادر البشرية، وذلك لكون هذه الخدمات تشكل نشاطاً تكميلياً ومصاحباً للنشاط التمويلي بما يساعد على تحقيق الأغراض المرجوة.

ويشير التوزيع القطاعي للمجموع التراكمي للعمليات التمويلية لمؤسسات التنمية العربية حتى ٣١/ ١٢/ ٢٠١٨ إلى أن قطاع الطاقة (كهرباء ونفط وغاز) يحتل الصدارة بنسبة (٢٩,١٪)، يليه قطاعات أخرى (خدمات الصحة والتعليم والإسكان، ودعم موازين المدفوعات) بنسبة (٢٥,٦٪)، ثم قطاع النقل والاتصالات بالمرتبة الثالثة وبنسبة (٢٠,٥٪) فقطاع الزراعة والثروة الحيوانية بنسبة (١٠,٥٪)، يليه قطاع المياه والصرف الصحي

بنسبة (٨,٢٪) وأخيراً قطاع الصناعة والتعدين بنسبة (٦,١٪) والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٨) التوزيع القطاعي للمجموعة التراكمي للعمليات التمويلية

لمؤسسات التنمية العربية كما هو في ٢٠١٨/١٢/٣١ «مليون دولار»

القطاع	إجمالي المساعدات	حصص القطاعات
النقل والاتصالات	٤٤,٦٨٥	٢٠,٥٪
الطاقة(كهرباء، نفط ، غاز)	٦٣,٤٢٦	٢٩,١٪
الزراعة والثروة الحيوانية	٢٢,٨٨٥	١٠,٥٪
المياه والصرف الصحي	١٧,٨٠٦	٨,٢٪
الصناعة والتعدين	١٣,٣٦٢	٦,١٪
قطاعات أخرى(خدمات الصحة والتعليم والإسكان ودعم موازين المدفوعات)	٥٥,٨٣٢	٢٥,٦٪
المجموع الكلي	٢١٧,٩٩٥	١٠٠٪

المصدر: صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام 2019، ص 396

ثالثاً- مجالات المساعدات الإنمائية لمؤسسات مجموعة التنسيق:

تغطي المساعدات التي تقدمها مؤسسات مجموعة التنسيق مجالات وقطاعات التنمية كافة، وتستخدم في ذلك أساليب التمويل الرئيسة المتعارف عليها كالإقراض، أو المساهمة المباشرة، أو توفير الضمانات المختلفة. وفيما يلي بيان بأهم مجالات المساعدات الإنمائية لمؤسسات مجموعة التنسيق وفق الآتي[١٩]:

في مجال دعم التنمية الاقتصادية:

استقر المجتمع الدولي على جعل توفير الطاقة لسكان العالم كافة، أحد ركائز التنمية، وتم إدراجه في الهدف السابع من أهداف التنمية المستدامة ٢٠٣٠، لما ارتأته الدول المستفيدة من أولويات تنموية، فقد سجلت مجموعة التنسيق ما يزيد عن (٦٩) عملية بمبلغ إجمالي قدره نحو (٥,١) مليار دولار لمشاريع الطاقة عام ٢٠١٦. وتشمل أنشطة عمليات

مؤسسات المجموعة مجالات القطاع كافة بدءاً من توليد الكهرباء بالتقنيات المختلفة، محطات التوليد الحرارية، مشاريع التوليد المائية الكبرى، ومشاريع الطاقة المتجددة، ولتتسع عمليات مؤسسات المجموعة لتشمل شبكات النقل سواء داخل الدولة أو للربط مع الشبكات المجاورة (كمساهمة الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية في تمويل مشاريع الربط كمشروع الربط المصري- السعودي، وتنمية نهر السنغال ونهر غامبيا)، علاوة على مشاريع كهربة الأرياف في إفريقيا وآسيا.

يُعد قطاع النقل الركيزة الأساسية للبنية التحتية في أي دولة، فتكامل هذا القطاع وزيادة كفاءته يلقي بظلال إيجابية على تكامل ونجاح قطاعات التنمية الأخرى بالدولة. فقد استحوذ هذا القطاع على حصة كبيرة من المساهمات الإجمالية لمؤسسات المجموعة في تمويل مشاريع البنية الأساسية، حيث بلغ عدد عمليات قطاع النقل التي خصصتها المجموعة إلى نهاية عام ٢٠١٦ نحو (٧٥) عملية بمبلغ إجمالي قدره (٣,٥) مليار دولار.

في مجال دعم القطاعات الإنتاجية:

تلعب الزراعة دوراً مهماً في اقتصادات الدول النامية، حيث تمثل المصدر الرئيس للغذاء والدخل والعمل للسكان الريفيين. ويعتبر الاهتمام بالزراعة واستغلال الأراضي الفلاحية مسألة رئيسة للتخفيف من حدة الفقر ولتحقيق الأمن الغذائي والتنمية المستدامة بصورة عامة. وبناءً على أهمية مشاريع قطاع الزراعة في دعم جهود التنمية، فقد قدمت مؤسسات المجموعة لهذا القطاع مبلغاً إجمالياً قدره (٢,٥) مليار دولار لتمويل (٦٨) مشروع، وقد تنوعت مجالات نشاط المجموعة في القطاع الزراعي لتشمل تمويل مشاريع الزراعة المروية واستصلاح الأراضي لإنتاج المحاصيل وبناء السدود لتخزين المياه الصالحة لأغراض الزراعة المختلفة والتصنيع الزراعي ومنها إنتاج وتصنيع السكر، وصوامع تخزين الحبوب والغلال ومطاحن الدقيق، إلى جانب الثروة السمكية التي تشمل الصيد وتطوير مخازن الأسماك.

في مجال دعم الاستقرار الاقتصادي:

تساهم مؤسسات المجموعة المتخصصة في دعم الاستقرار الاقتصادي وتهيئة البيئة

الاقتصادية المحفزة للنمو، حيث تحرص هذه المؤسسات على تطوير تسهيلاتها المتاحة في هذا الشأن لدعم الإصلاحات الهيكلية التي تُعزز استقرار الاقتصاد الكلي.

ويقدم صندوق النقد العربي دعماً تمويلياً وفنياً لبرامج التصحيح لمعالجة الاختلالات المالية والهيكلية من خلال تقديم مجموعة من التسهيلات الائتمانية القصيرة الأجل وفق احتياجات كل دولة، مع توفير المشورة والمساعدة الفنية في إعداد إجراءات وعناصر هذه البرامج ومتابعة تنفيذها، ويقيناً أن تحقيق الاستقرار الاقتصادي يشكل شرطاً أولياً لنجاح جهود التنمية.

في مجال دعم التنمية الاجتماعية:

أولت مؤسسات مجموعة التنسيق اهتماماً خاصاً لدعم قطاعات التنمية الاجتماعية عن طريق المساهمة في تطوير قطاعات البنية التحتية، وتحسين المستوى المعيشي والخدمي للسكان من ناحية، ومن ناحية أخرى، إلى توفير مزيد من التمويل لمشاريع التنمية الاجتماعية لاسيما في مجال دعم التعليم النظامي والتدريب المهني وتحسين الخدمات الصحية، علاوة على مكافحة الفقر والبطالة في الدول المستفيدة من خلال تقديم قروض التسليف الإنمائي لمساعدة الفئات الاجتماعية الأقل دخلاً. حيث انه وبالرغم من الإنجازات التي تم تسجيلها في إطار الأهداف الإنمائية للألفية، لايزال هناك حاجة ماسة لسد الفجوات التي لا تزال قائمة في مجال تحقيق المساواة في الحصول على الرعاية الصحية بما في ذلك تحسين البنية التحتية والإدارة، وإتاحة ظروف عمل أفضل للممارسين الطبيين.

في مجال تشجيع التجارة:

تولي مؤسسات مجموعة التنسيق أهمية خاصة لقطاع التجارة بوصفه أحد الركائز الرئيسة للنمو الاقتصادي، فقد عملت مؤسسات المجموعة التي تنشط في مجال تيسير وتمويل التجارة على تكثيف مساعداتها لخدمة احتياجات الدول المستفيدة عبر توفير التمويلات اللازمة للنشاط التجاري والتي تشمل تمويل الواردات والصادرات، والعمليات التي تسبق التصدير، وتمويل إيصالات المستودعات، ودعم النشاط التجاري للمنشآت الصغيرة والمتوسطة وتوفير رأس المال العامل، والمشاركة في المخاطر غير المشمولة بالتمويل، علاوة

على تقديم تسهيلات تمويلية متوافقة مع الشريعة الإسلامية.

المبحث الخامس: تحليل وتقويم العون الإنمائي العربي:

استخدم تحليل سوات (SWOT) في تشخيص واقع العون الإنماء العربي، وبيان التحديات والفرص المتاحة لمواجهة تلك التحديات:

أولاً- نقاط القوة:

تتمثل نقاط القوة في العون الإنمائي العربي بالنقاط التالية:

- تم خلال الفترة (١٩٧٠-٢٠١٧) تحويل حوالي (٢١٦,٢) مليار دولار من المساعدات الإنمائية الرسمية إلى الدول النامية، شكلت المنسابة منها إلى الدول العربية أكثر من (٦٠٪)، كما وأن نسبتها من الناتج المحلي الإجمالي قد تجاوزت النسبة التي حددتها الجمعية العامة للأمم المتحدة (٠,٧٪)، حيث بلغت نسبة العون الإنمائي العربي إلى الناتج القومي الإجمالي للدول العربية المانحة حوالي (١٪) عام ٢٠١٦.
- وجود آلية للتنسيق بين المؤسسات العربية الوطنية والإقليمية المانحة متجسدة في مجموعة التنسيق التي أنشئت في منتصف سبعينيات القرن الماضي والتي تعمل من خلال الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي. وقد ساهمت هذه المجموعة في بناء علاقات وثيقة ومستديمة مع معظم الدول النامية المتلقية للعون الإنمائي العربي.
- تنوع أشكال وصور العون الإنمائي العربي ما بين قروض ومنح وضمانات ائتمانية ومساعدات فنية بما يتناسب واحتياجات الدول المستفيدة، كما تتنوع مؤسسات التنمية العربية ما بين مؤسسات وطنية وهيئات ومصارف أو صناديق إقليمية متعددة الأطراف.
- خلو العون الإنمائي العربي من الشروط السياسية والاقتصادية بعكس العون الإنمائي المقدم من دول لجنة المساعدات التنموية «الداك»، وليست مرتبطة بأي قيود، وتتسم بدرجة عالية من اليسر تتمثل في انخفاض سعر الفائدة وطول فترة السداد والسماح، وارتفاع عنصر المنحة، كما تراعي أيضاً الأولويات التي تحددها الدول المستفيدة ذاتها.

- توجيه بعض المساعدات الإنمائية من الهيئات والصناديق العربية عن طريق مؤسسات العون الإنمائي الدولي للمشاركة الجادة في تحقيق أجندة التنمية الدولية للإبقاء على علاقات جيدة مع الجهات الدولية المانحة.
- اتساع الرقعة الجغرافية للجهات المستفيدة من العون الإنمائي العربي، حيث ساهمت مؤسسات التنمية العربية في تمويل البرامج والخطط التنموية ففي (١٢٤) دولة في آسيا وإفريقيا وأمريكا اللاتينية، وأوروبا.
- اتصاف العون الإنمائي العربي بالمرونة في الإجراءات، حيث إنه يقدم صافياً من التكاليف الإدارية المرتبطة بمعالجة الطلبات وتوصيل العون المطلوب، وتصبح حال الالتزام بها محددة القيمة، ولا يخضع سحبها لإجراءات محاسبية معقدة [٢٠].

ثانياً- نقاط الضعف:

- اعتماد العون الإنمائي العربي على مورد ناضب، حيث إن الدول العربية الرئيسة المانحة للمساعدات تعتمد بالدرجة الأساس على الإيرادات النفطية.
- اتساع قاعدة المستفيدين من العون الإنمائي العربي، حيث بلغ عدد الدول المستفيدة (١٤٥) دولة، وهذا ربما يكون على حساب الدول العربية الفقيرة التي هي أولى بهذا العون.
- تغير قيمة العون الإنمائي العربي الرسمي نتيجة للتغيرات في أسعار النفط العالمية، ففي الوقت الذي ارتفعت قيمة هذا العون في عقدي السبعينات والثمانينات من القرن العشرين نتيجة للانتعاش الاقتصادي والارتفاع في أسعار النفط، في حين لم ترتفع قيمة العون الإنمائي العربي في العقد الحالي مقارنة بما كان عليه الوضع في العقدين المنصرمين.
- تُعد الدول العربية المقدمة للعون الإنمائي دول نامية بعكس دولاً لجنة المساعدات التنموية «الداك» التي تُعد دولاً متقدمة.

ثالثاً- الفرص المتاحة:

- الاستفادة من العلاقات القوية والوثيقة مع الدول النامية المتلقية للعون الإنمائي العربي.
- الاستفادة من التجارب الناجحة للمؤسسات المعنية بتقديم العون الإنمائي في الدول

المتقدمة «دول لجنة المساعدات التنموية» «الداك» لاسيما فيما يرتبط بأنظمة المتابعة والتوثيق والرصد والتقييم للمساعدات المقدمة.

- تحقيق المزيد من التعاون بين صناديق التنمية الوطنية والإقليمية المعنية بتقديم العون الإنمائي العربي بقصد التسريع بالأداء التنموي في الدول العربية.

رابعاً- التحديات:

- الأزمات الاقتصادية العالمية وانعكاساتها السلبية على الأوضاع الاقتصادية والمالية في الدول العربية المانحة للعون الإنمائي، وبالتالي تأثيرها على البرامج والسياسات المتعلقة بتقديم العون.
- تحقيق التكامل فيما بين أولويات وبرامج التنمية على الصعد الوطنية والإقليمية والدولية.
- الأوضاع السياسية غير المستقرة والحروب الأهلية في بعض الدول العربية، وما تلحقه من ضرر على مسار التنمية وعلى مستوى معيشة السكان في تلك الدول.
- يتم في بعض الجهات المقدمة للعون الإنمائي العربي اتخاذ قرارات تقضي بتوزيع المساعدات استناداً إلى الاعتبارات الجيوسياسية أكثر من الاعتبارات الإنمائية.

الخاتمة:

شهد العون الإنمائي العربي تذبذباً في قيمته ، ففي الوقت الذي ارتفعت قيمته في عقدي السبعينات والنصف الأول من عقد الثمانينيات من القرن المنصرم، بينما انخفضت قيمته خلال النصف الثاني من عقد الثمانينات وعقد التسعينات، حيث تدنت قيمة العون إلى مستويات غير مسبوقة نتيجة لتدني العوائد النفطية للدول الرئيسة المقدمة للعون الإنمائي، وقد انعكس ذلك على نسبة المساعدات الإنمائية الرسمية من الناتج المحلي الإجمالي للدول العربية المانحة ، ففي الوقت الذي تخطت فيه النسبة (٤٪) في عقد السبعينات، نجدها اليوم لا تتخطى (٠,٦٠٪) .

ساهم العون الإنمائي العربي الذي قدم خلال العقود الخمسة المنصرمة مساهمة فعالة في تطوير القطاعات الإنتاجية في بعض الدول العربية المتلقية للعون كاليمن ومصر والمغرب

وذلك من خلال تمويل مشاريع التنمية الاقتصادية ودعم سياسات الإصلاح الاقتصادي فيها خلال عقدي السبعينات والثمانينات من القرن العشرين كما شهد عقدا التسعينات والعقدان الأول والثاني من القرن الحادي والعشرين ارتفاعاً في حصة قطاعات التنمية الاجتماعية (التعليم والصحة) من إجمالي العون الإنمائي العربي.

وغني عن البيان، فإن زيادة فعالية العون الإنمائي العربي في تعزيز التنمية في الدول المستفيدة منه يستدعي الأخذ بنظر الاعتبار المسائل التالية:

- قيام الجهات العربية المانحة بتقديم حصة أكبر من العون الإنمائي الرسمي العربي للدول العربية الأقل نمواً لمساعدتها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (٢٠٣٠)، لاسيما المتعلقة بالهدف الأول بمحاربة الفقر والهدف الثاني الحد من الجوع وتحقيق الأمن الغذائي.
- على الجهات العربية المقدمة للعون الإنمائي اتخاذ قرارات يتم بمقتضاها توزيع المساعدات والمعونات وفق الاعتبارات الإنمائية أكثر من الاعتبارات السياسية.
- من الضروري أن تحسن الجهات العربية المتلقية للعون تجربتها في تطبيق السياسات عن طريق تعزيز القدرات المؤسسية المعنية بإدارة أموال المساعدات سواء أكانت منحاً أو قروضاً ميسرة، وبما يسهم في الارتقاء بمستويات المعيشة للفئات الأكثر هشاشة.
- العمل على تحقيق المزيد من التنسيق بين الجهات المانحة للعون الإنمائي العربي والجهات المستفيدة وبين مختلف الجهات المانحة للجهة المستفيدة ذاتها. وتحظى هذه المسألة بأهمية خاصة لأن فرص التنسيق الممكنة لن تستغل بصور متكاملة في الدول العربية، ولأن من الممكن تحقيق نتائج تنموية أفضل عن طريق تحسين التواصل بين جميع الشركاء.
- ينبغي أن توجه القرارات المستقبلية المرتبطة ببرامج ومشاريع العون الإنمائي العربي اهتماماً أكبر إلى سوق العمل في الأجلين القصير والمتوسط. وفي سياق الأنشطة التنموية الهادفة إلى توليد فرص العمل، مع إيلاء بناء القدرات البشرية أهمية خاصة بالنسبة للدول العربية، لاسيما التي تعاني من معدلات مرتفعة في بطالة الشباب.

هوامش ومصادر البحث

1-Michael P. Todaro& Stephen G .Smith, Economic Development,12th Edtion,Pearson Education Limited, United Kingdom,2015,P.747

٢- صندوق النقد العربي ، التقرير الاقتصادي العربي الموحد ٢٠١٩، أبو ظبي، سبتمبر، ٢٠١٩، ص ٢٧٢

٣-نوزاد عبد الرحمن الهيتي، المساعدات الإنمائية المقدمة من دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: نظرة تحليلية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦، ص ٩

4-Chang. C & Others, Measuring Aid: A New Approach, World Bank, Washington, 1998, P.15

٥- مايكل كليمنس، أطروحة لأحد دعاة الإحياء الخلصاء، مجلة التمويل والتنمية، صندوق النقد الدولي، عدد سبتمبر (٢٠٠٩)، ص ٥٤.

6- H.Chenery and A.Strout, Foreign Assistance and Economic Development, American Economic Review, Vol (56), No (4), September 1966, PP679-753

٧-اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا «الإسكوا» الاتجاهات الاقتصادية وآثارها: المساعدة الخارجية والتنمية في المنطقة العربية، العدد (٤) الأمم المتحدة، نيويورك، ٢٠٠٧، ص ٤٤.

8- C. Burnside & D .Dollar, Aid: Policies and Growth, American Economic Review, Vol (40) No (9), September, 2000, P.847-868

٩- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية للعام ٢٠٠٥» التعاون الدولي على مفترق طرق: المعونة والتجارة والأمن في عالم غير متساو، نيويورك، ٢٠٠٥، ص ٧.

١٠- نوزاد عبد الرحمن الهيتي، التعاون الإنمائي الدولي: الإطار العام والتطبيقات، آمنة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٢٠، ص ٢٥٠.

١١- نوزاد عبد الرحمن الهيتي، المساعدات الإنمائية الدولية مع إشارة خاصة للتجربة السعودية، سلسلة كتاب الرياض، دار اليمامة الصحفية، الرياض، ٢٠١٣، ص ٧٥-٧٦

١٢- صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠٠٩، أبو ظبي، ٢٠٠٩ ص٢٠٣.

١٣- صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد ٢٠١٥، أبو ظبي، ٢٠١٥ ص ٣١٣.

14- OECD, Development Co-operation Report2020: Learning From Crises, Building Resilience, Paris, December 2020, P.219

١٥- صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد ٢٠١٨، أبو ظبي، ٢٠١٨، ص ٢٢٢.

١٦- للمزيد من التفاصيل، انظر:

https://www.keepeek.com//Digital-Asset-Management/oecd/development/development-co-operation-report-2020_f6d42aa5-en#page1

١٧- صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠١٣، أبو ظبي، سبتمبر، ٢٠١٣ ص٢٥٣

١٨- الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، أمانة التنسيق لمؤسسات التنمية العربية، خلاصة العمليات التمويلية لمؤسسات التنمية العربية كما في ٣١/١٢/ ٢٠١٨

١٩- صندوق النقد العربي وآخرون، التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠١٧، أبو ظبي، سبتمبر، ٢٠١٧ ص٢١٧-٢١٩

٢٠- ليلى مصطفى البرادعي، هيئات وصناديق التعاون الإنمائي العربي: تحليل الواقع واستشراف لأهم القضايا الإستراتيجية المستقبلية، السجل العلمي للمؤتمر العربي الرابع للمعونات والمنح الدولية وأثرها على التنمية في الوطن العربي، تونس، أبريل، ٢٠١٠، ص ١٩-٢٠.

* * * * *

قصة سيدنا نوح في سورة القمر
بين دلالة المفردات وقيمة السياق

الدكتور: أحمد محمود عبد القادر درويش
دولة قطر

على الرغم من سلاسل التكذيب التي قوبل بها الأنبياء والمرسلون فإننا نرى أن «أجزاء الكلام متلائمة آخذًا بعضها بأعناق بعض، وعند ذلك يقوى الارتباط ويصفو جوهر نظام التأليف ويصير حاله بمنزلة البناء المحكم المرصوص المتلائم الأجزاء أو كالعقد من الدر فصلت أسماطه بالجواهر واللآلئ»(١).

والحق أن ما يميز سياق سورة القمر «أن كلًا منها يمثل حلقة عذاب رهيبة سريعة لاهثة مكروبة. يشهدها المكذبون، وكأنما يشهدون أنفسهم فيها، ويحسون إيقاعات سياطها. فإذا انتهت الحلقة وبدأوا يستردون أنفاسهم اللاهثة المكروبة عاجلتهم حلقة جديدة أشد هولاً ورعباً»(٢).

وهنا تتأتى تكذيبات الكفار لسيدنا نوح الذي ظل يدعو قومه ألف سنة إلا خمسين عاما كما أخبرنا القرآن، لكنهم أبوا إلا التكذيب والمحاربة فدعا ربه أنه مغلوب فما كان من ربه إلا الاستجابة.

لنتأمل آيات المشهد الذي يحكي القصة في نفس لاهث متلاطم الأمواج بالبحر المنهمر من دون توقف، لكنه ضربة غب ضربة، وعذاب يعقبه عذاب.

قال الله : « كَذَّبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ فَكَذَّبُوا عَبْدَنَا وَقَالُوا مَجْنُونٌ وَازْدُجِرَ (٩) فَدَعَا رَبَّهُ أَنِّي مَغْلُوبٌ فَانْتَصِرْ (١٠) فَفَتَحْنَا أَبْوَابَ السَّمَاءِ بِمَاءٍ مُنْهَمِرٍ (١١) وَفَجَّرْنَا الْأَرْضَ عُيُوناً فَالْتَقَى الْمَاءُ عَلَى أَمْرٍ قَدْ قُدِرَ (١٢) وَحَمَلْنَاهُ عَلَى ذَاتِ أَلْوَاحٍ وَدُسُرٍ (١٣) تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا جَزَاءً لِمَنْ كَانَ كُفِرَ (١٤) وَلَقَدْ تَرَكْنَاهَا آيَةً فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ (١٥) فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَنُذُرِ (١٦) وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ (١٧)

(١) العلوي، كتاب الطراز ٢/ ١٢٠
(٢) سيد قطب، في ظلال القرآن ٧ /٧٣

ويعنينا في هذا السياق الأوصاف المشتقة الستة التي تنثال انثيالًا وكأنها ترسم صورة العذاب الأليم، وفي نفس الوقت تدعو إلى الادكار والتنبه إلى مصائر المجرمين، ومع كل هذا تشعر القارئ بكلاءة الله لدعوته:

- (عبدنا): صفة مشبهة
- (مجنون): اسم مفعول
- (مغلوب): اسم مفعول
- (منهمر): اسم فاعل
- (نذر): مصدر أو صفة مشبهة أو صيغة مبالغة
- (مدكر)

أولا: دلالة الصفة المشبهة (عبد) في وصف نوح

أما الوصف الأول (الصفة المشبهة) (عبدنا) فالقراءة الأولى ينبغي ألا تبدأ من عنده، وإنما تبدأ من بداية التكذيب، فتركيب الآية يدعو للتأمل وذلك بتكرار مادة التكذيب والعطف بينهما بالفاء بما يدل على التفاوت بين المتعاطفين[1]؛ بمعنى أن التكذيب الأول دون الثاني فالأول بدء واتجاه، والثاني إتمام وبلوغ غاية، حتى وصل الأمر إلى حد اتهامه بالجنون.

ونلحظ أمرًا ذا بال في تقييد الفعل وإطلاقه؛ حيث حذف المفعول للفعل الأول (كذبت قبلهم)؛ تركيزا على فعل التكذيب، وهذا يعني عندنا أن التكذيب الأول مطلق وكأنه لا هم لهم إلا التكذيب فهو ديدنهم وصناعتهم، والثاني (فكذبوا عبدنا) مقيد فقد مارسوا هوايتهم القبيحة في معاداة أنبياء الله مع استرسالهم في ذلك على طول الأزمان والآباد « كلما مضى منهم قرن مكذب تبعه قرن مكذب»[2].

الصفة المشبهة هنا أدت دور الثبوت والدوام وكأنه لا عمل له إلا تحقيق العبودية الحقة لله، فاستحق أن يكرم بنسبته لله عن طريق العبودية، وأضيفت الصفة المشبهة (عبدنا) إلى المعبود الآتي بضمير العظمة، فأضفى على المعطوف درجة من التعظيم جعلت

(١) د/ محمد الخضري: من أسرار حروف العطف في الذكر الحكيم ص ٥٦
(٢) الزمخشري، الكشاف ٤/٤٣٣

تكذيبه أشد وأنكى، فالمضاف يكتسب قيمته مما أضيف إليه.

ثانيا: الجوانب الدلالية لوصف النبي بالجنون

ونحن نتلمس الوجه الدلالي للوصف المشتق الثاني (مجنون) هنا نلحظ أن البنية النحوية للآية فيها تركيز على صفة الجنون؛ وذلك بحذف المبتدأ والتركيز على الخبر (مجنون)، بما يسميه أحد الباحثين «الجملة النواة ذات العنصر الواحد»[١] وهذا فيه اهتمام كبير بمحاولة إثبات الصفة، والتركيز عليها، ونتلمس ذلك من الجوانب التالية:

أولا: تسلية النبي[٢] ـ صلى الله عليه وسلم ـ فنوح ظل يدعو قومه ألف سنة إلا خمسين عاما ولم يؤمن إلا اثنا عشر رجلًا، واتهم بما اتهمت أنت قرونا طوالًا، فاصبر على اتهامهم لك بمثل ما اتهم به من كان قبلك، فتحلم على الأدنين واصبر على لأواء الدعوة، وهذا يعني قمة التشاكل بين الآي والقصص المتوالية.

ثانيا: التركيز على قيمة الأسمية في الوصف؛ لأن اسم المفعول مقارنة بالفعل يدل على الثبوت والدوام، كما أنه من حيث الزمن يدل على الماضي والحال والاستقبال والاستمرار [٣]، وكأن النبي لم يأت عليه زمن قد خلا فيه من المس والجنون فهو مجنون منذ البدء، وهذا قمة التطاول والبدع من قبلهم.

ثالثا: التمادي في الاتهام[٤]، فقد يكون كاذبًا عاقلًا، فيظن أنه صادق فيما يقول، فزادوا في الوصف للدلالة على أنه يقول ما لم يقل به عاقل، فبيَّن مبالغتهم في التكذيب.

ومن ثم فاستخدام الوصف المشتق اسم المفعول هو الأوفى بأداء المعنى، أما استخدام فعل بدلا من اسم المفعول كأن يكون (جن) ففيه تركيز على زمن محدد وهو الزمن الماضي، إضافة إلى ذلك فإن استخدام الماضي يفهم منه بطريقة المخالفة أنه كان ذا عقل رشيد، لكنه جن، ومن ثم كان اسم المفعول المشتق واصفًا دلالة الجنون في كل الأزمنة.

---

(١) د/ علاء حمزاوي، الجملة الدنيا والجملة الموسعة في كتاب سيبويه ص ٢٦
(٢) ابن عاشور، التحرير والتنوير ٢٠٦/١٤ بتصرف
(٣) د/ فاضل السامرائي: معاني الأبنية في العربية ص٥٢ بتصرف
(٤) الرازي: مفاتيح الغيب ٣٢/٢٩ بتصرف

ثالثا: الدعاء بالمغلوبية وغضب السماء

ونحن نحاول استشراف القيم التعبيرية يقابلنا الوصف المشتق اسم المفعول (مغلوب) الذي نراه مكلوءًا بفائين فاء الدعاء وفاء الانتصار، عندي أن الفاء الأولى فيها مطل للزمن لأن نوحًا لم يدع على قومه بمجرد اتهامه بالجنون وإنما صبر حتى بلغ السيل الزبى بأن كان الصبية يخنقونه خنقا، ودلالة الفاء على مطل الزمن ليس بدعا من الأمر؛ فقواعد اللغة لا تأبى ذلك، نص على ذلك الرضي (ت: ٦٨٦ هـ) عندما قال: «اعلم أن إفادة الفاء للترتيب، لا ينافيها كون الثاني المترتب يحصل بتمامه في زمان طويل، إذا كان أول أجزائه متعقبا لما تقدم». ويعلق الشيخ الصبان (ت: ١٢٠٦ هـ) على دلالة الزمن في الفاء قائلا "وهو في كل شيء بحسبه يقال: تزوج فلان فولد له إذا لم يكن بينهما إلا مدة الحمل وإن طالت»[١].

واسم المفعول (مغلوب) جاء في سياق الجملة الاسمية المؤكدة بـ (أن)، والجملة الاسمية كما هو معلوم أثبت من الفعلية في الدلالة على الثبوت والدوام، إضافة إلى أن اسم المفعول كما قلنا في دلالة (مجنون) دال على الثبوت في مختلف الأزمنة سواء أكان ذلك ماضيًا أم حاليًا أم مستقبلًا، وهذا يعني طول بقائه فيهم، وانعدام القبول، بل لم يزدهم دعاؤه إلا فرارًا وإصرارًا على مخالفة الحق، والتمسك بأصنامهم (ود/ سواع/ يغوث / يعوق).

وهذا يعني أن سيدنا نوحا يائس من إيمانهم ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا، وربما يوضح ذلك قوله تعالى: «وَقَالَ نُوحٌ رَبِّ لا تَذَرْ عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّاراً (٢٦) إِنَّكَ إِنْ تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِراً كَفَّاراً (٢٧)»، ومن هنا يأتي اللجوء إلى ربه بالجملة الاسمية (أني مغلوب).

والله ـ عز وجل ـ كاف عبده، لأن نوحًا حقق مقامات العبودية التامة بدليل وصف الله له (عبدنا)، والوصف هنا (مغلوب) يحق لنا أن نقول إن فيه اتساعا دلاليًا، فلنا أن نحلل اسم المفعول بطريقتين.

الطريقة الأولى: أن نفسه غلبته فلم يعد قادرًا على دعائهم ثانية.

الطريقة الثانية: أنهم غلبوه بالتسلط والقوة لا بالحجة والبرهان، فأكثرهم كافرون.

(١) الصبان، حاشية الصبان ١٣٥/١، ابن هشام، مغني اللبيب ٢١٤/١

وعلى الرغم أنا نرى الطريقة الثانية هي الأكمل معنى ودلالة، لكن هذا لا يمنع الفهم الأول؛ لأن للبشر ومنهم الأنبياء لحظات ضعف عندما يخلدون إلى أنفسهم، ومعلوم أن سيدنا نوحًا لم يدعهم قرنًا أو قرنين على طول ذلك، إنما كانت دعوتهم حوالي ألف سنة ليلا ونهار لم ين ولم يكسل، فربما غلبته نفسه في لحظة فلم يدع قادرا على العطاء، لدرجة أنه دعا عليهم قائلا : {رَبِّ لَا تَذَرْ عَلَى الْأَرْضِ مِنَ الْكَافِرِينَ دَيَّارًا * إِنَّكَ إِنْ تَذَرْهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِرًا كَفَّارًا} (نوح: ٢٦ ، ٢٧).

كما أن ثم تناسبًا بين اتهامهم له بالجنون، وبوصفه نفسه، فهو ـ بزعمهم ـ مجنون، وهو ـ بتجربته ـ مغلوب، إنه التناسق بين ألفاظ الوصف المشتق، وكلا الوصفين دال على الثبوت في مختلف الأزمنة سواء أكان ذلك ماضيا أم حاليا أم مستقبلا.

وعلى كل، فنوح لم يعد له في قوس الصبر عليهم منزع، وبخاصة أن ربه أخبره أنه لن يؤمن من قومه إلا من قد آمن، ولعل أصوات الكلمة تحكي المعاناة والضراعة والقهر، يظهر ذلك من حرف المد (الواو)، وهذا فيه طول لمدة دعوته فيهم، ينتفي تماما هذا المعنى، لو كان الوصف فعلا.

والمتدبر هذا اللفظ يحاول أن يستكنه دلالة الباء في اسم المفعول، وهو صوت انفجاري [1]، ربما يوحي بالمنزع النفسي لنوح من قلة المؤمنين وكثرة المعرضين، وهذا يشي بأنه ضائق صدره مما يقولون ويفعلون، فلم يجد ملجأ إلا إلى ربه، من هنا يتأتى فعل الأمر على سبيل الدعاء، وكأن الألفاظ تتهادى في سهولة وقوة وانسيابية، كلمة تسلم للأخرى قيادها.

ونحن نتغيا القيم الدلالية للفظة القرآنية نعتقد اعتقادًا لازبًا أن «انطواء الباحث على جزئيات النص يؤدي حتما إلى تغييب التواصل بين الجزئيات أما التحليل الموضوعي فيحتم أن تكون دراستنا لأي عنصر دراسة مستنيرة واعية على الدوام بطريقة ارتباطه بالعناصر الأخرى، بل إن الدراسة التحليلية ذاتها لا بد أن تذكرنا بهذه العلاقات العضوية المتعددة في مواضع متعددة بحيث لا نستطيع تحليل أي عنصر تحليلا له معناه ودلالته إلا

(١) يصف أستاذنا الدكتور/ كمال بشر صوت الباء الانفجاري فيقول: « عند النطق بالباء يقف الهواء الصادر من الرئتين وقوفا تاما عند الشفتين؛ إذ تنطبق هاتان الشفتان انطباقا كاملا ويضغط الهواء مدة قصيرة من الزمن ثم تنفرج الشفتان فيندفع الهواء فجأة من الفم محدثا صوتا انفجاريا»، ينظر: علم الأصوات ص ٢٤٨.

إذا تذكرنا مكانه من الكيان الكامل»[١] وهنا يتأتى الفعل (انتصر) الذي جاء لازما بوزن (افتعل) لا متعديا (فانصرني) ، ولذلك غرضان – فيما أرى :

الأول: لفظي قائم على المحافظة على روي الآي الذي ينتهي بحرف الراء.

والثاني: معنوي قائم على أن سيدنا نوحًا لا يريد النصرة لنفسه وإنما يريد النصرة لدعوة هي لله طال عليها الأمد (ألف سنة إلا خمسين عاما).

ومن ثم لا نوافق من يرى تقدير المحذوف (فانتصر لي)[٢]؛ فاستخدام الفعل اللازم لا المتعدي معناه انتصر لدعوتك لا انصرني أنا فقد «انتهت طاقتي. انتهى جهدي. انتهت قوتي. وغلبت على أمري. {أني مغلوب فانتصر}.. انتصر أنت يا ربي. انتصر لدعوتك. انتصر لحقك. انتصر لمنهجك. انتصر أنت فالأمر أمرك، والدعوة دعوتك»[٣].

جاء في بصائر ذوي التمييز: «وإنّما قال انْتَصِرْ ولم يقلْ انْصُر تنبيهاً أَنَّ ما يَلْحقُني يَلْحقك من حيث إني جئتهم بأَمرك، فإذا نصرتَني فقد انتصرت لنفسك»[٤]

وينبغي لنا عدم إغفال المعاني الصرفية التي أثبتها الصرفيون لصيغة (افتعل) التي يمثلها الفعل (انتصر) التي منها التصرف والاجتهاد والمطاوعة أي سرعة الاستجابة؛ لأن هذي المعاني وشى بها الفعل (انتصر)، وهنا يتأتى التمهيد للوصف (منهمر) بالتراكيب التي تحوطه سابقة ولاحقة.

أما السابقة (ففتحنا أبواب السماء) وأما اللاحقة فقوله (وفجرنا الأرض عيونا)، وأوليات السابق حرف العطف الفاء، وأوليات اللاحق حرف الواو، وهما الحرفان اللذان يمثلان «العرى الممسكة بنسيج الكلام ... في استقامة النظم وتلاحم أجزائه»[٥].

أما الفاء فهو الذي يمثل صوتيا «مقطعا قصيرا واحدا يستغرق نطقه زمنا قصيرا مخطوفا ... للدلالة على التعقيب وهو سرعة توالي الأحداث؛ لتتناغم سرعة النطق

---

(١) د/ عمر عتيق: ظواهر أسلوبية في القرآن الكريم ص ٥١.
(٢) النحاس: إعراب القرآن ٢٨٨/٤، البقاعي، نظم الدرر ٣٥٠/٧
(٣) سيد قطب: في ظلال القرآن ٧٩/٧
(٤) الفيروز آبادي: بصائر ذوي التمييز إلى لطائف الكتاب العزيز ١٤٨٣/١
(٥) د/ محمد الخضري: من أسرار حروف العطف في الذكر الحكيم ص ٦

بالحرف مع سرعة وقوع الحدث»[١]، ويعقبه الفعل المسند (فتح) إلى (نا) الدالة على العظمة والجبروت، وهو يرسم في النفس معاني الخوف والوجل واستحضار المشهد، وبخاصة أن الفعل له قراءة أخرى غير قراءة التخفيف وهي قراءة التشديد (فتّحنا)[٢] التي تلائم جو التوالي والتتابع والعمل مرة بعد مرة، وبخاصة إذا عرفنا أن الماء المنهمر ظل أربعين يوما [٣].

ثم يأتي متعلق الفعل وهو المفعول (أبواب السماء)، فالمفعول ليس واحدًا وإنما هو الجمع الدال على الكثرة وإن قالوا إن وزن (أفعال) من جموع القلة، والجمع هنا أفاد الإحاطة والشمول حتى لا يبقي الماء ولا يذر، يقول سيد قطب (١٣٨٦ هـ): «وما تكاد هذه الكلمة تقال؛ وما يكاد الرسول يسلم الأمر لصاحبه الجليل القهار، حتى تشير اليد القادرة القاهرة إلى عجلة الكون الهائلة الساحقة.. فتدور دورتها المدوية المجلجلة: {ففتحنا أبواب السماء بماء منهمر. وفجرنا الأرض عيوناً فالتقى الماء على أمر قد قدر} وهي حركة كونية ضخمة غامرة تصورها ألفاظ وعبارات مختارة. تبدأ بإسناد الفعل إلى الله مباشرة: {ففتحنا} فيحس القارئ يد الجبار تفتح {أبواب السماء}.. بهذا اللفظ وهذا الجمع»[٤] ثم يأتي الموصوف وصفته المسبوقان بحرف الجر الباء الذي يدل على معنيين[٥]؛ الأول: التعدية ويكون ذلك على المبالغة في أنه جعل الماء كالآلة التي تقوم بالفتح كما تقول: فتحت بالمفتاح، والثاني: الحال أي فتحنا ملتبسا بهذا الماء.

وهذان المعنيان للباء يعدان مقدمة ملائمة لوصف الماء بالانهمار فالأول فيه دلالة على أن الماء هو الذي فتح الأبواب المغلقة وكيف بماء يفتح أبواب السماء ؟!، لابد أن يكون منهمرا منصبا «بأبلغ ما يكون من السيلان والصب كثرة وعِظما؛ ولذلك لم يقل بمطر؛ لأنه خارج عن تلك العادة واستمر ذلك أربعين يوما»[٦].

---

(١) السابق ص ٦، ٧

(٢) هي قراءة عامر، ينظر، ابن زنجلة: حجة القراءات ٦٨٩

(٣) أبو حيان: البحر المحيط ١٧٥/٨، الشربيني: تفسير السراج المنير ٩٧/٤

(٤) سيد قطب: في ظلال القرآن ٨٠/٧

(٥) ابن عادل الدمشقي: اللباب في علوم الكتاب ٢٤٦/١٨

(٦) الشربيني: السراج المنير ٩٧/٤، هذا وقد ذكر القرطبي معاني قددا لقوله تعالى « منهمر» فقال: كثير، منصب، متدفق، سريع. ينظر: الجامع لأحكام القرآن ١٣١/١٧

أما الثاني ففيه معنى الإلزاق[1] فالفتح تلبس بوجود الماء واختلط به فكأن الماء ينتظر إشارة البدء للانطلاق والتدمير، فبعد أن كان الماء مأمولَهم صار نقمة عليهم ووبالا، وهنا يناسب الوصف بالانهمار ما جاء تاليا بحرف العطف الواو [2] «وفجرنا الأرض عيونا».

فهذا الإمام عبد القاهر (ت: ٤٧٤ هـ) يقول تعليقا على تركيب مماثل:» قولُه عَزَّ وجَلَّ: (وفَجَّرْنَا الأرْضَ عيوناً) (القمر ١٢) التفجيرُ للعيون في المعنى وأوقع على الأرضِ في اللفظ ... وقد حصل بذلك ... معنى الشُّمول ... وذلك أنه قد أفادَ أنَّ الأرضَ قد صارتْ عيوناً كلُّها وأنَّ الماءَ قد كان يفورُ من كل مكانٍ منها. ولو أُجريَ اللفظُ على ظاهرِه فقيلَ: وفَجَّرنا عيونَ الأرضِ أو العيون في الأرض لم يُفِد ذلك ولم يَدُلَّ عليه ولكان المفهومُ منه أنَّ الماءَ قد كان فارَ من عيونٍ متفرقةٍ في الأرض وتبجَّس من أماكنَ منها»[3].

والحقيقة الماثلة أمامي أن هذا الوصف مع موصوفه (ماء منهمر) يمثلان المعنى البؤري للتركيب ، أو بتعبير أستاذي الدكتور / محمد حماسة «المرتكز الضوئي»[4] الذي يُمَكِّن لكل عناصر التركيب أن تفسر من خلاله ، فهو مجهر يكبر الإشارات الصغيرة في نظام العمل بالتفاف التركيب حوله، وهنا نستطيع أن نبرز أهم الأسرار الدلالية لاختيار هذا الوصف المتمثلة في الآتي[5]:

أولا: هذه الفريدة أبلغ وأوجز؛ لأنها تضم في ثناياها المعاني المتعددة كالانصباب والكثرة والغزارة والتدفق، ولا منافاة بينها جميعها فالماء النازل من السماء كان مصبوبا ومتدفقا بكثرة وغزارة.

ثانيا: حروف هذه الفريدة توحي بانهمار الماء ونزوله بكثرة ووفرة، فجرس الهاء المفتوحة الخارجة من الحلق يحمل دفقة هوائية دون عائق وما في الحرف من سلاسة وسهولة، تحكي تدفق الماء النازل من السماء وانسيابه، ثم صوت الراء المنونة في حالة الوصل والساكنة في حالة الوقف، علاوة على ما في طبيعتها من تكرار؛ كل ذلك يصور وقع نزول المطر على

(١) يقول سيبويه: «وباء الجر إنما هي للإلزاق والاختلاط، وذلك قولك: خرجت بزيد ودخلت به وضربته بالسوط ألزقت ضربك إياه بالسوط فما اتسع من هذا في الكلام، فهذا أصله» الكتاب ٢١٧/٤

(٢) مع العلم أنه لا يصلح هنا غير الواو؛ لأن تفجير العيون ليس مرتبطا بالماء المنهمر بمعنى أن التفجير ليس نتيجة عن الماء المنهمر، ومن ثم فلا تصلح إلا الواو، ولو جاء العطف بالفاء هنا لفسد المعنى.

(٣) عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز ص ٩٢، ٩٣.

(٤) د/ محمد حماسة: النحو والدلالة ص ١٧٥ وما بعدها.

(٥) د/ عبد الله عبد الغني سرحان: الأسرار البلاغية في الفرائد القرآنية ص ٢٨،٢٧ بتصرف

الأرض بشدة وقوة وتتابع، وكأننا نسمع صوته عند نزوله.

ثالثا: مجيء هذه الفريدة على تلك الصورة، فيه رعاية للفاصلة المبنية على حرف الراء في السورة كلها، وأثر ذلك في الحفاظ على الجرس النغمي والانسجام الصوتي الذي يسري في أوصال تلك السورة الكريمة باطراد واضح.

رابعا: تومئ هذه الفريدة إلى تفرد موضعها في القرآن بهذا الأسلوب الفخم وذاك النظم العجيب كما ترشد إلى أن نزول الماء على تلك الصفة كان أمرًا فريدًا عجيبا منذ خلق الله الأرض إلى يوم القيامة؛ تلبية لدعاء نوح عليه السلام تفرد به بين الأنبياء قاطبة.

أما الوصفان الرابع والخامس (مدكر / نذر) فهما من المؤشرات الأسلوبية التي تثير الانتباه والتأمل فقد كرر الوصف (مدكر) هذا الوصف في الأسلوب الإنشائي الاستفهامي عقب كل قصة من قصص الظالمين، البداية هنا تحليل صوتي لمعرفة كنه الوصف.

الأصل عند سيبويه (ت: ١٨٠ هـ) مذتكر فاجتمعت الذال وهي مجهورة أصلية والتاء وهي مهموسة زائدة فأبدلوا من التاء حرفا مجهورا من مخرجها فصار مذدكر فأدغمت الذال في الدال فصار مدكر يقول سيبويه: «وكذلك تبدل للذال من مكان التاء أشبه الحروف بها لأنهما إذا كانتا في حرف واحد لزم أن لا يبينا إذ كانا يدغمان منفصلين فكرهوا هذا الإجحاف وليكون الإدغام في حرفٍ مثله في الجهر، وذلك قولك مدكرٌ كقولك مطلمٌ ومن قال مظعنٌ قال مذكر وقد سمعناهم يقولون ذلك والأخرى في القرآن في قوله فهل من مدكر»[1].

يتلو ذلك النظر في استخدام هذا الوصف عقب كل قصة، جاء في كتاب (إشارات الإعجاز في مظان الإيجاز للنورسي): «إن قلت: إن في القرآن الموجز المعجز أشياء مكررة تكراراً كثيراً في الظاهر ... مع أن التكرار يُمِلُّ وينافي البلاغة. قيل لك: «مَا كُلُّ مَا يَتَلألأُ يُحْرِقُ» فإن التكرار قد يُمِلُّ، لا مطلقاً. بل قد يُستحسن وقد يُسأم. فكمَا أن في غذاء الإنسان ما هو قُوت كلما تكرر حلا وكان آنس، وما هو تفكّه إن تكرر مُلَّ وان تجدد اُستُلِذّ، كذلك في

(١) سيبويه: الكتاب ٤/ ٤٦٩، د/ محمد عبادة، الشواهد القرآنية في كتاب سيبويه ص ٢٦٩، هذا وقد ذكر د/ تمام حسان أن تاء الافتعال تقلب دالا إذا سبقت بـ « الدال كما في ادتان إذ تنقلب إلى ادّان، أو الذال كما في (اذتكر) إذ تنقلب إلى ادّكر أو الزاي كما في ازتان إذ تنقلب إلى ازدان، يقول ابن مالك في تلخيص هذين الإجراءين:
طا تا افتعال رد إثر مطبق في ادّان وازدد وادكر دالا بقي» خواطر من تأمل لغة القرآن الكريم ص ٤٥

الكلام ما هو حقيقة وقوت وقوّة للأفكار وغذاء للأرواح كلما استعيد اُستحسن واستؤنس بمألوفه كضياء الشمس. وفيه ما هو من قبيل الزينة والتفكه، لذتُه في تجدّد صورتِه وتلوّن لباسه. إذا عرفت هذا فاعلم أنه كما أن القرآن بمجموعه قوتٌ وقوّة للقلوب لا يُمَلُّ على التكرار، بل يُستحلى على الإكثار منه، كذلك في القرآن ماهو روح لذلك القوت كلما تكرر تلألأ وفارت أشعة الحق والحقيقة من أطرافه»[1].

ومن الجملة الأخيرة للنورسي (وفارت أشعة الحق والحقيقة من أطرافه) نجد العلة الكائنة من وراء هذا المؤشر الأسلوبي التكرار، فهو يدندن على الطبائع النفسية للبشر التي توجل من العذاب والإهلاك، وتميل إلى حب النجاة والظفر بما تحب، وهنا تتتابع القصص المهلكات لأمم هالكات، وهذا فيه من النذير والتذكير ما فيه حتى تظل صور الهلاك عالقات في الأذهان فتتجافى الجنوب عن المعاصي المهلكات، وتستميت في التمسك بالطريق المستقيمة من أجل ورود موارد الناجين.

وقد أشار الإمام الزمخشري (ت: ٥٣٨ هـ) إلى علة تكرار هذا التركيب قائلا: «فإن قلت: ما فائدة تكرير قوله ... (فَهَلۡ مِن مُّدَّكِرٖ)؟ قلت: فائدته أن يجدّدوا عند استماع كل نبأ من أنباء الأوّلين ادكاراً واتعاظاً، وأن يستأنفوا تنبها واستيقاظا، إذا سمعوا الحث على ذلك والبعث عليه، وأن يقرع لهم العصا مرات، ويقعقع لهم الشن تارات؛ لئلا يغلبهم السهو ولا تستولى عليهم الغفلة، وهكذا حكم التكرير، كقوله: (فَبِأَيِّ ءَالَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ) (الرحمن: ١٣) عند كل نعمة عدّها في سورة الرحمن، وقوله: (وَيۡلٞ يَوۡمَئِذٖ لِّلۡمُكَذِّبِينَ) (المرسلات: ١٥) عند كل آية أوردها في سورة والمرسلات، وكذلك تكرير الأنباء والقصص في أنفسها لتكون تلك العبر حاضرة للقلوب، مصورة للأذهان، مذكورة غير منسية في كل أوان»[2] .

والحق أن كل كلمة تخرج من قرطاس الزمخشري تعد منهج بحث وفكر ، فهو يقوم بعملية ربط بين السور التي تشترك في الظاهرة؛ لأن التكرار ليس مقصورا على سورة القمر، التكرار يضرب أطنابه في سور أخرى كالرحمن والمرسلات، وهذا يتولد منه أهداف رئيسة مثل: بعث اليقظة، رسم العبرة، إحياء القلوب ...

(١) بديع الزمان النورسي: إشارات الإعجاز في مظان الإيجاز ص ٣٤
(٢) الزمخشري: الكشاف ٤٣٩/٤ ، كما ينظر هذا المعنى في الطراز للعلوي ١٧٨/٢

ونلحظ أمرين متعلقين بالوصف المشتق (مدكر):

الأول: أنه كرر مرتين في السياق نفسه، لكن متعلق التركيب الذي يحويه مختلف، فالأول متعلق بذكر الأمم الهالكة، والثاني متعلق بتدبر القرآن والاتعاظ منه، يقول ابن عاشور (ت: ١٣٩٣ هـ): «أن بين الادكارين فرقا دقيقا، فالادكار السالف ادكار اعتبار عن مشاهدة آثار الأمة البائدة، والادكار هنا ادكار عن سماع مواعظ القرآن البالغة وفهم معانيه والاهتداء به»[١].

الثاني: يتعلق بالمعنى المعجمي للتذكر، فالتذكر يستدعي شيئا منسيا، وهذا ما أفهمنا إياه الإمام الرازي (٦٠٦ هـ) عندما قال: «وقوله تعالى فَهَلۡ مِن مُّدَّكِرٍ أي متذكر... فلو قال قائل هذا يقتضي وجود أمر سابق فنسي، نقول ما في الفطرة من الانقياد للحق هو كالمنسي فهل من مدكر يرجع إلى ما فطر عليه... وعلى قولنا المراد متذكر إشارة إلى ظهور الأمر فكأنه لا يحتاج إلى نكر بل هو أمر حاصل عنده لا يحتاج إلى معاودة ما عند غيره «[٢].

أما الوصف النذر فهو من المكرر أيضا وهو يصح أن يكون صفة مشبهة أو مصدرا، ولعل مجيئه على هذا النحو في كل المواضع جمعا يوحي بأن كل ما جاء إنما هو للإنذار والوعيد لكل مكذب فجمع الوصف المشتق (النذر) يشي بكثرة المكذبين الضالين، وهذا ما ستثبته كل المواضع في أثناء التحليل الدلالي لصيغ الوصف المشتق في كل المشاهد.

والحق أنا نستطيع أن نقرر بكثير اطمئنان أن الأوصاف المشتقة كانت المرتكز الضوئي أو المعنى البؤري، الذي حكيت من خلاله القصة القرآنية في هذا المقطع، فنوح متهم من قبلهم بالجنون (مجنون)، وهذا لب الاتهام، واتهامهم له بهذه الصفة العجيبة، جعله يتجه إلى ربه بصفة (مغلوب) الدالة على قوة الضعف وديمومته على طول دعوته، ومن ثم كانت النجاة له ولمن تبعه، وكان التدمير والإهلاك بالوصف المشتق مع موصوفه (ماء منهمر). إلى هنا ينتهي المقطع ليدلنا على أن الادكار والاتعاظ والإنذار هو ديدن القرآن وديدن ذوي العقول السليمة والفطر النقية وهذا مفهوم من تكرار الوصفين المشتقين (نذر / مدكر)، هذا التكرار يعد من معاني النحو التي تحقق الاتساق والتماسك النصي[٣]؛ لأنه لما أعاد

(١) ابن عاشور: التحرير والتنوير ٢٧/ ١٨٣
(٢) الرازي: مفاتيح الغيب ٢٩/ ٣٩
(٣) د / الربيع بو جلال: معايير النصية في كتاب دلائل الإعجاز ص ١٦٧ ، بتصرف

اللفظ بعينه كان ذلك أبين وأقوى، وهكذا تتضافر كل الأوصاف من أجل إبراز القصة في مقطع قصير وعلى قصره تكررت فيه بعض الألفاظ (كذبت / كذبوا) (مدكر)؛ ليصل إلى الغاية في الزجر والتخويف وكذلك الاتعاظ والاهتداء، وفي أثناء ذلك نلاحظ معطيات السياق التي تساعد المحلل على ربط النظم والاهتداء إلى بعض أسراره، وهذا يعني من وجهة نظري أن الدرس الدلالي هنا لا يعنى بتحليل الأوصاف المشتقة فقط، وإنما يهتم كذلك بما يحوط هذي الأوصاف، لأنا على يقين إنه لا يفهم شيء إلا من سياق متتابع مترابط، يعطي التحليل مصداقية وشفافية.

* * * * *

اللغة العربية : آلام وآمال

د. مجدي مصطفى ياقوت
الدوحة - قطر

تمرّ اللغة العربية بمرحلة حسّاسة وخطرة: فهي تعاني الغربة من أبنائها وهي في عقر دارها، وينتابها الألم والحسرة على تقوقعها وانحسارها وهي ترى اللغات الأخرى تنمو وتتمدد بين شعوب الأرض، وألمِ تخوّفها من أبنائها وأعدائها في آن، حيث تعاني العربية من إهمال وإقصاء من أبنائها حيث تخلوا عنها وهجروها إلى اللغات الأخرى.

ومما يزيدها ألمًا ما تراه من انحسارها وتقوقعها على نفسها - يوما بعد يوم - وبينما هي لا تنمو بل تتقهقر تجد اللغات الأخرى طريقها للنمو والازدهار بين شعوب الأرض بفعل جرأة وقوة أبنائها وللتقدم التكنولوجي المتزايد.

تعاني ألمَ ضعف الإقبال على تعلّمها من أبنائها الذين يرون أنهم ليسوا في حاجة إلى تعلّمها ماداموا يفهمون مراد بعضهم بعضًا باللهجة العامية، ألم الربط بين تعلّمها وبين التوظيف المهنيّ - فهي لا تؤثر عليهم في لقمة عيشهم - ألمِ عدم إدراك أبنائها ما أدركه يهود الأرض الذين أحيوا لغتهم بعد مماتها عبر قرون من الأزمنة الغابرة وأبناء العربية في ثبات عميق، ولا نغالي إذا قلنا: بل إنّ بعضهم معول هدم لها حيث إنهم أفسحوا المجال لتعلّم واستخدام اللغات الأجنبية عموما والإنجليزية خصوصًا بدعوى أنها لغة العلم والتكنولوجيا والتوظيف .

إنها تتساءل في حيرة وذهول، أكان ذلك بسبب صعوبتها على أبنائها؟ أم بفعل أعدائها الذين يكيدون لها ويتربصون بها كل الدوائر نقمة وحسدا؟ أم كان ذلك بفعل الأمرين معا؟!

أيعقل أن يكونوا معول هدم لها بدل أن يرعوها ويحافظوا عليها ويعملوا باستمرار على تطويرها وتطويعها كي تواكب وتساير التقدم العلمي والتكنولوجي المعاصر؟

رحم الله شاعرنا الكبير حافظ إبراهيم فقد عبر عن كل هذا - منذ قرن- بمشاعر فياضة على لسان اللغة العربية نفسها؛ فصورها بصدق وروعة بيان وهي تتألم وتبث شكواها معاتبة أبناءها على إهمالها وتركها وهي اللغة التي أنزل بها القرآن الذي حرر البشرية من ظلمات الجهل وآثام الظلم والاستبداد.

وَسِعْتُ كِتَابَ اللهِ لَفْظًا وَغَايَة *** وَمَا ضِقْتُ عَنْ آيٍ بِهِ وَعِظَاتِ

فَكَيْفَ أَضِيقُ الْيَوْمَ عَنْ وَصْفِ آلَةٍ *** وَتَنْسِيقِ أَسْمَاءٍ لِمُخْتَرَعَاتِ

أَنَا الْبَحْرُ فِي أَحْشَائِهِ الدُّرُّ كَامِنٌ *** فَهَلْ سَأَلُوا الْغَوَّاصَ عَنْ صَدَفَاتِي

وبالرغم مما مرت به العربية في العصر الحديث من محن ومتاعب فقد بقي لها الكثير من الآمال:

أمل أن يعود أبناؤها إليها حين يدركون أن الأمة - أية أمة - على وجه الأرض لن تقوم لها قائمة إلا بتمسك أبنائها بلغتهم الأمّ، أملِ أن يربطوا بين حياتها وحياتهم هم ، فلا عبرة لأمة اتخذت من لغة غيرها طريقا لها بين الأمم.

أملِ أن يدرك أبناؤها أنهم مهما أبدعوا بلغة غيرهم الغربيّة فلن يكونوا غربيين بل سيظلون شرقيين حتى ولو أكلوا وشربوا وفكّروا ولبسوا لباس الغرب وتحدثوا بلغاته وغيروا أسماءهم وتبرؤوا من كل ما يربطهم بماضيهم العربي ودينهم.

وقبل الولوج في تفاصيل الموضوع يدعو الكاتب أن ينظر المسؤولون والمثقفون العرب على واجهات المحلات التجارية والفنادق وغيرهما في طول العالم العربي وعرضه، ثم يقررون ما يجب أن يكون.

ومن هنا يتبدى لنا السؤال الجوهري الذي ينبغي أن نطرحه حول تشخيص واقع لغتنا اليوم وما ينتابها من أزمات ومظاهر قلقة حادت بها إلى التقهقر والسقوط في مهاوي الردى ونحن نتفرج عليها وهي تعيش هذه الوضعية الأليمة، دون أن ندري أننا نحن السبب، فما مظاهر ذلك؟ وما أسباب تقهقهر لغتنا العربية لغتنا الجميلة في السنوات الحاليّة؟

الهزيمة النفسيّة:

لسان حال العامة ينطق قائلا: ما بال الناشئة! ما يتعلمونه في المدارس أو في الجامعة في صوب وما يجدونه في الواقع المعيشيّ اليوميّ في صوب آخر، حتى أضحى وغدا تعلّم العربية صعبًا، بل نوعًا من الإشفاق على متحدثها.

ما زال من بني جلدتنا من يتكلم اللغة الأجنبية بطلاقة أكثر من لغته العربية في بيته وفي حديثه مع أقرانه، وكأنه يقول بلسان الحال: أنا المتعلم المثقف المفتخر بحديثي بالإنجليزية عوضا عن لغتي التي لا مجال لها في عالم اليوم بين لغات العالم المتحضر المتقدم، أو كأن لسان الحال يقول:

- لغة الدبلوماسيين من العرب – ومن شاكلهم – هي غير العربية في المحافل الدولية، بل حتى في بيوتهم، فبعض المتحدثين العرب في الأمم المتحدة وغيرها يتحدثون بالإنجليزية ويعزفون عن العربية في مشهد يوحي بأنهم يتبرؤون منها، كأنها لغة تخلف فحسب ومن العار الحديث بها في المحافل الدولية، وإذا كان هذا الحال كذلك فلِمَ تُلزمون أو تطلبون من الطلاب ومن العامة أن يتعلموا أو يتعاملوا أو يتحدثوا بالعربية فيما بينهم وفي وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمسموعة؟ فهل يوجد تشريع في بلد عربي يُلزم الوزراء والمسؤولين وغيرهم بالتحدث بالعربية في المحافل الدولية، بالرغم من أنها لغة رسمية ومعترف بها في الأمم المتحدة؟
- يختلف المشرق العربي مع المغرب العربي في كتابة ونطق الكلمات وكثير ما هي.
- يُقبل الآباء على تعليم أبنائهم للغة الإنجليزية منذ الصغر؛ لأنها لغة الحياة والعلم والوظيفة الطيبة التي تضمن لهم مستقبلًا أفضل في ظل التقهقر العربيّ ومن ثمّ اللغة العربية في الكثير من المجالات الحياتية.

من هنا يقول المثقف الكويتي محمد الشارخ صاحب مجموعة صخر الإعلامية: إنّ النخبة المثقفة العربية غير مهتمة بمستقبل اللغة العربية ؛ لأنها تتحدث لغات أجنبية، وبالتالي لا يهمها هذه اللغة وتعليمها وتطويرها. [1]

(١) محمد راجي الزغول. دراسات في اللسانيات العربية والاجتماعية، إربد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية

الربط بين تعلم اللغة والوظيفة:

واقع الحال يقول:

- لن تطعمني اللغة العربية فقد بات الحصول على لقمة العيش مرتبطًا بالإنجليزية، ففي كثير من الدول العربية يضع مسؤولو التوظيف إجادة اللغة الأجنبية - وبخاصة الإنجليزية - شرطا للحصول على الوظيفة المطلوبة؛ لأنها لغة العصر، وليكون الموظف مطلعًا على ما يكتب أو ينشر بالإنجليزية، وهذا ليس عيبًا في ذاته، لكنّ العيب كله والخطر الداهم أن يأتي على حساب اللغة الأم.
- لا يستطيع المسؤولون عن التوظيف في البلاد العربية - في الوظائف العالية - أن يشترطوا شهادة دولية في تعلم العربية قراءة وكتابة كما يشترط الأجانب شهادة تويفل وآيلتس وغيرهما للتوظيف أو للتعلم في بلادهم؟ أو هل يمكن أن يشترط مسؤولو التوظيف إجادة العربية قراءة وكتابة من أبنائها كشرط التوظيف في الوظائف الحكومية في البلاد العربية؟
- هل بإمكان متعلم العربية في بلاد غير العرب أن يجد وظيفة رسمية أو أهلية يعيش منها إن وصل للبلاد العربية للعمل؟

شكوى أبنائها من صعوبتها:

- تُعَدُّ العربية لغة صعبة التعلم على مستوى التعبير والتركيب، حيث تبرز صعوبة الكتابة والتحدث بها.
- فهل يرجع ذلك إلى طبيعة العربية كلغة؟ أم إلى طرائق تدريسها؟ أم إلى موقف أبنائها الذين ينتابهم الشعور بالخوف من صعوبتها وعدم الثقة بها، لدرجة أنهم لا يطمئنون للعيش في كنفها وظلها؟ أم أن السبب يعود إلى القصور في مجهود وأداء: معلميها، أم جامعاتها، أم إعلامها؟ أم في كل ذلك؟
- عندما يتحدَّثَ المغربي بلهجته المحليّة لا يفهمه المشرقيّ والعكس صحيح.
- بعض طلبة الجامعات العربية الذين يدرسون باللغة العربية يتحدث الإنجليزية مع

والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥ ص ٦٠.

أقرانه، بل إن بعض الجامعات تطلب مستوى عاليًا في اللغة الإنجليزية قراءة وكتابة وتحدثا شرطا للالتحاق بها، ومرة أخرى يذكّر الكاتب أن هذا الشرط ليس عيبا في حد ذاته، بل العيب أن يأتي على حساب اللغة العربية الأم.

- هل يتحدث معلمو العربية في المدارس والجامعات العربية باللغة العربية الفصيحة ليكونوا مثالا يحتذى لأبنائنا الطلاب في شتى مراحل تعلمهم؟
- يتعلم الأطباء والمهندسون والعلميّون عموما بغير اللغة العربية أسوة بنظرائهم في بلاد الدنيا؛ لأنها لا تفي بالمصطلحات العلمية اللازمة.

أسباب متفرقة:

- لا تستطيع المجامع اللغوية أن توقف سيل المفردات الإنجليزية الجارف كل يوم، فلا يستطيع الشباب العربي أن يستغني عن بعض الألفاظ الأجنبية أثناء حديثه أو تعامله مع الشبكة العنكبوتية، فألفاظ لغتهم العربية لا تصل بهم إلى مبتغاهم في حين أنهم يرون اللغة الإنجليزيّة أسهل في المجال العلميّ والتقنيّ، ويعللون ذلك بأنهم لا يجدون الترجمة العربية للمصطلحات الإنجليزية فينطقها كما هي بالإنجليزية.
- لا يمكن أن نُلزم الإعلام المرئي والمسموع والمكتوب باللغة الفصيحة الميسرة.
- لسان حال الطالب العربي وولي أمره اليوم يصدح بما هو آت:

اللغة الإنجليزية لغة العلم والتكنولوجيا وهي الطاغية على ما سواها، ولا وجود للبديل العربي والذي يستطيع المتعاملون مع الحاسوب والإنترنت أن يستخدموه، فهل يجدي تعلم العربية إذن؟

وماذا بعد ذلك؟ هل سنتقدم أو نرتقي للعلا إذا كانت العربية هي لغة التحدث والكتابة وغيرها؟ وهل أبناؤها بخير حتى يتعلمها غيرهم؟

المدافعون عن العربية:

إزاء هذه المشكلة المتفاقمة من وقت بعيد يجد الغيورُ على لغته العربية لغة القرآن نفسَهُ مدافعًا عنها وسط ثقافة التغريب والوصم بصفات التجهيل والتخلف، وكأن من

يتكلم بغير لغته العربية يعدّ المثقف الذي يشار إليه بالبنان ، وبات تعلم اللغة الأجنبية على حساب العربية أمرًا محسوما ؛لأن اللغة الأجنبية أضحت لغة العلم والتقدم والرقيّ والثقافة بلا منازع .

هذه باختصار ثقافة المنهزم، الذي يجد الخير كله في ثقافة ولغة وعلوم البلاد المنتصرة، حتى ولو كان ذلك على حساب لغته ودينه، وثقافته، وتاريخه، ومكانته. وفي الحديث الشريف عن أبي هريرة: «لتَتَّبِعُنَّ سَنَنَ مَن كان قَبلَكم شِبرًا بشِبرٍ، وذِراعًا بذِراعٍ، حتى لو دخَلوا جُحرَ ضَبٍّ لدخَلتُموه»[1].

في مقابل الفئة المتشككة السابقة نجد فئة أخرى تذهب المذهب النقيض وعندهم:

- يجد المهتمون باللغة الفصيحة أن أمم العالم تهتم بلغاتها الأم في المجالات كافة العلمية والعملية والأدبية، فهل الصينيون يتعلمون بغير الصينية؟ وهل يتعلم اليابانيون بغير اليابانية مثلا؟ ومثلهما الفرنسيون والألمان وغيرهم الكثير، وكأن بلاد الدنيا تتعلم وتعلّم بلغتها إلا العرب، فهل هذا مقصود؟ وهل العرب أمة منهزمة حقًا؟ وهل لا أمل في إصلاح ما أفسده الدهر وقضي الأمر؟ أم ثَمَّ أمل؟ ثم أمل.

ثُم هم يتساءلون أيضا وأسئلتهم مشروعة:

- لِمَ يُصرُّ المتعلمون العرب على التعلّم بغير العربية في كلياتهم وجامعاتهم العلمية والعملية؟ أهي عجز منهم أم منها؟ إن تقدم اللغات الأجنبية ليس نابعًا من صميم لغاتهم كما هو نابع من صميم لغتنا نحن، إنما تقهقر اللغة العربية بسبب تقهقر أهلها في المجالات جميعا، فليس في العربية عيب تعاب به، بل إن صعوبة نحوها وإملائها وغيرهما تتشارك فيه مع لغات العالم.
- لم لا يجد الحاصل على شهادة في اللغة العربية مجالا يتفق وما تخصص فيه أم هو مخطئ أساسًا أن تعلم العربية أو أحد علومها وهي كثيرة؟
- لم أضحت اللغة الإنجليزية – مثلا– اللغة الأولى عالميًا؟ هل لسهولتها؟ أم لقوة أبنائها العسكرية والاقتصادية والعلمية وغيرها؟

(١) أخرجه أحمد (١٠٦٤١) واللفظ له، والحارث في «المسند» (٧٥٤)، والبزار (٨٤١١)

بالرغم أن دساتير البلاد العربية تنص على أن العربية هي اللغة الرسمية، فإن أبناءها لا يلتزمون بها في المحافل الرسمية والدولية، ويفضلون عليها لهجاتهم المحلية وحتى في التدريس، ثم تفاجئنا وزيرة خارجية النمسا (كارين كنايسل) في اجتماع الجمعية العامة للأمم المتحدة بدورتها الـ ٧٣، الأمم المتحدة متحدثة باللغة العربية. ..

وقالت الوزيرة النمساوية في كلمتها: أنا هنا كوزيرة خارجية النمسا، ألقي خطابي باللغة العربية، لماذا أفعل هذا؟ هذه اللغة هي من بين ست لغات رسمية بالأمم المتحدة، هي لغة مهمة وجميلة وجزء من الحضارة المهمة العربية [١] يا لحمرة الخجل للعرب!

العربيّة.. اللغة الرسميّة الوحيدة:

نصت دساتير خمس عشرة دولة عربيّة على أن العربيّة هي اللغة الرسميّة الوحيدة في البلاد، وهي: المملكة العربيّة السعوديّة، وسلطنة عمان، ودولة الإمارات العربيّة المتّحدة، وجمهوريّة مصر العربيّة، والجمهوريّة العربيّة السوريّة، ولبنان، وفلسطين، والمملكة الأردنيّة، ودولة الكويت، ومملكة البحرين، والجمهوريّة اليمنيّة، والجمهوريّة الموريتانيّة، والجمهوريّة الليبيّة، ودولة قطر، بالإضافة إلى الجمهوريّة التونسيّة التي جعلت المسألة اللغويّة في منأى عن التعديلات الدستوريّة اللاحقة، فنصت على عدم جواز تعديل الهويّة اللغويّة للبلاد [٢].

إن حال العربية اليوم يلخصها التقرير الصادر عن وزارة الثقافة الإماراتية وفيه:

إذا نظرنا إلى واقع الحال وجدنا آثار هذه الأزمة تنعكس على كل مجالات الحياة في المجتمعات العربيّة، ففي معظم الدول العربيّة لا يزال البحث العلمي في العلوم وتعليمها ضئيل التفاعل بالعربيّة إن لم يكن منعدما. ورغم تراكم القرارات الحكوميّة العربيّة وتقارير اجتماعات القمة فإنّه لم تنجح من مبادرات التأسيس العلمي بالعربيّة إلا تجارب معدودة وبشكل نسبي على مستوى التشريع والتأطير المؤسساتي أو على مستوى التجارب الفرديّة. ولا تزال اللغة العربيّة أقل حيويّة في الفضاء العام وفي وسائل الإعلام، حيث يغلب على المظهر الخارجي اللغويّ الصوتي والبصريّ زحف اللغات الأجنبيّة وهيمنتها على اللغة

(١) https://arabic.cnn.com بتصرف ضئيل

(٢) تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها. الإمارات العربية المتحدة، وزارة الثقافة والشباب، د.ت.ص ٢٨-٢٩.

العربيّة فصيحها ومحكيّها. وما تزال مناهج تدريسها مُقَوْلَبة ومعلَّبة في أُطُر تقعيديّة لا تمنح لطّلابها الكفاءة والليونة في استعمالها ولا القدرة على جعلها مواكبة للحاجات المعاصرة والمستجدات التكنولوجيّة والمعرفيّة. ولذلك ما زالت مجتمعاتنا في حاجة إلى أن تستعير لسانًا غير العربيّة كي تقدم لأفرادها الخدمات[1].

الحل:

إن مشكلة تعلم وتعليم العربية أصبحت اليوم من الصعوبة بمكان، وإن لم يتكاتف العامة والخاصة والمسؤولون في البلاد العربية وأن يقفوا وقفة جادة وواحدة فإن مصير اللغة العربية الفصيحة سيكون في مهب الريح وعلى المحك أكثر مما هو عليه الآن، تتقاذفه الأهواء والأمواج العاتية التي تحاول أن تحاصرها لتكون في العبادة ودورها فقط.

لن نفقد الأمل في استواء العربية على سوقها كما كانت إن شاء اللّه، ولن نتشكك في غلبة لغتنا الأم على ما عداها من لغات أجنبية أو لهجات محلية ما دام اللّه يحفظها، ثم إنّ هناك مخلصين من أبناء الأمة متفانين في خدمة اللغة العربية، وإنها ستظل محفوظة بحفظ اللّه تعالى للقرآن، ولكن علينا أن نسهم في وضع حل للوضع الحالي للغة أخذا بالأسباب تاركين النتائج لرب الأسباب.

والحل العملي للحفاظ على اللغة الأم اللغة العربية يتمثل فيما يأتي:

أولا: على البلاد العربية أن تضع شرط تعلّم العربية قراءة وكتابة وتحدثًا للحصول على وظيفة ما (من أعلى الوظائف إلى أدناها) في بلاد العرب وسيكون ذلك خدمةً للغة أي خدمة، وليست البلاد العربية بدعًا في ذلك، فعلى مرمى حجر من البلاد العربية - في أوربا - فالمهاجر أو الراغب في عمل هناك يسارع من تلقاء نفسه إلى تعلم لغة البلد الذي يريد السفر إليه؛ ليضمن العمل هناك وليَفهم المطلوب منه، وليُفهم ما يريد، وليفي باستحقاقات العمل.

ثانيا: على كل مسؤول حكومي أن يتحدث باللغة الفصحى الميسرة في اجتماعاته

(١) تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها.ص٢٤

ولقاءاته مع الوفود الأجنبية، ولا مانع من الاستعانة بمترجم من العربية لأي لغة أجنبية؛ اعتزازًا من المسؤول بلغته العربية، وهذا لا يمنع مطلقًا أن يكون المسؤول نفسه متعلمًا وعارفًا بآداب ولغويات اللغة الأجنبية.

ثالثًا: يمنع التدريس في المدارس والجامعات - التي تدرس بالعربية - بغير العربية الفصيحة الميسرة.

رابعا: على وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية ألا تفسح المجال إلا لمن يستخدم العربية الفصيحة الميسرة في حديثه، وأرجو أن يكون لدى كل وسيلة إعلام مدقق لغويّ؛ حتى لا تُعرض على الشاشة أخطاء نحن في غنى عنها، ولدينا الكثير من معاجم الأخطاء الشائعة، ومن الأهمية بمكان الاطلاع عليها باستمرار والعمل على استخدام الصواب وترك الخطأ فورًا من دون تردد ، لأن الجهد المبذول في هذه المعاجم جهد مبارك وكبير ومهم وعدم استثمارها خسارة كبيرة.

خامسًا: على شباب الأمة أن يعلموا أن الأمة - أية أمة - لا تحيا إلا بلغتها الأم- تعليما وتعلما، قراءة وكتابة وتحدثا، واستخداما حياتيًّا يوميًّا - ولا تدوم ولا يكتب لها النجاح على المدى البعيد ولن تتقدم - فقراءة الأحداث التاريخية في حياة الأمم الحية شاهد على ذلك - لذا فلا مفر أن يتعاملوا بالعربية من غير اللجوء إلى المفردات الدخيلة على لغتهم، والفائق منهم يعرّب المفردات الأجنبية أثناء عمله أو حديثه فلا يستخدم الكلمات المقترضة مثل: شيّر، فرمت، هنّج، كورنر، يوتيرن، موبايل، ويك إند، لسته، كمبيوتر، رسبشن، هُول، أولردي..... وغيرها الكثير مما دخل في لهجاتنا العامية واستخداماتنا اللغوية اليومية، لذا فحِمْلُ الشباب ثقيل والأمل فيهم والمتوقع منهم أن يكونوا على قدر المسؤولية.

سادسًا: على مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي أن يعوا أنّ تساهلهم في الكتابة عبر الرسائل اليومية لن يقدمهم بل العكس، فتوعية النشء ضرورة ملحّة تمليها مصلحة اللغة العربية والأمة.

وقد قيل: مع ازدياد إقبال الشباب العربي من الجنسين على مواقع التواصل الاجتماعي،

بدأ يتسع نطاق غربتنا عن لغتنا الأم حيث طفا على السطح من جديد ذلك الأسلوب الغريب للتواصل والمحادثة الذي يجمع بين العربية واللاتينية في آن معا، ويُعرف بطريقة «الفرانكو آراب» وهناك من يفضل تسميتها «العربيزي» أو «الأنجلو أراب» وغيرها من المسميات.

ويمكن تعريف هذه الطريقة بأنها «أسلوب في الكتابة غير محدد القواعد مستحدث غير رسمي ظهر منذ بضع سنوات، ويستخدم البعض هذه الأبجدية باللغة العربية أو بلهجاتها، وتنطق مثل العربية، إلا أن الحروف المستخدمة في الكتابة هي الحروف والأرقام اللاتينية بطريقة تشبه الشيفرة. فمثلاً رقم (٧) يمثل الحرف (ح)، والرقم (٣) يمثل الحرف (ع)، والرقم (٢) يمثل الهمزة (ء)... إلخ. وظهرت أيضًا عبارات واختصارات مثل (OMG) وهي اختصاراً لعبارة oh my god وتعني يا إلهي، ونجد كذلك عبارة (7mdllh) وتعني الحمد لله[١]

فالخطر كامن في انتشار لغة (الفرانكو آراب) بين الشباب العربي على منصات التواصل الاجتماعي وبخاصة الذين لا تتوفر لديهم لوحة مفاتيح بالعربية، فيُعبِّرون عن اللغة العربية بحروف لاتينية، ويرمزون لبعض الحروف غير الموجودة في اللاتينية بأرقامٍ! وهذه اللغة (الفرانكو آراب) قد تؤدي إلى تشويه اللغة العربية على المدى البعيد، إذا لم يتدخَّل حُماة العربية لإنقاذها من هذا الخطر[٢].

سابعًا: على مسؤولي المجامع اللغوية أن يكونوا أسرع وأكثر جديّة وعلى تواصل مستمر فيما بينهم في ترجمة المصطلحات العلمية؛ ليستخدمها الجميع في الحياة اليومية قبل أن يتم استخدام اللفظ الأجنبي ويشيع على ألسنة العامة والخاصة.

ثامنًا: الأمل كبير في المعلمين والمثقفين في القراءة المتأنية الواعية في المعاجم اللغوية – كالمعجم الوسيط وغيره من المعاجم الحديثة – باستمرار؛ تجديدًا وتعزيزًا لمفرداتهم اللغوية، وكذا القراءة المتأنيّة والمستمرة في كتب العلم والأدب والدين؛ فقد أخذت التكنولوجيا الحديثة أوقات الكبير والصغير، ولأن القراءة السريعة لن تصنع النهضة المرجوّة.

---

(1) https: //www. aljazeera. net

(2) https://www.alukah.net

تاسعًا: إذا كنا جادين في تعلم وتعليم للنشء ونشر لغتنا الجميلة فلا بد من توحيد القواعد النحوية والإملائية في المشرق العربيّ والمغرب العربيّ حتى لا نجد أكثر من صورة لكتابة الكلمة الواحدة، لذا نحتاج إلى هبّة لغويّة ثقافيَة جماعيّة لا فرديّة؛لنُنشئ جيلا جديدًا قائما على أسس علمية صحيحة، ولا مانع أن نستفيد من غيرنا : كيف أحيوا لغتهم من ممات وحافظوا عليها وكيف يدرّسون بها العلوم والآداب وكيف يتحدثون بها في الإعلام متناسين لغات بلادهم الأصلية،فالأولى أن يتَّحد الجميع اليوم حول مسألة تعلّم العربية وتعليمها، وأن نقدمها للعالم في قالب سهل وجذاب يقربها من الناس وبخاصة متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها ويحببها إليهم من خلال استثمار جهودنا في مجال الإعلام، وإمكاناتنا العلمية والمادية وغيرهما ومهاراتنا في تطوير وسائل تعليمها، وتبسيط قواعدها، ليتمكن الآخرون من اكتشاف روعتها وسر جمالها.

عاشرًا: قرار من الجامعة العربية ألا يتحدث مسؤول حكومي في وسائل الإعلام إلا باللغة الفصيحة الميسرة، إنها الإرادة السياسية القوية ولغة السيادة، ولو افترضنا مثلا أن أبناءنا أصبحوا يجيدون الإنجليزية قراءة وكتابة وتحدثا واستماعا هل سيصبحون إنجليزا أو أمريكانا مثلا؟ أم سيظلون عربا؟

أيها السادة المسؤولون والغيورون على العربية والمثقفون العرب لا تلوموا العربية كلغة، بل لوموا أنفسكم أنتم على عدم الاهتمام بها، فلا توجد أمة في الأرض تحترم نفسها وتريد أن تسود إلا وكانت لغتها الأم لسانها الناطق علما وأدبا وثقافة قراءة وكتابة وتحدثا.

أيها السادة: ألم يحيي اليهود اللغة العبرية – وهم على بُعدِ أمتار منا– بَعْدَ أن ماتت قرونا؟ ألم تكن العربية هي اللغة الرسمية الأولى في عدة أقاليم عربية: فالأكراد في المشرق العربيّ (العراق) والأمازيغ في المغرب العربيّ (تونس والجزائر والمغرب) وكذا جنوب السودان؟ أين العربية الآن عندهم؟

أيها السادة إن لم نُعِدّ للغة العربية عزّها ومجدها قولا وعملًا فلا تنتظروا من أبنائها المتخبطين الغارقين في موج وطغيان الإنجليزية مثلا أن يكونوا أكثر وعيا واهتماما بها، ففاقد الشيء لا يعطيه، وإن لم ينشّأ أبناؤنا على حب وفهم وأهمية لغتنا الأم فأمامنا

قرون ستشهد اندثارا وانحطاطا أكثر.

حادي عشر: أدعو الدول التي لم تصدر بعدُ قوانين وتشريعات لحماية اللغة العربية أن تحذو حذو دولة قطر - على سبيل المثال- في إصدار القوانين التي تحافظ على اللغة العربية، والأهم والأروع هو تنفيذ هذه القوانين ليكون لها صدى على أرض الواقع.

وقد أصدرت قطر القانون رقم (٧) لسنة ٢٠١٩ بشأن حماية اللغة العربية وبه عدة مواد ملزمة، أختار منها مادتين فقط وأحيل القارئ الكريم إلى قراءة القانون كاملا، ومما جاء فيه:

المادة ١:

تلتزم جميع الجهات الحكومية وغير الحكومية بحماية ودعم اللغة العربية في كافة الأنشطة والفعاليات التي تقوم بها.

المادة ٢:

تلتزم الوزارات والأجهزة الحكومية الأخرى والهيئات والمؤسسات العامة باستعمال اللغة العربية في اجتماعاتها ومناقشاتها، وفي جميع ما يصدر عنها من قرارات ولوائح تنظيمية وتعليمات ووثائق وعقود ومراسلات وتسميات وبرامج ومنشورات وإعلانات مرئية أو مسموعة أو مقروءة وغير ذلك من معاملات. ويسري حكم الفقرة السابقة على الجمعيات والمؤسسات الخاصة، والمؤسسات الخاصة ذات النفع العام، والجهات التي تمول موازناتها من الدولة[١].

وفق الله الجميع للعمل على حماية وحفظ اللغة العربية ، فإنه تعالى هو ولي ذلك والقادر عليه.

﴿وَاللَّهُ يَقُولُ الْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِي السَّبِيلَ﴾[٢]

(1) https://www.almeezan.qa

(٢) سورة الأحزاب:٤.

المراجع:

١. حامد طاهر . كيف ننهض باللغة العربية؟ مجلة العربي نوفمبر ٢٠٠٣.

٢. محمد راجي الزغول. دراسات في اللسانيات العربية والاجتماعية (إربد، الأردن: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.

٣. وزارة الثقافة والشباب، تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها . الإمارات العربية المتحدة، د.ت.

المواقع الإلكترونية:

4. https://www.aljazeera.net

5. https://www.alukah.net

6. https://arabic.cnn.com

7. https://www.almeezan.qa

* * * * * *

ظاهرة بطالة الشباب في الدول العربية بين اتساع الظاهرة وتباين الحلول

الدكتور: خضير عباس أحمد النداوي
بغداد - العراق

المقدمة:

تحتل مَرحلة الشباب، منْ الناحيةِ البيولوجية، أهمية استثنائية مُتفردة، منْ مراحلِ نمو وتطّور الإنسان، كونها تعكسُ أهم مَرحلة عمُرية من حياتهِ، وهو في ذَروةِ القوة البدنية والحيوية والنشاط الفكري بين جَميع مَراحل حياتهِ.

ومما زاد منْ أهمّيةِ مَرحلة الشباب في حياةِ المُجتمعات من الناحيةِ الاقتصاديةِ، كونها تمثلُ الأساس المادي والمعنوي لانطلاق وبلورة وتكوين «القوة العاملة» النشيطة المنُتجة في المُجتمعِ، أَضف إلى ذلك قُدرتها على التعاملِ الفكري معَ مُتطلباتِ العصر الحديث في المَيدانِ التكنولوجي وفي غالبيةِ القطاعات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى.

وعبرّ مُختلف مَراحل التاريخ الإنساني، كانَ لقطاعِ الشباب، ولا يزال، دور القّدح المُعلى في عملياتِ التغيّير، سَواءً أكان هذا التغيير إيجابياً أم سلبياً، وفي مُختلفِ الميادين الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية والسياسية آخذينَ بنظر الاعتبار أنّ عدد العاطلين في الدول العربية بلغَ في عام ٢٠٢٠ نحو (١٤,٣) مليون عاطل، وبضمنهم (٣,٢) مليون عاطل من الشباب العرب من الفئة العُمرية (١٥ ــ ٢٤) سنة. ومَع ما شهّدته بعض المُجتمعات العربية منذُ بداية العقد الثاني للقرن الحادي والعشرين من عملياتِ «التغّيير» في غالبيةِ مُؤسسات وضَوابط المجُتمع القديم، لاسيما بعد اندلاع مُظاهراتٍ واحتجاجاتٍ كبيرة في إطارِ ما عُرف إعلامياً (بالربيع العربي) في كلٍ من: تونس، ومصر، وليبيا، واليمن وسوريا، وأدت إلى تغيير الأنظمة السياسية فيها. فيما لا تزال كلٌ منْ سوريا واليمن تعانيان من حروبٍ مَحلية وإقليمية مُستعرة.

وفي الاتجاهِ المُقابل، لم تتأثر مُجتمعات دول مجلس التعاون الخليجي الست {المملكة العربية السعودية، ودولة الكويت، ودولة قطر، والإمارات العربية المتحدة، وسلطنة عُمان ومملكة البحرين} بتداعيات «التغيير» التي حصلت في بعضِ الدول العربية، وحافظت على استقرارها السياسي، وتطورها الاقتصادي، وتماسكها الاجتماعي. وقد أفرّزت هذه التطورات في المُجتمع الخليجي، قدراً عالياً من التطور العلمي والمهني لقوة العمل، مما أدى إلى ظهورِ أعداد هائلة منْ الشبابِ المُتعلم، بيدّ إنّ هذه الأعدَاد واجهت مُشكلة مَحدودية توفر فرص العمل، جراء تحّول أعداد العاطلين والباحثين عن العملِ بدون جدوى بين الشباب الخليجي في السنواتِ الأخيرة إلى ظاهرة اقتصادية واجتماعية، مما أدى إلى زيادةِ نسبّ بطالة الشباب في الدولِ الخليجية.

ومعَ انتشار بطالة الشباب في غالبيةِ دول العالم، إلا إنها أخذت في الدولِ العربية اتجاها آخر تَمَثل في تَحّولها منْ مُشكلةٍ اقتصادية إلى ظاهرةٍ ذات أَبعاد مُركبة، عكست تحديات سياسية واقتصادية واجتماعية تواجه صانعي القرار في الدول العربية، وإنْ كانت بنسبٍ مُتفاوتة، وبخاصة أنّ ارتفاع أعدَادها في الدولِ العربية شَكّلَ منها «ظاهرة Phenomenon» جديرة بالدراسة للوقوف على تطورها، وتشخيص أسبابها والتطرق لتداعياتها في الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية ومُحاولة إيجاد الحلول المُناسبة لتقليل تداعياتها السلبية .

أولا. أهمية البحث:

تتجلى أهمية شريحة الشباب في كونهم القوة الحيوية النشيطة لأي مُجتمعٍ في العالم، وذلك للدور الفاعل لاستثمار قُدراتهم العقلية والجسدية لبناءِ مُجتمعٍ نَشط ومُزدهر في ميادين الحياة كافة. لذا، يَنظرُ هذا البحث في عُمقْ التحّول الحاصل في البُنيةِ الاجتماعية في الدولِ العربية في السنواتِ الخمس الأخيرة، والبحث في خلفياتها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية.

ثانياً. إشكالية البحث:

مع اتساع ظاهرة بطالة الشباب في الدول العربيةِ، وتباين الحلول المطروحة لمعالجةِ هذه الظاهرةِ السلبيةِ، مما يَتطلب توضيح جانباً منْ مُبرراتِ وتَداعياتِ هذه الظاهرة

الاقتصادية المُركبة وأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية، والتي عَكستها المُعطيات الإحصائية في هذا الميدانِ منْ خلالِ إظهار الحقائق بموضوعية بقدر المُستطاع، بنقاطِ قوتها، ومَكامن ضَعْفها، وبالتركيز على تأثيرِ ظاهرة بطالة الشباب على سوقِ العمل والبطالة في الدول العربية، وذلك بمحاولةِ الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما المفاهيم الاقتصادية والاجتماعية المُتصلة بالموضوع؟
٢. كيف تطورت ظاهرة البطالة في الدول العربية؟
٣. ما أسباب ظاهرة بطالة الشباب الدول العربية؟
٤. ما الآثار الناتجة عن اتساع ظاهرة بطالة الشباب في الدول العربية؟

ثالثاً. فرضية البحث:

اعتمد البحثُ على فرضيةِ عكسَتْ علاقة طردية قِوامها، كُلما تزايدتْ أعداد العاطلين من الشبابِ في الدولِ العربية، أدت إلى زيادةِ التداعيات السياسية والأعباء الاقتصادية والمشاكل والاجتماعية لهذهِ الدول، جراء تَراجع فُرص العمل اللائق لعددٍ كبير من هؤلاءِ الشباب، مع الأخذ بنظر الاعتبار حالات التباين بين نسب البطالة في الدولِ العربية. فيما تُشكل انخفاض نسبة بطالة الشباب، تراجع تداعياتها السلبية في الميادين كافة.

رابعاً. منهج البحث:

لتحقيقِ هَدف البحث، اعتمد الباحث المُزاوجة بين مَنهجيةِ الاستنباط التي تنطلق منْ العام للخاص ومنهجية الاستقراء التي تبتدئ منْ الوقائع المُحددة إلى صياغةِ استنتاجات كُلية. وذلك منْ خلالِ الشروع منْ نقطةِ بداية واقعية وحقيقية تاريخية ووصفية، لدراسةِ موضوع بطالة الشباب، وباعتماد الطريقتين الوصفية والتاريخية، وذلك منْ خلال الاستعانة بالحقائقِ التاريخية والمعلومات مادة البحث.

خامساً. حدود البحث:

المجال المكاني: الدولُ العربية ـــ استنادا للتسمية المُعتمدة رَسمياً في المنظمات الدولية ـــ وهي الكيانات الجغرافية والسياسية والثقافية، والتي تَضمُ المنطقة الموحدة من حيث

جذورها التاريخية وانتمائها الثقافي والقومي، والمُجزأة سياسياً إلى دولٍ مُستقلة، يَبلغ عَددها (٢٢) دولة عربية بالوقت الحاضر.

المجال الزماني: تَحددّ المجال الزماني للبحث بتطوراتِ نسب بطالة الشباب في الدول العربيةِ للسنوات الخمس الاخيرة، إلا ما اقتضى التنويه لأحداثٍ مُرتبطة بسنواتٍ سابقة.

سادساً. هيكلية البحث:

حتى يُحقق البحث أهدافه، تم تقسيمه إلى المُقدمة وثلاثةِ مَباحث، إضافة إلى الخاتمةِ، وكما يأتي:

- المبحث الاول، المدخل المفاهيمي.
- المبحث الثاني، واقع ظاهرة البطالة في الدول العربية.
- المبحث الثالث بطالة الشباب: الأسباب والتداعيات.

وتضمنت الخاتمـــــة، الاستنتاجات والتوصيات المُستمدة من مادةِ البحث.

المبحث الاول

المدخل المفاهيمي

أولاً. الظاهرة:

الظاهرة لغة: الظّهرُ ما غَلظَ منْ الارضِ وارتفعَ، والظاهرة العين الجاحظةُ والمالُ الكثير والفخرُ بالشيء، والظاهرةُ الشيءُ ــ ظُهُوراً: تبيَّن وبَرز بعد الخفاء، وعّلى الحائط ونحوه: عّلاه. وعلى الأمر، اطَّلَعَ. وعلى عدُوِّه، وبه: غلبه. وبالحاجة: استخف بها ولم يخفَّ له. ويقال: أظهرَ فلاناً على السّرّ: أطلّعهُ عليه.

الظاهرة اصطلاحا: تُعّرف الظاهرة الاجتماعية، بأنها فِعلٌ اجتماعي يُمارسهُ جموع منْ البشرِ، أو هم يَتعرضون لهُ أو يُعانون منهُ أو من نتائجه. وهُناك مَنْ يُعّرف الظاهرة الاجتماعية على إنها تعكس أساليب التفكير وقوالب العمل التي يسير عليها الأفراد في أعمالهم شاءوا أم أبوا، وفي كُلِ مجالات الحياة الاجتماعية، وتمتاز بكونها مُلزمة، أي إنها مُزودة بصفة الجدِ والالتزام. فيما يُعّرفها عالم الاجتماع الأمريكي «إميل دور كايم»

بكونها كلُ ضربٍ مِنْ السلوكِ سَواءً أكانَ ثابتاً أم مُتغيراً، يُمكن أنْ يُباشر نوعاً من القهر الاجتماعي على الأفراد.

ثانياً. البطالة:

البطالة لغة: أبطلَ يُبطل، إبطالاً، فهو مُبْطِل، والمفعول مُبْطَل (للمتعدِّي). أبطل الشَّخصُ: جاء بالباطل، أتى بغير الصحيح «{وَخَسِرَ هُنَالِكَ الْمُبْطِلُونَ}: (القرآن الكريم: سورة غافر، ٧٨). أبطل الحُكْمَ ونحوَه: ألغاه، فسخه حقًّا كان أو باطلاً «أبطل القاضي البيعَ/ القرارَ/ الوصيَّةَ- هذا العمل من مُبطلات بيع السِّلعة» مانع مُبْطل.

البطالة اصطلاحا:

تعريف علماء الاقتصاد: على الرغم من تباين عُلماء الاقتصاد في كيفيةِ قياس مُعدل البطالة في بلدٍ ما وفقاً لتعدد المُتغيرات وطريقة إجراء الحساب وآليته، إلا إنهم لا يَختلفون على قبولِ المُعادلة الأساسية لحسابِ البطالة والتي تقرر أنّ مُعدل البطالة هو حاصل قسمة عدد العاطلين عن العملِ على مَجموع القوى العاملة مَضروباً في مائةٍ لتحديد النسبة. وتُعتبر البطالة إحدى أخطر المُشكلات التي تواجه الدول العربية حيث توجد بها أعلى مُعدلات البطالة في العالم، ومما لا شك فيه أن للبطالة تداعيات سلبية أخرى وبخاصة في الميدان الاجتماعي، وأياً كانَ نوع البطالة التي يُعاني منها أي بلد من بلدان العالم، فإنها تمثل حالة سلبية لها تداعياتها على أداء الاقتصاد الوطني، فضلاً عن كونها تشكل جزءًا من الطاقة المعطلة لقوة العمل البشرية في الدولة، وتؤدي إلى حدوث العديد من المشاكل السياسية والاجتماعية في البلاد.

ثالثاً. بطالة الشباب:

تعريف البنك الدولي: تشير بطالة الشباب إلى نسبةِ القوى العاملة لأفراد الشريحة العمرية (١٥ ــ ٢٤) عاماً الذين ليس لديهم عمل، ولكنهم مُتاحين للعمل ويبحثون عن الوظائف. ويختلف تعريف القوى العاملة والبطالة تبعاً للبلد . ووفقاً لهذا التَعريفْ فإنّ عُمر الشباب من حَياة البشر لا يتجاوز (٩) سنوات فقط.

تعريف منظمة العمل الدولية: تَشملُ بطالة الشباب العاطلين عن العمل وتتراوح أعمارهم بين (١٤ ــ ٢٤) سنة، والذين ليس لديهم عمل مَدفوع الأجر، سواءً أكان ذلك لحسابهم الخاص، أو مع شركة، أو أية مؤسسة أخرى . ووفقاً لهذا التَعريفْ فأنّ عُمر الشباب من حَياةِ البشر لا يتجاوز (١٠) سنوات فقط.

تعريف تجمع أصحاب المصالح: (S4Ye'Stragic Frameworks and theory of change)، والمعروف اختصارا(S4YE) وهو تجمع دولي انطلق في عام ٢٠١٤ برعاية مُنظمة الأمم المُتحدة والبنك الدولي ومنظمة العمل الدولية، حيث عَرّفَ هذا التجمع الشباب بمن تتراوح اعمارهم ما بين (١٤ ــ ٢٩) سنة ويشكلوا ما يقرب من ربع سكان العالم . ووفقاً لهذا التَعريفْ فإنّ عُمر الشباب من حَياةِ البشر لا يتجاوز (١٥) سنة فقط.

ومع تباين التعاريف لأعمار الشباب، إلا إنّ القياس المُعتمد عالمياً هو ما أقرته مُنظمة الأمم المتحدة، أي ما بين (١٥ ــ ٢٤) عاماً، وسيكون عمر الشباب وفقاً لهذا المقياس تسع سنوات فقط وسنعتمده في هذا البحث كأساس للدراسة.

رابعاً. مفهوم النمو السكاني:

يُعّرف «النمو السكاني» (Population Growth) بأنه يحصل نتيجة لزيادة طبيعية تساوي الفرق بين مجموع الولادات ومجموع الوفيات من ناحية، وعن الهجرة الصافية (الفرق بين الهجرة الوافدة والهجرة المغادرة) من ناحية أخرى، ويُسهم هذا المفهوم في تحديد المدة الزمنية التي تستغرقها المنطقة، للوصول إلى حجم سكاني معلوم في المستقبل. فيما يعّرف «معدل النمو السكاني» (Rate Population Growth) بأنه المعدل الذي يشمل النمو الطبيعي، (الزيادة أو النقص) الناجم عن حركة الهجرة من مكان إلى آخر. وأيضاً يقصد بالنمو السكاني، الحركة المستمرة الناتجة عن الفعاليات الحياتية خلال مدة معينة، وهي الولادات وتمثل عامل التزايد، والوفيات وهي عامل التناقص والتي يصطلح عليها (بالزيادة الطبيعية)، وهي لا تعني تزايد السكان فحسب، بل يعتبر تناقصهم زيادة سلبية، إضافة إلى عامل الهجرة وتأثيره بالتزايد أو التناقص، فالهجرة الوافدة عامل تزايد والهجرة المغادرة عامل تناقص. بمعنى آخر، إنّ النمو السكاني هو المُعدل السنوي الذي يزيد به عدد السكان أو ينقص في دولةٍ أو منطقةٍ ما، نتيجة للزيادة الطبيعية وصافي الهجرة .

خامساً. متوسط العمر أو طول عمر الفرد:

يُعّرفُ مُتوسط العمر أو (طول عمر الفرد)، بكونهِ يُحّددُ العمر المُتوقع للفرد (Life Expectancy)، وهو المُتوسط التقديري لعدد السنوات التي يَتوقع أنّ يَعيشها الفرد، إذا ما استمرتْ مُعدلات الوفيات العمرية على ما هي عليه، ويتم احتسابه منْ خِلال جَداول الحياة .

ومنذُ قرنٍ ونيف، سيطرَ الإنسان في غالبيةِ أرجاءِ المعمورة على الأمراضِ والأوبئةِ الفتاكةِ، والمجاعات المُتكررة مما أدى إلى تحقيقِ ارتفاعات مُذهلة في مُستويات العُمر المُتوقع الذي يَعيشهُ الإنسان، أي (متوسط عمر السكان). ومع تباين مُستويات توقع الحياة من دولةٍ لأخرى، إلا أنّ اليابان سجلت مًتوسط عمر قدره (٨٢) سنة، لتحتل المرتبة الأولى على المُستوى العالمي في عام ٢٠١٨ .

سادساً. الاستثمار في رأس المال البشري: هناك مُبرران مُهمان للاستثمار في الأفراد وهما:

الالتزام الاقتصادي: يُساعد الاستثمار في بناءِ الإنسان، وبخاصة في قطاع الشباب، على تعزيز قدرات الحكومات، وزيادة المُنافسة والازدهار في عالم سريع التغيّر. فالمهارات المطلوبة للأعمال تتغيّر بنحوٍ أسرع من أي وقت مَضى، مما دَفع الحكومات والجامعات في الدولِ المُتقدمة والنامية على حد سواء بوضع خطط تعليمية وتنموية استراتيجية لإعداد أفراد يتمتعون بإمكانات مُكتسبة قادرة على مواجهةِ التحديات الضخمة وانتهاز الفرص الهائلة الناجمة عن التغيّر التكنولوجي.

- الالتزام الأخلاقي، يُساعد الاستثمار في البشر البلدان الفقيرة على تقليصِ الفجوة مع البلدانِ الغنية في العمر المتوقع عند الميلاد عن طريق زيادة الوعي الصحي، والقضاء على الزواج المبكر، وكذلك يُساعد على غلقِ الفجوات الاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، والتنموية.

سابعاً. الشباب:

الشباب لغة: (شَباب): اسم شَباب: جمع (شابّ)، الشَّبَابُ: الفَتاءُ والحَدَاثَةُ، عكس هَرَم شبابُ الشيءِ: أَوَّلُهُ. الشَّبَابُ: التَّشْبِيبُ، اندفاع الشَّباب: طيشه وتهوّره، حُميَّا الشَّباب:

حدّته ونشاطه، رونق الشَّباب: أوَّله وطراوته، ماؤه ونضارته، عزّ الشّباب، عنفوان الشّباب، غُلَوَاء الشّباب: أوَّله ونشاطه في رائعة شبابه: في ريعانه ومَيْعته. والشاب: الشّؤبوب: الدُفعّةُ من المطر، وحدُّ كل شيء، وشدة دفعهِ، والشبابُ: أَوّلُ ما يَظهرُ من الحُسْنِ .

الشباب اصطلاحا:

تعريف القرآن الكريم: تماهياً مع ما ورد بالقرآن الكريم، يُمكن القول إنّ مَرحلة الشباب هي: «قوة بين ضّعّفينْ» أي ضّعّفي الطفولة والشيخوخة. وتجلى ذلك واضحاً بقوله تعالى: {اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً} (سورة الروم ٥٤). ولم يُحدد اللّه سبحانه وتعالى عددٍ مُحدد من السنين لعمر الشباب في حياة الإنسان.

تعريف مُعجم المُصطلحات السكانية والتنموية: الشبابُ هم السكان في مرحلةِ الطفولة والفتوة، وبلغوا أشدهم، وأصّبحوا في حالة جسدية وعقلية وعاطفية تتصف بالنضج. وعلى الرغم من عدم الاتفاق على تحديد دقيق لمرحلةِ الشباب، إلا أنه، يُمكن القول إنَها المرحلة التي تمتد ما بين (١٥ ــ ٣٠) سنة. أي إنّ عمر الشباب منْ حياةِ الإنسان وفقاً لهذا المفهوم هو (١٥) سنة فقط.

تعريف الموسوعة العربية العالمية: يَنضج مُعظم الشباب جنسياً ببلوغ سن ١٤ أو ١٥ عاماً. وهكذا يَصبحون قادرين على الإنجابِ جسمياً. وفي بعض المُجتمعات، تُعتبر الفتيات مُهيئات للزواج في هذهِ السن. ولكن عموماً، ينقص الشاب أو الشابة في هذا العمر النضج الاجتماعي حتى يستطيعا تأدية دورهما الراشد في معظم المُجتمعات اليوم. ويُعتبر الشباب ناضجين اجتماعيا إذا استطاعوا التصرفْ باستقلال وتحملوا مَسؤولية كاملة تجاه ما يَقومون به من أفعال .

تعريف منظمة الامم المتحدة: رغم عدم وجود تعريف دولي مُتفق عليهِ عالمياً للفئةِ العُمرية للشباب، إلا إنّ الأمم المُتحدة - ولأغراض إحصائية ودون المساس بأيةِ تعاريف أخرى تضعها الدول الأعضاء عرّفتْ «الشباب» على إنهم الأشخاص ممنْ تتراوح أعمارهم بين (١٥ و٢٤) عاماً. ونشأ هذا التعريف في سياقِ الأعمال التحضيرية للسنة الدولية

للشباب (١٩٨٥)، وأقرته الجمعية العامة. وتستندُ جميع إحصاءات الأمم المتحدة بشأن الشباب إلى هذا التعريف، كما تُوضحُ الحولية السنوية للإحصاءات التي تنشرها مَنظومة الأمم المتحدة حول الديموغرافيا والتعليم والعمل والصحة. ووفقاً لهذا التعريف، فإن عمر الشباب من حياة الإنسان هو (٩) سنوات فقط. وسيعتمد هذا البحث مضمون هذا التعريف كونه مُقر دولياً، ولاعتماده في الإحصاءاتِ الرسمية المُتاحة لقياس بطالة الشباب، سواءً أكان ذلك على المُستوى الدولي أم على الصعيد العربي.

المبحث الثاني

واقع ظاهرة البطالة في الدول العربية

اولاً. السكان في الدول العربية: استنادا لأحدثِ الإحصاءات الرَسمية المُعدة من قبل البنك الدولي، وَصلَ إجمالي عَدد السكان في الدولِ العربية في نهايةِ عام ٢٠٢٠ إلى (٤٢٧) مليون و(٨٧٠) ألف و(٢٧٠) نسمة. وتُشير أحدث المُعطيات الإحصائية المُتاحة إلى وجودِ تباين بين عدد سكان الدول العربية، وعلى سبيل المثال، تَحتل جمهورية مصرَ العربية المرتبة الأولى عربياً من حيث عدد السكان، إذ بلغَ عدد سُكانها نحو (١٠٠,٣٨٨,٨٠٧) مليون نسمة في عام ٢٠٢٠ وتأتي الجزائر بالمرتبةِ الثانية وبَلغَ عدد سكانها نحو (٤٣,٠٥٣,٠٥٤) مليون نسمة فيما يَحتل السودان المرتبة الثالثة، والعراق المرتبة الرابعة. وثَمة دولٍ عَربية ذات أعداد مُنخفضة جداً، كما هو الحال في أعدادِ نفوس دولة جُزر القُمر ونفوسها (٨٥٠,٨٨٦) نسمة وكذلك الحال نفوس دول، جيبوتي، والبحرين، وقطر. (انظر الجدول ـ ١).

ثانياً. إجمالي القوى العاملة: وفقاً لتعريفِ مُنظمة العمل الدولية (International Labour Organization) تعني القوة العاملة (Labour force) مجموع الأشخاص العاملين بالإضافة إلى الأشخاصِ الذين يُعانون من البطالةِ. وتُمثل هاتان المجموعتان من السكانِ العرض الحالي للعمل من أجل إنتاج السلع والخدمات التي تجري في بلدٍ ما من خلال مُعاملات السوق مُقابل أجر. . ويُلاحظ ارتفاع إجمالي أعداد القوى العاملة العربية والتي بَلغتْ استنادا لأحدث إحصاءات البنك الدولي نحو (١٤١,٠٤٩,٦٢٠) مليون نسمة في نهاية عام ٢٠٢٠ موزعين على (٢٢) دولة عربية، منهم نحو (٣١,٤٤١,٠٥٩) مليون نسمة في جمهورية مصر

العربية، ولعلَ من المفارقة أنْ نجد أنّ إجمالي أعداد القوى العاملة في جمهورية مصر العربية يقترب من عدد سكان المملكة العربية السعودية في عام ٢٠٢٠. (انظر الجدول ـ ١)

ثالثاً. النمو السكاني: بمراجعة أحدث المعطيات الإحصائية المتاحة لعام ٢٠١٨ والمثبتة في (الجدول ـ ١)، يتضح بأنّ نسب نمو السكان في غالبيةِ الدول العربية، رغم اختلاف هذه النسبة من دولةٍ لأخرى، إلا إنها مُرتفعة وتبلغ في مُجملها (١,٩٪) ، مع ملاحظة أنّ أعلى نسبة نمو للسكان كانت في مملكةِ البحرين، والتي بلغت (٤,٩٪)، تليها سلطنة عُمان، وفلسطين (الضفة الغربية وقطاع غزة)، وكانت أدنى نسبة نمو للسكان في لبنان والتي بلغت نحو (٠,٥٪)، تليها سوريا وبنسبة (١٪)، ويَعود تراجع نسب النمو السكاني في سوريا لاستمرار الحرب الداخلية والمُستمرة منذ عام ٢٠١١ ولحد الآن (تشرين الأول / نوفمبر ٢٠٢٠) في كلا الدولتين، مما أدى إلى وفاة أعداد كبيرة من المواطنين، فضلاً عن هجرة إعداد هائلة منهم إلى مُختلف دول العالم.

ومما لا شك فيه، أنَ زيادة مُعدلات نمو السكان وبنسبٍ مُرتفعة تؤدي تدريجياً إلى زيادة كبيرة في حجم القوة العاملة، ولهذهِ الزيادة تداعيات سلبية وبخاصة مع التطوراتِ العلمية والتكنولوجية، مما يؤدي إلى ارتفاع نسب البطالة بشكل عام، وبطالة الشباب على وجه التحديد، ومن ثَم تراجع نسب النمو الاقتصادي في الدول العربية.

(الجدول ـ ١) إجمالي عدد السكان، والقوى العاملة،

ونسبة نمو السكان والبطالة في الدول العربية لعامي ٢٠١٩/٢٠٢٠

ت	الدولة	عدد السكان (ألف نسمة) لعام ٢٠١٩ (١)	إجمالي القوى العاملة (ألف نسمة) لعام ٢٠٢٠(٢)	نسبة نمو السكان سنويا لعام ٢٠١٩٪ (٣)	البطالة (كنسبة ٪ من إجمالي القوى العاملة) لعام ٢٠١٩(٤)
١.	الأردن	١٠,١٠١,٦٩٤	٢,٦٨٤,٩٠٧	١,٥	١٤,٦
٢.	الإمارات العربية المتحدة	٩,٧٧٠,٥٢٩	٦,٩٢٢,٣٣٠	١,٤	٢,٤
٣.	البحرين	١,٦٤١,١٧٢	١,٠٢٢,٥٢٦	٤,٥	٠,٨
٤.	الجزائر	٤٣,٠٥٣,٠٥٤	١٢,٤٢٧,٩٣٠	١,٩	١١,٥

ت	الدولة	عدد السكان (ألف نسمة) لعام ٢٠١٩ (١)	إجمالي القوى العاملة (ألف نسمة) لعام ٢٠٢٠(٢)	نسبة نمو السكان سنويا لعام ٢٠١٩٪ (٣)	البطالة (كنسبة ٪ من إجمالي القوى العاملة) لعام ٢٠١٩(٤)
٥.	الجمهورية العربية السورية	١٧,٠٧٠,١٣٥	٥,٣٢٥,٥١٢	١,٠	٨,٤
٦.	الجمهورية اليمنية	٢٩,١٦١,٩٢٢	٦,٩٢٣,٩٦٣	٢,٣	١٢,٨
٧.	السودان	٤٢,٨١٣,٢٣٨	١٢,٧٧٩,٥٧٩	٢,٤	١٦,٦
٨.	الصومال	١٥,٤٤٢,٩٠٥	٣٤,٠٥٩,٥٧٣	٢,٩	١١,٤
٩.	الضفة الغربية وقطاع غزة	٤,٦٨٥,٣٠٥	١,٣٠٤,٣٠١	٢,٥	٢٦,١
١٠.	العراق	٣٩,٣٠٩,٧٨٣	١٠,٨٠٨,٦١٦	٢,٣	١٢,٨
١١.	الكويت	٤,٢٠٧,٠٨٣	٢,٤٦٠,٦٢٩	١,٧	٣,٢
١٢.	المغرب	٣٦,٤٧١,٧٦٩	١٢,٢٠٣,٦٨٥	١,٢	٩,٠
١٣.	المملكة العربية السعودية	٣٤,٢٦٨,٥٢٨	١٤,٧٣١,٢٩٥	١,٧	٥,٩
١٤.	تونس	١١,٦٩٤,٧١٩	٤,١٠٧,٠٤٢	١,١	١٦,٢
١٥.	جزر القمر	٨٥٠,٨٨٦.	٢٢٩,٩٩٩.	٢,٢	٤,٤
١٦.	جمهورية مصر العربية	١٠٠,٣٨٨,٨٠٧	٣١,٤٤١,٠٥٩	٢,٠	١٠,١
١٧.	جيبوتي	٩٧٤,٥٦٠.	٤٢٣,٦٧٠.	١,٥	١٠,٣
١٨.	عُمان	٤,٩٧٤,٩٨٦	٢,٨٧٨,١٣٩	٣,٠	٢,٥
١٩.	قطر	٢,٨٣٢,٠٦٧	٢,١٦٥,٤٣١	١,٨	٠,١
٢٠.	لبنان	٦,٨٥٥,٧١٣	٢,٤٠٢,١٤٨	٠,١	٦,٣
٢١.	ليبيا	٦,٧٧٧,٧١٣	٢,٤٦٠,٠٦٠	١,٥	١٨,٦
٢٢.	موريتانيا	٤,٥٢٥,٦٤٦	١,٢٨٧,٣٢٧	٢,٧	٩,٦
٢٣.	المجموع	٤٢٧,٨٧٠,٢٧٠	١٤١,٠٤٩,٦٢٠	١,٩	١٠,٢

ملاحظة: تم إعداد الجدول من قبل الباحث بالاعتماد على المصادر الآتية:

تعداد السكان، الإجمالي، موقع البنك الدولي، (تاريخ الدخول 2020/9/16)، في الإنترنت، وعلى الرابط: https: //data. albankaldawli. org/indicator/SP. POP. TOTL?view=chart

القوى العاملة، إجمالي، موقع البنك الدولي، (تاريخ الدخول 2020/9/16)، في الإنترنت، وعلى الرابط: https: //data. albankaldawli. org/indicator/SL. TLF. TOTL. IN?view=chart

الزيادة السكانية (% سنوياً)، موقع البنك الدولي، (تاريخ الدخول 2020/9/16)، في الإنترنت، وعلى الرابط: https: //data. albankaldawli. org/indicator/SP. POP. GROW?view=chart

بطالة، إجمالي (% من إجمالي القوى العاملة) Arab world، موقع البنك الدولي، (تاريخ الدخول 2020/9/16)، في الإنترنت وعلى الرابط: https: //data. albankaldawli. org/indicator/SL. UEM. TOTL. ZS?locations=1A&view=chart

رابعاً. البطالة في الدول العربية: بلغَ مَجموع القوى العاملة في العالم في عام ٢٠٢٠ نحو (٣,٤٩١,٩٩٢,٧٥٠) مليار نسمة ، فيما سَجلت نسبة البطالة على المستوى العالمي للسنة ذاتها نحو (٥,٤٪) ، بمعنى آخر وصل إجمالي العاطلين على المُستوى الدولي نحو (١٨٨,٥) مليون عاطل في عام ٢٠٢٠.

وتعتبر البطالة إحدى أخطر المشكلات التي تواجه الدول العربية، حيث توجد بها أعلى مُعدلات البطالة في العالم، إذْ بلغَت نسبتها في الدول العربية (١٠,٢٪). أي إنّ عدد العاطلين في الدول العربية للسنة ذاتها بلغَ نحو (١٤,٣) مليون شخص. ووفقاً لأحدثِ المُعطيات الإحصائية الرسمية المتاحة لعام ٢٠٢٠، (انظر الجدول ــ ١)، فقد تَراوح مُعدل البطالة ما بين أعلى مُعدل لها وهو (٢٦,١٪) في فلسطين (الضفة الغربية وقطاع غزة)، وأدنى مَعدلٍ لها هو (٠,١٪) في دولةِ قطر، وتوجد مُعدلات مُرتفعة أخرى للبطالة، وكما هو الحال في ليبيا (١٨,٦٪)، وفي تونس (١٦,٢٪)، فضلاً عن ارتفاع مُعدلات البطالة في دول عربية أخرى كثيفة السكان، كما هو الحال في جمهورية مصر العربية والجزائر والسودان والعراق (انظر الجدول ــ ١). كما تعكس الإحصائيات أنّ النمو في القوةِ العاملة قد فاق الزيادة التي طرأت على فُرصِ التوظيف في المنطقةِ العربية، مما أدى إلى ارتفاع نسب البطالة.

خامساً. بطالة الشباب:

وفقاً لأحدثِ تقرير عن «اتجاهات العَمالة العالمية للشباب ٢٠٢٠» يوجد حالياً نحو (١,٣) مليار شاب عاطل عن العمل على مستوى العالم من الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ ــ ٢٤) سنة، ومع ارتفاع نسبة بطالة الشباب على المستوى العالمي إلى (١٣,٦٪) في عام ٢٠١٩، فقد تناقص عدد العاطلين من الشبابِ، (وهم في ذاتِ الوقت منْ غير المُنتظمين في المدارسِ والتدريب المهني)، من (٥٦٨) مليون عاطل في عام ١٩٩٩، إلى (٤٩٧) مليون عاطل في عام ٢٠١٩.

وقد سُجلت أعلى نسبةٍ لبطالةِ الشباب في العالم في منطقةِ شمال أفريقيا وكانت بنسبة (٣٠,٢٪)، وتأتي الدول العربية بالمرتبةِ الثانية من حيث ارتفاع نسبة بطالة الشباب على المُستوى العالمي وكانت (٢٢,٩٪) للسنة ذاتها. فيما حققت أمريكا الشمالية أقل نسبة لبطالة الشباب لعام

٢٠١٩ وكانت (٨,٨٪)، تليها دول شرق آسيا التي حققت ما نسبته (٩,٨٪). (انظر الجدول ـ ٢).

(الجدول ـ ٢)

نسبة الشباب بين العاطلين (١٥ ـ ٢٤) ، على المستوى العالمي للمدة (٢٠١٩ ـ ٢٠٢١)

المنطقة الرئيسية	الإقليم	نسبة بطالة الشباب (٪)		
		٢٠١٩	٢٠٢٠	٢٠٢١
العالم	----------	١٣,٦	١٣,٧	١٣,٨
قارة أفريقيا	شمال أفريقيا	٣٠,٢	٢٩,٨	٢٩,٦
	الصحراء الأفريقية	٨,٧	٨,٧	٨,٧
الأمريكيتين	أمريكا اللاتينية والكاريبي	١٧,٩	١٨,٠	١٨,١
	أمريكا الشمالية	٨,٨	٩,١	٩,٤
الدول العربية	الدول العربية	٢٢,٩	٢٣,٠	٢٢,٩
قارة آسيا والباسفيك	شرق آسيا	٩,٨	١٠,٠	١٠,٢
	جنوب شرق آسيا والمحيط الهادئ	١٠,٥	١٠,٩	١١,٠
	جنوب آسيا	١٨,٧	١٨,٨	١٨,٩
قارة أوروبا ومركز آسيا	شمال وجنوب غرب أوروبا	١٤,٨	١٤,٨	١٥,١
	أوروبا الشرقية	١٤,٩	١٤,٤	١٤,٢
	مركز وغرب آسيا	١٧,٨	١٧,٥	١٧,٩

Source: International Labour Organization, Global Employment Trends for Youth ,2020 Technology and future of jobs, International Labour Office, Geneva: ILO,2020, P 33.

وإذ بلغَ إجمالي القوى العاملة العربية (١٤١,٠٤٩,٦٢٠) مليون نسمة لعام ٢٠١٩، وكانت نسبة البطالة للسنة ذاتها نحو (١٠,٢٪) (انظر الجدول ـ ١) أي إنّ إجمالي عدد

العاطلين في الدول العربية هو (١٤,٣) مليون عاطل. ووفقاً لإحصاءات منظمة العمل الدولية، بلغت نسبة البطالة للشباب في الدول العربية نحو (٢٢,٩٪) من إجمالي أعداد العاطلين لعام ٢٠١٩(انظر الجدول ـ٢)، وعندئذ، سيكون إجمالي العاطلين الشباب للفئة العمرية (١٤ــ ٢٥) نحو (٣,٢) مليون عاطل من الشباب في الدول العربية.

المبحث الثالث

بطالة الشباب: الأسباب والتداعيات

اولاً. أسباب ظاهرة بطالة الشباب:

تُعاني غالبية الدول العربية منْ ظاهرةِ البطالةِ بشكلٍ عام وبطالة الشباب على وجه التخصيص، وإنْ كانتْ بأعدادٍ وبنسبٍ مُتباينة، طبقاً لتباين إمكانياتها البشرية وتنوع مَواردها الطبيعية المُتاحة. وتعود أسباب استمرار هذهِ الظاهرة لاعتباراتٍ سياسية واقتصادية واجتماعية عديدة ومُتنوعة، وقد آثر الباحث التطرق للأسباب المهمة والرئيسية، وذات التأثير الكلي على المُجتمعات العربية بشكلٍ عام، ولعل في مقدمتها الآتي:

١. تباين الاستثمار في «رأس المال البشري»:

استحوذ مَوضوع الاستثمار في رأس المال البشري على اهتمام العديد من دولِ العالم، وذلك من خلال الاهتمام الاستثنائي بقطاعي (التعليم والصحة) للمجتمع بشكل عام ولقطاع الشباب على وجه التخصيص، وبما يُساعد على تنشئةِ أجيال مُتقدمة علمياً، وحَظيت برعايةٍ صحية مُتقدمة، وبذلك أضحى هذا الموضوع واحداً من أهمِ العوامل الأساسية لقياسِ مُستويات رُقي الأمم.

ومعَ اهتمام غالبيةِ الدول العربية بالاستثمار في رأس المال البشري من خلالِ الاهتمام بقطاعي التعليم والصحة، إلا أنّ مُخرجات هذا الاستثمار تباينت تبعاً لاختلاف الإمكانات المادية والبشرية في الدولِ العربية. ويَتجلى ذلك واضحاً بمُراجعة أحدث تقرير أَصدرهُ البنك الدولي والموسوم (مؤشر الاستثمار البشري ٢٠٢٠ The Human Capital Index)،

والذي تضمنَ بيانات عن (١٧٤) دولة في العالم، شَكلّ سُكانها نحو (٩٥٪) مِنّ سُكانِ العالم. وأعطى أوزانًا (درجات) لكلِ دَولةٍ طبقاً لاستثمارها في رأس المال البشري، أي في قطاعي التعليم والصحة، تتراوح ما بين (واحد وصفر). وعلى سبيلِ المثال جاءت سنغافورة في المركز الاول على المُستوى العالمي بحصولها على درجة (٠,٨٧) وهونج كونج بالمرتبة الثانية، وحصلت على درجةِ (٠,٨٠) واليابان بالمركز الثالث وحصلت على درجة (٠,٨٠)، فيما حظيت دولة الإمارات العربية المتحدة الأولى عربياً وحَصلتْ على درجةِ (٠,٦٦)، وجاء تسلسلها (٤٣) على المستوى العالمي.

وتتجلى أهمية هذه الأوزان كونها عكستْ رؤية نوعية شاملة بالاهتمامِ بقطاعي التعليم والصحة، كونهما ركنا الاستثمار البَشري، وكلما ارتفعت دَرجة الدولة، كلما عكسَ ذلك وجود مُجتمع مُتقدم علمياً ويحظى برعاية صحية مُتقدمة، مع تراجع المشاكل الاقتصادية والاجتماعية وفي مُقدمتها انخفاض نسبَ البطالة بشكل عام ونسب بطالة الشباب على وجه التحديد. فيما يُمثل انخفاض درجة مُؤشر الاستثمار البشري مزيداً من الجهل والأمية وانتشار الأمراض والأوبئة وزيادة نسب بطالة الشباب.

(الجدول - ٣)

مؤشر الاستثمار في رأس المال البشري ٢٠٢٠

الدولة	الدرجة بين (واحد وصفر)	المرتبة عربياً	المرتبة عالمياً
الإمارات العربية المتحدة	٠,٦٦	١	٤٣
البحرين	٠,٦٤	٢	٤٦
قطر	٠,٦٣	٣	٤٩
عُمان	٠,٦٠	٤	٦٤
الضفة الغربية وقطاع غزة	٠,٥٧	٥	٨٠
المملكة العربية السعودية	٠,٥٦	٦	٨٤
الكويت	٠,٥٥	٧	٨٨
الأردن	٠,٥٤	٨	٩٠
الجزائر	٠,٥٣	٩	٩٨

تونس	٠,٥١	١٠	١٠٢
لبنان	٠,٥٠	١١	١٠٤
المغرب	٠,٤٩	١٢	١١١
جمهورية مصر العربية	٠,٤٨	١٣	١١٥
العراق	٠,٤٠	١٤	١٤٣
موريتانيا	٠,٣٥	١٥	١٥٧
السودان	٠,٣٥	١٦	١٦٠
الجمهورية اليمنية	٠,٣٥	١٧	١٦١
سوريا	-----	-----	-----
ليبيا	-----	-----	-----
جيبوتي	-----	-----	-----
جزر القمر	-----	-----	-----
الصومال	-----	-----	-----

Source: world bank, The Human Capital Index,2020 Washington DC, Page,27.
It is available at: www. woridbank. org

وبمراجعة المُعطيات الإحصائية في (الجدول ــ ٣)، يتضح، وبشكلٍ لا يقبل اللبسَ مَدىَ التباين الواسع في حقلِ الاستثمار البشري بين الدولِ العربيةِ والتي يُمكن تَقسّيمها إلى خَمسِ مَجموعاتٍ، وكما يأتي:

المجموعة الأولى: وتَضمُ أربع دولٍ عربية، وتَتراوح دَرجاتها ما بين (٠,٦٦) لدولةِ الامارات العربية المتحدة، والتي جاءت بالمرتبة الأولى عَربياً، فيما يأتي تسلسلها (٤٣) على المُستوى العالمي، أعقبتها مملكة البحرين بالمرتبة الثانية عربياً وحَصلت على (٠,٦٤)، ومنْ ثّم دولة قطر بالمرتبة الثالثة عربياً وحصلت على (٠,٦٣)، فيما حصلت سلطنة عُمان على درجة (٠,٦٠) وجاءت بالمرحلة الرابعة عربياً.

المجموعة الثانية: وتتكون منْ سبعِ دولٍ عربية، تراوحت دَرجاتها ما بين (٠,٥٧ ــ ٠,٥٠)، وتشمل بحسب تسلسل درجاتها كلًا من: فلسطين (الضفة الغربية وقطاع غزة)، والمملكة العربية السعودية والكويت، والأردن، والجزائر، وتونس، ولبنان.

المجموعة الثالثة: وتَضمُ ثلاث دول عربية تراجعت بها مُؤشرات الاستثمار في رأس المال

البشري ما بين (٠,٤٩ ــ ٠,٤٠)، وهي كلٌّ من: المغرب، وجمهورية مصر العربية، والعراق.

المجموعة الرابعة: وتضمُ ثلاث دول، وهي كل من: موريتانيا والسودان والجمهورية اليمنية والتي حصلت على تقديرات مُتدنية في مُستوى الاستثمار البشري وكانت (٠,٣٥) درجة.

المجموعة الخامسة: وتتكون من خمس دولٍ، خارج التصنيف الدولي وهي كلٍ من: سوريا، وليبيا وجيبوتي، وجزر القمر، والصومال.

ومما لا شك فيه، أنّ انخفاض أوزان الدول العربية، في مجالِ الاستثمار البشري تَعكس بصورة واضحة مدى تراجع تطور قطاعي التعليم والصحة، مما أدى إلى وجود شرائح اجتماعية واسعة من الشبابِ غير المُتعلم ويَفتقر لضعفِ الاهتمام بالقطاع الصحي؛ مما يساعد على زيادةِ أعداد بطالة الشباب في الدول العربية.

ارتفاع متوسط العمر:

بُمراجعةِ أحدث المُعطيات الإحصائية الرسمية المُتاحة في (الجدول ــ ٤) يتراوح مُتوسط عمر السكان في الدولِ العربية ما بين (٥٧) سنة في الصومال و(٨٠) سنة في دولة قَطر للسنة ذاتها، إذْ تحتل دولة قَطر المرتبة الاولى عَربياً وعلى مُستوى دول مَجلس التعاون الخليجي، حيث حققت مُتوسط عمر للفرد مُرتفع جداً بلغَ (٨٠,١) سنة في عام ٢٠١٨، تعقبها لبنان بمتوسط عمر (٧٨,٨) سنة، وتأتي الإمارات العربية المتحدة بالمرتبة الثالثة وسلطنة عمان بالمرتبة الرابعة، ومعَ ذلك فإنّ مُتوسط عمر الفرد في الدول العربية هو (٧١,٨) في عام ٢٠١٨. (انظر الجدول ــ ٤)؛ مما يعكس حيوية وشباب المجتمع العربي.

(الجدول ـ ٤)

متوسط العمر المتوقع في الدول العربية للمدة (٢٠١٤ ــ ٢٠١٨)

ت	الدولة	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨
١.	الأردن	٧٤,٠	٧٤,٠	٧٤,١	٧٤,٢	٧٤,٤
٢.	الإمارات العربية المتحدة	٧٧,٠	٧٧,٠	٧٧,٤	٧٧,٤	٧٧,٨

ت	الدولة	٢٠١٤	٢٠١٥	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨
٣.	البحرين	٧٦,٦	٧٦,٧	٧٦,٧	٧٦,٠	٧٧,١
٤.	الجزائر	٧٥,٨	٧٦,٠	٧٦,٩	٧٦,٥	٧٦,٦
٥.	الجمهورية العربية السورية	٦٩,٨	٦٩,٩	٧٠,٣	٧٠,٩	٧١,٨
٦.	الجمهورية اليمنية	٦٦,٠	٦٦,٠	٦٦,٠	٦٦,٠	٦٦,١
٧.	السودان	٦٤,١	٦٤,٤	٦٤,٦	٦٤,٨	٦٥,٠
٨.	الصومال	٥٥,٥	٥٥,٩	٥٦,٣	٥٦,٧	٥٧,٠
٩.	الضفة الغربية وقطاع غزة	٧٣,٣	٧٣,٥	٧٣,٥	٧٣,٧	٧٣,٨
١٠.	العراق	٧٥,٠	٧٥,١	٧٥,٢	٧٥,٣	٧٥,٤
١١.	الكويت	٧٥,٠	٧٥,١	٧٥,٢	٧٥,٣	٧٥,٤
١٢.	المغرب	٧٥,٤	٧٥,٣	٧٥,٩	٧٦,٢	٧٦,٥
١٣.	المملكة العربية السعودية	٧٤,٥	٧٤,٦	٧٤,٧	٧٤,٨	٧٥,٠
١٤.	تونس	٧٥,٧	٧٥,٣	٧٥,٩	٧٦,٢	٧٦,٥
١٥.	جزر القُمر	٦٣,٢	٦٣,٤	٦٣,٧	٦٣,٩	٦٤,١
١٦.	جمهورية مصر العربية	٧١,١	٧١,٣	٧١,٤	٧١,٦	٧١,٨
١٧.	جيبوتي	٦٣,١	٦٤,١	٦٤,٠	٦٥,٨	٦٦,٥
١٨.	عُمان	٧٦,٦	٧٦,٨	٧٧,١	٧٧,٣	٧٧,٦
١٩.	قطر	٧٩,٦	٧٩,٦	٧٩,٧	٧٩,٩	٨٠,١
٢٠.	لبنان	٧٨,٧	٧٨,٧	٧٨,٨	٧٨,٨	٧٨,٨
٢١.	ليبيا	٧١,٩	٧٢,١	٧٢,٣	٧٢,٥	٧٢,٥
٢٢.	موريتانيا	٦٣,٦	٦٣,٩	٦٤,٢	٦٤,٤	٦٤,٧
	المعدل	٧١,٠	٧١,٥	٧١,٤	٧١,٦	٧١,٨

المصدر:

العمر المتوقع عند الميلاد، إجمالي (بالسنوات)، الموقع الرسمي للبنك الدولي، (تاريخ الدخول: 2020/9/9)، في الإنترنت وعلى الرابط: https: //data. albankaldawli. org/indicator/SP. DYN. LE00. IN?view=chart

ملاحظة: تم ترتيب الجدول وفقاً لتسلسل الدول في البنك الدولي واستخراج المعدل للدول العربية من قبل الباحث.

٣. انخفاض نسبة نصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي:

يُعد نصيب الفرد من الناتج المَحلي الإجمالي واحداً من المؤشراتِ الاقتصاديةِ المُهمة التي يُعتمد عليها في قياسِ مدى تطور الاقتصاد الكلي في أي دولةٍ أو مجموعةٍ من دولِ العالم، ويُعّرف نَصيبَ الفرد من إجمالي الناتج المحلي الإجمالي بكونه: « حاصل قسمة إجمالي الناتج المحلي على عددِ السُكان في مُنتصفِ العام لأية دولة منْ دول العالم».

تُعاني الدولُ العربية من التراجعِ المُزمنْ لنصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي جراء عدم قُدرة غالبية الدول العربية على الانتقالِ من نظام الاقتصاد الريعي إلى أنظمة اقتصادية أكثر تقدماً، ومن شأنها تحقيق مَكاسب اقتصادية تُلبي طموحات السكان بتوفير فُرص العمل وتقليل نسب البطالة بشكل عام وبطالة الشباب على وجه التحديد. إذْ تراجعتْ نسبة هذا المؤشر خلال السنوات الأربع الاخيرة، وعلى سبيل المثال، كان نصيب الفرد منْ الناتج المحلي الإجمالي في الدولِ العربية في عام ٢٠١٦ نحو (٣, ١٪)، تراجعت هذه النسبة إلى (ـ ٢, ٠٪) في عام ٢٠١٧، فيما ارتفعتْ هذه النسبة قليلا إلى (١, ٠٪) قي عام ٢٠١٨ لتعود للتراجع في عام ٢٠١٩ إلى (ـ ٤, ٠٪) ، مما أدى ضمناً إلى انخفاض دخول المواطنين، وتراجع فُرص العمل وزيادة نسب بطالة الشباب في المُجتمعاتِ العربية.

٤. تفشي الفساد المالي والإداري:

استنادا لأحدثِ تقرير لمؤشرِ مُدركاتْ الفساد في العالم لعام ٢٠١٩، والذي تابع مُؤشرات الفساد في (١٨٠) دولة من دولِ العالم واستخدمَ مقياسًا يَتراوح ما بين (صفر و١٠٠) درجة، فقد احتلت كلٌ من الدنمارك ونيوزيلندا المرتبة الأولى على المُستوى العالمي بحصولهما على درجة (٨٧٪)، وجاءت فنلندا بالمرتبة الثانية وحَصلت على (٨٦٪) درجة، ثم جاءت كلٌ مِنْ: سنغافورة والسويد وسويسرا بالمرتبة الثالثة بحصولهم على درجة (٨٥٪)، وكان متوسط درجات الفساد في العالم للمؤشر لعام ٢٠١٩ هو (٤٣٪) على المستوى العالمي. (انظر الجدول ـ ٥).

وفيما يَخصُ الدول العربية، وبُمراجعةِ المُعطيات الإحصائية في (الجدول ـ ٥)، يتضح أنّ دولة الإمارات العربية المتحدة احتلت المرتبةِ الأولى عربياً، وحَصلتْ على درجة (٧١٪) وجاء تسلسلها (٢١) على المستوى العالمي، أعقبتها دولة قطر بالمرتبة الثانية عربياً، وحَصلتْ على (٦٢٪) درجة، وكان تسلسلها (٣٠) على المستوى العالمي، ثم المملكة العربية السعودية الثالثة عربياً وحصلت على (٥٣٪) درجة وكان تسلسلها (٥١) على المستوى العالمي. أعقبتها سَلطنة عُمان والتي حَصلتْ على (٥٢٪) وكان تسلسلها (٥٦) على المُستوى العالمي.

وباستثناء الدول العربية الأربع المنوه عنها آنفاً، فقد حَصلتْ الدول العربية الأخرى وعددها (١٨) دولة على درجاتٍ أقل من (٥٠٪). ومما يُؤسف إليه أنّ (٦) دول عربية منها، حصلت على درجاتِ مُتدنية جداً، وكانت أقل من (٢٠٪) وهي كل من: (العراق وليبيا والسودان واليمن وسوريا والصومال)، مع أنّ العراق وليبيا هما من الدول المصُدّرة للنفط، فيما حَصلت الصومال على درجة (٩٪) وجاء تسلسلها (١٨٠)، أي في أدنى درجة على المستوى العالمي، في حين استثنى تقرير مؤشر المُدركات دولة فلسطين. ومما لا شك فيه إنّ تزايد نسب الفساد في الدول العربية يؤدي إلى اتساع نسب البطالة بشكل عام وبطالة الشباب على وجه التخصيص في المجتمعات العربية.

(الجدول ـ ٥) : ترتيب الدول العربية في مؤشر مدركات الفساد لعام ٢٠١٩

الدولة	المرتبة عربياً	المرتبة دولياً	الدرجة لعام ٢٠١٩ (٠ ـ ١٠٠)
الإمارات العربية المتحدة	١	٢١	٧١
دولة قطر	٢	٣٠	٦٢
المملكة العربية السعودية	٣	٥١	٥٣
سلطنة عُمان	٤	٥٦	٥٢
الأردن	٥	٦٠	٤٨
تونس	٦	٧٤	٤٣
البحرين	٧	٧٧	٤٢
المغرب	٨	٨٠	٤١

الدولة	المرتبة عربياً	المرتبة دولياً	الدرجة لعام ٢٠١٩ (٠ – ١٠٠)
الكويت	٩	٨٥	٤٠
الجزائر	١٠	١٠٦	٣٥
مصر	١١	١٠٦	٣٥
جيبوتي	١٢	١٦٢	٣٠
لبنان	١٣	١٣٧	٢٨
موريتانيا	١٤	١٣٧	٢٨
جزر القُمر	١٥	١٥٣	٢٥
العراق	١٦	١٦٢	٢٠
ليبيا	١٧	١٦٨	١٨
السودان	١٨	١٧٣	١٦
اليمن	١٩	١٧٧	١٥
سوريا	٢٠	١٧٨	١٣
الصومال	٢١	١٨٠	٩
فلسطين	٢٢	----	----

Sources: Transparency International, Corruption Perceptions Index 2019, It is available at: www. transparency. org/cpi,2019, p,2,3

٥. تأثير التطور التكنولوجي:

أدّت التغييرات التكنولوجيّة إلى إيجاد وظائف جديدة، فهي لطالما بَدأت بِمكاسب الكفاءة المتّصلة «بتوفير اليد العاملة» أي فقدان الوظائف، مما أدى لزيادة نسب بطالة الشباب، وغالباً ما كان هذا التحسين في الكفاءةِ التكنولوجيّة أسرع من إيجاد الوظائف للعمّال المُهجّرين من وظائفهم. ويمكن القول إنّ فُقدان الوظائف يأتي أوّلاً وتليهِ الإجراءات التعويضيّة، الّتي غالباً ما تكون أبطأ سُرعةً. وعليه، فقد شكّلت التغيّرات التكنولوجيّة تاريخيًّا مَصدر قلق لعددٍ كبير من العُمال، كما شكّلت التغييرات التكنولوجيّة إحدى الخصائص المُحدِّدة لاقتصادات السوق، وغالباً ما تضاربت الآراء بشأن آثارها على العمل

وسوق العمل. فالموجة الحاليّة من التغييرات التكنولوجيّة، أي (الثورة الصناعيّة الرابعة) والتي تتضمّن عناصر مُختلفة يمكن أن تشكّل فارقاً هذه المرّة.

ومع تزايد دور الثورة الصناعية الرابعة (Fourth Industrial Revolution)، أصبحت الأتمتة الذكية (Intelligent Automation) والروبوتات هي القوة العاملة الجديدة حيث بلغَ عدد الروبوتات الصناعية العاملة في جميع أنحاء العالم نحو (١,٦) مليون وحدة في عام ٢٠١٥، إضافة إلى زيادتها مليون وحدة إضافية بحلول عام ٢٠١٩، عندئذ أصبح استخدام الأتمتة الذكية أمراً حتمياً وليس خياراً وهي إحدى سمات الثورة الصناعية الرابعة، فامتلاكها قدر لا مفرّ منه؛ للاستفادة من المزايا في تسهيلِ الأعمال وزيادة الإنتاجية لتهيئة الموظفين لوظائف المستقبل. وقد تسبب التكنولوجيا الرقمية انخفاض حجم فرص العمل المتاحة على المستوى الكلي، وإحداث تغيير نوعي في الفرص المتاحة، حيث ينخفض الطلب على المهارات المنخفضة، ويتزايد الطلب على الوظائف التي تتطلب مهارة عالية أو متوسطة. مما أدى إلى زيادة نسب بطالة الشباب. ليسّ في الدول العربية فحسب، بل في غالبية دول العالم.

٦.تأثير العمالة الأجنبية:

شَكلتْ العمالة الأجنبية الوافدة، أّحدَ أهم العناصر التي أدتْ لانتشار بَطالة الشباب في بعض الدول العربية وبخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي المُصّدرةِ للنفط ، وذلك لعدم قُدرة العمالة الوطنية من الشباب مُنافسة العمالة الأجنبية، جراء استعداد الأخيرة للعمل بأجرٍ مُنخفضٍ وولوجها قطاعات عملٍ يأبى الشباب الخليجي العمل بها لاعتبارات اقتصادية واجتماعية عديدة في مُقدمتها ارتفاع مُستويات دخل المواطن الخليجي، وعدم السماح للفتيات بدخول العديد من مجالات العمل، كما هو الحال في قطاع أعمال الخدمات المنزلية أو التي تتطلب جُهدًا بَدنيًا كأعمال البناء.

وهناك قرابة (٢١,١٤٩) مليون عامل أجنبي وافد في منطقة الخليج، وتُعد المملكة العربية السعودية أكبر دول الخليج من حيث حصتها من العمالةِ الأجنبية الوافدة بنحو (٩,٧) مليون عامل، تليها دولة الإمارات العربية المتحدة بنحو (٥) مليون عامل، وتتقارب حصة كلٍ من الكويت وقطر بما يزيد عن (٢) مليون عامل لكل منهما، ثم سلطنة عُمان

بقرابة (١,٩) مليون عامل، وتعد مملكة البحرين الأقل من حيث حصتها من العمالة الاجنبية الوافدة بنحو (٠,٥٩٤) ألف عامل. وباستثناء السعودية، تُمثل العمالة الوافدة ما يزيد عن ثلثي عدد المقيمين (مواطنين + وافدين) في دول الخليج العربي، حيث تُعتبر وجود العمالة الوافدة مسألة استراتيجية لدول الخليج العربي، فلا يمكن الاستغناء عنها، وعلى سبيل المثال، في السعودية وهي أكبر دول الخليج العربي، يُمثل عدد العاملين من المواطنين ما يزيد بقليل عن (٣) مليون عامل، بينما يصل عدد العمالة الوافدة إلى (٩,٧) مليون عامل ، مما أدى إلى ارتفاع نسبة بطالة الشباب في دول الخليج العربي وكما موضح في (الجدول ـ ٦).

(الجدول ـ ٦)

نسبة الشباب بين العاطلين (١٥ ـ ٢٤ سنة) في الدول العربية للمدة (٢٠١٦ ـ ٢٠٢٠)

ت	الدولة	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠
١.	الأردن	٣١,٠	٣٠,٧	٣٠,٥	٣٠,٢	٣٠,٢
٢.	الإمارات العربية المتحدة	٥,٠	٦,٢	٥,٢	٥,٦	٥,٨
٣.	البحرين	١,٩	١,٢	١,٣	١,٥	١,٨
٤.	الجزائر	٢٢,٠	٢٦,٥	٢٦,٦	٢٦,٢	٢٦,٢
٥.	الجمهورية العربية السورية	١٧,١	١٧,٠	١٦,٨	١٦,٨	١٧,٠
٦.	الجمهورية اليمنية	٢٣,٦	٢٣,٤	٢٣,٣	٢٣,١	٢٣,٠
٧.	السودان	٢٦,٩	٢٦,٨	٢٦,٨	٢٦,٤	٢٦,٩
٨.	الصومال	١٧,٣	١٧,١	١٦,٩	١٧,٠	١٧,١
٩.	الضفة الغربية وقطاع غزة	٣٣,٧	٣٦,٣	٣٦,٨	٣٦,٨	٣٦,٦
١٠.	العراق	٢٠,١	٢١,٨	٢١,٦	٢١,٥	٢١,٥
١١.	الكويت	٨,٩	٧,٩	٩,٠	١٠,٠	١٠,٧
١٢.	المغرب	٢٢,١	٢٢,١	٢٢,٠	٢١,٨	٢١,٦
١٣.	المملكة العربية السعودية	١٧,٩	٢٠,٢	١٩,٩	٢٠,٣	١٩,٦
١٤.	تونس	٣٣,٠	٣٣,٢	٣٣,٦	٣٤,٩	٣٥,٥

ت	الدولة	٢٠١٦	٢٠١٧	٢٠١٨	٢٠١٩	٢٠٢٠
١٥.	جزر القُمر	١١,٣	١١,٢	١١,٠	١١,٢	١١,٢
١٦.	جمهورية مصر العربية	٣٠,٦	٢٩,٥	٢٩,٣	٢٦,٤	٢٤,٥
١٧.	جيبوتي	٢١,٢	٢١,٢	٢١,١	٢١,٢	٢١,٣
١٨.	عُمان	١٠,٣	١٠,٠	٩,٩	٩,٤	٩,١
١٩.	قطر	٠,٢	٠,٢	٠,٢	٠,١	٠,١
٢٠.	لبنان	١٥,٨	١٥,٧	١٥,٥	١٦,٠	١٤,٤
٢١.	ليبيا	٢٤,٠	٤١,٧	٤١,٧	٤٢,٢	٤٢,٦
٢٢.	موريتانيا	١٤,١	١٣,٩	١٣,٩	١٣,٨	١٣,٩
	الإجمالي	٢٣,٨	٢٤,٢	٢٤,١	٢٣,٤	٢٣,١

المصدر:

بطالة، شباب (% من الذكور في القوى العاملة من الشريحة العمرية 15 ــ 24) عاما)، موقع البنك الدولي، (تاريخ الدخول: 2020/9/19)، في الإنترنت، وعلى الرابط: https://data.albankaldawli.org/indicator/SL.UEM.1524.MA.ZS?view=chart&locations=MR

٧. العوائق الاجتماعية والثقافية:

تؤدي المرأة في غالبية المُجتمعات العربية ثلاثة أدوار، الدور الإنتاجي، والدور الإنجابي، والدور المجتمعي، في حين لا يقوم الرجل إلا بالدور الإنتاجي والمجتمعي. والمقصود بالدور الإنتاجي الأنشطة ذات القيمة المضافة التي تؤدي إلى مكاسب اقتصادية، وبالدور الإنجابي لإنجاب الأطفال ورعايتهم، وبالدور المجتمعي بأدائها للعمل المنزلي، والتعليم، والترفيه، والمشاركة في الحياة السياسية، وغير ذلك. ومن أشد القيود الاجتماعية والثقافية مفهوم المهن «المناسبة للمرأة»، سواء من حيث، مهن غير مناسبة «فعدم تقبّل المجتمع لعمل المرأة في المهارات التي تتطلبها أم من حيث الاختلاط بين الرجال والنساء، كما في قطاع الفنادق أو المصانع، يَحدّ من مساهمةِ المرأة في الاقتصاد. وعلى سبيل المثال، بيّن مسح حول الانتقال من المدرسة إلى العمل في الأردن أن (٤١,٧٪) العاملات في قطاع التعليم، و(٢٨,٧٪) في قطاعي الإدارة العامة والصحة، مقابل (٩,٩٪) من الرجال في قطاع التعليم،

و (٣,٢٪) في القطاع الصحي .

ويتضح مما تقدم، ثمة تأثير كبير للقيم والتقاليد الاجتماعية على طبيعة تقسيم العمل بين الذكور والإناث في المجتمعات العربية، مما أدى إلى تعطيل أداء شريحة واسعة من دور الشابات في سوق العمل العربي وزيادة نسب بطالة الشباب.

ثانياً. الآثار أو المخاطر الناتجة عن بطالة الشباب:

التداعيات السياسية: تؤدي البطالة بشكلٍ عام، وبَطالة الشباب منها على وجه التخصيص لمخاطر سياسية عديدة ، لعلَ أهمها المُساهمة بالتظاهرات والاعتصامات، وعلى سبيل المثال ، شهدت الساحة العربية في مُنتصف شهر كانون الأول/ ديسمبر ٢٠١٠ ظاهرة جديدة ومُتفردة، تَمثلتْ باستخدام الحشود الجماهيرية وبأعدادٍ كبيرةٍ جداً، وغالبيتها من الشبابِ، وصُفِت بكونها (مليونية)، كوسيلة ضغط عبر المظاهرات والاعتصامات المُستمرة في الشوارع والساحات العامة لإسقاط الأنظمة السياسية في كلٍ من: تونس في ٢٠١١/١/١٤، وجمهورية مصر العربية في ٢٠١١/٢/١١، فيما أخذت هذهِ الظاهرة في ليبيا بُعداً دولياً خطيراً بعد التدخل العسكري الغربي عبر مَظلة حلف شمال الأطلسي ولحين مقتل الرئيس الليبي معمر القذافي بتاريخ ٢٠/ ٢٠١١/١٠، في حين جرى تغيير الرئيس اليمني علي عبد الله صالح وتعيين نائبه السيد عبد ربه منصور هادي بتاريخ ٢١ / ٢/ ٢٠١٢ بوساطة من دولِ مجلس التعاون الخليجي، ولا تزال تداعيات هذه الظاهرة مُستمرة في سوريا واليمن، رغم تباين مدى تأثيراتها السياسية والاقتصادية على الأنظمة العربية .

وفي العراقِ، اندلعت مظاهرات يقودها الشباب في ٢٥ /٢٠١٩/١٠ في بغداد، وأدت لأسقاط الحكومة التي كانت برئاسة السيد عادل عبد المهدي في ٢٠١٩/١١/٣٠، وأعقبها تشكيل حكومة جديدة برئاسة السيد مصطفى الكاظمي، وسرعان ما تحّولت هذه المظاهرات إلى اعتصاماتٍ مُستمرة لغاية إعداد هذه الدراسة (في تشرين الثاني / نوفمبر ٢٠٢٠)، وكانّ مُعظم المُتظاهرين منْ الشبابِ الذينَ تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ و٣٥) عاماً، وكانّ مُعظمهم مِن الطبقاتِ المَسحوقة من سكانِ الضواحي والعشوائيات، وعلى وجه الخصوص مَناطق شرق بغداد، ثمّ شاركهم فيها، بَعدّ ذلك، أقرانهم من الشبابِ في المحافظاتِ الوسطى

والجنوبية. وقد كان للمحتوى الشبابي في هذهِ الاحتجاجات أثر كبير في ديمومةِ الاحتجاجات، سَواءً عن طريق التظاهرات أو الاعتصامات رغم الخسائر الكبيرة في الأرواحِ وفي الإصابات جرّاء القمع الذي تَعرضت لهُ هذه الاحتجاجات خصوصاً في مدنِ بغداد وذي قار والنجف وكربلاء . وعلى سبيل المثال، أدت المظاهرات والاعتصامات في العراق وفقاً للإحصاءات الحكومية إلى استشهاد (٥٥٨) من الشباب المتظاهرين إضافة إلى (٢٤٦٨٨) جريح ومعوق خلال المدة من٢٥/١٠/٢٠١٩ ولغاية ١٠/٦/٢٠٢٠ .

المخاطر الاقتصادية: تعتبر برامج إحلال المواطنين محلّ الأجانب في الوظائف ومناصب الشغل، جديدة على البلدان العربية وبخاصة دول الخليج، حيث سبق أن وُضعت تحت مسميات مشتقّة من أسماء الدول الساعية إلى تنفيذها مثل "العومنة" و" السعودة" و" التكويت"، وقد تمّ الدفع بها في إطار هدف أشمل يتّصل بتعديل التركيبة السكانية عبر التحكّم في العدد الكبير للوافدين، لكنّها ظلت بطيئة التنفيذ ومؤجّلة في كثير من الأحيان حيث لم تتوفّر ظروف ضاغطة تعجّل بتنفيذها مثل الظرف القائم حالياً. وتراقب العديد من الدول المصدّرة لليد العاملة نحو منطقة الخليج، باهتمام تطوّر المعالجات الخليجية لملف العمال الأجانب، حيث يمثّل عمّال تلك البلدان في الخارج مصدر دخل إضافي من العملة الصعبة، كما هي الحال بالنسبة لمصر التي يعمل عدد كبير من مواطنيها في بلدان الخليج، بينهم أكثر من ٦٧٠ ألف فرد في الكويت وحدها .

المخاطر الاجتماعية:

إنّ مُعظم المعطيات المتوفرة عن مشكلة البطالة تشير إلى أنّ المعالجات التي كان من المفترض أن توضع لهذه المشكلة لم تكن بمستوى الطموح ولا تعبر عن إستراتيجية وطنية فعالة وهادفة الأمر الذي عقّد هذه المشكلة وزاد من خطورتها. وفيما يأتي أهم الآثار الاجتماعية التي تتركها هذه المشكلة على الصعيد الاجتماعي، وفي مقدمتها الآتي:

١. تعمل مُشكلة البطالة على إضعافِ عامل الولاء للدولة والوطن، وتراجع حالات التأييد والإسناد للقرارات المعلنة للدولة.

٢. إنّ مُشكلة البطالة قد تدفع العاطلين عن العمل إلى حمل العقائد والأفكار الهدامة والمضرة على النسيج الاجتماعي للمجتمع.

٣. تشكل البطالة عاملاً قوياً لدفع الفرد نحو الانحراف وارتكاب الجرائم على اختلاف أنواعها مثل الإرهاب والمُخدرات وغيرها من الجرائمِ الأخرى؛ لغرض الحصول على المال الكافي.

٤. تعمل البطالة على تدمير العلاقات الأسرية والقرابية وعزوف الشباب عن الزواج.

٥. للبطالة علاقة بهجرة الكثير من أصحاب الكفاءات العلمية إلى خارج البلد بهدف تأمين مستويات معينة للعيش.

الآثار الديموغرافية:

تتجلى مخاطر الآثار الديموغرافية كونها تُساهم في تَغيير التركيبة السكانية في الدول العربية، وتظهر هذه الظاهرة بشكل واضح في دول مجلس التعاون الخليجي، حيث إنّ غالبية السكان المقيمين هم من جنسيات غير عربية، ولا يجيدون التحدث باللغة العربية. وأضحت الوطنية الخليجية، وللمرة الأولى في التاريخ، مهددة في صميم وجودها بعدَ أنْ تجاوز تعداد الأجانب نصف السكان الأصليين. واستناداً إلى إحصائيات الحكومة الأمريكية، تكمن أكثر الأعداد خطورة على مُستقبل التركيبة الديموغرافية، في كل من دولةِ الإمارات العربية المتحدة ودولة قطر، حيث تجاوزت أعداد المقيمين الأجانب العدد الكلي لسكان الدولتين بأكثر من أربع مرات وفي دولة الكويت نحو الضعفين، وفي مملكة البحرين ما يعادل السكان الأصليين. وقد تستغل هذه الملايين الوافدة من قبل دولهم بزرع قسم منهم كخلايا نائمة يتم إيقاظها في الوقت المناسب لزعزعة الأمن المجتمعي الخليجي وبما يخدم مخططات الدول الأجنبية ، وبمجرد تحريك هذه الإشكالية من قبل المنظمات الدولية، سرعان ما تتزايد المطالب، وبصورة تدريجية بمنحهم الإقامة الدائمة، والجنسية في مرحلة لاحقة، وتشكيل الجمعيات أو الأحزاب السياسية، وعندئذ سيتم الترويج من قبل دولهم الأصلية في المؤسسات الإعلامية ومنظمات المجتمع المدني والمنابر السياسية لتطبيق ما يسمى مبدأ (حق تقرير المصير)، خاصة بعد أن تم إفراغ هذا المبدأ من محتواه الأصلي

وفقاً للقانون الدولي، إذ كان يطرح لمعالجة مصير سكان دول محتلة من الدول الاستعمارية سابقاً. أما الآن فقد أضحى هذا المبدأ يطبق وفقاً للأجندات السياسية للدول المؤثرة في السياسة الدولية، وما حصل في جنوب السودان حالياً نموذج لهذا التطبيق المعكوس، وعندئذ ستكون الهوية العربية لسكان الخليج العربي في وضع جديد تفرضه صناديق الاقتراع للنخب المهاجرة من الشرق على صناع القرار في دول الخليج العربية.

الخـــاتمـــــــة

الاستنتاجات والتوصيات

أولا. الاستنتاجات: تأسيساً على ما تقدم، نستنتج الآتي:

- اتضح وجود ثلاثة اتجاهات مُتباينة لمفهوم الشباب، الاتجاه الأول: عكسته رؤية الدين الإسلامي بكون مَرحلة الشباب هي: «قوة بين ضّعّفينْ» أي ضّعّفي الطفولة والشيخوخة. وتجلى ذلك واضحاً بقولهِ تعالى: {اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِنْ بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً} (سورة الروم ٥٤). ولم يُحّدد اللّه سُبحانه وتعالى عَددًا مُحددًا من السنين لعمر الشباب في حياة الإنسان. أما الاتجاه الثاني، فقد عرضه عُلماء العلوم الإنسانية، وحدّدَ عُمر الشباب من حياةِ الإنسان ما بين (١٥ إلى ٣٠) سنة، فيما تبنت مُنظمة الأمم المتحدة والمؤسسات التابعة لها الاتجاه الثالث، والذي حَّددَ عُمر الشباب من حياةِ الإنسان ما بين عمر (١٥ إلى ٢٤) سنة أي تسعُ سنوات فقط، وإزاءَ استمرار الجدل بين هذهِ المفاهيم لا مناص للباحث إلا اعتماد التعريف المُحدد في الخيار الثالث كونه المعترف به عالمياً، ونُظمت كل الإحصاءات الدولية المتاحة بالوقت الحاضر بموجبه.

- تمتلك الدول العربية قوة عمل كبيرة جداً، قوامها (١٤١) مليون نسمة في نهاية ٢٠٢٠، مع أعلى نسبة بطالة في العالم والتي بلغت (١٠,٢٪) أي إنّ إجمالي عدد العاطلين في الدولِ العربية بلغَ نحو (١٤,٣) مليون عاطل، فيما بلغ عدد العاطلين من الشباب في الدول العربية نحو (٣,٢) مليون شاب للسنة ذاتها. إلا إنّ تباين الدول العربية في صيغ التعامل مع هذه الطاقات أضاع الكثير من الجهد، ولو أُحسّنَ استثمار هذه الطاقات البشرية بطريقة مُنسقة لكان عائد الاستثمار عالياً جداً، وفي ميادين الحياة كافة.

- يتضح وبشكلٍ لا يقبل اللبس أنّ عددًا من الدولِ العربية استطاعت تجاوز جانباً من مشاكل البطالة، وبخاصة تداعيات بطالة الشباب وبصيغ علمية وعملية ناجحة، فيما أخفقت الدول الأخرى في التعامل مع تداعيات هذه الظاهرة، مما أدى إلى زيادة الهوة بين الدول العربية المتقدمة والدول العربية النامية والفقيرة.

ثانياً. التوصيات:

- نقترح دراسة مُنظمات العمل العربي المشترك (الجامعة العربية، منظمة العمل العربية، مجلس الوحدة الاقتصادية العربية ..... الخ) وبالتنسيق مع عُلماء الفقه والاقتصاد والقانون لبلورة تعريف عربي شامل لفئة الشباب في الدول العربية، يستمد مَضامينه من القرآن الكريم والمصادر العلمية والفقهية الأخرى ، وتضمينه خصوصية ذات توجهات عربية، وإلغاء حدود السن المفروضة من قبل منظمة الأمم المتحدة بالوقت الحاضر.

- إعادة النظر في خطط التنمية الاقتصادية في غالبية الدول العربية وإعادة ترتيبها ؛ لاستيعاب المُتغيرات الديموغرافية التي طرأت على مُختلفِ الهياكل العُمرية للمجتمعات السكانية في الدول العربية، وذلك من خلال إعادة هيكلية القطاعات الاقتصادية؛ لاستيعاب الزيادات المُتتالية في الطاقات البشرية، وبخاصة لقطاع الشباب، مع الأخذ بنظر الاعتبار التطورات العلمية والتكنولوجية التي شهدها سوق العمل في السنوات الأخيرة. وبما يُفضي لتطبيق سياسات اقتصادية تأخذ بنظر الاعتبار تنمية الموارد البشرية في المقام الأول، وبخاصة العمل على إيجاد فُرص عمل لقطاع الشباب واستثمار قُدراتهم بما يخدم مجالات تطور المجتمعات العربية.

- تضمين خطط التنمية الاقتصادية في الدول العربية إجراءات عملية لتسهيل أنشطة عمل القطاع الخاص، وذلك من خلال تشجيع الاستثمار الوطني والاجنبي، بإصدار لوائح قانونية تستهدف تطبيق نظام نموذجي للإعفاءات الضريبية، وتهيئة بنية أساسية جاذبة لقطاع الاستثمار، مما يؤدي إلى استقطاب قطاعات واسعة من الشباب للعمل بحسب مؤهلاتهم الفكرية والعملية؛ لتقليل نسب البطالة في المجتمعات العربية.

- وضع خطط بعيدة المدى لتطوير قطاعات تنمية رأس المال البشري من خلال التركيز على قطاعي الصحة والتعليم، وذلك من خلال إعادة صياغة وتنظيم وتحديث النظامين التعليمي والصحي في الدول العربية، كونهما الرافد الأساس للموارد البشرية ذات الكفاءة العالية في مختلفِ التخصصات. وبما يُفضي لمعالجة جانباً من بطالةِ الشباب، فضلاً عن مُعالجة ظاهرة هيمنة العمالة الأجنبية في بعض الدول العربية وبخاصة الدول الخليجية.

ومعَ انتشار ظاهرة بطالة الشباب في غالبية الدول العربية، وتصاعد أَعداد العاطلين إلى (٣,٢) مليون شاب عاطل في عام ٢٠٢٠، ومع الإدراك بوجود (٢٢) دولة عربية، وبما يساوي هذا العدد من القوانين والأنظمة واللوائح والتعليمات، مما يتطلب الإقرار بتباين المعالجات بين هذه الدولة العربية لتداعيات هذه الظاهرة السلبية، مما يتطلب مزيداً من الصبر والتأني لإيجاد الحلول التدريجية لهذهِ الظاهرة. آخذين بنظر الاعتبار أنّ التنوع في حد ذاته واحداً من أهم السمات الإيجابية في المجتمعات العربية مما يتيح المجال لصنّاع القرار السياسي والاقتصادي لبذل مزيد من الجهود عند وضع خطط التنمية الاقتصادية والمواءمة فيما بينها بقدر المُستطاع، سواءً أكان ذلك في المدى المنظور أم في الإطار الاستراتيجي.

هوامش ومصادر البحث:

١. مجدالدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي، القاموس المحيط، مراجعة أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، (القاهرة: دار الحديث، ٢٠٠٨)، ص ١٠٣٧.

٢. الظاهرة لغة واصطلاحاً، المعجم الوسيط، (تاريخ الدخول ٢٠٢٠/٩/١٠) في الإنترنت وعلى الرابط: https://www.maajim.com/dictionary/%D8%A7%D9%84%D8%B8%D8%A7%D9%87%D8%B1%D8%A9%20%D9%8

٣. عادل مختار الهواري، أسس علم الاجتماع، (الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٨٨)، ص١٨٠.

٤. طالب عبد الكريم كاظم القريشي، الظاهرة الاجتماعية عند أميل دوركايم،

تحليل اجتماعي، جامعة كربلاء، مجلة دراسات اسلامية معاصرة، العدد السادس، السنة الثالثة، ٢٠١٢، ص ٣٣٢.

٥. اميل دور كاييم قواعد المنهج في علم الاجتماع، ترجمة محمود قاسم، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٤) ، ص ٦٨.

٦. بطالة شابات، (٪ من الاناث في القوى العاملة العربية من الشريحة العمرية ١٥ - ٣٤ عاماً) ، الموقع الرسمي للبنك الدولي ، (تاريخ الدخول ٢٠٢٠/٩/٣) ، في الإنترنت ، وعلى الرابط: https://data.albankaldawli.org/indicator/SL.UEM.1524.FE.ZS?view=chart2

٧. S4YE, Toward Solutions for Youth Employment A 2015 Baseline Report, p. 64. It is available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_413826.pdf

٨. S4YE, Toward Solutions for Youth Employment A 2015 Baseline Report– 9. It is available at: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/documents/publication/wcms_413826.pdf

٩. حازم داود سالم، التباين المكاني لمعدلات النمو السكاني في العراق، مجلة كلية الآداب بجامعة بغداد، العدد (١٩٨)، لسنة ٢٠١١، ص ٣١٩.

١٠. رشود بن محمد الخريف، معجم المصطلحات السكانية والتنموية، (الرياض: مؤسسة الملك خالد الخيرية، ٢٠١٠)، ص١٩٦.

١١. رشود بن محمد الخريف، معجم المصطلحات السكانية والتنموية، مصدر سابق ص٧٠.

١٢. العمر المتوقع عند الميلاد، إجمالي (بالسنوات)، الموقع الرسمي للبنك الدولي، (تاريخ الدخول: ٢٠٢٠/٩/٩)، في الإنترنت وعلى الرابط:
https://data.albankaldawli.org/indicator/SP.DYN.LE00.IN?view=chart

١٣. أحمد الجعفري، الاستثمار البشري.. رؤية في تعزيز قدرات الحكومة العراقية، موقع مركز البيان للدراسات والتخطيط، بغداد ٢٠١٠/١٢/٥ (تاريخ الدخول

١/١٠/٢٠٢٠)، في الإنترنت، وعلى الرابط:

https://www.bayancenter.org/2018/12/5056/?fbclid=IwAR1iT1___

١٤. تعريف ومعنى شباب، موقع معجم المعاني ــ معجم عربي ــ عربي، (تاريخ الدخول ١١/٩/٢٠٢٠) ، في الإنترنت وعلى الرابط:

https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%B4%D8%A8%D8%A7%D8%A8/

١٥. مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزابادي، القاموس المحيط، مراجعة أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، (القاهرة: دار الحديث، ٢٠٠٨)، ص ٨٣١.

١٦. رشود بن محمد الخريف، معجم المصطلحات السكانية والتنموية، (الرياض: مؤسسة الملك خالد الخيرية، ٢٠١٠)، ص١١٨.

١٧. الموسوعة العربية العالمية، ج ٢٣، ط٢(الرياض: طبع مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩}، ص٧٧.

١٨. منظمة الأمم المتحدة، من هم الشباب، الموقع الرسمي للأمم المتحدة (تاريخ الدخول ٢/٩/٢٠٢٠) ، في الإنترنت وعلى الرابط:

https://www.un.org/ar/sections/issues-depth/youth-0/2

١٩. http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/statistics-overview-and-topics/WCMS_470304/lang--en/index.htm

٢٠. http://www.ilo.org/global/statistics-and-databases/statistics-overview-and-topics/WCMS_470304/lang--en/index.htm

٢١. القوى العاملة، إجمالي، موقع البنك الدولي، (تاريخ الدخول ١٦/٩/٢٠٢٠)، في الإنترنت، وعلى الرابط: https://data.albankaldawli.org/indicator/SL.TLF.TOTL.IN?view=chart

٢٢. بطالة، إجمالي (٪ من إجمالي القوى العاملة) Arab world ، موقع البنك الدولي (تاريخ الدخول ١٦/٩/٢٠٢٠)، في الإنترنت وعلى الرابط: https://data.albankaldawli.org/indicator/SL.UEM.TOTL.ZS?locations=1A&view=chart

٢٣. International Labour Organization, Global Employment Trends for Youth ,2020 Technology and future of jobs, International Labour Office, Geneva: ILO,2020, P 13.

٢٤. النمو في نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي الإجمالي (٪ سنوياً) Arab world، موقع البنك الدولي (تاريخ الدخول: ٤/١٠/٢٠٢٠)، في الإنترنت، وعلى الرابط:

https: //data. albankaldawli. org/indicator/NY. GDP. PCAP. KD. ZG?view=chart&locations=1A

٢٥. Transparency International, Corruption Perceptions Index 2019, It is available at: www. transparency. org/cpi,2019, p,2,3

٢٦. منظمة العمل الدولية، المُبادرة المئويّة حول مُستقبل العمل، موقع منظمة العمل الدولية باللغة العربية، (تاريخ الدخول ١٥/١٠/٢٠٢٠) ، في الإنترنت ، وعلى الرابط : https: //www. ilo. org/wcmsp5/groups/public/---arabstates/---ro- beirut/documents/publication/wcms__549950. pdf

٢٧. يعرب قحطان الدوري، البطالة التكنولوجية، موقع مجلة فكر الثقافية،٣/١٠/ ٢٠١٩(تاريخ الدخول ١٥/١٠/٢٠٢٠)، في الإنترنت، وعلى الرابط:
http: //www. fikrmag. com/article__details. php?article__id=969

٢٨. عبد الحافظ الصاوي، العمالة الأجنبية في الخليج: خسائر مُضاعفة وحقوق غير مضمونة، موقع البيت الخليجي للدراسات والنشر، ٢٢ حزيران/يونيو ٢٠٢٠ (تاريخ الدخول١٢/١٠/٢٠٢٠)في الإنترنت وعلى الرابط:https: //gulfhouse. org/posts/4080/

٢٩. منظمة الأمم المتحدة، موقع اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الاسكوا)، بطالة الشباب في المنطقة العربية أسباب وحلول، بيروت ٢٠١٦، في الإنترنت وعلى الرابط: www. unescwa. Org

٣٠. خضير عباس أحمد النداوي ود. ليلى عاشور الخزرجي، الأبعاد الاقتصادية لثورات الربيع العربي، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية، العدد ١٢ لسنة ٢٠١٣، ص٧١.

٣١. عبد الجبار عيسى عبدالعال السعيدي، احتجاجات تشرين في العراق: مُدركات الاحتجاج في البيئة الشيعية ومآلات الاجتماع السياسي، مجلة لُباب للدراسات

الإستراتيجية والإعلامية، إصدار مركز الجزيرة للدراسات، الدوحة، العدد (٦) أيار / مايو ٢٠٢٠، ص ٥٩.

٣٢. مجلس النواب العراقي، موقع المفوضية العليا لحقوق الإنسان في العراق، التقرير الخامس برصد المفوضية العليا لحقوق الإنسان للتظاهرات لغاية ٢٠٢٠/٦/١٠ (تاريخ الدخول ٢٠٢٠/٦/٣٠) في الإنترنت وعلى الرابط: http://ihchr.iq/upload/upfile/ar/130.pdf

٣٣. كورونا يبرز ملامح مقاربات خليجية جديدة لملف العمال الأجانب، موقع صحيفة العرب، لندن، ٢٠٢٠/١٠/٢٢، في الإنترنت، وعلى الرابط: https://alarab.co.uk/%D9%83%D9%88%D8%B1%D9%88%D9%86%D8

٣٤. نعيم حسين كزار البديري، مشكلة البطالة وآثارها الاجتماعية في المجتمعات المأزومة، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد (٢٣) العدد (٢)، لسنة ٢٠١٥، ص ٧٤٩.

* * * * * * *

العلـــــوم

التعرض لأفلام العنف وأثرها على القيم السلوكية لدى الشباب

التعرض لأفلام العنف وأثرها على القيم السلوكية لدى الشباب

الدكتور: السَّجاد عبد الله البدري
جمهورية السودان

مقدمة:

يلعب التلفزيون دورًا مهمًا في بث العنف في مجتمعاتنا حيث يتعرض المراهقون والأطفال إلى كم هائل من الرسائل العنيفة عبر وسائل الإعلام سواء عن طريق الأفلام أو الإعلانات أو ألعاب الفيديو، فضلًا عن الأحداث السياسية الراهنة التي أصبحت تستحوذ على اهتمامنا وانتباهنا، وتكاد تحاصرنا في كل مكان نذهب إليه، حتى أصبحت القنوات التلفزيونية والفضائية تتنافس في عرض الكثير من مشاهد العنف من قتل وحرق وتخريب، وربما يسبب ذلك توتر المشاهدين وخاصة الأطفال والمراهقين الذين يقضون وقتًا طويلاً أمام شاشة التلفزيون مما يكسبهم سلوكًا عدوانيًا يزيد من دائرة العنف التي يعيشها المراهقون.

ولقد بات واضحاً أن التلفزيون يؤثر في كل المستويات البشرية، ولكنه يختلف من مرحلة إلى أخرى، وهو أشد ما يكون تأثيراً على المراهقين والأطفال، لما لديهم من استعداد لتلقي أية فكرة، وقد جاءت البحوث النفسية تلو الأخرى، وكلها تدعم بعضها بعضاً في هذا الاتجاه، حتى إننا لا نكاد نرى مخالفاً لقوة هذا التأثير، حتى أن الباحثين الأمريكيين أطلقوا على التليفزيون الأب الثالث، والأب الروحي.[1]

ويعد اللجوء إلى العنف بين بعض فئات المجتمع وسيلة لتحقيق أهداف معينة، أو غاية في حد ذاته. وأيًا كان العنف – وسيلة أو غاية – فهو يعكس حالة من الخلل والتفكك الذي يسود المجتمع. كما إن تزايد معدلات العنف بأنواعه وأنماطه ومجالاته المختلفة في فترة معينة، وفى فئات بعينها تثير تساؤلات حول ما إذا كانت مؤسسات المجتمع المنوطة

(١) سامي الجميل، شوقي (١٩٨٨)، مشاهد العنف في بعض برامج التلفزيون وعلاقتها ببعض مظاهر السلوك العدواني لدى المراهقين المشاهدين، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

بعملية التنشئة الاجتماعية (مثل الأسرة والمدرسة، والمؤسسة الدينية، ووسائل الإعلام)، قد أدت دورها بفاعلية ونجاح، لأنه مع انتشار العنف يصبح وفاء مؤسسات التنشئة الاجتماعية بوظائفها محل شك كبير.

وتعد مرحلة الشباب أكثر مراحل النمو الاجتماعي التي يصبح أفرادها أكثر تهيئاً للعنف من غيرها بطبيعة الخصائص الجسمية والنفسية التي تجعلهم أكثر انفعالا وتطلعا للمستقبل بهدف تحقيق ذواتهم.[1]

وترتبط محاولة تفسير عنف الشباب بالوقوف على عدد من القضايا منها:

- يعد العنف جزءاً من تفاعلاتنا اليومية في التعامل مع الذات أو مع الآخر كما في الأسرة أو بين الأخوة والأصدقاء أو مع الجيران وفى المدرسة والشارع والسوق وفى العمل وحتى في المواصلات.

- يرتبط العنف كأسلوب أو وسيلة لحل المشكلات بعدم المقدرة على التفاعل الاجتماعي وتنمية مهارات التعامل والقدرات اللفظية والمقدرة على التواصل التي يمكن الاعتماد عليها في إخفاء مظاهر الغضب أو التحكم فيه في محاولة لتجاوز المشكلات بدلاً من العنف في مواجهتها.

- تزايد ظاهرة العنف وثقافتها وتنوع أشكالها وابتداع الجديد في ممارستها، كما أنها شملت كل الفئات العمرية والتعليمية والمهنية وأصبحت حاضرة في جميع المجتمعات.

- يعد العنف فعل اجتماعي غير مقبول وهو نتيجة لعدد من المعطيات من أهمها أنه مؤشر لأوجه الخلل في بنية المجتمع من حيث العلاقات ومنظومة القيم السائدة.

وفيما يلي نعرض لمعنى العنف وأشكاله وأنماطه ودرجة انتشاره على مستوى المجتمع العربي والعالمي:[2]

تتعدد معاني العنف وتعريفاته بتعدد زوايا النظر إليه والهدف منه وطبيعة القائمين عليه؛ حيث يتضمن مفهوم العنف ثلاثة معان فرعية هي الشدة والإيذاء والقوة البدنية. ويتوسع جارفر «Garver» في تحديد مفهوم العنف حيث ينظر إلى العنف باعتباره: اعتداء على

(١) فادية، أبو شهبة (٢٠٠٤)، ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية « منظور اجتماعي وقانوني» ، المجلة الجنائية القومية، مجلد ٤٧، العدد الأول، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

(٢) إبراهيم عبد الوكيل، الفار (٢٠٠٢). مناهج البحث العلمي.عمان: دار الفكر.

شخص الإنسان. إما في جسمه أو نفسيته أو سلب حريته. ويشير آخرون إلى أن مفهوم العنف يعني كل فعل يمارس من طرف فرد أو جماعة ضد فرد أو أفراد آخرين عن طريق التعنيف قولاً أو فعلاً؛ وهو يجسد القوة المادية أو المعنوية التي يمكن أن تكون فيزيقية أو رمزية.

والعنف قديم قدم الحياة ذاتها. إذ عرف التاريخ أشكالًا متعددة من العنف، أما العنف المعاصر فساعدت التكنولوجيا وإعمال العقل من خلال تكنولوجيا وسائل إنتاج العنف وتكنولوجيا الإعلام، والإعداد الذهني للقائمين بالعنف على زيادته وتنوع أساليبه. وتشير الدراسات إلى أنه في ظل تكنولوجيا الإنترنت صار من السهولة بمكان بالنسبة للمراهقين تنظيم جماعات العنف حيث تجذب بذلك حتى تلاميذ المرحلة الابتدائية.[1]

ويقسم العنف حسب طبيعته أو القائمين به أو طريقة التخطيط له إلى: عنف جماهيري، عنف المنظمات، عنف الأفراد، (٧) وهناك عنف شمولي حسب تعبير (حنا أردنت) أو عنف بنيوي بالمعنى الذي بات مألوفاً نتيجة لكتابات عالم السياسة النرويجي يوهان جلتونج.

ويشير البعض إلى أن العنف من الناحية الظاهرية يمكن تقسيمه إلى عدة أشكال، أكثرها ظهورا «العنف الجسدي» الذى يشترك فيه الجسد في الاعتداء، و«العنف الكلامي» «اللفظي»؛ الذى يقف عند حدود الكلام، و«العنف الرمزي»، والذي يمارس فيه سلوكا يرمز إلى إخفاء الآخر أو السخرية منه أو توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق به.. الخ، و«العنف المادي» الذي يوجه إلى تخريب ممتلكات الآخر أو سرقتها أو تشويهها. والعنف من الناحية الاجتماعية: هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع، أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما.

وللعنف أربعة أنماط هي: عنف لا عقلاني غير مسؤول يفتقد إلى أية أهداف موضوعية يثور ضدها (ويندرج عنف الشباب الجامعي في معظمه تحت هذا النوع)، والثاني؛ عنف تلعب وسائل الاتصال الحديثة دوراً بارزاً في إحداثه وهو عنف المنشأ. أما النمط الثالث، فهو العنف الانفعالي وهو نوع من الانفجار العاطفي الذي يعبر عن توترات ومشاعر متراكمة لها أسبابها الملائمة. والنمط الرابع: عنف عقلاني وهو أكثر أنواع العنف نضجا وفاعلية.

(١) ليلى، علي (١٩٩٣). الشباب العربي: تأملات في ظواهر الإحياء الديني والعنف دار المعارف، ط٢.

وقد عرَّف برنامج بحوث العنف في المجتمع المصري العنف تصوريا بوصفه « فعل يبالغ في السلوك العدائي أو العدواني يترتب عليه إرسال مؤثرات مقلقة أو مدمرة تحدث أذى نفسيا أو فيزيقياً أو ماديًا في الموضوع (بشراً كان أو حيواناً أو موضوعاً مادياً)[1]

ومما لا شك فيه فإن الأفلام التي يتعرض لها الشباب تلعب دوراً في التأثير على سلوكياتهم وقيمهم وعاداتهم الاجتماعية ويتضح من خلالها مدى هذا التأثير وقوته.

مشكلة الدراسة:

في ظل انتشار القنوات الفضائية سواء المخصصة، وكذلك توفير البث التلفزيوني عبر الإنترنت وكذلك انتشار الأفلام من خلال الفيديوهات والسيديهات المختلفة فكان هذا الانتشار محط أنظار العديد من الباحثين حول آثاره في المجتمع. ومن هنا جاءت مشكلة البحث والتي تكمن في تأثير برامج العنف في التلفزيون على الشباب.

وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما تأثير التعرض لأفلام العنف على القيم السلوكية لدى الشباب؟

تساؤلات الدراسة:

١. ما خصائص عينة البحث؟
٢. ما القنوات التي يشاهد من خلالها عينة البحث الأفلام؟
٣. ما الأوقات التي يشاهد فيها عينة البحث الأفلام؟
٤. ما مدى مشاهدة الشباب لأفلام العنف؟
٥. ما الأسباب التي تجعلهم يشاهدون أفلام العنف؟
٦. ما درجة تأثير أفلام العنف المتلفزة على الشباب؟
٧. ما مدى تأثر الشباب بالشخصيات التمثيلية في أفلام العنف؟
٨. هل يختلف تأثير أفلام العنف على الشباب باختلاف الجنس (ذكر – أنثى)

(١) سرحان بن دبيل، العتيبي (٢٠٠٠)، ظاهرة العنف السياسي: دراسة تحليلية مقارنة ١٩٧٦ - ١٩٩٨، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

٩. ما الإشباعات التي يتحصل عليها الشباب من مشاهدة أفلام العنف المتلفزة؟

١٠. ما تقييم أفراد عينة البحث لأفلام العنف التي يشاهدونها؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد خصائص عينة البحث.

٢. الكشف عن القنوات التي يشاهد من خلالها عينة البحث الأفلام.

٣. معرفة الأوقات التي يشاهد فيها عينة البحث الأفلام.

٤. تبيين مدى مشاهدة الشباب لأفلام العنف.

٥. الوصول للأسباب التي تجعلهم يشاهدون أفلام العنف.

٦. تحديد درجة تأثير أفلام العنف المتلفزة على الشباب.

٧. معرفة مدى تأثر الشباب بالشخصيات التمثيلية في أفلام العنف.

٨. معرفة هل يختلف تأثير أفلام العنف على الشباب باختلاف الجنس (ذكر - أنثى).

٩. الوصول إلى الإشباعات التي يتحصل عليها الشباب من مشاهدة أفلام العنف المتلفزة.

١٠. معرفة تقييم أفراد عينة البحث لأفلام العنف التي يشاهدونها.

أهمية الدراسة:

- نظرًا لما للتلفزيون بشكل عام وصناعة الأفلام بشكل خاص من أهمية بوصفهما من أبرز الوسائل الإعلامية والثقافية. ومع التحولات التي طرأت على المشهد الإعلامي عالميا حيث كثرت القنوات الفضائية والمواقع الإلكترونية، وانتشرت بشكل كبير، وبالتالي أثرت على الأسرة بشكل عام والشباب بشكل خاص.

- لأهمية مرحلة الشباب؛ حيث تعد مرحلة عمرية مهمة، باعتبار الشباب هم عماد الأمة وبناة الأوطان.

- ما تقدمه نتائجها من معطيات واقعية تفيد الجهات الإعلامية المختصة في توجيه أداء القنوات الفضائية إلى الاتجاه الصحيح وبما يخدم شباب السودان وتنمي لديهم المعارف والمهارات التي تعود بالفائدة بدلا عن العنف والعدوانية.

- المساهمة في إثراء البحث العلمي حول تأثير برامج العنف في التلفزيون على قيم وسلوكيات الشباب.

نوع الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى مصفوفة الدراسات الوصفية، وتعرف بأنها البحوث التي تعرض خصائص ظاهرة ما كميا أو كيفا بناء على فروض مبدئية سابقة للدراسات أو بدونها بطريقة أكثر دقة.[١]

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث تطبيق المنهج الوصفي المسحي، ويعرف بأنه المنهج الذي يستهدف وصف سمات، أو آراء، أو اتجاهات، أو سلوكيات لعينات من الأفراد ممثلة لمجتمع ما، بما يسمح بتعميم نتيجة المسح على المجتمع الذي سحبت منه العينة.[٢]

مجتمع الدراسة:

سيكون مجتمع البحث هم المواطنون السودانيون بمحلية بربر.

عينة الدراسة:

سيتم اختيار عينة البحث بصورة عشوائية بسيطة من الشباب بمحلية بربر. ويقصد بالعينة العشوائية هي منح جميع أفراد المجتمع فرصا متساوية في التمثيل للعينة.

حيث سيتم اختيار ١٥٠ مفردة لإجراء الدراسة.[٣]

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث على الاستبيان كأداة للبحث، وهو مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه.[٤]

---

(١) راسم ،جمال (١٩٩٠) : مناهج البحث في الدراسات الإعلامية، الفصل السادس، القاهرة، كلية الإعلام-جامعة القاهرة
(٢) د. جابر عبد الحميد جابر، د. أحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس-١٩٧٣م-دار النهضة العربية- القاهرة.
(٣) الدكتور أحمد بن مرسلي ، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية،٢٠٠٥
(٤) أمجد قاسم: كتاب التربية والثقافة - منهجية البحث العلمي- ١٣ أبريل ٢٠١١م .

حدود الدراسة:

حدود زمانية: ٢٠٢٠م.

حدود مكانية: محلية بربر بولاية نهر النيل.

مصطلحات الدراسة:

التعرض: تعني كلمة التعرض في اللغة العربية هي عرض وتعني لغويا أظهر الشيء وأراه أياه.[١]

الأفلام: مفردها فيلم وهو فن أو مصنوعة ثقافية معمولة بواسطة ثقافات معينة تعكس هذه الثقافات وأيضا تؤثر فيها.[٢]

العنف: يتضمن مفهوم العنف ثلاثة معان فرعية هي الشدة والإيذاء والقوة البدنية.

ويتوسع جارفر «Garver» في تحديد مفهوم العنف حيث ينظر إلى العنف باعتباره: اعتداء على شخص الإنسان. إما في جسمه أو نفسيته أو سلب حريته.[٣]

أثر: الأثر(اسم)، يؤثر (فعل)، ويؤثر تأثيرا: أي يترك له شيء في المؤثر فيه.[٤]

القيم: في اللغة: بأنها جمع قيمة وهي الشيء ذو المقدار والثمن.[٥]

القيم اصطلاحا: بأنّها مجموعة من الأخلاق الفاضلة التي اعتمدت على التربية الإسلامية في توجيه السلوك البشري للقيام بكل عمل، أو قول يدلّ على الخير.[٦]

السلوك: السلوك في اللغة: حسبما ورد في لسان العرب هو من المصدر للفعل سَلك طريقاً، وسلك المكان يسلكه سلكاً، وسَلَكْتُ الشيء في الشيء أَي أَدخلته فيه.[٧]

أمّا تعريف السلوك في الاصطلاح: فهو سيرة الفرد واتجاهاته ومذهبه، حيث يُقال إنّ شخصاً سيء السلوك أو حسن السلوك، كما أنّ السلوك من الأعمال الإرادية التي يقوم بها الإنسان كالكذب، والصدق، والكرم، والبخل، ونحوها.[٨]

---

(١) محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، الرازي (١٤١٥) مختار الصحاح، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان، بيروت.
(٢) جيهان أحمد، رشتي (١٩٧٨)، الإعلام الدولي بالراديو والتلفزيون، دار الفكر العربي.
(٣) أحمد زايد وآخرون، (٢٠٠٢)، العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري، المجلد الأول، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.
(٤) محمد بن مكرم، ابن منظور (١٩٦٨). لسان العرب. ط ١. دار صادر. بيروت.
(٥) المرجع نفسه.
(٦) بلقيس إسماعيل، داغستاني (٢٠٠١)، «التربية الدينية والاجتماعية للأطفال»، ط (١)، مكتبة العبيكان، الرياض.
(٧) مرجع سابق – محمد بن مكرم، ابن منظور.
(٨) حسن مصطفى، عبد المعطي (٢٠٠٦). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها، الصحة النفسية. ط١. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

والسلوك عرَّفه الباحث: بأنه التصرفات والأفعال التي يقوم بها الفرد.

الشباب: يقصد بهم الفئة العمرية من ١٤سنة إلى ٣٥ سنة.

الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى:

دراسة شوقي ١٩٨٨: (مشاهدة العنف في بعض برامج التلفزيون وعلاقتها ببعض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال المراهقين):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مشاهد العنف في بعض برامج التلفزيون وعلاقتها ببعض مظاهر السلوك العدواني لدى المراهقين المشاهدين. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالب من تلاميذ الصفين الثامن والتاسع. وقد اهتمت الدراسة بتوضيح العلاقة بين سلوك المراهقين العدواني ومدة امتلاك أسرهم لجهاز التلفزيون وعدد ساعات مشاهدتهم له، ونوعية البرامج التي تقدم إليهم، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في السلوك العدواني وفقاً لعدد ساعات مشاهدة البرامج التلفزيونية فضلاً عن عدد برامج العنف التي يشاهدونها.
٢. هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب في السلوك العدواني وفقاً لامتلاك جهاز التلفزيون.[١]

الدراسة الثانية:

دراسة راضي وذياب (٢٠١٠) حول «التعرض للمسلسلات التركية المدبلجة، ورأي الجمهور بالمحتوى القيمي فيها، دراسة تحليلية، وأظهرت النتائج:

- التأكيد على أن التعرض للمسلسلات التركية المدبلجة كان يتسم بالانتظام والشدة العالية بين أوساط المراهقين والكفة في ذلك السياق تميل نحو الإناث على حساب الذكور بدوافع متعددة كان الأبرز فيها (لأنها تجسد قصصا واقعية)، وذلك يعني الارتباط العاطفي والتفاعل

(١) شوقي، طريف (٢٠٠٠)، العنف في الأسرة المصرية، التقرير الثاني « دراسة نفسية استكشافية »، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

الاجتماعي والثقافي بين المراهقين وما تطرحه المسلسلات التركية من مضامين وأفكار فضلا عن جاذبية اللهجة السورية التي ساهمت في الاستهواء وهي استراتيجية ثقافية سورية جديدة لنشر لهجتها عربيا، وبالتالي نموذجها الثقافي.

- الانبهار العالي بين أوساط المراهقين بالنماذج والموديلات التي قدمتها المسلسلات التركية المدبلجة على مستوى وسامة وجاذبية الممثلين والممثلات فضلا عن جمالية المواقع والمشاهد السياحية التي تقف وراءها استراتيجية سياحية للدولة التركية.

- التبني لبعض القيم الثقافية والاجتماعية التي نقلتها المسلسلات التركية لاسيما الرفض البارز لقيمة (الغدر والخيانة) بوصفها حالة سلبية إلى جانب القبول والترحيب بقيمة (الحب) بوصفه الحالة الإنسانية الأسمى والتي تنسجم مع الخصوصية العمرية للمراهقين وما يجول فيهم من مشاعر وطاقات كما إن التعبير عن الموضوعات الأكثر جذبا وتشويقا كان حاضرا بقوة عبر الرأي بأن (الحب والعلاقات العاطفية) هي الأكثر إثارة للاهتمام والتركيز.[1]

الدراسة الثالثة:

دراسة نهال عبد الرحمن (٢٠٠٩) حول «العنف الأسري في المسلسلات التلفزيونية وانعكاسه على إدراك الأسرة المصرية للعنف، دراسة تحليلية وميدانية»: وأظهرت نتائج الدراسة التحليلية الآتي:

- تعرض الدراما التلفزيونية نسبا أقل من متوسطة من العنف الأسري في مختلف المستويات الاجتماعية، ويغلب عليها العنف التربوي أو العنف من أجل إثبات القوة.
- جاء العنف اللفظي كأعلى نسبة عنف يليه العنف غير المباشر، وقل استخدام العنف الجسدي، حيث لم تعرض الدراما عنفاً ضاحكاً أو خطيراً إلا بنسب قليلة جداً.
- أثبتت الدراسة أن هناك علاقة قوية بين كثافة المشاهدة وإدراك الجمهور لواقعية الدراما التلفزيونية، ولكن لم يرتبط ملاحظة العنف بالمتغيرات الديموغرافية.
- توجد علاقة ارتباطية بين نوع دوافع المشاهدة (طقوسية-منفعة-تأكيد هوية) وبين

(١) محمد حسن، علاوي (٢٠٠١)، سيكولوجية العدوان والعنف، مركز الكتاب للنشر، ط١ ، مصر.

عمق الإدراك للواقع المشاهد في الدراما (نافذة سحرية-منفعة-توحد).[1]

الدراسة الرابعة:

دراسة ديفور ١٩٩٩، Defour: (أثر العنف المجتمعي في الحالة النفسية للمراهقين في سلوكهم التكيفي)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر العنف المجتمعي في الحالة النفسية للمراهقين وفي سلوكهم التكيفي. تكونت العينة من (١٣٧) طالبًا تقع أعمارهم بين (١١ - ١٥) سنة ومن الصفين السابع والثامن وبلغ عدد الطلاب (٥٧) في حين كان عدد الطالبات (٧٠). تم توجيه سؤال للمفحوصين عن أنماط العنف الذي تعرضوا لها سواء الضرب أو التهديد، وكانت المتغيرات المستخدمة في الدراسة هي العجز المتعلم، تأييد العدوان، السلوك العدواني. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- عدم وجود علاقة بين التعرض للعنف والعجز المتعلم.
- وجود علاقة بين التعرض للعنف وكل من الانحراف والعدوان.[2]

الدراسة الخامسة:

دراسة أحمد زيد وآخرون (٢٠٠٢) بعنوان العنف بين طلاب المدارس في مصر «والذي طبق في ٧ محافظات (القاهرة - الشرقية - البحيرة - المنوفية - الجيزة - المنيا - سوهاج) من خلال عينة عشوائية متعددة المراحل بلغت (١٠٧) إدارة تعليمية بالتطبيق على ٣٦٠٠ طالب، واستخدام الاستبيان كأداة رئيسية للبحث وجاءت نتائجه مقسمة على ثلاث فئات: الأولى؛ لا تتعدى نسبة ٤,٩٪ من إجمالي عينة الطلاب ليس لديهم تصورات عن الأسباب الداعية لنشوب مشاجرات بين الشلل. الثانية؛ وتضم تصورات الطلاب عن أسباب العنف منها المعاكسات بنسبة ٣٣,٨٪، الخلافات بين الطالبات حول علاقاتهم بالجنس الآخر بنسبة ١٠,٧٪، تقليد الأفلام بنسبة ٥,٢٪، هزار بنسبة ٦٣,١٪. الثالثة: وتضم مجموعة الأسباب التي تشكل وظيفة أو غرضا يسعى الطالب لتحقيقه من خلال العنف، منها

(١) نزها، الخوري (١٩٩٧)، أثر التلفزيون في تربية المراهقين، لبنان، دار الفكر اللبناني.
(٢) محمد، عارف (١٩٩٩)، الجريمة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

استعراض القوة بنسبة ٢٥,٢٪، أخذ الحق بنسبة ٢٢٪، دفاع عن النفس بنسبة ٢٤,٣٪، فرض الرأي بنسبة ١٥,٣٪، دفع الظلم بنسبة ٩٪.[١]

الدراسة السادسة:

أشارت دراسة ميدانية أجريت عن تأثير ألعاب الفيديو العنيفة على طلاب جامعة ولاية Humboldt استخدم فيها الاستبيان، حيث تم جمع بيانات تتعلق بآثار ألعاب الفيديو العنيفة وكذلك وسائل التسلية الإعلامية الأخرى؛ للحصول على مدى الارتباط بين ألعاب الفيديو العنيفة وسلوكيات العنف أم أن المتغيرات الأخرى هي التي تسهم في حدوث السلوكيات العنيفة.

وقد أظهرت النتائج أن هناك ارتباطاً بين ممارسة ألعاب الفيديو العنيفة وسلوكيات العنف لدى الطلاب إلا أنه ليس من الواضح ما إذا كان هذا الارتباط هو السبب أم لا. كما أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يمارسون ألعاب فيديو عنيفة يكون معدل العنف لديهم أقل ممن يشاهدوها فقط. مما يقودنا إلى اقتراح عوامل اجتماعية أخرى لها نفس الأهمية. لذا يجب إجراء المزيد من البحث فيها.

وعرضت الدراسة لعدد من الحلول منها: إظهار أن هذه اللعبة هي مجرد خيال، وهذا يتطلب تنمية مهارة المشاهدة الناقدة للبرامج بحيث يصير الفرد أكثر قدرة على فصل الخيال في اللعبة عن العالم الواقعي وإدراك أن ما يمكن قبوله في لعبة الفيديو قد لا يمكن قبوله كسلوك في المجتمع. أيضا محاولة تعليم الطلاب كيفية عمل ألعاب الفيديو كي يعبروا عن كوامنهم في اللعب التي يبتكرونها مما قد يقلص من اندفاعهم نحو العنف.[٢]

التعليق على الدراسات السابقة:

مما لا شك فيه أن الدراسات السابقة تفيد الباحث في انتقاء الموضوعات البحثية الجديدة بحيث يبدأ الباحث في عناوينهم البحثية، من خلال التطرق إلى دراسة ما انتهت إليه البحوث السابقة، حتى تكون الأبحاث مترابطة ومتسلسلة.

(١) مرجع سابق - أحمد زايد وآخرون.
(٢) مرجع سابق - شوقي، طريف.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تطرقت إليها دراستنا الحالية نلاحظ أن هناك تشابهًا بين الدراسات السابقة ودراستنا الحالية من حيث موضوعات البحث المتمثلة في التلفزيون والعنف وأفلام العنف وتأثيرها على الشباب، ولكن تختلف عن بعضها من حيث مجتمع البحث حيث إن الدراسة الحالية ستتطرق إلى تأثير التعرض لأفلام العنف على القيم السلوكية لدى الشباب.

النظريات المفسرة للدراسة:

النظـرية الأولى:

نظرية الغرس الثقافي[1]

تذكر نظرية الغرس الثقافي أن لوسائل الإعلام تأثيرا مباشراً على سلوك المتلقين بقدرتها على تكون الأنماط الثقافية، وتعتمد هذه النظرية على أنه في مقدور وسائل الإعلام من خلال العرض الاختياري لمسائل والتركيز عليها وخلق انطباعات معينة لدي المتلقين يمكن معها تكوين أنماط ثقافية مشتركة مرتبطة بهذه المسائل بطريقة محددة.

وتنفرد نظرية الغرس الثقافي بتقديم تصور لطبيعة الدور الذي تنهض به وسائل الإعلام في تقديم الواقع الرمزي والصور الذهنية للواقع الحقيقي. وتقوم هذه النظرية على فكرة أن وسائل الاتصال، وخاصة التلفزيون تشكل إدراكات الجماهير والعالم الحقيقي وبنائهم للواقع الاجتماعي من حولهم، والأفراد الذين يشاهدون برامج التلفزيون بدرجة أكثر من غيرهم يختلف إدراكهم للواقع الاجتماعي عن الأفراد الذين يكون تعرضهم أقل.

ويرجع مصطلح الغرس (Cultivation) إلى العملية التي يتم من خلالها زرع صورة معينة، أو رموز الواقع الاجتماعي من خلال وسائل الاتصال. وتقرر هذه النظرية أن عملية بناء الواقع تبدأ من خلال التلفزيون بالانتباه، والمشاهدة لمضمون ما، ثم بعد ذلك تأتي مرحلة التعلم التي تسبقها عوامل، مثل الانتباه والتذكر والقدرة على الربط بين المعلومات بعضها البعض، سواء كانت أحداثاً أو شخصيات أو معلومات من البيئة، بعد ذلك تأتي عملية بناء

(١) عبد النبي عبد الله الطيب: فلسفة ونظريات الإعلام، السودان: الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م، ص١١٩ مرجع سابق ص١٦

الواقع الاجتماعي في إطار المهارات الشخصية والمعطيات الاجتماعية المحيطة بالفرد، وأخيراً تأتي عملية إدراك الواقع الاجتماعي التي توثر على السلوك وتكون بمثابة مرشد للسلوك.

وترى هذه النظرية أن الأشخاص كثيفي التعرض لبرامج التلفزيون يختلفون في إدراكهم للواقع الاجتماعي عن الأفراد قليلي التعرض، وأن التلفزيون هو وسيلة فريدة للغرس لدى الأطفال لتمتعه بخصائص منها؛ قيامه بدور رواية الحكايات، وإمداد الطفل بالمعلومات، وتكرار الصور الذهنية.

أما جذور الغرس الثقافي «الانماء»؛ فترجع إلى الباحث الأمريكي: جورج جرنبر Gerbner من خلال مشروعه الخاص بالمؤشرات الثقافية الذي بحث فيه تأثير وسائل الاتصال الجماهيرية علي البيئة الثقافية، وتركزت بحوث المؤشرات الثقافية علي ثلاث قضايا متداخلة وهي:

- دراسة الرسائل والقيم والصور الذهنية التي تعكسها وسائل الإعلام.
- دراسة الهياكل والضغوط والعمليات التي توثر على إنتاج الرسائل الإعلامية.
- دراسة المشاركة المستقلة للرسائل الجماهيرية على إدراك الجمهور للواقع الاجتماعي.

ولقد شرح «جربنر و كروس Gerbner & Cross» عام ١٩٧٦ عملية الغرس الثقافي على أنها تعلم عرضي غير مقصود من المشاهد، حيث يكتسب من التلفزيون بدون دراية للحقائق التي تقدمها الدراما التلفزيونية، وهذه الحقائق تصبح أساساً للقيم والصور الذهنية عن العالم المحيط به.

كما يعتبر التلفزيون من الوسائل المحتملة للغرس الثقافي لأن الرسائل التي ينقلها لمشاهديه تتصف بالتكامل والاتساق، حيث يقوم بإعطاء نفس الصور عن الجريمة ورجال الشرطة والمدرسين، ويكررها مرارًا وتكررًا، ولهذا فإن المشاهدة المستمرة للتلفزيون تنمي صوراً ذهنية عن العالم تتفق مع ما يقدم من خلال التلفزيون أكثر ما تتفق مع الصورة في الواقع الحقيقي.

وتبدأ خطوات نظرية الغرس الثقافي عموماً بالتعرف على النماذج التي يتم تكرارها في المحتوي التلفزيوني، والتأكيد على اتساق أو تجانس الصور الذهنية Images والصور المنعكسة Portragals، والقيم Values التي تحتوي عليها البرامج.

وهنالك طريقتان يقاس بهما التأثير حسب هذه النظرية:

فالقياس الأول: يسمى الطلب الأول First Order يطلب من المبحوثين حسب هذا القياس إعطاء توقعات كمية عن نسبة حدوث أشياء معينة تعرف من قبل نسبتها في التلفزيون مقارنة مع الواقع الحقيقي، بعد ذلك تستخدم الأساليب الإحصائية لمعرفة الفروق في التوقعات الكمية بين أولئك الذين يشاهدون التلفزيون بشكل كثيف، وأولئك الذين يشاهدونه بشكل ضعيف.

في حين أن القياس الثاني: الطلب الثانيSecond Order له أهمية كبيرة؛ حيث يعتقد الباحث أن الناس لهم معتقدات عن واقع المجتمع ولهم مخاوفهم الخاصة والصور الذهنية الخاصة بهم عن القدرة على التحكم في الحياة والتفرقة العنصرية وهكذا، فهذه المعتقدات ينتج عنها ويترتب عليها السلوك الاجتماعي، وحسب هذا القياس الثاني يمكن حساب مقدار أو حجم الفروق بين معتقدات كثيفي المشاهدة وقليلي المشاهدة للتلفزيون.

يتحدد حجم المشاهدة للتلفزيون بثلاثة مستويات هي كثيفي المشاهدة ومتوسطي المشاهدة وقليلي المشاهدة، وتستخدم لهذا الغرض التقارير الذاتية الشخصية، وتفيد الفروق إن وجدت بين مستويات المشاهدة في التعرف على مدى مساهمة التلفزيون في إدراك المشاهدين للحقائق والقيم والمذاهب المتقدمة من خلال التلفزيون، وبالتالي مدى مساهمة التلفزيون في إدراك مشاهديه للواقع الاجتماعي، وتفترض هذه النظرية أن تقديم التلفزيون للواقع الاجتماعي يوثر علي معتقدات المشاهدين حول الواقع الاجتماعي، حيث إنه يعمل أساسا على تأكيد أو تثبيت وترسيخ وتعزيز المعتقدات التعليمية والسلوكيات فضلا عن قدرته علي تغييرها.

كما أن نظرية الغرس الثقافي تفترض أن من هم قليلو المشاهدة يتعرضون لمصادر معلومات متنوعة وكثيرة أخرى غير التلفزيون بعضها شخصي وبعضها جماهيري، في حين أن من هم كثيفو المشاهدة للتلفزيون يعتمدون على التلفزيون أكثر من غيرهم في الحصول على المعلومات. وطبقا لهذه النظرية يمكن القول بأن تعرض أطفال ما قبل المدرسة للتلفزيون بشكل مكثف وتكرار مشاهدتهم يجعلهم يتأثرون بما يقدمه التلفزيون من رسائل إعلانية، ويعتقدون أنها صورة من عالمهم الحقيقي الذي يعيشون فيه، وإمكانية تقديم الإعلان

في التلفزيون أنماطا وأشكالا وسلوكيات يمكن أن تكسبهم مهارات ومعلومات، مما يسهم وبشكل كبير في تنشئتهم الاجتماعية، وإكسابهم قيمًا إيجابية أو سلبية تظل لصيقة بهم. وبالتالي فإنه ينبغي التنسيق مع منتجي الإعلان حتى يضمنوا إعلاناتهم سلوكيات إيجابية، وقيما راقية بجانب الهدف الذي يهدفون إليه، وهو الربح. وبالتالي يكون للإعلان دوره الفاعل والإيجابي بالنسبة لترويج السلعة وتزويد أطفال تلك المرحلة بالمعلومات والسلوكيات التي تتطلبها تربية أطفال ما قبل المدرسة، وخاصة أنهم أكثر مشاهدة وتعلقاً بالتلفزيون.

النظرية الثانية: نظرية التطهير:

التطهير مفهوم مهم جداً لدى أرسطو.. إنه الهدف الأساسي للدراما بالنسبة له.. يجب أن يتطهر المشاهدون من عواطفهم وحين ينتهي العرض يكونون أفضل وأنظف.. طبعاً شيء كهذا لم يرق لـ (برخت) الذي يرى أن المشاهد يجب أن يخرج من المسرحية قلقاً مشمئزاً.. يقول (كنج) إن أدب الرعب هو دائرة سحرية يرسمها حول نفسه وأسرته كي لا يمسهم سوء.. أنا أمارس شيئاً شبيهاً لأني أكتب مخاوفي على الورق فأحس أنني تخلصت منها.. في طفولتي كنت أخاف مئات الأشياء أهمها موت أبي، وقد دونت هذا كله في ورقة أخفيتها في فجوة في سور المدرسة.. شعرت براحة.. لكني - حتى اليوم - أشعر بانقباض كلما مررت قرب هذا المكان.. وأشعر أن ملمس هذه الورقة لعين.. هذا هو التطهر.. والقارئ يقرأ الرعب آمناً ويتوحد مع البطل هكذا يتطهر من مخاوفه دون أن يمسسه.[1]

نظرية التطهير عند أرسطو:

يعتبر أرسطو Aristote أول من طرح التطهير بمعنى الانفعال الذي يحرر من المشاعر الضارة، وذلك في كتبه:" فن الشعر" ،"علم البلاغة" و"السياسة" وقد حدده كغاية للتراجيديا من حيث تأثيرها الطبي والتربوي على الفرد المواطن. فقد ربط أرسطو بين التطهير والانفعال الناتج عن متابعة المصير المأساوي للبطل، واعتبر أن التطهير الذي ينجم عن مشاهدة العنف يشكل عملية تنقية وتفريغ لشحنة العنف الموجودة عند المتفرج مما يحرره من أهوائه.

(١) د . محمد مندور كتاب : الأدب ومذاهبه ، ص: ١٨٦.

ومع أن الفلاسفة اليونان الذين سبقوا أرسطو، ومنهم إفلاطون Platon، قد تطرقوا في أبحاثهم لهذا النوع من التأثير، إلا أنهم لم يعطوه هذه الوظيفة الفعالة والإيجابية. فقد انتقده أفلاطون ضمن رفضه للمحاكاة، واعتبر أن التأثير الذي يؤدي إليه الشعر والفنون هو تأثير سلبي، لأنه يتأتى عن التمثل ويؤدي إلى إضعاف المتلقي وليس العكس.

فقد ربط أرسطو في كتابه" علم البلاغة" ما بين مشاعر الخوف والشفقة اللذين يشعر بهما المتفرج الذي يتمثل نفسه في البطل المأساوي، وبين التطهير. كذلك ربط أرسطو في كتاب" السياسة" ما بين التطهير والموسيقى حسب أنواعها، وذلك من منظور طبي بحت. فقد اعتبر الموسيقى "الكاتارسية" (التطهيرية) صالحة لعلاج بعض الحالات المرضية التي يكون المريض فيها مسكوناً بالأرواح. ذلك أن الموسيقى العنيفة تسيطر على المستمع وتمتلكه وتحقق النشوة الانفعالية واللذة، فتكون بمثابة العلاج الذي يداوي المستمع ويطهره وينقيه، ونجد الفكرة ذاتها عند الفارابي.

مفاهيم التطهير عند أرسطو: [1]

إن التطهير بالنسبة لأرسطو ليس مجرد علاج، فهو أيضاً من الوسائل التي تحقق المتعة لدى المتلقي. فإلي جانب المتعة الجمالية التي ترتبط بالبناء الخيالي الذي تسمح به التراجيديا من خلال تحقيق المحاكاة والإيهام المسرحي هناك المتعة التي تتولد عن عملية التطهير، وهذا ما تطرق إليه ابن سينا في شرحه وتلخيصه لكتابات أرسطو حين قال " الكلام المتخيل (أي الشعر)، هو الكلام الذي تذعن له النفس فتنبسط عن أمور وتنقبض عن أمور من غير روية وفكر واختيار، وبالجملة تنفعل له النفس انفعالًا إنسانياً غير فكري" .

التطهير الأرسطي ورؤى العصر الحديث:

مع التوجه لمحاكاة القدماء لدى الكلاسيكيين، والعودة إلى المفاهيم الأرسطوطالية اعتباراً من القرن السادس عشر، أعطي التطهير معنىً أخلاقياً دينياً واستخدم بمنحى تعليمي. كما رُبط بمفهوم الخطيئة في الدين المسيحي. أما البعد الآخر الذي كان موجوداً

(١) إلهام، بكر، رسالة دكتوراه، مفهوم التطهير عند الفلاسفة اليونان.

عند أرسطو ويتعلق بالمتعة التي يحققها التطهير، فقد غُيب ضمن النظرة الكلاسيكية لضرورة الاعتدال في كل شيء. وقد اعتبر التطهير في التراجيديا الكلاسيكية الفرنسية وسيلة لتخفيف الأهواء ومسار العواطف. في القرن الثامن عشر، بين الفرنسي دونيز ديدرو Diderot في كتابه" مفارقة حول الممثل" غموض فكرة التطهير، إلا أنه أكد على التفسير الأخلاقي لها. والواقع أن مسرح القرن الثامن عشر غيب المنحى الطبي الذي طرحه أرسطو في التطهير، لكنه حافظ على البعد الأخلاقي وعلى توظيف التطهير بمنحى تربوي أي لتعليم الفضيلة. كذلك فإن عرض العنف والجريمة على المسرح في القرن التاسع عشر في مسرح البوليفار والميلودراما كان بشكل من الأشكال وسيلة تطهيرية تهدف لتفريغ شحنة العنف لدى المتفرجين وحثهم على الفضيلة.

وواقع الأمر أن المسرح الغربي في تطوره لم يلتزم دائماً بالقواعد الأرسطوطالية الصارمة على مستوى الكتابة أو على مستوى فصل الأنواع، لكنه لم يرفض المسار الدرامي الأرسطوطالي الذي يحقق تأثيراً عبر الحدث أو شخصية على المتفرج، وهذا التأثير هو تأثير التنفيس والتطهير الذي نستشفه في مسرح الباروك وعلى الأخص مسرحيات الإنجليزي وليم شكسبير Shakespeare وفي المسرح الرومانسي وعلى الأخص الرومانسية الألمانية.

في القرن العشرين كانت هناك إعادة نظر بمفهوم التطهير من خلال إعادة النظر بكل وظيفة المسرح في المجتمع. وفي هذا القرن أيضاً تم ربط التطهير بعلم جمال التلقي وبمفهوم الاستقبال، وبرزت أفكار جديدة حول هذا المفهوم. فقد بينت بعض الأبحاث أن التطهير قد ارتبط دائماً، وعلى الرغم من اختلاف النظرة إليه عبر العصور، بعملية المحاكاة، والتمثيل والخوف والشفقة. ومن الواضح أن هذه السلسلة المتتابعة لم تكن موجودة بشكلها الخالص إلا في التراجيديا الخالصة في الظروف التي ولدت فيها والتي تمس جمهورها الخاص.

وقد بات من المعروف اليوم أن هناك أنواعاً مسرحية لا تتبنى نفس المسار ولا نفس البنية، وبالتالي لا يتولد عنها نفس التأثير. من جانب آخر صار معروفاً أن الخوف والشفقة لا يؤديان بالضرورة إلى التطهير، بل إلى نوع من التنفس الآني كما هو الحال في الميلودراما والكوميديا، وهذا ما طرحه الباحث الفرنسي شارل مورون Mauron في دراساته حول المضحك والتي

تتبنى منهج التحليل النفسي. كذلك صار من الصعب الحديث عن التطهير بنفس المنظور القديم في الأشكال المسرحية الحديثة التي تتبنى أساس البنية الدرامية الأرسطوطالية.

نقد برتولت بريشت للبنية المسرحية الأرسطوطالية:[1]

في معالجته للمسرح الأرسطوطالي انتقد المسرحي الألماني برتولت بريشت Brecht كل البنية التي يقوم عليها هذا المسرح الذي يستلب المتفرج من خلال دفعه للتمثل بالبطل. وبالتالي فقد ناقش بريشت مفهوم التطهير من منظور إيديولوجي معتبراً أن المسرح الأرسطوطالي لا يؤدى بالضرورة إلى الغاية المرجوة منه، فاستبدل التطهير كغاية المسرح بالتفكير والمحاكمة التي تجعل من المتفرج متلقياً فعالاً. لذلك فقد اعتبر بريشت أن توعية المتفرج في المسرح الملحمي تأتي أساساً من عملية كسر الإيهام داخل العمل المسرحي وجعل المطروح غريباً، وبالتالي لا يصل مسار العمل إلى تحقيق التطهير.

إلى أبعد من ذلك:

في نظريته حول مسرح المضطهد ودعوته إلى الدور التحريضي للمسرح ذهب البرازيلي أوغستو بوال Boal أبعد من بريشت. فقد اعتبر في كتابه" مسرح المضطهد" أن النظام المأساوي بكل مراحله هو نظام قسري إكراهي، وأن التطهير يتم في المسرح على المستوى الجماعي وليس الفردي، وهو بذلك عملية قمع تفرض على مجموع المتفرجين.

من جهة أخرى، عرف القرن العشرين مع الفرنسي أنطونان آرتو Artaud وبعد ذلك البولوني جيرزي غروتوفسكي Grotowski وغيرهما عودة إلى دور التطهير على المستوى الجسدي وعلى المستوى الروحي، وذلك ضمن توجه العودة بالمسرح إلى طابعه الاحتفالي. وقد سعى آرتو في تنظيره للمسرح إلى تحقيق التطهير بمنظور مختلف عن المنظور الأرسطوطالي. فبينما كان أرسطو يرى أن التطهير يخلص المتفرج من أهواء معينة ويحقق عودته إلى المجتمع، طرح آرتو التطهير بمنظور علاجي. فقد استند على حالة الطاعون الذي اجتاح مدينة مرسيليا عام ١٧٢٠ وأدى إلى نسف بنية المجتمع والنظام والجسد،

(١) وجدي، زيد. ص١٧١ كتاب : نظريات المسرح .

واعتبر أن ذلك كان نوعاً من التطهير لأنه ألغى الماضي كلية ليخلق شيئاً جديداً. من هذا المنطلق فإن وصول الممثل إلى حالة النشوة أو الوجد، يوصله إلى التحرر.

أما غروتوفسكي فقد تناول التطهير على مستوى عمل الممثل، واعتبر أن التحرر ذا الطابع الصوفي الذي يصل إليه الممثل بأدائه، ينعكس لاحقاً خلال العرض على المتفرج.

التطهير عند الشعوب القديمة:[1]

إن الطقوس والاحتفالات التي عرفتها أغلب الشعوب القديمة في مصر الفرعونية وفي الحضارة اليونانية كانت تهدف إلى التطهير على مستويين، مستوى الجماعة ومستوى الفرد. فعلى مستوى الفرد، وعلى الأخص الفرد المشارك في الطقس أو الاحتفال كما في الزار، يصل الممارس إلى حالة انعتاق تؤدي إلى طرد الأرواح الشريرة من جسده، فتوصله إلى الشفاء، وفي بعض الطقوس الجماعية التي تقوم على التضحية يكون هناك نوع من التطهير، يحرر الجماعة من إثم ما، أو ذنب أو مرض.

إن أول من أعاد النظر بمفهوم التطهير من خلال ربطه بأصوله الطقسية، وطرح العلاقة بين التطهير والطقس هو الفيلسوف الألماني فردريك نيتشه Nietzsche الذي اعتبر أن الطقس الديونيزيّ، هو الطقس المثالي لتحقيق التطهير، وبالتالي فإن المسرح الذي بني على هذا الطقس أخذ نفس الطابع وحقق نفس التأثير.

فرنان والتطهير:

لقد فسر فرنان دخول التطهير على التراجيديا، بممارسات اجتماعية كانت تتم في اليونان قبل ظهور التراجيديا، وتقوم على نفس مبدأ علاج الداء بالداء، والخلاص منه بالنبذ، ولكن على المستوى الجماعي، بمعنى أنّ ما يتم في الجسم الاجتماعي، شبيه بما يتم بالجسم الفردي، حيث يجب تحديد موضع الداء لطرده منه.

وقد حافظ التطهير في التراجيديا على نفس المنحى الإيديولوجي، فالبطل فيها هو الضحية، والعقاب الذي يحل به هو خلاص مما هو استثنائي وطارئ على الجماعة، وبذلك

(١) د. أيمن عبد الله، سندي، التطهير عند اليونان.

فإن التطهير الذي يشعر به المتفرج يدعم انتماءه كمواطن فرد إلى الجماعة المترابطة.

رؤية علم النفس والجمال لنظرية التطهير: [1]

حلل علم الجمال وعلم النفس الحديث التطهير وتناوله من موضع التأثير على المتلقي، فقد تم ربطه بالمتعة، واعتبر أن انفعال المتفرج عندما يشاهد انفعالات الآخر على الخشبة هو متعة نفسية تنجم عن التمثل والإنكار، وتتأتى أصلاً من اكتشاف أن المسرح هو وهم واصطناع وليس حقيقة.

جدير بالذكر أن فرويد هو أول من استخدم عام ١٨٩٥ مصطلح التطهير بمعنى التفريغ العقلي، وذلك عندما وصف طريقة علاجه لمرضاه المصابين بالهستيريا.

النظرية الثالثة: نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام: [2]

يعتبر الاعتماد على وسائل الإعلام ضرورة أساسية في المجتمعات الحديثة، حيث يستطيع الفرد إدراك هذا الاعتماد بالتدريج منذ الحاجة إلى معرفة أفضل المشتريات في الأسواق وانتقالاً إلى احتياجات أكثر شمولاً وأكثر تعقيداً كالرغبة في الحصول على معلومات عن العالم الخارجي لكي يتفاعل معه.

ونظراً لاختلاف الأفراد في أهدافهم ومصالحهم فإنهم أيضاً يختلفون في درجة الاعتماد على وسائل الإعلام، وبالتالي يشكلون نظماً خاصة لوسائل الإعلام ترتبط بالأهداف والحاجات الفردية لكل منهم وطبيعة الاعتماد ودرجته على كل وسيلة من الوسائل في علاقتها بهذه الأهداف، ويترتب على اشتراك الأفراد في بعض الأهداف ودرجة الاعتماد على الوسائل التي تحقق هذه الأهداف ظهور نظم مشتركة لوسائل الإعلام بين الفئات أو الجماعات، وعلى سبيل المثال يجتمع الأفراد الذين يهتمون بالشئون المحلية بدرجة كبيرة في فئة لها نظامها الإعلامي الخاص عندما ترى أن هذا الاهتمام يتحقق من خلال قراءة الصحف المحلية، وغيرهم في فئات تبحث عن التسلية والاسترخاء من خلال برامج معينة في التليفزيون... وهكذا يوحي هذا التقسيم إلى فئات بوجود نظم متفاوتة لوسائل الإعلام بالنسبة للأفراد تحددها طبيعة الأهداف، ودرجة الاهتمام بها وطبيعة الاعتماد على وسائل معينة ودرجته في تحقيق هذه الأهداف.

(١) د. محمد الغامدي .

(٢) د / وجدي حلمي عيد عبد الظاهر، جامعة أم القرى: https://uqu.edu.sa/page/ar/١٨١٧٦٥ ٢٠١٣

فكرة نظرية الاعتماد:

مع تعقد الحياة في المجتمعات الحديثة، والتقدم المستمر في تكنولوجيا وسائل الإعلام، تتزايد أهمية وسائل الإعلام في نقل المعلومات، ففي المجتمع الأمريكي على سبيل المثال، تقوم وسائل الإعلام بمجموعة متنوعة من الوظائف منها تقديم معلومات عن الحكومة، والخدمة في حالة الطوارئ، كما تعتبر المصدر الأساسي لإدراك المواطن العادي للأحداث القومية والعالمية، كما توفر أيضاً كماً هائلا من البرامج الترفيهية لمساعدة الجمهور على الاسترخاء والهروب من مشاكل الحياة اليومية.

ومن أجل الحصول على المعلومات تتفاعل وسائل الإعلام مع النظم الأخرى كالنظام الاقتصادي، السياسي، والديني حيث تنشأ علاقة متبادلة بين وسائل الإعلام وهذه الأنظمة، ومن هنا وضع «ديفلير وركتيش» نموذجًا لتوضيح العلاقة بين وسائل الإعلام والقوى الاجتماعية الأخرى، وهو ما عرف بنظرية الاعتماد.

ويمكن تلخيص الفكرة الأساسية لنظرية الاعتماد على النحو التالي «أن قدرة وسائل الاتصال على تحقيق قدر أكبر من التأثير المعرفي والعاطفي والسلوكي سوف يزداد عندما تقوم هذه الوسائل بوظائف نقل المعلومات بشكل متميز مكثف، وهذا الاحتمال سوف تزيد قوته في حالة تواجد عدم استقرار بنائي في المجتمع بسبب الصراع والتغيير. بالإضافة إلى ذلك فإن فكرة تغيير سلوك ومعارف ووجدان الجمهور يمكن أن تصبح تأثيراً مرتداً لتغيير كل من المجتمع ووسائل الاتصال، وهذا هو معنى العلاقة الثلاثية بين وسائل الاتصال والجمهور والمجتمع.

ويمكن النظر إلى نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام بأنها:

- نظرية ذات منشأ سوسيولوجي وظيفي.
- نظرية بيئية تنظر إلى المجتمع باعتباره تركيباً عضوياً، فهي تبحث في كيفية ارتباط أجزاء من النظم الاجتماعية صغيرة وكبيرة ببعضها، ثم تحاول تفسير سلوك الأجزاء فما يتعلق بتلك العلاقات.
- نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام نموذج طارئ Contingency من حيث كون أي تأثير محتمل من جراء ذلك الاعتماد يعتمد بشكل ما على الظروف المصاحبة لموقف محدد.

• النظرية جزء من نظرية الاعتماد المتبادل بين وسائل الإعلام والنظم الاجتماعية.

نشأة وتطور نظرية الاعتماد:[1]

اهتم بعض الباحثين في العشرينيات بدراسة تأثير وسائل الإعلام على المستوى المعرفي Cognitive Level، وأكد بعضهم أن اختلاف المستوى المعرفي للأفراد يرجع أساساً إلى التفاعل بين متغيرات مرتبطة بطبيعة وسائل الإعلام بالإضافة إلى سمات الجمهور وخصائصه المختلفة.

كما أوضح الكثير من الخبراء في الغرب العلاقة بين وسائل الإعلام والنظم الاجتماعية ومؤسساتها في المجتمع على أساس من الاعتماد المتبادل.

ومن ثم كانت البدايات الأولى لنظرية الاعتماد على وسائل الإعلام على يد الباحثة ساندرا بول روكيتش وزملائها عام ١٩٧٤ عندما قدموا ورقة بحثية بعنوان «منظور المعلومات» وطالبوا فيها بضرورة الانتقال من مفهوم الإقناع لوسائل الإعلام إلى وجهة النظر التي ترى قوة وسائل الإعلام كنظام معلوماتي يستمد من اعتمادات الآخرين على المصادر النادرة للمعلومات التي تسيطر عليها وسائل الإعلام أي أن هناك علاقة اعتماد بين وسائل الإعلام والأنظمة الاجتماعية الأخرى.

من هذا المنطلق تركز نظرية الاعتماد على أن العلاقات بين وسائل الإعلام والجمهور والنظام الاجتماعي تتسم بخصائص اجتماعية من الاعتماد المتبادل الذي تفرضه سمات المجتمع الحديث ، حيث يعتمد أفراد الجمهور على وسائل الإعلام كنظام فرعي لإدراك وفهم نظام فرعي آخر هو المحيط الاجتماعي من حولهم ، وبذلك تمثل وسائل الإعلام مصادر رئيسية يعتمد عليها أفراد الجمهور في استقاء المعلومات عن الأحداث الجارية، وتتزايد درجة الاعتماد بتعرض المجتمع لحالات من عدم الاستقرار والتحول والصراع الذي يدفع أفراد الجمهور لاستقاء المزيد من المعلومات من وسائل الإعلام لفهم الواقع الاجتماعي من حولهم.

الآثار المترتبة على اعتماد الجمهور على وسائل الإعلام:

يري بعض الباحثين أن التساؤل الأساسي لنظرية الاعتماد هو تفسير متى؟ ولماذا

(١) هويدا مصطفي: دور الإعلام في الأزمات الدولية، دراسة حالة للإدارة الإعلامية لحرب الخليج،مركز المحروسة، ٢٠٠٠، ص٣٦

يعرض الأفراد أنفسهم لوسائل الإعلام؟ وتأثيرات هذا التعرض على معتقداتهم وسلوكهم، وإجابة ذلك يعد تفسيراً للطرق التي يستخدم بها الجمهور وسائل الإعلام لتحقيق أهدافهم الشخصية، حيث ينتج عن اعتماد الجمهور على وسائل الإعلام مجموعة من التأثيرات يمكن تصنيفها على النحو التالي:

أولاً: التأثيرات المعرفية: وتتضمن عدة آثار هي: [1]

١- الغموض:

ويحدث الغموض نتيجة لتناقض المعلومات التي يتعرض لها الأفراد ، أو نقص المعلومات أو عدم كفايتها لفهم معاني الأحداث أو تحديد التفسيرات الممكنة والصحيحة لهذه الأحداث، فالغموض يمكن أن يحدث لأن الناس يفتقرون إلى معلومات كافية لفهم معنى حدث، أو يفتقرون إلى المعلومات التي تحدد التفسير الصحيح من بين تفسيرات عديدة تقدمها وسائل الإعلام ، وتشير البحوث السابقة إلى أن نسبة الغموض تزداد حين تقع أحداث غير متوقعة مثل : كارثة طبيعة أو اغتيال زعيم سياسي، وحين تقدم وسائل الإعلام معلومات غير متكاملة أو معلومات متضاربة بشأن هذه الأحداث، في هذه الحالة يتولد الإحساس بالغموض لدى أعضاء الجمهور، وفي حالات عديدة تكون وسائل الإعلام هي المصدر الوحيد المتاح للحصول على المعلومات، ويحدث الغموض حين تكون هذه المعلومات غير مكتملة أو يكتنفها الغموض أو التضارب.

٢- تشكيل الاتجاه:

تلعب وسائل الإعلام دوراً هاماً في تشكيل اتجاهات الأفراد نحو القضايا الجدلية المثارة في المجتمع مثل مشكلات البيئة، وأزمات الطاقة، والفساد السياسي، وتنظيم الأسرة، وتتشكل الاتجاهات الجديدة كلما اكتسب الأفراد المعلومات العامة من خلال وسائل الإعلام.

ترتيب الأولويات:

تقوم وسائل الإعلام بترتيب أولويات الجمهور تجاه القضايا البارزة دون غيرها ويقوم الجمهور بتصنيف اهتماماته نحو هذه القضايا ويركز على المعلومات التي يمكن توظيفها وفقاً لاختلافاته الفردية.

(١) د. حسين السيد، ليلى، د. عماد مكاوي، حسن، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية للنشر، ص٢٥٤ .

اتساع المعتقدات:

تساهم وسائل الإعلام في توسيع المعتقدات التي يدركها أفراد الجمهور، لأنهم يتعلمون عن أناس وأماكن وأشياء عديدة من وسائل الإعلام، ويتم تنظيم هذه المعتقدات في فئات تنتمي إلى: الأسرة أو الدين أو السياسة بما يعكس الاهتمامات الرئيسية للأنشطة الاجتماعية.

القيم:

القيم هي مجموعة المعتقدات التي يشترك فيها أفراد جماعة ما ويرغبون في ترويجها والحفاظ عليها **مثل:** الأمانة – الحرية – المساواة – التسامح، وتقوم وسائل الإعلام بدور كبير في توضيح أهمية القيم.

ثانياً : التأثيرات العاطفية (الوجدانية):

ويقصد بالتأثيرات العاطفية المشاعر والعواطف التي يكونها الإنسان تجاه ما يحيط به، ويظهر هذا التأثير عندما تقدم معلومات معينة من خلال وسائل الإعلام تؤثر على مشاعر الأفراد واستجاباتهم بالتالي في الاتجاه الذي تستهدفه الرسائل الإعلامية، ومن أمثلة هذه التأثيرات:

١. الفتور العاطفي:

ويرى الباحث أن التعرض المكثف إلى موضوعات العنف في وسائل الإعلام يؤدي إلى الفتور العاطفي وعدم الرغبة في تقديم المساعدة للآخرين في أوقات العنف الحقيقي الذي يتصرف الفرد تجاهه كما لو كان عنفاً تلفزيونياً، وتشير بعض الدراسات إلى أن الاستثارة الناتجة عن مشاهدة أعمال العنف في وسائل الإعلام، تتناقص تدريجياً بمرور الوقت وتؤدي في النهاية إلى الفتور العاطفي.

كما يقرر كثير من الباحثين بأن التليفزيون يساعد على انصراف الفرد عن تذكر الأحداث السلبية ، ويقصد بها تلك الأحداث التي يعتبرها مسئولة مثلاً عن فشله أو تشير إلى ظلم الناس لغيرهم، لأن تذكر هذه الأحداث تسبب له حالات مزاجية غير سارة.

٢. الخوف والقلق:

إن التعرض المستمر للرسائل أو الدراما التليفزيونية لأعمال العنف والكوارث يؤدي إلى إثارة الخوف والقلق لدى الأفراد من الوقوع ضحايا لأعمال العنف في الواقع.

ويرى الباحث أن اعتماد الأفراد على وسائل الإعلام قد يؤدي إلى إثارة الخوف والتوتر بسبب ما تقدمه هذه الوسائل من أخبار عن انتشار وباء أو مرض معدي مثل مرض سارس، إلا أنه قد يؤدي أيضاً إلى تقليل مشاعر الخوف والتوتر من انتشار هذا المرض في المنطقة الموجود بها من خلال المعلومات التي تقدمها وسائل الإعلام عن كيفية الوقاية من هذا المرض والقضاء عليه مستقبلاً.

٣. الدعم المعنوي والاغتراب:

تؤثر وسائل الإعلام على معنويات الأفراد بالسلب أو الإيجاب، فقد أكد « كلاب» أن المجتمعات التي تقوم وسائل الإعلام فيها بأدوار اتصال رئيسية، ترفع الروح المعنوية لدى الأفراد نتيجة زيادة الشعور الجمعي والتوحيد والاندماج، وخاصة إذا كانت وسائل الإعلام تعكس الفئات الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد، ويلاحظ أن اغتراب الفرد يزداد حين لا يجد معلومات وسائل الإعلام معبرة عن نفسه وثقافته وانتماءاته العرقية والدينية والسياسية.

ثالثاً: التأثيرات السلوكية :[1]

تحدث التأثيرات في السلوك نتيجة لحدوث التأثيرات المعرفية والعاطفية، ومن أهم التأثيرات السلوكية:

١. التنشيط:

يعني قيام الفرد بعمل ما نتيجة التعرض للوسيلة الإعلامية، وهو الناتج الأخير للتأثيرات المعرفية والعاطفية مثل اتخاذ مواقف سلوكية مؤيدة أو معارضة نتيجة التعرض المكثف لوسائل الإعلام، وقد يتمثل التنشيط في اتخاذ مواقف مؤيدة للإقلاع عن التدخين أو التبرع المادي أو المعنوي لفئات معينة والتنشيط يكون مفيداً اجتماعياً في هذه الحالة، ولكن التنشيط الناتج عن التعرض لوسائل الإعلام قد يكون ضاراً اجتماعياً مثل التورط

(١) د. الهيتي، هادي نعمان، الاتصال الجماهيري المنظور الجديد، دار الشؤون الثقافية، ط١، ٢٠٠٦، ص٧٨.

في أعمال ضد المجتمع كالعنف والجرائم والاضطرابات.

٢. الخمول :

يعني عدم النشاط وتجنب القيام بالفعل، مما يؤدي إلى اللامبالاة والسلبية والامتناع عن المشاركة في المجتمع، ويحدث ذلك نتيجة التعرض لرسائل الإعلام المبالغ فيها، والتي تدفع الفرد إلى عدم المشاركة نتيجة الملل مثل عدم القيام بالتصويت في الانتخابات.

الانتقادات الموجهة لنظرية الاعتماد على وسائل الإعلام: [١]

- تعرضت نظرية الاعتماد لمجموعة من الانتقادات يمكن تلخيصها على النحو التالي : تبالغ النظرية في تصوير حجم الاعتماد الفعلي للعناصر المختلفة وخاصة المتعلقة بوسائل الإعلام واستقلالها عن النظام الاجتماعي، فوسائل الإعلام غالباً ما تكون محايدة، حيث إنها مصدر غير سياسي تستطيع أن تجده عند الضرورة ، ويجب أن ترتبط وسائل الإعلام بشكل أساسي بالمؤسسات الأكثر هيمنة وسيطرة في المجتمع.
- على الرغم من أن الاعتماد الشديد على وسائل الإعلام قد يزيد من التأثيرات الإدراكية والسلوكية على الفرد، فإنه للأسف ليست كل تأثيرات وسائل الإعلام الجماهيرية هي تأثيرات لمحتويات وسائل أو أنها تؤثر على الأفراد ، حيث إن الأفراد يتأثرون بالأصدقاء والمعارف وغيرهم.
- رغم أنه كان يقصد بمدخل الاعتماد أساساً الاعتماد على مستوى النظام الاجتماعي ككل، لكن معظم الدراسات الإعلامية تعاملت مع مدخل الاعتماد على المستوى الفردي فقط، بمعني أنها ركزت على الآثار الناجمة عن اعتماد الأفراد على الوسائل المختلفة، مع هذا لا تزال روكيتش ترى أن المستقبل سيكون للتركيز على أهداف الجماعات من الاعتماد.
- معظم الباحثين عرفوا الاعتماد إجرائياً بالتعرض، رغم أنه ليس كل من يتعرض لوسيلة يعتمد عليها، فعلى سبيل المثال قد يتعرض الفرد لفترة طويلة لمشاهدة التليفزيون في حين يعتمد على وسيلة أخرى مثل الصحف في اكتسابه للمعلومات السياسية، أو في موضوع ما.

(١) د. عبد الحميد، محمد - المرجع نفسه . ص٢٧

المميزات الخاصة بنظرية الاعتماد على وسائل الإعلام: [1]

تتمتع نظرية الاعتماد على وسائل الإعلام بمجموعة من المزايا أهمها :

- تعتبر نظرية الاعتماد نموذجًا مفتوحًا لمجموعة من التأثيرات المحتملة، وتجنب النموذج عدم وجود تأثيرات لوسائل الإعلام ، ووجود تأثير غير محدود، لذلك يطلق عليها نظرية شاملة، حيث تقدم نظرية كلية للعلاقة بين الاتصال والرأي العام، وتتجنب الأسئلة البسيطة عما إذا كانت وسائل الاتصال لها تأثير كبير على المجتمع.
- تهتم نظرية الاعتماد بالظروف التاريخية والبناء الاجتماعي أكثر من المتغيرات الشخصية والفردية، لذلك فهي أكثر ملاءمة في التعامل مع النظام الاجتماعي بصورة أكبر من النماذج الأخرى المرتبطة بوسائل الإعلام.
- تؤكد نظرية الاعتماد على أن تأثير وسائل الإعلام على الجمهور يؤدي إلى التأثير على النظام الاجتماعي وعلى نظام وسائل الإعلام نفسها، وبالتالي فإن أداء وسائل الإعلام، قد يؤدي إلى المطالبة بالتغيير أو إصلاح نظام وسائل الإعلام، سواء من خلال النظام السياسي أو من خلال آلية السوق الحر أو من خلال ظهور وسائل إعلام بديلة.

تحليل وتفسير البيانات:

أ-البيانات الاساسية:

الجدول رقم (١) يوضح نوع عينة الدراسة

الفئة	العدد	النسبة
ذكر	١٣٩	٩٦,٥٪
أنثى	٥	٣,٥٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١) في المحور الأول أن فئة العينة (ذكر) تشكل أعلى نسبة (٩٦,٥٪) من عينة البحث ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث هم من فئة الذكور.

(١) د. عماد مكاوي، حسن ، نظريات الإعلام، الدار العربية للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠٧، ص١٢٩

الجدول رقم (٢) يوضح الفئة العمرية للمبحوثين:

الفئة	العدد	النسبة
من ١٨ إلى ٢٢	١٩	١٣,٢٪
من ٢٣ إلى ٢٧	٢٠	١٣,٩٪
من ٢٨ إلى ٣٢	٥٢	٣٦,١٪
من ٣٣ إلى ٤٠	٥٣	٣٦,٨٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) في المحور الأول أن فئة العينة (من ٢٨ سنة إلى ٣٢) تشكل أعلى نسبة (٣٦,١٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث هم من الفئة العمرية من ٣٣ سنة إلى ٤٠ سنة.

الجدول رقم (٣) يوضح المؤهل العلمي لعينة البحث:

الفئة	العدد	النسبة
ابتدائي	٥	٣,٥٪
إعدادي	٦	٤,٢٪
ثانوي	٤٩	٣٤٪
جامعي	٨١	٥٦,٣٪
فوق الجامعي	٢	٢,١٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) في المحور الأول أن فئة العينة (جامعي) تشكل أعلى نسبة (٥٦,٣٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث مستواهم العلمي جامعي.

الجدول رقم (٤) يوضح المهنة لعينة البحث :

الفئة	العدد	النسبة
موظف عسكري	٤٦	٣١,٩٪
موظف مدني	٦١	٤٢,٤٪
أعمال حرة	٩	٦,٣٪

الفئة	العدد	النسبة
طالب	١٦	١١,١٪
بدون عمل	١٢	٨,٣٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤) في المحور الأول أن فئة العينة (موظف مدني) تشكل أعلى نسبة (٤٢,٤٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث موظفون مدنيون.

ب- الاستخدام:

الجدول رقم (٥) يوضح مدى متابعة القنوات الفضائية:

الفئة	العدد	النسبة
دائما	٣٣	٢٢,٩٪
غالبا	٣١	٢١,٥٪
أحيانا	٥٨	٤٠,٣٪
نادرا	٢١	١٤,٦٪
أبدأ	١	٠,٧٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٥) في المحور الثاني أن فئة العينة (أحيانا) تشكل أعلى نسبة (٤٠,٣٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث تتابع أحيانا القنوات الفضائية.

الجدول رقم (٦) يوضح مدى مشاهدة أفلام العنف للمبحوثين:

الفئة	العدد	النسبة
دائما	٧	٤,٩٪
غالبا	٢٧	١٨,٨٪
أحيانا	٤٧	٣٢,٦٪
نادرا	٥١	٣٥,٤٪
ابدا	١٢	٨,٣٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٦) في المحور الثاني أن فئة العينة (نادرا) تشكل أعلى نسبة (٣٥,٤٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث نادرا ما تشاهد أفلام العنف.

الجدول رقم (٧) يوضح درجة الانتظام في متابعة أفلام العنف:

الفئة	العدد	النسبة
منتظم	٩	٦,٣٪
منتظم لحد ما	٢٨	١٩,٤٪
غير منتظم	١٠٧	٧٤,٣٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٧) في المحور الثاني ان فئة العينة (غير منتظم) تشكل أعلى نسبة (٧٤,٣٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث غير منتظمين في متابعة أفلام العنف.

الجدول رقم (٨) يوضح مدى متابعة أفلام العنف للمبحوثين من خلال:

الفئة	العدد	النسبة
التلفزيون	١٠٤	٧٢,٢٪
الإنترنت	٣٩	٢٧,١٪
إسطوانات الدي في دي	١	٠,٧٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٨) في المحور الثاني أن فئة العينة (التلفزيون) تشكل أعلى نسبة (٧٢,٢٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث تتابع أفلام العنف من خلال التلفزيون.

الجدول رقم (٩) يوضح القنوات التي تشاهد من خلالها أفلام العنف:

الفئة	العدد	النسبة
قناة إم بي سي الثانية	٨١	٥٦,٣٪
فوكس	٤	٢,٨٪
إم بي سي بولودي	٧	٤,٩٪
(OSN Movies)	٥	٣,٥٪

الفئة	العدد	النسبة
أخرى	٤٧	٣٢,٦٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٩) في المحور الثاني أن فئة العينة (قناة إم بي سي الثانية) تشكل أعلى نسبة (٥٦,٣٪) من عينة البحث. ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث تشاهد أفلام العنف من خلال قناة إم بي سي الثانية.

الجدول رقم (١٠) يوضح الأوقات المفضلة لمتابعة أفلام العنف:

الفئة	العدد	النسبة
الصباح	١	٠,٧٪
الظهر	٤	٢,٨٪
العصر	٢	١,٤٪
الليل	١٠٨	٧٥٪
كل الأوقات	١٩	٢٠,١٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٠) في المحور الثاني أن فئة العينة (الليل) تشكل أعلى نسبة (٧٥٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يفضلون الليل لمتابعة أفلام العنف.

الجدول رقم (١١) يوضح عدد الساعات التي تقضيها عينة البحث في متابعة أفلام العنف:

الفئة	العدد	النسبة
ساعة	٧٢	٥٠٪
ساعتان	٥٢	٣٦,١٪
ثلاث ساعات	١٤	٩,٧٪
أربع ساعات	٦	٤,٢٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١١) في المحور الثاني أن فئة العينة (ساعة) تشكل أعلى نسبة (٧٥٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يقضون ساعة من الوقت لمتابعة أفلام العنف.

ج- الإشباعات:

الجدول رقم (١٢) يوضح درجة تأثير أفلام العنف المتلفزة على الشباب:

الفئة	العدد	النسبة
عالية	٣٧	٢٥,٧٪
متوسطة	٨٠	٥٥,٦٪
منخفضة	٢٧	١٨,٨٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٢) في المحور الثالث أن فئة العينة (متوسطة) تشكل أعلى نسبة (٥٥,٦٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أفلام العنف المتلفزة تؤثر بدرجة متوسطة على الشباب.

الجدول رقم (١٣) يوضح تأثر الشباب بالشخصيات التمثيلية في أفلام العنف:

الفئة	العدد	النسبة
دائما	١٨	١٢,٥٪
غالبا	٤١	٢٨,٥٪
أحيانا	٤٩	٣٤٪
نادرا	٢٧	١٨,٨٪
أبدا	٩	٦,٣٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٣) في المحور الثالث أن فئة العينة (أحيانا) تشكل أعلى نسبة من عينة البحث (٣٤٪)، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن الشباب يتأثرون أحيانا بالشخصيات التمثيلية في أفلام العنف.

الجدول رقم (١٤) يوضح اختلاف تأثير أفلام العنف على الشباب باختلاف الجنس (ذكر - أنثى):

الفئة	العدد	النسبة
أوافق	٦٩	٤٧,٩٪
أوافق لحد ما	٦٣	٤٣,٨٪
لا أوافق	١٢	٨,٣٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٤) في المحور الثالث أن فئة العينة (أوافق) تشكل أعلى نسبة (٤٧,٩٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن تأثير أفلام العنف يختلف على الشباب باختلاف الجنس (ذكر - أنثى).

الجدول رقم (١٥) يوضح أن الذكور من الشباب أكثر تأثرا بأفلام العنف:

الفئة	العدد	النسبة
أوافق	٨٣	٥٧,٦٪
أوافق لحد ما	٤٦	٣١,٩٪
لا أوافق	١٥	١٠,٤٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٥) في المحور الثالث أن فئة العينة (أوافق) تشكل أعلى نسبة من عينة البحث (٥٧,٧٪)، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن الذكور من الشباب أكثر تأثرًا بأفلام العنف.

الجدول رقم (١٦) يوضح أن أفلام العنف تنمي السلوك العدواني لدى الشباب:

الفئة	العدد	النسبة
أوافق	٤٧	٣٢,٦٪
أوافق لحد ما	٦٤	٤٤,٤٪
لا أوافق	٣٣	٢٢,٩٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٦) في المحور الثالث أن فئة العينة (أوافق لحد ما) تشكل أعلى نسبة (٤٤,٤٪) من عينة البحث. ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أفلام العنف تنمي لحد ما السلوك العدواني لدى الشباب.

الجدول رقم (١٧) يبين أن أفلام العنف تعكس صورة سيئة عن المرأة:

الفئة	العدد	النسبة
أوافق	٤٨	٣٣,٣٪
أوافق لحد ما	٥٥	٣٨,٢٪
لا أوافق	٤١	٢٨,٥٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٧) في المحور الثالث أن فئة العينة (أوافق لحد ما) تشكل أعلى نسبة (٣٨,٢٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أفلام العنف تعكس صورة سيئة عن المرأة.

الجدول رقم (١٨) يوضح تأثير أفلام العنف على الحماس والرغبة لدى الشباب لتقليدها :

الفئة	العدد	النسبة
أوافق	٤٥	٣١,٣٪
أوافق لحد ما	٧٢	٥٠٪
لا أوافق	٢٧	١٨,٨٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٨) في المحور الثالث أن فئة العينة (أوافق لحد ما) تشكل أعلى نسبة (٥٠٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أفلام العنف تثير إلى حد ما الحماس والرغبة لدى الشباب لتقليدها.

الجدول رقم (١٩) يوضح أكثر أفلام العنف التي يشاهدها الشباب؟

الفئة	العدد	النسبة
الأفلام العربية	٩	٦,٣٪
الأفلام المدبلجة	١٨	١٢,٥٪
الأفلام باللغات الأجنبية	٢٩	٢٠,١٪
الأفلام المترجمة	٨٨	٦١,١٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (١٩) في المحور الثالث أن فئة العينة (الأفلام المترجمة) تشكل أعلى نسبة من عينة البحث (٦١,١٪)، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أكثر أفلام العنف التي يشاهدها الشباب هي الأفلام المترجمة.

الجدول رقم (٢٠) يوضح مدى تأثير أفلام العنف على الشباب؟

الفئة	العدد	النسبة
تكسبهم عادات العنف	٢٥	١٧,٤٪
تجعلهم أكثر اطلاعا على أساليب العنف	٥٥	٣٨,٢٪
تجعلهم يميلون لتقليد العنف	٢٧	١٨,٨٪
تجعلهم يتشبهون بأبطال الأفلام	٣٧	٢٥,٧٪
المجموع	١٤٤	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢٠) في المحور الثالث أن مشاهدة فئة العينة (تجعلهم أكثر اطلاعًا على أساليب العنف) وتشكل أعلى نسبة (٣٨,٢٪) من عينة البحث، ويدل ذلك على أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أكثر أنواع تأثير أفلام العنف على الشباب تجعلهم أكثر اطلاعا على أساليب العنف.

النتائج العامة للدراسة والتوصيات:

النتائج:

- بينت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث هم من فئة الذكور.
- أوضحت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث هم من الفئة العمرية من ٣٣ سنة إلى ٤٠ سنة.
- كشفت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث مستواهم العلمي جامعي.
- أثبتت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث موظفون مدنيون.
- كشفت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث تتابع أحيانا القنوات الفضائية.
- أوضحت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث نادرا ما تشاهد أفلام العنف.
- بينت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث غير منتظمين في متابعة أفلام العنف.
- كشفت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث تتابع أفلام العنف من خلال التلفزيون.
- أوضحت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث تشاهد أفلام العنف من خلال قناة إم بي سي الثانية.
- بينت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث يفضلون فترة الليل لمتابعة أفلام العنف.
- أثبتت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث يقضون ساعة من الوقت لمتابعة أفلام العنف.
- بينت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أفلام العنف المتلفزة تؤثر بدرجة متوسطة على الشباب.
- أثبتت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن الشباب يتأثرون أحيانا بالشخصيات التمثيلية في أفلام العنف.
- أوضحت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن تأثير أفلام العنف يختلف لدى الشباب باختلاف الجنس (ذكر - أنثى).
- أثبتت الدراسة أن غالبية عينة البحث يرون أن الذكور من الشباب أكثر تأثرا بأفلام العنف.
- بينت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أفلام العنف تنمي إلى حد ما السلوك العدواني لدى الشباب.
- أوضحت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أفلام العنف تعكس صورة

سيئة عن المرأة.

- كشفت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أفلام العنف تثير الحماس إلى حد ما والرغبة لدى الشباب لتقليدها.
- بينت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أكثر أفلام العنف يشاهدها الشباب.
- أوضحت الدراسة أن الأغلبية من عينة البحث يرون أن أفلام العنف تؤثر على الشباب وتجعلهم أكثر اطلاعا على أساليب العنف.

التوصيات:

- ضرورة توعية الشباب بأضرار أفلام العنف على السلوكيات.
- توجيه الشباب نحو القنوات المفيدة.
- على أولياء الامور مراقبة أبنائهم والمحافظة عليهم.
- إشغال فراغ الشباب بالبرامج الهادفة من خلال النوادي الشبابية التي تشرف عليها الدولة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع

١. إبراهيم عبد الوكيل، الفار (٢٠٠٢). مناهج البحث العلمي. عمان: دار الفكر.

٢. إلهام، بكر، رسالة دكتوراه، مفهوم التطهير عند الفلاسفة اليونان.

٣. بلقيس إسماعيل، داغستاني (٢٠٠١)، «التربية الدينية والاجتماعية للأطفال»، ط (١)، مكتبة العبيكان، الرياض

٤. جابر عبد الحميد جابر، د/أحمد خيري كاظم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس- ١٩٧٣م-دار النهضة العربية- القاهرة.

٥. د. عماد مكاوي، حسن، نظريات الإعلام، الدار العربية للنشر والتوزيع، ط ١، ٢٠٠٧، ص١٢٩

٦. د/ وجدي حلمي عيد عبد الظاهر جامعة أم القرى: https://uqu.edu.sa/page/ar/١٨١٧٦٥ ٢٠١٣.

٧. د. الهيتي، هادي نعمان، الاتصال الجماهيري المنظور الجديد، دار الشؤون الثقافية، ط١ ،٢٠٠٦، ص٧٨.

٨. د. حسين السيد، ليلى، د. عماد مكاوي، حسن. الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية للنشر، ص٢٥٤.

٩. الدكتور أحمد بن مرسلي، مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ٢٠٠٥.

١٠. راسم، جمال (١٩٩٠): مناهج البحث في الدراسات الإعلامية، الفصل السادس، القاهرة، كلية الإعلام-جامعة القاهرة.

١١. سرحان بن دبيل، العتيبي (٢٠٠٠)، ظاهرة العنف السياسي: دراسة تحليلية مقارنة ١٩٧٦ – ١٩٩٨، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

١٢. شوقي، طريف (٢٠٠٠)، العنف في الأسرة المصرية، التقرير الثاني «دراسة نفسية استكشافية»، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

١٣. طه نجم. أستاذ الإعلام بجامعة السلطان قابوس، مناهج البحث الإعلامي، دار كلمة، الاسكندرية، ٢٠١٤ – ص ٦٧

١٤. عبد الرحمن، عدس (١٩٩٨)، علم النفس التربوي، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

١٥. عبد النبي عبد الله الطيب: فلسفة ونظريات الإعلام، السودان: الدار العالمية للنشر. والتوزيع،٢٠١٣م، ص١١٩.

١٦. فادية، أبو شهبة (٢٠٠٤)، ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية «منظور اجتماعي وقانوني»، المجلة الجنائية القومية، مجلد ٤٧، العدد الأول، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

١٧. ليلى، علي (١٩٩٣). الشباب العربي: تأملات في ظواهر الإحياء الديني والعنف دار المعارف، ط٢

١٨. محمد، عارف (١٩٩٩)، الجريمة والمجتمع، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٩. محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، الرازي (١٤١٥هـ) مختار الصحاح، تحقيق محمود خاطر، مكتبة لبنان، بيروت.

٢٠. محمد بن مكرم، ابن منظور (١٩٦٨). لسان العرب. ط ١. دار صادر. بيروت.

٢١. نافذ، الجعب (٢٠١١): دور الشباب في عصر العولمة، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، مديرية التربية والتعليم –رفح، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الشباب ثقافة الأمس وفكر المستقبل.

٢٢. نزها الخوري (١٩٩٧)، أثر التلفزيون في تربية المراهقين، لبنان، دار الفكر اللبناني.

ثانيًا: الرسائل العلمية

٢٣. سامي الجميل، شوقي (١٩٨٨)، مشاهد العنف في بعض برامج التلفزيون وعلاقتها ببعض مظاهر السلوك العدواني لدى المراهقين المشاهدين، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة الزقازيق.

* * * * * *

SaihiKihal, H. (2015). 'The Impact of Process-genre Oriented Instruction on Essay Writing: ACase of Third Year Students of English Language at Biskra University'. Unpublished doctoral thesis in Applied Linguistics. University of Biskra.

Scarry, J., and Scarry, S. (2011). The Writer's Workplace with Readings: Building College Writing Skills, 7th edit., Boston, USA: Wadsworth Cengage Learning.

Smagorinsky, P. (1992). 'How reading model essays affects writers'. In J. Irwin and M. Doyle (Eds.), Reading/Writing Connections: Learning from Research (160-176). Newark, DE: International Reading Association.

Soleymanzadeh, L., and Gholami, J. (2014). 'Scoring argumentative essays based on thematic progression patterns and IELTS analytic scoring criteria'. In Procedia-social and Behavioral Sciences, 98, 1811-1819.

Strauch A. (1997). Bridges to Academic Writing. Cambridge: CUP.

Swales, J. (1990). Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge: CUP.

Vince, M. (2004). 'Writing re-valued'. In English Teaching Professional Issue, (35), November, 5-12.

White, R. (2000). 'Adapting Grice in Maxims in the Teaching Writing'. In ELT Journal (55-18). OUP.

Zamel, V. (2001). 'Teaching composition in the ESL classroom: What we can learn from research in the teaching of English'. In T. Silva and P. K. Matsuda (Eds.) Landmark Essays on ESL Writing (pp.27–35). New Jersey: Hermagoras Press.

Lee, I. (2002). 'Teaching coherence to ESL students: A classroom inquiry'. In Journal of Second Language Writing, 11, 135-159.

Lewis, M. (1997). Implementing the Lexical Approach. LTP.

Macbeth, K. (2010). 'Deliberate false provisions: The use and usefulness of models in learning academic writing'. In Journal of Second Language Writing, 19, 33–48.

Mann, W., and Thompson, S. (1988). 'Rhetorical structure theory: Towards a functional theory of text organization'. In Text, 8, 243–281.

McCloud- Bondoc, L. (2009). 'Writing effective paragraphs'. Available online at: File://athabascau.ca/paragraphs/services/htm.

Mustafa, N. A. (1990). 'Pragmatic considerations of linguistic and discoursal elements encompassing the ESP students' communicative competence within a framework appropriate to college students' acquisition of competency in writing'. Unpublished Ph.D. thesis. University of Toledo.

Nunan, D. (1991). Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers. Prentice-Hall Europe.

O'Brien,T. (2004). 'Writing in a foreign language: Teaching and learning'. In Language Teaching, 37, 1–28.

Owl, P. (2009). 'Paragraphs and paragraphing'. Available online at File://J:\paragraph\paragraphs&paragraphing.htm

Prasad, T. (2008). A Course in Linguistics. New Delhi: Prentice-Hall of India Private Limited.

Raimes, A. (2008). Keys for Writers. 5th Edit. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Reid, J.M. (1993). Teaching ESL Writing. New Jersey: Prentice-Hall.

Richards, J.C. (1990). The Language Teaching Matrix. Cambridge: CUP.

Sahebkheir, F. (2011). 'The effect of model essays on developing accuracy and complexity of complexity of EFL learners' writing in the Iranian context'. In ICT for Language L earning Conference. 4th Edit. 20-21 October, Florence, Italy.

Gobel, G. (2004). 'Models & samples as a resource for writing'. Available online At http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/samples6_greg.htm

Grabe, W., and Kaplan, R. (1996). Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective. London and New York: Longman.

Greene, S. (1993). 'Exploring the relationship between authorship and reading'. In A. M. Penrose, and M. M. Sitko (Eds.), Hearing Ourselves Think: Cognitive Research in the College Writing Classroom (pp.33–51). New York: OUP.

Hedge, T. (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: OUP.

Hillocks, G. (1986). Research on Written Composition: New directions for Teaching. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Hinkel, E. (2004). Teaching Academic Writing: Practical Techniques in Vocabulary and Grammar Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Hirvela, A. (2004). Connecting Reading and Writing in Second Language Writing Instruction. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Hyland, K. (2003). Second Language Writing. New York: CUP.

Hyland, K. (2004). Genre and Second Language Writers. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Kehler, A. (2002). Coherence, Reference, and the Theory of Grammar. Stanford, CA: CSLI Publications.

Klimova, B. F. (2011). 'Evaluating writing in English as a second language'. In Procedia-Social and Behavioral Sciences, 28, 390-394.

Lapata, M. (2003). 'Probabilistic text structuring: Experiments with sentence ordering'. In Proceedings of the 41st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics, (545–552). Sapporo, Japan.

Latief, A. M. (1990). 'Assessment of English writing skills for students if English as a foreign language at the Institute of Teacher Training and Education IKIP Malang Indonesia'. Unpublished Ph.D. thesis. The Graduate College, University of Iowa.

References

Abbuhl, R. (2011). 'Using models in writing instruction: A comparison with native and non-native speakers of English', Sage Open October. Available online at: http://sgo.sagepub/early/2001/11/01Accessed on 9 June 2012.

Aldera, A. S. (2016). 'Cohesion in written discourse: A case study of Arab EFL students'. In Arab World English Journal (AWEJ), 7 (2) June, 2016, 328-341.

Alkhuli, M. A. (2006). Teaching English as a Foreign Language. Amman, Jordan: Dar Alfalah.

Attelisi, Abdulhameed, A. (2012). 'The impact of teaching topical structure analysis on EFL writing with special reference to undergraduate students in Libya'. Unpublished Ph.D. Thesis. University of Newcastle.

Badger, R., and White, G. (2000). 'A Process genre approach to teaching writing'. In ELT Journal, 54(2), 153-160.

Bagheri, M. S., and M. Zare. (2009), 'The role of using IELTS model essays in improving learners' writing and their awareness of writing features'. In JELS, 1(1), Fall 2009, 115–130.

Bamberg, B. (1984). 'Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the National Assessment of Educational Progress, 1969-1979'. In Research in the Teaching of English, 18, 305-319.

Celce-Murcia, M., and Olshtain, E. (2000). Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers. New York: CUP.

Cheng, A. (2007). 'Transferring generic features and recontextualising genre awareness: Understanding writing performance in the ESP genre-based literacy framework'. In English for Specific Purposes, 26, 287-307.

Crinon, J., and Legros. D. (2002). 'The semantic effects of consulting a textual database on Rewriting'. In Learning and Instruction, 12, 605–626.

El-Aswad, A. A. (2002). 'A study of the L1 and L2 writing processes and strategies of Arab learners with special reference to third-year Libyan university students'. Unpublished Ph.D. thesis. Department of Education, University of Newcastle.

Fareh, S. (2014). 'Macrolinguistic errors in Arab EFL learners' essay'. In Social and Behavioral Sciences. 141, 923 – 933. University of Sharjarh, Sharjah, UAE.

adequately better than the other group of study; yet they were unable to exceed the Control Group in generating much evidence. Models could not help them do so. For that, teachers, need have an insight into the problems the students experience in trying to use the linguistic features as well as rhetorical structures that create coherence (Bamberg. 1984). These results go with Fareh's (2014) findings.

Moreover, it is worth noting that coherence in English paragraph writing can be maintained through an appropriate use of English punctuation convention and pragmatic competence (style and word choice). It can also be maintained through parallel structures. Teachers in EFL classrooms have to boost students in well-planned activities to tighten up their sentences and to rearrange them to achieve different effects and stylistic choices that professional writers make.

Conclusion

Discussions of organisational and rhetorical aspects through model paragraphs have been considered to have some pedagogical soundness. As such, a great opportunity to store, develop and use the knowledge about the target language can be arisen by exposure to authentic discourse in the target language provided by the teacher. Instruction through modelling strategy promoted their awareness of conceptual writing strategies and willingness to apply practical writing strategies to compose their paragraphs and future essays. To this end, the researcher advanced the hypothesis that if second-year students of English at Laghouat University were taught English through exposure to multiple written paragraph models this would enhance their achievement of paragraph coherence and result in writing effectiveness.

To enhance the connectedness of sentences in a text, EFL teachers are required to help learners notice tasks using models, and predict all the useful language needed to recreate a coherent text of their own by exposing them to the target language selected texts. Moreover, instructors need to develop the students' imagination and creative writing skills after having command on grammar and vocabulary, and foster their appreciation of text types.Due to its efficacy as reported in this study, modelling-oriented writing instruction should be incorporated into EFL classes.The reason for adopting the findings of such an analysis is to take part in directing language teaching towards meeting the special needs of students. Moreover, it is hoped to prepare them for their encounter with the language in use necessary for them.

Variable	N	Mean	Std. Deviation (SD)	f- value	Sig.	t-value	DF	p-value
Exp. Grp.	Pre-test	23	11.97	1.70	2.184	0.14	-3,716	44
	Post-test	23	14.23	1.38				

Table 5. Paired Samples Statistics of Experimental Group

As shown in Table 5, using the statistical descriptive analysis (SPSS),the means of the pre-test scores are compared to the means of the post-test scores. The pre-test mean is (=11.978) with a standard deviation (SD=1.702) while the post-test mean is (=14.239) with a standard deviation (SD=1.384). This increase in the mean scores is due to the experiment treatment. Table 5 shows clearly the difference between the scores of the pre-test and of the post-test of the Experimental Group, The mean difference between the pre-test and the post-test scores is (m=-2.260), and the standard deviation is (SD=0.457) and a t-value (t=13,357); it also proves a statistically significant difference (p-value=0.000; p< 0.05).Hence, the first interpretation of these findings revealed the effect drawn from the implementation of a model-based instruction in writing classes to enhance paragraph coherence and foster purposeful communication was positive.

Based on the analysis of the different results, the researcher confirmed the hypothesis (H1) that models allowed the participantsto notice their improper language uses, to be exposed to richer language input, resulting in better performance in their revised writings at the post-test. In effect, the respondents of the Experimental Group showed that they became aware of their writing purpose, and became also able to choose their relevant content, logical organisation, academic vocabulary, academic grammar structure, spelling and punctuation conventions, which fit the academic purpose of paragraph genre due to the models presented to them. Hence, the triangulation of process-genre-product oriented instruction through using selected models can raise students' awareness of the purpose of academic writing.

This study was an attempt to examine the compositions written by second-year students at the Department of English at Laghouat University, Algeria. The problem raised was concerned with exploring coherence inadequacies that students encounter while composing their paragraphs.The results revealed that synonyms, parallelism, sentence length, lack of variation, run-on sentences and misuse of certain transitions are to be considered as major sources of incoherence and textual deviation. As for thematic progression, the participants in the Experimental Group succeeded to order and sequence their ideas due to the models presented to them

Table 3 presents the overall quality of thematic progression of the Control and the Experimental Groups in the post-test stage. 86.95 % of participants in the Control Group recorded scores from 4.5 to 6 points and ranked as excellent to very good, compared to 78.26% in the Experimental Group, with a maximum of 5.5 points being registered to successfully progress their themes. In most cases, these students had reached this command through using some devices as an attempt to get logical relations between sentences.

The following is an example of a well-developed paragraph, in which content is logically progressed; thus, paragraph coherence is achieved.

Houses in the city are very different from houses in the village. Almost all houses in the city are small as apartments; on the other hand, houses in the village are very large. Moreover, these houses are full with domestic animals and pets, unlike the city houses. Furthermore, they have traditional dishes and materials; however, the houses in the city have technological stuff. A few numbers of houses are found in the village, but numerous houses and apartments are in the city centre. (Exp. Grp.)

In this example, the first sentence is her topic sentence. She developed her topic (houses in the village and city centre) and the controlling idea (very different) in lucid English, implementing what she had learnt concerning the paragraph's main components. She used the point-by-point method in developing her contrasting ideas. Yet, she forgot to mention the concluding sentence.

The findings in this area of coherence were also in line with those of Soleymanzadeh and Gholami (2014) in terms of TP (Thematic Progression) patterns' frequency of use in writing. The overuse of constant progression (CP): the theme of the first clause is selected as the theme of the subsequent clauses as well, was prevailing in the students' writings. This fact goes with the number of sentences (07) given in the paragraph.In effect, a concentration on TP patterns and their role in creation as well as reinforcement of coherence in texts written should be recommended in EFL classrooms. To this,it can be added a better understanding of style and word choice inappropriateness (pragmatic coherence), raising the students' awareness about tips to boost their writing towards a native-like command.

After calculating the descriptive statistics, the researcher used the paired t-sample procedures (SPSS analysis) also to compare between the pre-test scores and the post-test scores of the experimental group. Scores of both tests are compared in terms of the mean, the standard deviation and the standard error mean, as the following table shows.

These students tended to be highly successful in having coherent andeffective writing. This fact can, also, be felt in the quality of other 19 scripts of (82.60%) in the Control Group and 14 others of (60.86%) in the Experimental Group, having the grade B- 'good' to 'average'.These participants succeeded in the view of the researcher to write coherent, unified and well-organised paragraphs. Each of which was indented with a clear title; each contained an effective introducing sentence with an interesting controlling idea, well-structured and supportive detailing sentences, and obvious predictable connections. As such, evidence of well-planned paragraph-level discussion was found in most of the participants' paragraphs.

Moreover, the Control Group who had no models wrote acceptable paragraphs. This could be due to the good level of the students before the experiment. Most of these students asserted that with the presence of a model essay given by the teacher they could have written better. The Experimental Group's post-test written assignments proved to be better than the pre-test results in terms of language proficiency. This was attributed to their exposure to multiple comparison and contrast sample paragraphs. The students noticed several aspects as transitions, topic sentences, and the way of organising and developing ideas in the models which helped them write effectively better.

It is worth noticing that coherence is not just built by using some textual devices, as cohesive ties, but also by giving a focus on clear and carefully selected details which should be logically and coherently progressed. Less logical and limited ideas result in poor flow of the information and hence incoherent pieces.This was noticedin the post-test results, which is summarised in the following table.

Score		Control Group	Experimental Group
Excellent to very good	4.5 to 6	20	18
		86.95	78.26
Good to average	3 to 4	3	5
		13.04%	21.73%
Fair to poor	1.5. to 2.5	0	0
		00.00%	00.00%
Inadequate	0 to 1	0	0
		00.00%	00.00%
		00.00%	00.00%

Table 3. Comparison of the Groups' Post-test Scores of ParagraphThematic Progression

tal Groups in terms of t-test. Table 4 displays descriptive statistics of the two groups' total scores in parallel in achieving coherence. The main elements that are shown are: the mean, the standard deviation and the standard error, t-value and p-value.

Variable		N	Mean	Std. Deviation	F-value	Sig	T-value	DF	Significance
Post-test	Ctrl. Grp.	23	12.608	1.58442	0.132	0.71	-3.716	44	0.001
	Exp. Grp.	23	14.239	1.38473					

Table 4. Groups' Post-test Total Statistics

As Table 4 indicates, the total scores of the two groups in the post-test in paragraph coherence seem different. The t-test for equality of means shows a statistically significant difference between the scores of the Control Group and the Experimental Group with a p-value of (p=0.001) and a mean difference of (m=-1.63); the significance level of the post-test total score is (=0.718) in terms of the equal variances assumed, t-value= (-3.716) and DF=44). Thus, the t-test results prove the positive effect of the integration of modelling strategy to enhance coherence in paragraph writing instruction in EFL classes at the Department of English at Laghouat University.

The overall situation of the participants' achievement of coherence in the writing task of the post-test was noticeable. In the light of the results presented, students who got 'excellent' to 'very good' (grade A) scores were (34.78%) in the Experimental Group, with a minimum score of 12.50 and a maximum score of 16.50, compared to (17.39%) in the Control Group, with a minimum score of 11/20 and a maximum score of 17/20. Results are presented as follows:

Score out of 20 points		Experimental Group	Control Group
Excellent to very good A	14.75–20	8	4
		34.78%	17.39%
good to average B	11–14.5	14	19
		60.86%	82.60%
fair to poor C	6–10.75	1	0
		04.34%	00.00%
Inadequate D	1–5.75	0	0
		00.00%	00.00%

Table 2. Experimental Group and Control Group Post-test Total Scores in Paragraph Coherence

Pre-test and Post-test Analyses

The analysis of between-group comparison and within-group comparison were examined to identify to what extent modelling strategy was helpful for the Experimental Group participants to achieve coherence in their paragraph writing.Discussion was based on the nine criteria rubric: organisation: form, topic sentence, developing sentences, and concluding sentence; thematic progression, transition, referencing, repetition of key words, and synonyms' use (Klimova. 2011). Modelling strategy results were compared to those of the conventional teacher-centred instruction.

For the pre-test, the researcher compares between the scores of the Control and the Experimental Groups using the independent sample t-test. Scores are compared in terms of the mean, standard deviation, standard error mean, t-value and p-value, with a (95%) confidence interval of the difference. The results obtained are summarised in the following table.

Variable		N	Mean	Std. Deviation	F-value	Sig (p-value)	t-value	Significance
Pre-test	Ctrl.Grp.	23	12.22	0.837	14.72	0.54	1.628-	No Significance
	Exp.Grp.	23	11.98	1.702				

Table 1. Groups' Pre-test Total Statistics

As it is indicated in Table 1, the obtained results show the similarity between the scores of the pre-tests of both the Experimental and the Control Groups.It was indicated that the F-value proves no statistically significant difference (p-value=0.549; p>0.05). This proved that the participants of both groups were homogenous, and had had equal level before the experiment. This shows the existence of harmony between the two groups. Thus, the pre-tests total scores indicate no significant difference between the Control Group and the Experimental Group.

For the post-test, the participants in both groups were asked to write a comparison and contrast paragraph on 'life in the countryside or city' as a post-test. The researcher further compares between thepost-test's scores of Control and Experimen-

The analysis of the pre-experiment questionnaire allows us to make a summary of the students' needs and difficulties in writing English as a foreign language at Laghouat University. The needs of second- year students vary as their approaches to writing tasks vary. While the respondents of this research were delighted to major in English, as they loved the language (above 52.17% in both groups), they believed that they had major problems to achieve EFL writing competency. Their writing inadequacies appeared chiefly in unity, coherence, content, organisation, and punctuation. To this end, they demanded authentic materials to be used in learning writing.

Noticeably, (73.90%) to (78.25%) of the participants in the Control Group and the Experimental Group respectively found that the way of expressing their ideas (generating and developing) a serious concern. The students might succeed in getting the main idea and being able to present some evidence to support their claim; yet, they could not go thoroughly in their development to convince or satisfy the reader, since precision and concision are among the qualifications that are valued in EFL learners' writing to gain effectiveness. In effect, the students would like from the teacher to assess content and not to be looked at as full of faulty grammatical sentences to be corrected, and this would be the reason behind their block of ideas.

Both groups seemed equal in considering grammatical accuracy and lexis as a complex task that involves effort, desire as well as a favourable attitude toward achieving better writing quality and, hence, learning how to successfully write the FL. Additionally, most of the students, even those whose scripts were regarded as good, tended to join sentences with each other using a comma instead of a full stop or a semicolon. When asked about the degree of difficulty of punctuating in English, the respondents in both groups unanimously replied by 'too difficult' or 'almost difficult'.

Furthermore, the findings revealed that the participants' preferred genres appeared to be four major types, which are respectively stories, letters, e-mails and university assignments. The teacher's role, hence, is to help students be aware of other different genres, such as writing and reading poems and paragraphs of all types. An equal value (21.73%) can be noticed for participants who strongly agreed with writing only for the teacher. This type of students appeared to seek their teacher's approval; they were mainly syllabus-dependent girls.

The data interpreted revealed that writing as a whole skill poses major difficulties to the second-year students in the department of English at the University of Laghouat. Yet, most of the respondents, in both groups, seem interested in the idea of improving their writing in English to be up-to- date for future careers as much as they could through practice and reading authentic texts.

input for several weeks.The students in the Experimental Group were to reconstruct their own paragraph, using the same successful tips presented in the samples, but not copies.Results were compared to measure the effectiveness of the strategy utilised to enhance coherence and effectiveness in writing.

In designing the scoring benchmark, six features of coherence (organisation, thematic progression, transitions' use, referencing, repetition of the key words, and synonyms' use) were evaluated using a modified Hyland's (2003) analytic scoring rubric. Organisation includes form, topic sentence, developing sentences, and concluding sentence. Each feature provides a descriptor that indicates the level of quality of the text. To interpret the data collected, the researcher reliedon the paired t-test sample procedures to compare the scores of both groups in pre-test and post-test, statistically. The scores were compared in terms of mean, p-value and t-value.

4. Data Discussion and Analysis

4.1.The Students' Questionnaire: Description and Analysis

Forty-six questionnaires were handed out to the participants in both groups of study. In a writing session of one hour and a half (90 minutes) that precedes the conduction of the experiment. The pre-experiment questionnaire sought to probe the students' viewpoints concerning their background knowledge about English language writing. The questionnaire was also designed to get information about the participants' motivation, preferred genres and linguistic background knowledge in writing; in addition to their major problems in writing, and specifically, in coherence. The participants were asked to tick or answer what best corresponded their view of it.

Nine questions construct the questionnaire: a set of six questions to get knowledge about the writing background and experience of the participants,and three questions about the participants' major composing problems in English to test their knowledge on structuring the academic paragraph. This questionnaire was made up of different question-types. Two were 5-Likert-scale questions in which responses should be ranked from 'strongly disagree' to 'strongly agree' in the measurement of student's emotion and feeling towards writing in English, and the different genres enjoyed most. Two other questions had 4-likert scale of a rank-order type of questions which requested the respondent to rank the rating difficulty from 'least' to 'most difficult' in the measurement of the student's problems in writing in English. Moreover, two other questions had 3-Likert-scale of 'very much', 'moderate' and 'not much', to measure the students' motivation and evaluation of their writing improvement. Three open-ended questions were designed to elicit the student's strategies and/or suggestions on improving writing task. Thus, the questionnaire contributed to provide an insight into the study analysis.

Algeria, during the academic year 2014-2015. The sample consisted, then, of 46 students. The sample was divided into an Experimental Group (N=23) to whom coherence was taught following the modelling strategy, and a Control Group (N=23) who were taught following the conventional teacher-based instruction.

Tools of Research

The researcher relied on three research instruments to maximise the accuracy of the data and the transferability of the results. These include: A pre-test, a post-test and a pre-experiment questionnaire devoted to the participants in both groups. With such a form, the study was a mixed-method research that crosses the quantitative-qualitative technique. The quantitative data included students' ratings in pre-and post-tests, and the qualitative data included students' written responses to the questionnaires' open-end questions on coherence achievement.

The experiment was chunked into three phases corresponding to the ultimate aims of the study. In the first stage, the students in both groups were exposed to a pre-test through which they exhibit their writing skill. The pre-test was carried out to check the students' paragraph-writing levels and abilities.This written assignment had been given to subjects a week before the experiment was conducted. Each student was requested to write a comparison/contrast paragraph on a free topic.In the second stage (intervention), the experiment was conducted through presenting two categories of courses about characteristics of comparison and contrast method of developing the paragraph in English. The first series was in the conventional way for the Control Group;the participants were given a detailed instruction of how to write successfully comparison and contrast paragraphs, but without illustration or supportive samples.This had lasted for completely two sessions (three hours).

On the other hand, the students in the Experimental Group had a model-based instructionwith the same teacher. They were required to read, notice and analyse academic written samples, selected according to their level on the genre aforementioned. Eight model paragraphs were selected from different written materials. In effect, the purpose of having several models was to avoid a blind imitation of one particular example while composing. The teacher's role was directive, identifying the basic elements of each text, and explaining the task of moving away from noticing models to constructing their specified texts.

The third stage was the post-test for both groups which takes place after experimenting. Each student was required to write a comparison and contrast paragraph on a topic assigned by the teacher so that the participants would write on one common topic. The written activity had been carried out after the students had sufficient

and of readers at the same time.

Many students, however, continue to approach writing tasks inappropriately, constructing their paragraphs and essays with difficulty. In general, most students perform badly in these tasks; sub-sections and paragraphs lack coherence and cohesion, and were in many cases made up of fragments(El-aswad. 2002;SaihiKihal. 2015). To this end, writing from multiple sources or modelling in a particular genre may help overcome the students' problems in achieving a unified whole and logical progression of their written products. Still, however, the students' position of their authority vis-à-vis the source text and the way the teacher approaches this remains challenging.

Methodology

This study underlies the difficulties faced by second-year university students of English in their composing tasks. An eclectic approach in teaching writing to the sample classes has been adopted by the teacher, which overlap all of the process, product and genre orientations to fulfil some pedagogic tasks, designed to develop their genre knowledge and composing skills. A synthesis of different writing orientations means that a focus should be placed on increasing students' experiences of texts and reader expectations, as well as providing them with an understanding of writing processes, language forms, and genres. The students are considered as independent actors, and they actually work on their writing tasks from the beginning stage to the end of the written product.

Context of the Study

The participants-students-in this study were given some knowledge about the paragraph as the fundamental unit of constructing any piece of writing. The focus was on the paragraph structure, its main components, and the basic requirements that all students must be able to meet in order to do university-level work, mainly paragraph coherence techniques. As students in both groups had sufficient instruction about the paragraph, they would pass to see and discuss the different methods of paragraph development in thorough detail. The starting point was going to be the comparison/contrast method. This type of paragraph was selected to be the focus of the study. Meanwhile, the participants are informed about the pivotal value of planning.

3.2. Sampling

To achieve the objectives of the study and to check the hypothesis, the researcher carried out an experiment. The sample of the study consisted of two groups of second-year students out of four, majoring in English at the University of Laghouat,

grasp some distinctive features of a given genre: academic, creative and business. Therefore, EFL students are expected to decide their texts' audience and purpose at early stages of writing.

It has been advocated that different academic discourse genres can be introduced to EFL students and be taught in the writing class. Representative samples of the target language discourse can be analysed, compared and manipulated in order to sensitise students to the fact that writing differs across genres.FL students may need to draw on the particular structures and language features under study to achieve their writing goals.

Every genre has a number of features which make it different from other genres. Each has a specific purpose (the writer's intention), an overall structure (pattern), and specific linguistic and conventional features. Readers know immediately, for example, whether a text isa recipe, a short story or a love letter and can respond to it and write a similar one if they need to. Crinon and Legros (2002) claim that genre helps students create a mental model for future use.Hyland (2004) assures that genres encourage learners to look for organisational patterns that can be found in even the most apparently personal and expressive kinds of writing, such as the acknowledgements in the opening pages of a student thesis or dissertation. Thus, genre theory emerged and became increasingly central in EAP research and pedagogies.

With the modelling technique within a genre-orientation in approaching writing, students are required to use their knowledge of format and topic to predict all the language needed to recreate a coherent text of their own (Hyland. 2003). On his part, Abbuhl (2011:2) believes that the analysis of model-texts fits in with 'the genre-based approach to writing instruction', and, hence, by analysing texts for their 'organizational, lexico-grammatical, and rhetorical features, students are sensitized to the genre's social context'.Thus, a mixture of product, process and genre approaches is of concern.

A synthesis of the three approaches, product-process and genre is thus inevitably important in an EFL classroom. This three-fold approach works effectively. First, the writing cycle begins with models, description of key linguistic features, and discussion of the social situation and analysis of recommended rhetorical patterns of each genre. Writing products of EFL students are subjected to the sequence of drafts in the process-based approach. Badger and White (2000) affirm that the process-genre-based approach embraces teaching the appropriate language along with using a set of revision processes by which a final draft can be produced. This combined approach ensures that the writing task is reviewed from both the viewpoint of writer

In effect, the creation of a model need not be a totally teacher-centred activity, and can involve contributions from the whole class. Involving their contributions, Vince (2004:5) suggests asking herlearners to gather models and samples themselves from different sources such as Internet research, and authentic published material including magazines and newspapers. What they find tends to be as valuable course book models or models the teacher has. This may help motivate learners to want to write. The teacher can ask the students to collect from authentic published material, such as books and magazines, complete sentences and passages containing different types of connectors to explain later their appropriate use in context.

Besides, authentic texts may not always be good models and teachers should be careful to weed out those that are poorly structured and incoherent. Even where authentic texts are available, exploiting these creatively and effectively to engage learners and maximise the potential of the material can bea burden on teachers. Finding authentic texts of the right length, the right level of comprehensibility- the reader's actual comprehension of the meaning intended by the writer- and with an accessible degree of cultural reference can be extremely time consuming, especially when teachers need to develop relevant and interesting teaching materials for their activities that will make their most effective use (Gower. 1998). To the teacher, the problem is to control the difficulty of the material while maintaining authenticity.

So, although the need of ensuring that students would have good writing models, teachers should also take care that the level of the materials is not so far beyond them. This could make them become disheartened and narrow their focus to the single words or phrases that they do not understand, rather than looking at the text as a whole.

Facilitating Modelling through Genre-based Approach to Writing

In the light of what has been investigated in the field of writing instruction and the techniques used to help foreign students approach writing tasks, modelling is the strategy which is based on the facilitation of model-based writing tasks, as students are expected to read, analyse and negotiate selected texts on a particular genre and go on to shift from knowledge display to knowledge construction. Thus, teaching at this level is commonly approached via genre. Efforts have been focused on the nature of writing in various situations which give birth to Genre Approach (Swales. 1990).

Several useful definitions have been used to clarify the pedagogical goals underlying this approach in an EFL class (Swales. 1990;Cheng. 2007).Genre approach to writing is based on models and key features of texts, paying attention to their purpose and audience. In this approach, samples of a specific genre are introduced to

Earlier on,in the 1960's, students were encouraged to slavishly imitate the model essays they were given. Students were not aware of the processes involved in their production and that this encouraged mindless imitation(Zamel. 2001). In a foreign language classroom, "confusion may result from students juxtaposing their native language schema about written texts against what they are learning from target language models"Hirvela (2004:128). However,in today's classes, approaching writing via model texts is not to encourage passive and blind imitation, but rather to emphasise the importance of studying different genres.

On using models, Crinon and Legros (2002) claim that modelling, in its real sense, helps the student writer create a mental model of the genre required to respond to. Their use can alleviate the apprehension associated with learning to write(Macbeth. 2010). Hyland (2004) advocates models' use for raising the visibility of rhetorical conventions. He assumes that the models provide students with goals to achieve and a sense of how language, context, content, genre, and process are connected and relate to their work in the writing class.

Therefore, students who read extensive written materials are more believed to be proficient writers. They have a good command of the linguistic resources necessary for the creation of textuality and an effective control over its various sources such as cohesion and coherence (Mustafa 1990). This fact was admitted by most successful learners in our university classes.Strauch (1997: 8) believes that instructors must help their students 'by making basic organizational patterns explicit', and this is done by including short models in writing classes. Thus, guiding and training learners to exploit language in texts helps both the immediate need of having useful language and for their long term expansion of language tools and refinement of their interlanguage.

2.3 Model-texts and Authenticity

Typically, in model-based tasks, learners are to examine several examples of a particular genre to identify its language structure, pattern and the ways meanings are expressed, and to explore the variations that are possible. Materials used as models may help teachers to increase learners' awareness of how texts are organised, coherence is achieved, and how purposes are realised as they work toward theindependent creation of the genre. To fulfil this end, Swales (1990) proposed the texts selected to be both relevant to the students, representing the genres they will have to write in their target contexts and authentic, created to be used in real-world contexts rather than in just classrooms.An effective way of making models relevant to learners may be to distribute and analyse exemplary samples of student writing, collected from previous years of other promotions, for example.

models of well-wrought prose' (Greene. 1993:34).

According to Gobel (2004), model-texts should be 'concrete, observable, analysable, comparable, improvable and breakable' to help both teachers and learners understand how the target language functions. Alkhuli (2006: 93) sees that the teacher should expose his students to model paragraphs and help them to analyse such paragraphs so as to let them get a clear idea of the factors that secure paragraph effectiveness. The model-text, then, is seen to encourage and guide learners to explore the key lexical, grammatical, and rhetorical features of a text and to use this knowledge to construct their own performance. Similarly, Sahebkheir's (2011) in attempts to find out the effect of modelling of native speaker writing on developing accuracy and complexity of EFL learners'writing, he argues that model-textscan affect EFL learners' noticing different aspects of language which are classified into four categories: lexicon, grammatical form, discourse and content.

Hence, the samples' use and analysis is one of the techniques that enable the preparation and presentation of a target language learning activity. Teachers can help learners with selected model-texts to "help learners make better use, for acquisitional purposes, of all the language which they meet accurate of noticing of lexical chunks, grammatical (…) patterns" (Lewis. 1997: 53). Teachers can help learners with noticing tasks to learn to be able to predict the useful language needed to recreate a coherent text of their own(White, 2000). Engaging receptively with these tasks enables learners to 'begin to focus their attention on trying to understand what is written, thereby initiating their noticing of what forms are used in what ways' (Norris, 2009: 583). It is worth mentioning that natural and selected model-texts often have useful language for a particular genre.

Celce-Murcia and Olshtain (2000:158) agree on the usefulness of models as an autodidactic strategy in writing. They argue that this strategy involves using "well-written passages from literature, or passages written by others, as models for one's own writing." These models serve, as they further add, as 'stimuli' to write and compose, since these pieces provide content to react to and a piece of communication to respond to. Celce-Murcia and Olshtain give the example of bringing brochures intended for tourists and other descriptions of towns throughout the world, which would provide a variety of models or sample writings for learners who are asked to write on the following topic: "Describe your home town." They point that "this kind of activity alerts students to the reading audience since they themselves act as readers and can be critical of the way in which the sample information is being presented (ibid: 158).

Modelling Strategy Significance

The idea of using model paragraphs and essays to improve novice writers' writing abilities and style has been a core interest of several researchers in the field of EFL learning (Hillocks. 1986; Smagorinsky. 1992; Hedge. 2000; Bagheri&Zare. 2009; Abbuhl 2011). Research indicates that natural and selected model-texts for a particular genre are useful as they provide content to react to and a piece of communication to respond to. Teaching EFL writing through a model-based approach-modelling or samples' presentation through a negotiation of texts by learners and teacher for an independent construction of texts by learners is expected to play crucial roles to foster learners' awareness of foreign language writing.

Evidence supporting the central place of models' use in teaching writing can be traced back to antiquity (Smagorinsky.1992:172). Abbuhl (2011) reports that models are commonly used in both L1 and L2 classes to assist novice-writers. In both contexts,students must be given the opportunity to study exemplars of the genre they are attempting to write in. Hillocks (1986:154) states that 'the writer must be familiar with examples of the type and know the parts of the type and their relationships'. Moreover, Richards (1990:114-115) addresses that the effective writing teacher is 'one who can create an effective environment for learning, in which novice writers feel comfortable about writing and can explore the nature of writing –and in so doing they discover their own strengths and weaknesses as writers'.

At any rate, EFL learners have to recognise the conventions of the target language which helps them to be creative and, thus, achieve effective written communication.Nunan, (1991:88) points out that without models, learners would be less able to identify the boundaries and conventions of the new language, and less able to understand what they are writing. Hence, if writing is meant to be communicative, the writer must communicate in an appropriate way. With guided tasks, such as discussing one's personal reaction, analysing style and register, and analysing coherence and effectiveness; the learner gets first-hand experience, and can exploit this experience and identify himself with when writing.

In this respect, Hedge (2000) sees that the analysis of a finished piece of writing may lead to greater understanding of its main features, and overall organisation and progression and to comprehend also the intended purpose for which it is written. She(ibid) further asserts that models could inform learners about cohesive devices in a text. For example, clear usage of reference markers and their referents can give learners a deeper understanding of how to manipulate words for better cohesion when they write.Hence, EFL learners'can learn about writing through imitating

ers. Research in textual competence has indicated that coherence contributes to the overall unity of a piece of discourse or text when sentences hang together and relate to each other. This unity and relatedness is partially a result of a recognizable organisational pattern for the ideas in the passage,and a conventional scheme as generic or specific to a particular communicative purpose and discourse community(Lapata. 2003).

Additionally, coherence depends on the presence of linguistic devices that strengthen global unity and create local connectedness. Several elements are interrelated and connected with each other, having pivotal roles in the creation of textual coherenceto enhance the ability to communicate with the readers(Lee. 2002).Knowing these elements helps writers select the structure and rhetorical features that accord with them.Grabe and Kaplan (1996) argue that a cohesive and coherent piece of writing contains surface features which connect the discourse and an underlying logic of organisation which go beyond the meanings of the individual sentences.Accordingly, to help all the parts relate to one another, Scarry and Scarry. (2011) assert that student-writers have to be taught to use the following important techniques: repetition of key words, use of synonyms and pronouns to refer to key words, and careful choice of transitional expressions,

The overall coherence can be achieved, as Celce-Murcia and Olshtain (2000) have explained, depending on the degree of coherence within each paragraph or section of the text, leading the reader toward an easier and more effective interpretation of this text. In effect, a coherent paragraph is a collection of connected sentences which show building blocks of solid ideas that are organised smoothly around one single idea; like “a family in which all members are related, likewise all sentences in the paragraph are related” (Owl. 2009:40). McCloud-Bondoc (2009) indicates that a coherent paragraph flows because it is arranged in a definite plan, picturing three main components:an introduction which displays the specific topic,a body which presents information in a logical sequence to convince the reader, and a conclusion which summarises the whole paper or displays the final comment.

A coherent paragraph, thus, isa surface orthographic representation of a linearly-developed, logically coherent and syntactically cohesive unit of sense (Sa’Adeddine. 1989, in Latief. 1990).To enhance the connectedness of sentences in a paragraph as a written text, several teaching strategies have been consideredfor use in an EFL classroom, such as modelling.As a useful strategy, using model-textshas been proposedto find out the effect of noticing and analysingnative speakers’ writing on developing accuracy and complexity of EFL learners’writing.

progression of ideas, organisation or language use?

In the light of these questions, it can be hypothesised that if second-year students of English at Laghouat University were taught English through exposure to multiple written paragraph models this would enhance their achievement of paragraph coherence and result in writing effectiveness.

Literature Review

The act of writing is a complex process which requires writers to generate and organise ideas, plan, and review and revise what has been written, while monitoring one's own performance. Many EFL novice writers report on the difficulties they encounter in sitting down to initiate a writing task or to carry out a final reformulation of something that has already been written in draft form. Considerable space of research has been devoted to investigating both the problems and facilities that enhance the effectiveness of any text to foster communication and develop procedures for the teaching of the writing skill. To this end, the teacher must consider both reading and writing as interactive processes involving the writer, the reader as well as the text, and offer specific strategies which students can easily understand and applyto reach proficiency in writing.

2.1 Coherence in Writing

Being a fundamental dimension in foreign language writing, coherence has been regarded as an important quality of effectiveness as well as a complex concept for researchers and teachers to study and teach. Various definitions of coherence in writing have emerged, and varieties of coherence theories have been developed and implicated (Richards. 1990; Kehler. 2002; Lee. 2002; Hinkel. 2004; Raimes. 2008; Attelisi. 2012;Aldera. 2016).

According to Raimes (2008), when student-writers develop their written performance, "readers expect to move with ease from one sentence to the next, and from one paragraph to the next, following a clear flow of argument and logic" (p.35). She further uses a specific meaningful expression to express the readers' attempt to understand the piece of writing, saying that readers should not be forced to 'grapple with "grass-hopper prose", which jumps suddenly from one idea to another without obvious connections'. Instead, she maintains, writing must be coherent, with all parts connecting clearly to one another, using transitional expressions and linking words.

Attempting to present their ideas in writing tasks, FL students need to ensure a text flow through sequence of sentences.Coherencecan be considered as the link in connecting ideas and making the flow of thoughts meaningful and clear for read-

Modelling Strategy Use to Enhance Coherence in EFL Writing

Dr. Souhila Korichi
University of Laghouat, Algeria

Introduction:

The ultimate goal of foreign language classrooms is to promote a comforting, encouraging and engaging atmosphere of learning. To this end, teachers have to develop effective methods of teaching the different skills including writing, explicit and achievable through more successful teaching materials. However, while evaluating students' writing, several teachers of English at Laghouat University admitted that their students are facing noticeable challenges to deal with in completing writing coherent, effective and convincing assignments to the teacher,written on their reflective teaching practices. This may be magnified by the fact that the rhetorical conventions of English texts—the structure, style, and organisation—often differ from the learners' first language. To clear such challenges, EFL writing teachers would probably agree that student-writers must be given in-or-out class opportunities to study examples of the genre they are trying to write in.

This study attempts to reconsider what helps students write coherently. A priority is given to the importance of the reading-writing nexus that would develop the students' skills involved in EFL writing from multiple model-sources.The work casts some light on how much students' written performance can be improved with reference to reading and analysing selected model paragraphs,in terms of exploring, discovering and generating what they want to write. This is done with a specific method of development which is comparison and contrast.The sample of the study consists of two groups of 23 second-year students for each, majoring in English at the University of Laghouat, Algeria, during the academic year 2014-2015. This study pinpointsthe main concepts used to describe the process of writing from sources which vary but overlap, andexplores the efficiency of implementing modelling strategy to achieve coherence in paragraph-writing.

The present study poses the following questions:

To what extent does a model-text based instruction in EFL writing classes help overcome the students' problems in achieving a coherent paragraph?

In the model-texts, which of these areas is the focus of students: the logical

AL-TARBIYA
MAGAZINE

EDITOR IN CHIEF

Abdullah Alkubaisi

Acting Secretary General
for Qatar National Commission

EDITORIAL STAFF

Sherif Mahmoud Al-Sharif

Mohammed Siddiq Mohammed

Correspondence to be addressed to Chief Editor
Mailing Address:
Chief Editor
Qatar National Commission
For Education, Culture & Science

P.O. Box: 9865, DOHA - QATAR
Email: Al-tarbiya@edu.gov.qa
Tel.: (+974) 44044596 - 44044566
Fax: (+974) 44044557 - 44044559

Publication Controls And Procedures

- Articles submitted to the Journal are not to be published elsewhere, and not to be part of a published book.
- Research and articles submitted to a specialized expert from within the Qatar National Committee or from outside, and the opinion of the expert shall be binding.
- The journal shall inform the author of the publication of his research or apologize for not publishing it.
- The magazine grants the writer a financial reward if his article is accepted for publication in the magazine, and the reward is determined according to the quality of the article and its importance.
- Acceptable research takes its role in the curriculum according to the publishing needs of the journal.
- The authors are responsible for the choice and presentation of the facts and articles contained in this magazine and for the opinions therein, which are not necessarily those of Qatar National Commission for Education, Culture and Science, and do not commit the editorial staff.
- Qatar National Commission's General Secretariat is the copyright owner of the material contained in this magazine. No part of the material protected by this copy right. may be reproduced without written permission. However, quotation is allowed if reference is made.
- All article research and studies published in this magazine are selected by arbitration.
- Layout and sequence of material are liable to certain technical considerations.

Leagal Deposit No.: 2021 / 179
ISBN / 978 / 9927 / 109 / 34 / 8

AL-TARBIYA
MAGAZINE

Issued by Qatar National Commission for Education, Culture and Science

Modelling Strategy Use to Enhance Coherence in EFL Writing

P. 1

No. 202 Fiftieth year December 2021