

المجلة العربية للتربية



المنظمة
العربية
للتربية
والثقافة
والعلوم

مجلة محكمة نصف سنوية يونه - ديسمبر
المجلد الرابع والثلاثون - يونه - ديسمبر / 2015

المدير المسؤول
الأستاذ الدكتور محمد عبد الباري القدسي
المدير العام المساعد للمنظمة

رئيس التحرير
أ. د. محمد عبد الخالق مدبولي
مدير إدارة التربية

أمين التحرير
أ. جلييلة العبيدي

اللجنة العلمية

أ. د. كمال نجيب	عضوا
أ. د. خليفة سويدي	عضوا
أ. د. أحمد أوزي	عضوا
أ. د. عصام برير	عضوا
أ. د. عبد اللطيف حيدر الحكيمي	عضوا
أ. د. عزت جرادات	عضوا
أ. د. نور الدين الدقي	عضوا
أ. د. نور الدين ساسي	عضوا
د. خميس بن حميدة	عضوا
د. محمد بن فاطمة	عضوا

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها
لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد علمية
أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير :

تونس ص. ب. 1120 - هاتف : 70.013.900 - تليفاكسميلي 71.948.668 (216)

education@alecso.org.tn

المجلة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية ..

مج 34، يونيه، ديسمبر 2015 . - تونس : المنظمة...، 2017

مجلة محكمة نصف سنوية . - المجلة العربية للتربية = ISSN: 0330 - 7050

ت / 002/04/ 2017

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويات

5 تقديم

ملف العدد

- 11 تطوّر التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي خلال ثلث قرن 1981 - 2011 أ.د. خميس بنحميده
- 53 وثيقة «الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية» أ.د. علي الشخبيي - أ.د. شاكر فتحي

بحوث ودراسات

- 85 • الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالسعادة - دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق د. محمد عزت عربي كاتبي
- 127 • فاعلية برمجية تعليمية مصممة وفق استراتيجية القصص الرقمية لرفع مستوى الوعي الصحي لدى طالبات المرحلة الثانوية د. حنان أحمد زكي حسن الزوايدي
- 153 • تصوّرات مقترحة لتطوير البحث العلمي د. منى عبد القادر بلبيس
- 174 • نظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة - عرض ومقترحات د. محمد حسن الطيّان

تقارير العدد :

- 195 - التقرير الختامي للمؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية" "الرياض 12 جمادي الأولى 1435 الموافق 13 مارس 2014 م

تقديم

إن المتتبع لتطور التعليم العالي العربي خلال العقود الثلاثة الأخيرة، يلاحظ أن قطاع التعليم العالي قد شهد منذ انعقاد المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي عام 1981 تطوراً هائلاً في مختلف المستويات، بما في ذلك سنّ التشريعات، وإحداث الهياكل والهيئات والمرافق، وإيجاد التمويلات اللازمة لتشغيل هذا القطاع في المستوى المطلوب. وقد تجلّى هذا التطور في إرساء البنى التحتية وفي الارتفاع الملفت لعدد الجامعات، وفي ازدياد عدد الطلبة الملتحقين بمؤسّسات التعليم العالي مقارنة بعدد السكان، وفي نسبة إجمالي الدخل الوطني الخام المخصّصة للتعليم العالي في البلدان العربية والتي بلغت 1,3% عام 2011، وفي تنوّع صيغ التعليم العالي وأساليبه استجابة للطلب المتزايد عليه من مختلف الجهات الاجتماعية والاقتصادية، ولتطلّبات الانفجار المعرفي والعولمة. كما برز هذا التطور أيضاً في الاهتمام المتنامي بمعايير الأداء بالنسبة إلى كل الأطراف المعنية في هذا القطاع. فمن فيهم صانعو القرار والمديرون/المدرّاء وهيئة التدريس والطلبة بحثاً عن ضمان الجودة في أداء كل طرف.

وحرصاً من المجلة على إبراز هذا التطور جاء ملف العدد الذي احتوى وثيقتين الأولى "تطور التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي خلال ثلث قرن 1981 - 2011" والتي تم إعدادها من قبل المنظمة لمتابعة التوصيات الصادرة عن مؤتمراتها الوزارية، والكشف عن أثرها، ورصد التقدم الحاصل في منظومة التعليم العالي والبحث العلمي العربي. وإذا كان التقرير قد أثار كثيراً من التساؤلات حول بعض جوانب القصور في التعليم العالي فإن الوثيقة الثانية وهي "وثيقة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية" بينت أن إصلاح كل هذه العناصر رغم أهميتها رهين تفاعل الأستاذ والباحث معها، ولا يمكن أن يكون تفاعلها إيجابياً في غياب مسؤولية الأستاذ وحرية في ذات الوقت. ومن ثم قامت المنظمة بوضع وثيقة للحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات

العربية، وهي بذلك تسهم في تطوير منظومة التعليم العالي والارتقاء به، وتعزيز المبادئ والمواثيق والإعلانات العالمية والعربية التي تعنى بالحقوق والحريات العامة والحرية الأكاديمية لأعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية، باعتبارها مدخلا رئيسا لتعزيز حرية الإنسان العربي وحقوقه. ويمثل ملف العدد بشكله الجديد نقلة نوعية في تطوير النشر في المجلة بما يقدمه من معلومات وأدبيات ووثائق صادرة عن المنظمة قد لا يستطع معظم الباحثين الاطلاع عليها.

أما في مجال البحوث والدراسات فقد تضمن هذا العدد أربعة بحوث، الأول وموضوعه "الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالسعادة"، وهو عبارة عن دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، وقد هدف إلى قياس العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة لدى طلبة جامعة دمشق، سواء كانوا ذكورا أم إناثا، وسواء كانوا من طلبة كلية التربية أم طلبة كلية العلوم، حيث تم بناء مقياس للذكاء الاجتماعي وتم تطبيقه على عينة عشوائية من طلاب وطالبات جامعة دمشق في كليتي الآداب والعلوم وبينت نتائج التطبيق للقياس وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة. أما البحث الثاني وهو "فاعلية برمجية تعليمية مصممة وفق استراتيجية القصص الرقمية المعتمدة على الانفوجرافيك لرفع مستوى الوعي الصحي لمرضى السكري لدى طالبات المرحلة الثانوية"، فقد عني بتنمية الوعي الصحي المدرسي حول مرض السكري لدى طالبات المرحلة الثانوية ومن ثم فقد هدف إلى إعداد وتصميم برمجية تعليمية مصممة بناء على سلسلة قصص رقمية مبنية على فن الانفوجرافيك الثابت والمتحرك لمرض السكري، والتعرف على فاعليتها، حيث تم تطبيقها على عينة من طلبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية العشرون بنات بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية. وقد بينت نتائج التطبيق وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي لصالح العينة التجريبية، وأوصت الدراسة بإعداد مناهج خاصة بالصحة العامة والثقافة الصحية تدرس للطلاب، وتخصّص بالوقاية

من الأمراض الأكثر انتشارًا.

أما البحث الثالث وعنوانه "تصورات مقترحة لتطوير البحث العلمي"، فقد هدف إلى توجيه الانتباه نحو المتطلبات والتقنيات الإيجابية والأساسية الضرورية في مجال وفرة أجهزة البحث العلمي والتقني، والتعرف إلى أولويات البحث العلمي ومدى تأثيرها على مستويات الجودة الشاملة في العمل البحثي، إلى أفضل السبل لتطوير البحث العلمي. وقد قدم البحث جملة من التوصيات من أهمها عدم تقييد الحرية الفكرية للباحث بموضوعات معينة، وضرورة أن يتمتع عضو هيئة التدريس بالحرية الأكاديمية لأنها محفزها له على الانتاج البحثي، والعمل على ربط مسار الأبحاث العلمية في الجامعات بمشكلات، واحتياجات المجتمع مما يعزز الارتباط بين البحث العلمي وقضايا المجتمع التنموية. وعرض البحث الرابع والأخير في هذا العدد لـ "نظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة"، حيث اقترح خطة لاكتساب اللغة العربية مستمدة من هذه النظرية، تقوم على تنشئة الطفل على سماع الكلام الفصيح، وقراءة النصوص الفصيحة وحفظها، تعلم النحو الوظيفي والبلاغة، تعلم مبادئ التجويد والتمرس به، مزاوله الفصاحة قراءةً وكتابةً وكلامًا. وأخيرًا تضمن هذا العدد التقرير الختامي للمؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي "تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية" الذي عقد بالرياض - بالمملكة العربية السعودية 12 جمادى الأولى 1435 الموافق لـ 13 مارس 2014، ونهدف بنشر هذا التقرير إتاحة الفرص لمتابعة القراء للجهود التي تبذلها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتطوير التعليم العربي في مختلف مجالاته ومستوياته.

رئيس التحرير

ملف العدد

تطور التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي خلال ثلث قرن 1981 - 2011

أ. د. خميس بنحميده*

المقدمة :

إن الهدف الأساسي من هذا التقرير هو تثمين ما تم إنجازه في مختلف محاور التوصيات الصادرة عن المؤتمرات الـ 13 للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية خلال العقود الثلاثة الماضية، منذ انعقاد مؤتمر الجزائر عام 1981.

إن تنفيذ توصية ما خلال السنتين التابعتين للمؤتمر الذي تصدر فيه هو بدون شك أمر هام باعتبار أن في ذلك التنفيذ دليلا على سرعة استجابة الدول العربية الى دعوات مؤتمر وزرائها، إلا أن هذا التنفيذ ليس دائما في متناول كل الدول العربية بنفس السهولة او السرعة، وبالنسبة الى كل التوصيات، إذ أن لكل قطر عربي ظروفه وإمكانياته الخاصة به والتي تساعد او تحول دون استجابته لتلك التوصية في الفترة المفترضة، مما يعني أيضا أن تنفيذ هذه التوصية يمكن أن يتم في فترة لاحقة قد تطول أو تقصر بناء على تلك الظروف والإمكانيات.

وفي هذا السياق، فإن الأهم بالنسبة إلينا هو معرفة ما تمكنت الدول العربية من إنجازه، كل حسب إمكانياتها وظروفها الخاصة بها، في محور معين من المحاور المذكورة أعلاه للتوصيات التي أصدرها معالي الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي على امتداد الفترة التي سبقت انعقاد هذا المؤتمر (الرابع عشر)، بحيث يمكن البناء على ذلك الإنجاز والسير قدما لتدعيمه وتعزيزه في المستقبل.

من ناحية أخرى يمكن اعتبار ما أنجز في مختلف مجالات التعليم العالي والبحث العلمي في البلدان العربية خلال هذه الفترة فرصة للوقوف على ما تحقق في هذه المجالات على امتداد ثلث

* أستاذ التعليم العالي بالجامعة التونسية

** وقد تم إعداد هذا التقرير بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للعرض على المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي

قرن، بما يمكن من تحديد مواطن القوة وتعزيزها ومواطن الضعف ومعالجتها ويمكن بالتالي من تحقيق الأهداف التي رسمها معالي الوزراء لمؤتمراتهم والنهوض بالتعليم العالي العربي ليضطلع بالدور الاجتماعي والاقتصادي المعهود إليه.

وتجدر الإشارة الى أن توصيات المؤتمرات الخمسة الأولى كانت موضوع تقرير أعدّ بشأنها بناء على التوصية السابعة للمؤتمر الرابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي (دمشق 1989)، التي دعت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى "تتبع ما تم تنفيذه من توصيات المؤتمرات السابقة خلال الفترة الممتدة من عام 1981 وحتى موعد انعقاد الدورة السادسة للمؤتمر، ودراستها دراسة توضيحية مزوّدة بالأرقام والبيانات وعرضها على المؤتمر في تلك الدورة." وتجدر الإشارة إلى أن عدد التوصيات الصادرة في المؤتمرات الخمسة الأولى كان على التوالي 50، 19، 26، 18، و 38 توصية. أما بالنسبة إلى المواضيع التي تناولتها هذه التوصيات فلم تكن مختلفة كثيراً عن التوصيات الصادرة عن المؤتمرات 6 إلى 13. لذلك فإن التقرير الحالي يركّز أساساً على التوصيات الصادرة عن المؤتمرات الثمانية الأخيرة.

مرجعيات التقرير

اعتمد هذا التقرير على المرجعيات التالية:

خطاب معالي المدير العام للتربية والثقافة والعلوم رقم 587 بتاريخ 22 أوت 2013 الذي يدعو فيه إلى «استعراض وتقييم النتائج والتوصيات التي تم التوصل إليها في المؤتمرات الوزارية السابقة وتحديد العوقات التي حالت دون تحقيق ما لم يتحقق منها.»

اهتمام معالي الوزراء المتواصل بالمتابعة باعتبارها بنداً قاراً في كل مؤتمر، يناقشون ضمنه التقارير الخاصة بمتابعة تنفيذ التوصيات الصادرة عن المؤتمر السابق من ناحية ويشكلون لجنة جديدة لمتابعة تنفيذ ما يصدرونه من توصيات خلال مؤتمراتهم الجاري وتقديم نتائج المتابعة في المؤتمر الموالي.

التأكيد على المتابعة باعتبارها آلية لضمان جدوى العمل الذي يقوم به معالي الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي بهدف النهوض بهذين العنصرين الهامّين في المنظومة التربوية في البلدان العربية ودعم فعاليتها في تحقيق التقدّم العلمي والتقني والاقتصادي والاجتماعي في الوطن العربي.

اهتمام المنظمة العربية نفسها بموضوع المتابعة باعتبار أن التوصيات الموجهة لها تشكل مرجعيات أساسية يتم في ضوئها تحديد برامج ومشروعات ونشاطات المنظمة العربية وموجهات لعملها في كل من هذه المكونات.

أهداف التقرير

يهدف التقرير إلى:

التعرّف على التوصيات التي أصدرها معالي الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي خلال مؤتمراتهم الثلاثة عشر حول مختلف الموضوعات والقضايا ذات الصلة بالتعليم العالي والبحث العلمي في البلدان العربية،
الوقوف على ما تم إنجازه في ضوء هذه التوصيات على مستوى الدول العربية ومستوى المنظمة العربية للتربية والثقافة.

المنهجية المتبعة في إعداد التقرير

تناول هذا التقرير التوصيات الصادرة عن مؤتمرات الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي وعددها 13 مؤتمرا، بدءا بمؤتمر الجزائر المنعقد عام 1981 وصولا إلى مؤتمر أبوظبي عام 2011 (الجدول رقم 1). واعتمادا على الوثائق التي وفّرتها إدارة التربية بالمنظمة، مشكورة، والوثائق المتوفرة في موقع المنظمة على شبكة الإنترنت تم القيام بما يلي:

إحصاء التوصيات الموجهة للبلدان العربية (الملحق رقم 1)، والتوصيات الموجهة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الملحق رقم 2)، وتحديد مجالات التوصيات التي صدرت عن المؤتمرات الثلاثة عشر بالنسبة إلى الدول العربية (الجدول رقم 2) وبالنسبة إلى المنظمة العربية (الجدول رقم 3).

تجميع التوصيات المتقاربة ضمن عدد موجز من المواضيع الرئيسية، وذلك نظرا لعددها ولما تميّزت به من تشعب أحيانا، ومن تكرار أحيانا أخرى للتأكيد على أهميتها. وقد أفضى هذا التجميع إلى عدد محدود من المواضيع كما يلي:

تطور التعليم العالي في جوانبه المختلف،
تعريب التعليم العالي والنهوض باللغة العربية،
البحث العلمي وتوطين العلوم والتقانة،
استقطاب الكفاءات العلمية العربية المقيمة في الخارج،
التقويم الذاتي والجودة والاعتماد الأكاديمي،
والتعاون المشترك العربي والخارجي.

ج. تسليط الضوء على أهم ما تم تحقيقه في كل من هذه المواضيع.

أولاً: متابعة تنفيذ التوصيات الموجّهة إلى الدول العربية

تطوير التعليم العالي في مختلف جوانبه

شهد قطاع التعليم العالي في البلدان العربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، منذ انعقاد المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي عام 1981، تطوّراً هائلاً في مختلف المستويات، بما في ذلك سن التشريعات، وإحداث الهياكل والهيئات والمرافق، وإيجاد التمويلات اللازمة لتشغيل هذا القطاع في المستوى المطلوب.

ويتجلى هذا التطور في إرساء البنى التحتية وفي الارتفاع الملفت لعدد الجامعات، وفي ازدياد عدد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي مقارنة بعدد السكان، وفي نسبة إجمالي الدخل الوطني الخام المخصصة للتعليم العالي في البلدان العربية والتي بلغت 1,3 % عام 2011. وفي تنوّع صيغ التعليم العالي وأساليبه استجابة للطلب المتزايد عليه من مختلف الجهات الاجتماعية والاقتصادية، ولتطلّبات الانفجار المعرفي والعولمة، كما برز هذا التطور أيضاً في الاهتمام المتنامي بمعايير الأداء بالنسبة إلى كل الأطراف المعنية في هذا القطاع بمن فيهم صانعو القرار والمديرون/المدرّاء وهيئة التدريس والطلبة، بحثاً عن ضمان الجودة في أداء كل طرف.

تطور البنى التحتية

تشير الإحصاءات الصادرة عن اتحاد الجامعات العربية أن عدد الجامعات في الأقطار العربية ارتفع من 46 جامعة حكومية وخاصة عام 1973 إلى 600 جامعة حكومية وجامعة خاصة عام 2013، كما يتبيّن من الجدول التالي:

2013		2011		2006		2003		1993		1973	
خ	ح	خ	ح	خ	ح	خ	ح	خ	ح	خ	ح
270	330	193	206	133	153	77	156	26	114	8	38
600 ¹		399		286		233		140		46	

يبرز هذا الجدول النسق السريع في ارتفاع عدد الجامعات في البلدان العربية، حيث تضاعف هذا العدد أكثر من 13 مرّة خلال الثلاثين سنة الماضية، وبلغت طاقة استيعاب هذه الجامعات 8 065 148 طالب وطالبة عام 2011، تسهر على تكوينهم هيئة تدريس بلغ عدد أعضائها 619 252 مدرّساً ومدرّسة بالنسبة إلى نفس السنة.²

1 . جريدة الاتحاد الإماراتية، "أمين عام اتحاد الجامعات العربية: 600 جامعة بالعالم العربي 60 منها بالإمارات"، الثلاثاء 19 نوفمبر 2013. www.alittihad.ae/details.php?id=107800.

2. سلطان أبو عرابي، أمين عام اتحاد الجامعات العربية، «البحث العلمي والتعليم العالي في البلدان العربية» (باللغة الإنجليزية)، http://www.ub.edu/LinkingMedGulf/docs/kickoff_meeting/scientific_research.pdf.

كما تضاعف عدد الجامعات الخاصة أكثر من 33 مرة خلال الفترة ذاتها، لدرجة أنها تستوعب حاليا حوالي 30% من مجموع الطلاب الملتحقين بالتعليم العالي في البلدان العربية.³ وتكمن أهمية هذا التطور في أن هذه الجامعات (ومنها الجامعات الأجنبية التي وجدت لنفسها موطئ قدم في بعض الدول العربية وخصوص في بلدان الخليج العربي)، أصبحت تنافس الجامعات الحكومية نظرا لما يتوفّر لديها من إمكانيات مادية وبشرية، وما تتمتع به من إشعاع ومصداقية على الصعيد الدولي، ولكونها أيضا جامعات معتمدة أكاديميا مما يضفي قيمة مضافة للشهادات التي تمنحها. وفي هذا الصدد، حذرت استراتيجية تطوير التعليم العالي من أن اقتحام الجامعات الأجنبية الأقطار العربية قد ينتج عنه "قيام منظومات إقليمية منافسة في مجال التعليم العالي".⁴

تطور صيغ وأساليب التعليم العالي

شهد التعليم العالي خلال العقود الثلاثة الماضية بروز صيغ وأساليب جديدة تمثلت خصوصا في تبني نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وقد تم التحاور بشأن هذا الموضوع في مناسبات عديدة لعل أهمها ندوة التعلّم عن بعد التي نظّمها منتدى الفكر العربي بعمّان بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة عام 1987، وكذلك مبادرة سمو الأمير طلال بن عبد العزيز آل سعود عام 1996 التي أفضت الى إنشاء الجامعة العربية المفتوحة عام 2002 بالتعاون المشترك مع الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة.⁵

وفي هذا السياق لا بد من الإشارة الى التوسع التي شهدته هذه الجامعة منذ انطلاقتها في الكويت عام 2002، فقد تم فتح فروع لها في سبعة بلدان عربية أخرى هي: المملكة العربية السعودية والأردن ومصر والبحرين وعمّان ولبنان والسودان.

وبداية من عام 2000، تم إنشاء جامعات مفتوحة في كافة البلدان العربية بما فيها جامعتين افتراضيتين في تونس وسوريا، تقدّم كلّها تكوينا وتدريبا في مختلف المجالات العلمية والتقنية.

وتكمن أهمية نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في كونهما مظهرا من مظاهر التعليم المستمر وآلية من آلياته الفعالة، بحيث يمكن للمستفيد من هذا النظام ان يتابع فعالياته أينما كان وفي الوقت الذي يناسبه، مما يتيح لكل من لم يتمكن من إنهاء تعليمه فرصة للتعلّم والارتقاء في سلم المعرفة او الحصول على تدريب في مجال من المجالات حسب قدراته وإمكاناته.

3 . المصدر نفسه.

4 . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تطوير التعليم العالي في الوطن العربي، تونس 2005، ص 56.

5 . لمزيد الاطلاع أنظر الموقع: www.arabu.edu.kw/index.php

وبصفاته هذه فقد مكن هذا النظام التعليمي البلدان ذات الإمكانيات المادية والبشرية المحدودة من توفير الخدمات التربوية والتدريبية على نطاق واسع وبتكلفة محدودة مع ضمان مستوى معقولاً من الفعالية والجودة ومن دعم جهود هذه البلدان من أجل تحقيق التنمية البشرية والاقتصادية لمواطنيها.

تعريب التعليم العالي

شكّل موضوع تعريب التعليم العالي في الدول العربية أحد أهم المحاور التي تناولتها مؤتمرات الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي منذ دوراتها الأولى. فقد كان محور المؤتمر الثاني المنعقد في تونس عام 1983 ” تعريب التعليم العالي وسياسات الالتحاق به في الوطن العربي “ ، وبقي منذ ذلك المؤتمر بنداً شبه قاراً في التوصيات الصادرة عن المؤتمرات.

رغم الجهود التي تبذلها كل الدول العربية في تعريب التعليم العالي، إلا أن النتائج بقيت محصورة في بعض الحقول المعرفية مثل العلوم الإنسانية والعلوم والتقانة إلا في بعض الدول العربية. تعريب العلوم مثل الطب والهندسة والتقانة إلا في بعض الدول العربية.

ويرجع ضيق مجالات تعريب التعليم العالي إلى أسباب عديدة أهمها:

ارتباط العلوم والتكنولوجيا بالحضارة الغربية حالياً (بعد أن كان مرتبطاً بالحضارة العربية الإسلامية في عصور ماضية) ، وكثافة الإنتاج المعرفي الغربي مما يجعل استيعابه كلياً أمراً صعباً. بطء نسق الترجمة للكتب الأجنبية في الجامعات العربية وتكلفتها الباهظة.

التخوّف من عدم قدرة الطلبة على مواصلة دراساتهم في مجالات العلوم باللغة العربية لدى التحاقهم بالدراسات العليا بالجامعات الأجنبية.

القناعة لدى العديد من الجامعيين وأصحاب القرار أن اكتساب المعرفة مباشرة باللغة الأصلية أيسر وأجدي في استخدامها وتطبيقها من اكتسابها عن طريق الترجمة.

قلّة عدد المدرّسين المتمكّنين من اللغة العربية بحيث يمكنهم تدريس العلوم بها، خصوصاً وأن غالبية هؤلاء المدرّسين تكوّنوا في جامعات غربية ونشروا بحوثهم باللغات الأجنبية.

ورغم هذه العقبات فإن الجهود المبذولة من أجل تعريب التعليم العالي متواصلة تدعمها في ذلك نشاطات المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، ونشاطات مكتب تنسيق التعريب في الرباط.

البحث العلمي وتوطين التقانة

إن تأكيد معالي الوزراء عن تطوير هذا القطاع في مؤتمراتهم المتتالية يعبر عن ضرورة

النهوض بهذا القطاع لما له من دور محوري في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلدان العربية، من ناحية، وعن بطئ نسق هذا التطور، من ناحية أخرى.

يتجلى الاهتمام بموضوع البحث العلمي في اللقاءات والندوات والمؤتمرات وورشات العمل التي تعقدها الهيئات المعنية بالبحث العلمي في الوطن العربي دورياً كل على حدة او في إطار التعاون المشترك في ما بينها. ومن هذه الهيئات، على سبيل المثال، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، واتحاد مجالس البحث العلمي العربية، واتحاد الجامعات العربية، والمؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا، والمندى العربي للبحث العلمي والتنمية المستدامة الذي تم إنشاؤه في شهر ديسمبر الماضي، وغيرها، الى جانب اللقاءات التي تعقدها مراكز البحث العلمي التابعة لوزارات التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية، والتي تصب، بطرق متشابهة أحيانا ومختلفة أحيانا أخرى، في نفس الاتجاه ألا وهو التعرف على واقع البحث العلمي وأولوياته، والمشكلات التي يواجهها في الوضع الراهن للدول العربية، والتعاون المشترك الداخلي (في ما بين الدول العربية) والخارجي (في ما بين الدول العربية والمؤسسات البحثية في الدول المتقدمة)، وسبل الاستفادة من الكفاءات العلمية العربية في المهجر، وخصوصا البحث عن مصادر لتمويل البحث العلمي.

تجدر الإشارة الى أن مراكز البحث العلمي في البلدان العربية ترتبط غالبا بالمؤسسات الجامعية أو تتبع وزارات بعينها مثل وزارة الصناعة ووزارة الفلاحة/الزراعة، وبالتالي فهي تعتمد أساسا على الإمكانيات المادية والبشرية للمؤسسة الجامعية التي تحتضنها، أو على الميزانيات التي توفرها لها وزارات الإشراف، وهي في غالب الأحيان ميزانيات محدودة ينفق الجزء الأكبر منها في رواتب الباحثين.

من ناحية أخرى فقد بقي معدّل إنفاق الدول العربية على البحث العلمي متدنّياً (ما بين 0,2 و 0,4 % من إجمالي الناتج الخام)، مقارنة بما هو عليه في الدول الصناعية (ما بين 4 و 6 %) ⁶. ويشير لكريني إلى ”أن الدول العربية مجتمعة خصصت للبحث العلمي عام 2005 ما يعادل 1,7 مليار دولار فقط، أي ما نسبته 0,3 بالمائة من الناتج القومي الإجمالي.“ ⁷ وهذا يعني أن نسبة الإنفاق على البحث العلمي في الوطن العربي لم تتغيّر كثيرا خلال الأعوام الثمانية الماضية، وأنها دون المستوى المطلوب الذي يمكن هذا القطاع من دعم التنمية الاجتماعية والاقتصادية. وتشير استراتيجية تطوير التعليم العالي في الوطن العربي الى أن ”المؤسسات

6 . أبو عرابي، مرجع سابق. أنظر أيضا: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الحولية العربية للعلوم: دراسة تحليلية عن تطوّر العلوم في الوطن العربي 2007-2008، إعداد محمد المعالج وحاتم مهني، تونس 2010، ص 9-10.

7 . إدريس لكريني، ”البحث العلمي ورهانات التنمية في المنطقة العربية“، مركز أسبار للدراسات والبحوث والإعلام، http://www.veecos.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=7183 . 2011

والشركات الصناعية العربية لا تستثمر في البحث العلمي والتطوير التقني، بينما كان من المفترض ألا تقل النسبة المئوية للإنفاق على البحث والتطوير عن 5% من قيمة المبيعات⁸، مما يفسر التوصيات المتكررة لمعالي الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي إلى النهوض بهذا القطاع ورصد الأموال الكافية له، وتعدد الدعوات في السنوات الأخيرة إلى بعث صناديق عربية وإقليمية ودولية لتمويل البحث العلمي ومؤسساته في الوطن العربي.⁹

استقطاب الكفاءات العلمية العربية المقيمة في المهجر والاستفادة من خبراتها

إن النهوض بالتعليم العالي والبحث العلمي ومن خلاله تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية في البلدان العربية لا يتطلب إمكانات مادية فقط، بل يتطلب أيضاً وإلى حد كبير توفر الكفاءات العلمية والتكنولوجية بالأعداد الكافية التي تساعد على التخطيط للمشاريع التنموية وعلى متابعتها وتنفيذها.

وبالنسبة إلى البلدان العربية فإن العديد من هذه الكفاءات مقيم في البلدان المتقدمة صناعياً مثل بلدان أوروبا وأميركا الشمالية وكندا. وتشير جمل التقارير الصادرة عن المنظمات الإقليمية العربية وكذلك المنظمات الدولية إلى حجم هجرة الكفاءات العربية إلى تلك البلدان وإلى مدى أثرها السلبي على التنمية في بلدانهم الأصلية وما يمكن أن يتحقق من تطوّر نوعي في هذه التنمية في حالة مشاركة هذه الكفاءات فيها.

وفي هذا الصدد، ورد في تقرير صحفي¹⁰ "أن بلدان المغرب العربي [على سبيل المثال] تساهم بحوالي 31% من هجرة الكفاءات و5% من الأطباء و23% من المهندسين و15% من العلماء من مجموع الكفاءات العربية التي تهاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، وأن 5.4% من الطلاب العرب الذين يدرسون بالخارج لا يعودون إلى أوطانهم. وتحظى الولايات المتحدة الأمريكية بالنصيب الأكبر من الكفاءات والعقول العربية بنسبة 39% متبوعة بكندا 12.3% وإسبانيا 1.5%.... وأن مصر تصدر حوالي 60% من العلماء والمهندسين، ومساهمة العراق بلغت 15% بينما كان نصيب سوريا والأردن وفلسطين 5%."¹⁰

وفي نفس السياق، أصدرت مؤسسة الفكر العربي تقريراً أشارت فيه إلى أن "نحو 100 ألف

8 . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تطوير التعليم العالي في الوطن العربي، تونس، 2005، ص. 48.

9 . اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، ندوة البحث العلمي والتطوّر التكنولوجي في الوطن العربي، مراكش جويلية 2012 (www.fasrc.org) : المؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا، في اجتماعها في تونس ديسمبر 2013 (www.astf.net)؛ والمنتدى العربي للبحث العلمي والتنمية المستدامة، اجتماع اللجنة التحضيرية، تونس، ديسمبر 2013).

10 . محمد علي اللطيفي (2012) «هجرة الأدمغة العربية: إهمال دولة أم إجراءات مالية».

<http://arabic.babelmed.net/tahqiq-sahafi/89-portraits-of-a-generation/632-2012-07-30-05-59-06.html>

من العلماء والمهندسين والأطباء والخبراء يهاجرون كل عام من ثمانية أقطار عربية هي: لبنان، سورية، العراق، الأردن، مصر، تونس، المغرب، والجزائر. كما أن 70 في المائة من العلماء الذين يسافرون للتخصّص لا يعودون إلى بلدانهم.¹¹

وإدراكا للدور الفعال الذي يمكن أن تلعبه الكفاءات العلمية المقيمة في المهجر في التنمية العلمية والاقتصادية قطريا وعربيا، وسعيا إلى استقطاب أكبر عدد من هذه الكفاءات للمشاركة في الجهود بلدانهم الأصلية في هذه المجالات، تعمل البلدان العربية على تنظيم اللقاءات العلمية وإنشاء هيئات قطرية وعربية بمشاركة الكفاءات العربية المهاجرة. من ذلك ما قامت به المؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا، على سبيل المثال، لدى تجديد مجلس إدارتها خلال اجتماعه في تونس أواخر ديسمبر 2013. فقد ضم هذا المجلس 9 ممثلين من بلدان عربية هي: الإمارات، مصر، السعودية، سورية، تونس، السودان، العراق، المغرب والأردن، و5 أعضاء يمثلون ثلاثة بلدان غربية هي الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا والمملكة المتحدة.¹²

الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي

يرجع الاهتمام بالجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي العربي الى عدّة عوامل لعلّ أهمّها تحدّيات العولمة في مجال التعليم العالي، والطلب المتزايد على التعليم العالي كأحد مؤشرات النمو الاجتماعي والاقتصادي، وتنامي التعليم العالي الخاص، وتأكيد الجهات المانحة للمساعدات التي تقدّم لبعض الدول العربية على الالتزام بمعايير دولية معيّنة، ورغبة الدول العربية نفسها في أن يكون لها مؤسسات تعليمية عليا ذات جدوى.

وتشكّل هذه العوامل مصادر ضغط متزايد على التعليم العالي ليتجاوز حدوده القطرية الضيقة، وينفتح على الأساليب الإدارية المتطورة بعيدا عن الأساليب التقليدية القائمة على المركزية، ويواجه المنافسة الشديدة من أجل البقاء التي تفرضها عليه مؤسسات التعليم العالي في البلدان المتقدّمة، الى جانب المنافسة التي يفرضها عليه التعليم العالي الخاص بما يتوفّر له من إمكانيات مادية ومالية كبيرة.

ويتبيّن من مواقع وزارات التعليم العالي والبحث العلمي على شبكة الأنترنت أن الاهتمام بالجودة النوعية في التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي أصبح واقعا ملموسا في كل البلدان

11 . عبد الله العلمي (2013) «هجرة العقول العربية: المعادلة الصعبة»

http://www.aleqt.com/2013/02/24/article_734154.print

12 . محمد أبو ضيف (2013) "دعوة لتأسيس صندوق دولي للاستثمار في البحث العلمي العربي" <http://news.elwatannews.com/news/details/383485>

العربية بداية من مطلع القرن الحالي، إثر توصية صدرت عن المؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي (الرياض 1999)، تدعو الى إحداث هيئة عربية للجودة والاعتماد الأكاديمي.

وعملا بتلك التوصية أنشأ اتحاد الجامعات العربية مكتبا لتنسيق تقويم واعتماد الجامعات العربية وبرامجها (2001) ثم مجلسا لضمان الجودة والاعتماد عام 2007.

وفي السياق ذاته، تم إنشاء هيئات وطنية للجودة والاعتماد الأكاديمي في جل البلدان العربية بتسميات مختلفة مثل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، المركز الوطني لضمان جودة التعليمية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، مركز القياس والتقويم في التعليم العالي، مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، الى غير ذلك.

وفي إطار هذه الهيئات تعمل مؤسسات التعليم العالي على وضع الاستراتيجيات لتحديد أولوياتها ومراجعة مناهجها وتطويرها وربط التخطيط بالمتابعة والتقويم. وعلى وضع الأدلة التي تمكن من التقويم الذاتي واللجوء إلى التقويم الخارجي ضمانا لمصداقيتها وجودة عملها. وفي هذا الإطار يحصل عدد متزايد من مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية على الاعتماد من قبل هيئات عالمية مما يزيد من إشعاعها ومصداقيتها عربيا ودوليا.

التعاون المشترك العربي والخارجي

أبدى مؤتمر الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي منذ دوراته الأولى اهتماما بالغا بالتعاون المشترك بين الدول العربية من ناحية وبين الدول العربية والدول الأجنبية من ناحية أخرى في مختلف جوانب التعليم العالي، وذلك بهدف:

توحيد الرؤى والممارسات في ما يتعلق بالمناهج التعليمية والتراتب الإدارية وأساليب التقويم وتبادل الطلبة والمعارف والخبرات بين الدول العربية في مختلف المجالات ذات العلاقة بالتعليم العالي والبحث العلمي، بما يدعم العمل العربي المشترك والذاتية العربية لدى المواطنين في كامل الوطن العربي.

ودعم الحضور العربي في مختلف مناطق العالم (في أفريقيا وآسيا وأوروبا وأمريكا) من خلال توفير المواد التعليمية والمدربين والفنيين، ودعم المكتبات بالمراجع الملائمة، وعقد الندوات حول مواضيع ذات علاقة بالتعليم العربي، والمشاركة في الأنشطة العلمية والثقافية في تلك المناطق (بما في ذلك توفير المساعدات المادية والفنية بالنسبة الى البلدان ذات الاحتياجات الخاصة)، بما يعزز وجود الثقافة العربية الإسلامية فيها.

ثانياً : متابعة تنفيذ التوصيات الموجّهة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

وفي إطار متابعة تنفيذ التوصيات الموجهة إلى المنظمة اتبعت المنهجية الآتية:

رصد التوصيات الموجّهة للمنظمة كما وردت في تقارير المؤتمرات الثلاثة عشر، وقد تجاوز عدد هذه التوصيات 75 توصية¹³ شملت جوانب عدّة التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية.

تجميع هذه التوصيات ضمن عدد موجز من المواضيع العامة ذات العلاقة، تبين أنها لا تختلف عن تلك التي تم تحديدها بالنسبة الى التوصيات الموجّهة للدول العربية.

التعرّف على ما تحقق تنفيذا لتوصيات الموجّهة للمنظمة العربية، في ضوء المهام الموكلة اليها خصوصاً في مجال التعليم العالي، وبالرجوع الى ما أصدرته من وثائق ذات علاقة به.

1. آلية المنظمة في التعامل مع التوصيات

بالنظر الى العمل التي تضطلع به، يمكن وصف المنظمة بكونها مختبر للأفكار وبيت خبرة تضع المعايير وتبني القدرات وتحفّز التعاون المشترك على الصعيدين العربي والدولي. وقد ورد في التوصية 51 الصادرة عن المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطني (الجزائر 1981) ما يلي:

دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية والاتحاد العربي لمجالس البحث العلمي العربية ومع غيرها من الهيئات المعنية بقضايا التعليم العالي، الى اتخاذ الإجراءات ووضع البرامج اللازمة للعمل على تطوير التعليم العالي في ضوء الاتجاهات التي أقرها المؤتمر، والى تقديم المشورة والمعونة للدول الاعضاء في المنظمة على التنفيذ الفعال للتوصيات الموجهة اليها، وذلك عن طريق تضمين برامجها نشاطات تتعلق بتنظيم الندوات العلمية والدراسات ووضع الأنظمة الخاصة بتبادل الطلاب والأساتذة بين الجامعات العربية، وعقد اللجان الفنية لتطوير المناهج وتوثيق المعلومات، الى غير ذلك من النشاطات.¹⁴

هذا وينبغي الإشارة إلى أن التوصيات الصادرة عن مؤتمرات معالي وزراء التعليم العالي والبحث العلمي تنعكس بكل وضوح في موجّهات برامج إدارتي التربية والعلوم بالمنظمة العربية.

13 . أنظر الملحق رقم 2.

14 . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي، المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي المنعقد بالجزائر، ماي/مايو 1981، تونس 1983.

ففي ما يتعلق بالتعليم العالي تضمّنت موجّهات برامج إدارة التربية ما يلي:

تمية التعاون الإقليمي بين المنظمات العاملة في الدول العربية في مجال التربية وتحقيق التكامل والتنسيق بين مشروعاتها.

تحقيق التعاون بين المؤسسات التربوية بالأقطار العربية والعمل على توحيد نتائج التعلم في المراحل التعليمية المختلفة.

تبني مفهوم الجامعة المنتجة الذي يحقق التفاعل الحقيقي مع المجتمع ويمكن من توفير موارد مالية إضافية للجامعة لدعم نشاطاتها المختلفة دون الإخلال بمهامها الأساسية.

رصد تجارب الأقطار العربية في مجال الجامعة المفتوحة والتعلم عن بعد، وحصص مستلزمات التعليم عن بعد ومتطلبات التعليم المفتوح الواجب توفيرها لتنفيذ هذا الأسلوب من أساليب التعليم، ووضع ضوابط الجودة النوعية له.

تشكيل هيئات وطنية تضطلع بمسؤوليات التقويم لمؤسسات التعليم العالي على مستوى الدولة، ووضع الآليات، والمعايير والضوابط للتقويم الذاتي والخارجي، والاستفادة من خبرات المنظمة العربية لاقتراح آليات لاعتماد التقويم، اختياريًا، على مستوى الوطن العربي.

وضع معايير وضوابط عمل الجامعات الخاصة في الوطن العربي، بما يضمن الجودة النوعية لها، ومراجعة هذه الضوابط والمعايير في ضوء ما تبديه الدول من ملاحظات حول نتائج ما تم تطبيقه منها، واقتراح تعديلها إذا لزم الأمر، ورصد تجارب الدول العربية وغيرها في هذا المجال.

تحسين جودة التعليم بمختلف مراحل، واستخدام التقنية في التربية، والتوسع في إنتاج البرمجيات التعليمية اللازمة لعملية التعليم والتعلم، مع وضع المواصفات الفنية والتربوية والعلمية لإنتاج البرمجيات التعليمية وتحديد المعايير المناسبة لتقويمها.

دراسة إمكانية إنشاء جهاز موحد لمعادلة واعتماد الشهادات والدرجات العلمية بين الأقطار العربية.¹⁵

أما موجّهات برامج إدارة العلوم والبحث العلمي فجاءت كما يلي:

تطوير منظومة البحث العلمي ودعم الجهود العربية المشتركة في مجالاته المختلفة، وتطوير

15 . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية): http://www.alecso.org.tn/index.php?option=com_content&task=view&id=73&Itemid=191&lang=ar

ظروفه المادية والمعنوية، والاهتمام بالبعد الإنساني في المشكلات العلمية، وبمبادئ أخلاقيات العلوم والتقانة.

تحديد البحوث العلمية التطبيقية ذات الأولوية المشتركة في الأقطار العربية، والتي يمكن أن تتولى الجامعات العربية أو المراكز البحثية الإشراف على إجرائها، عن طريق فرق مشتركة بين الجامعات.

دعم وتوسيع الاستفادة من المراكز الدولية للعلوم التجريبية والتطبيقية.

دعم الجهود العربية لنقل وتوطين التقانة ومواءمتها مع احتياجات البيئة العربية .

تعزيز الاستعانة بالعقول العربية المهاجرة وبصفة خاصة في مجالات التدريب والتأهيل .

تعزيز الجهود المبذولة فيما يتعلق بمتطلبات التنمية المستدامة وتحدياتها وما يقتضيه ذلك من اهتمام بالتحقيق العلمي للإنسان العربي.

إيلاء المجال العلمي في مناشط وبرامج المنظمة أولوية في دعم ومدارسة الموضوعات الملحة للأقطار العربية.¹⁶

ولتنفيذ توصية من التوصيات الموجهة لها تتبع المنظمة العربية الخطوات التالية:

تحديد النشاط المزمع القيام به بناء على التوصية المعيّنة،

تعيين خبراء لإعداد الدراسات ذات العلاقة بذلك النشاط،

عقد اللقاءات (مؤتمر، ندوة، ورشة عمل، أو غيره ذلك) لمناقشة تلك الدراسات وبلورة

النشاط ووضع الآليات الملائمة لتنفيذه،

الإشراف على تنفيذ النشاط ومتابعته،

وإعداد التقرير النهائي بخصوص تنفيذ النشاط لتقديمه للمجلس التنفيذي.

2. إنجازات المنظمة في ضوء التوصيات الموجه لها

في ضوء المهام الموكلة اليها وموجهات البرامج سألفة الذكر، واعتمادا على الخطوات التي تتبعها في تنفيذ نشاطاتها، حققت المنظمة العربية خلال العقود الثلاثة الأخيرة، العديد من الإنجازات ذات الصلة بالتربية عموما وبالتعليم العالي والبحث العلمي خاصة. ومن هذه

16 . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة العلوم والبحث العلمي)

http://www.projects-alecso.org/?page_id=1527

الإنجازات، على سبيل المثال، ما يلي:

وضع الإستراتيجيات والأدلة والخطط في المجالات الرئيسية للتعليم العالي، ومنها على سبيل المثال:

إستراتيجية تطوير العلوم والتقانة في الوطن العربي، 1987.

إستراتيجية التوثيق والمعلومات وخطط العمل المستقبلي في الوطن العربي، 1997.

الدليل المنهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي، 1998،

إستراتيجية التعاون المشترك، تونس (2004)

الإستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي، 2005.

خطة تطوير التعليم في الوطن العربي، 2008.

الإستراتيجية العربية للعلوم والتكنولوجيا التي أقرتها الأمانة العامة للجامعة العربية عام 2012 وسيتم اعتمادها من قبل الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي. وتضمنت هذه الإستراتيجية ضرورة العمل على إنشاء مجلس أعلى للبحث العلمي والابتكار.

عقد المؤتمرات والندوات والورشات، وتشكيل اللجان الاستشارية لمعالجة مسائل معينة ذات علاقة بالتعليم العالي والبحث العلمي. وفي هذا الإطار وكمرحلة أولية في تنظيم هذه اللقاءات يتم إعداد الدراسات والبحوث ذات الصلة لمعالجة القضايا التي تطرحها وتوجيه المناقشات التي تثار حولها. ومن نافذة القول أن هذه اللقاءات تتناول كافة جوانب التعليم العالي تشريعا وإدارة وتمويلا ومناهج وتقويما، بما يمكن من دعم فعاليتها ومن الارتقاء بنتائجها الى المستويات التي تضمن مصداقيتها وترسخ دورها في التنمية الاقتصادية والاجتماعية قطريا وعربيا. ويندرج المؤتمر الحالي حول "التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في البلدان العربية" ضمن هذه المؤتمرات.

بعث الهيكل والهيئات المعنية بالنهوض باللغة العربية، ودعم ما هو قائم منها، مثل:

- المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق الذي تم إنشاؤه عام 1990. وقد أجز هذا المركز، الى حد تاريخ هذا التقرير، ترجمة حوالي 140 كتابا الى اللغة العربية في العديد من المجالات المعرفية، ويصدر مجلة نصف سنوية بعنوان "التعريب".

- مكتب تسيق التعريب بالرباط الذي يعود تاريخ إنشائه الى عام 1961 وتاريخ إلحاقه بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الى عام 1972. وقد أصدر المكتب، حتى نهاية عام 2013، حوالي 40 معجما موحدا في مختلف العلوم والفنون تضم في مجموعها ما يربو عن

200 000 مصطلحا في ثلاث لغات هي العربية والفرنسية والإنجليزية،¹⁷ الى جانب عدد هام من المعاجم الموحدّة التي ما زالت في طريقها الى الإصدار بعد المصادقة عليها من قبل مؤتمر التعريب الثاني عشر المنعقد في الخرطوم في نوفمبر 2013. ويصدر المكتب مجلّة بعنوان ”اللسان العربي“.

- مشروع النهوض باللغة العربية تنفيذا لقرار مؤتمر القمة رقم 435 (دمشق 30 / 3 / 2008) وقمة الدوحة (2009) الذي شملت أهدافه:

”توطين المعرفة بلغة المجتمع وإتاحتها له“،

و”ربط مخرجات التعليم العالي والبحث العلمي العربي بالقوة العاملة العربية ونقل المعرفة لها“.

وتضمّن هذا المشروع ثلاث حلقات متتالية نتج عنها ثلاثة إصدارات هامة عام 2010، هي: أسباب ومسببات تدني مستوى تعليم اللغة العربية في الوطن العربي، استخدام التقانات الحديثة في تطوير اللغة العربية، والسياسة اللغوية القومية للغة العربية.

كما تمّ ضمن هذا المشروع إنتاج دليل مرجعي لتنمية الكفايات اللغوية لدى مدرسي اللغة العربية بالتعليم العالي.

التوثيق وجمع البيانات والتشبيك الإلكتروني. في هذا الإطار تقوم المنظمة العربية (إدارة المعلومات والاتصال) بالإشارة على مكتبة المنظمة وإعداد قواعد البيانات والحوليات المتخصصة ومنها تلك المتعلقة بالتعليم العالي والبحث العلمي، بالإضافة الى موقع المنظمة على شبكة الإنترنت (وقد شرع في تجديده وتحسين محتوياته في الآونة الأخيرة)، الى جانب ذلك تشرف المنظمة العربية (إدارة التربية) على المرصد العربي للتربية منذ إنشائه عام 2008.¹⁸

هـ. التعاون المشترك مع المنظمات والهيئات العربية والإقليمية والدولية في مجالات التعليم العالي والبحث العلمي، مثل اتحاد الجامعات العربية، واتحاد مجالس البحث العلمي العربية، والمؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا، والمكتب العربي للتربية لدول الخليج، ومنظمة اليونسكو

17. أنظر: مكتب تنسيق التعريب بالرباط، مؤتمر التعريب الثاني عشر بالخرطوم، من 17 إلى 21 نوفمبر 2013، تحت شعار ”اللغة العربية ومجتمع المعرفة: صيانة الهوية وبناء المستقبل“. http://www.alecso.org.tn/index.php?option=com_content&task=view&id=2194&Itemid=325&lang=ar

18. أصدرت المنظمة العربية أول تقرير للمرصد في شهر جانفي/ يناير 2014 بعنوان التعليم في الوطن العربي. وخصص التقرير الصفحات 68 إلى 91 للحديث عن التعليم العالي.

والمكاتب التابعة لها، ومنظمة الإيسسكو، والمجلس الأوروبي، الى جانب التعاون المشترك مع مؤسسات قطرية مثل مؤسسة روبار (عبد الحميد) شومان، و مؤسسة Intelligence in Science الأوروبية، ومؤسسة Jinyang Industrial في كوريا الجنوبية، وغيرها.

وكما هو معلوم فإن التعاون المشترك في أبعاده الثلاثة، العربي والإقليمي والدولي يمكن المنظمة العربية من تحقيق ثلاثة أهداف مترابطة هي:

الحضور الفاعل في الفضاءات الثلاثة، العربي والإقليمي والدولي،

إرساء الشراكة مع كل من هذه الفضاءات بما يخدم مصالح كل منها، ويدعم نشاطات المنظمة خصوصا عندما تشمل الشراكة أبعادا مادية من شأنها توسيع هذه النشاطات أو بعث نشاطات جديدة،

ضمان التنسيق والتكامل بين المنظمة والأطراف المشاركة في التعاون بما يساعد على تجبّب الإزدواجية في النشاطات التي تقوم بها المنظمة على المستوى العربي.¹⁹

الاستنتاجات

يستنتج مما سبق أن الإنجازات التي تمّ تحقيقها خلال العقود الثلاثة الأخيرة، في مختلف مجالات التعليم العالي، سواء كان ذلك على مستوى الدول العربية أو على مستوى المنظمة العربية، تدرج كلّها ضمن اهتمامات وتوصيات معالي الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. من ذلك:

أن التوسّع الذي حصل في التعليم العالي وانعكس في ارتفاع عدد الجامعات والمدرسين وارتفاع معدلات الالتحاق ولو بنسب متفاوتة بين الدول العربية، وما ترتّب عن ذلك من زيادات في الانفاق عن التعليم العالي أصبح أمرا واقعا يجسّد اهتمام الدول العربية بتطوير التعليم العالي لديها.

أن المؤتمرات والندوات التي نظّمها المنظمة العربية (إدارة التربية) وأجهزتها الخارجية، خصوصا مركز التعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، ومكتب تنسيق التعريب بالرباط، من أجل النهوض باللغة العربية، وما أفضت اليه هذه النشاطات من إصدارات علمية متنوعة تجسّد كلّها الجهود المبذولة من أجل خدمة اللغة العربية وتفعيل دورها في التعليم العالي خاصة وفي التنمية الاجتماعية والاقتصادية عامة.

19 . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. «استراتيجية العمل المشترك مع المنظمات والمؤسسات العربية والإقليمية والدولية.» تونس دون تاريخ (2004)

أن إقدام البلدان العربية على بعث مؤسسات خاصة للتعليم العالي، خصوصا منذ المؤتمر الاستثنائي الأول لمعالي الوزراء (بيروت 2001)، ومن أهمها الجامعة العربية المفتوحة، ثم فتح الفضاء العربي بشكل متزايد للجامعات الأجنبية، أدى الى بروز صيغ تعليمية جديدة وأساليب تنظيمية وإدارية متطورة أسوة بما هو موجود في مؤسسات التعليم العالي الأجنبية.

أن هذه التطورات الكمية في التعليم العالي جعلت من الضروري إحداث هياكل وأساليب متابعة ومراقبة جديدة لضمان مستوى الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، الحكومية منها والخاصة، فنتج عن ذلك إنشاء هيئات قطرية ومجلس عربي للجودة والاعتماد الأكاديمي. ولا بد من الإشارة الى الدور الهام الذي قام به اتحاد الجامعات العربية في هذا المجال.

أن العديد من الندوات العلمية التي نظمتها المنظمة (إدارة التربية وإدارة العلوم والبحث العلمي) وغيرها من الاتحادات والمؤسسات العربية العريقة، مثل اتحاد الجامعات العربية، واتحاد مجالس البحث العلمي العربية، والمؤسسة العربية للعلوم والتكنولوجيا، وكذلك المنتدى العربي للبحث العلمي والتنمية المستدامة الذي أحدث في ديسمبر 2013 تناولت موضوع التعليم العالي والبحث العلمي من زوايا مختلفة تعكس في مجملها وفي جوهرها الاهتمامات التي عبر عنها معالي وزراء التعليم العالي في التوصيات التي أصدرها خلال العقود الثلاثة الأخيرة. وخصوصا تلك المتعلقة بالبحث العلمي وسبل تمويله.

أن دعوة الدول العربية كفاءاتها العلمية المقيمة بالمهجر الى المشاركة في ما ينظم من ندوات ومؤتمرات وورش عمل في العديد من المجالات، الى جانب إنشاء شبكات للتواصل معهم في أماكن عملهم وإقامتهم، يؤكد إقرار الدول العربية بالدور الذي يمكن أن تقوم به هذه الكفاءات في تنمية بلدانهم الأصلية، وسعيها (أي البلدان العربية) إلى الاستفادة من هذه الكفاءات ما أمكن ذلك.

الخاتمة

إن هذا الرصد الموجز لما تم تحقيقه، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، استجابة لتوصيات معالي وزراء التعليم العالي والبحث العلمي خلال ثلث قرن، سواء على مستوى الدول العربية او على مستوى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، يؤكد أهمية الجهود التي تبذلها جميع الأطراف المعنية بالتعليم العالي والبحث العلمي من أجل الارتقاء بهما الى المستوى الذي يمكنهما من الاضطلاع بدور فعال في التنمية الاجتماعية والاقتصادية في الدول العربية.

وينبغي التأكيد على أن التطورات التي حصلت في مجال التعليم العالي والبحث العلمي خلال العقود الثلاثة الماضية، رغم أهميتها تبقى في مجملها متواضعة مقارنة بالتطورات الحاصلة في المجالين ذاتهما في الدول المتقدمة صناعيا، مما يعني أن الطريق ما زالت طويلة أمام عدد كبير

من الدول العربية لبلوغ المستويات التي بلغتها الدول المتقدمة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.

لكن ينبغي الإقرار بأن هذه التطورات، في إطارها العربي، تعبر عن تقدّم كمّي ملحوظ مقارنة بما كان عليه الوضع بالنسبة الى كل المستويات المعنية في بداية هذه الحقبة الزمنية، وفي ضوء الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة لجلّ البلدان العربية. لذلك فلا بدّ من تأمينها.

إلا أن هذا التطوّر الكمّي يجب أن لا يكون مدعاة للاسترخاء والرضا عن النفس، بل مدعاة لمضاعفة الجهود وتعاضد العزائم من أجل الحفاظ على نسق التقدّم والإنجازات المتحققة، وهذا يتطلب الالتزام بمتطلبات الجودة وإيلائها العناية اللازمة حتى يتمكن هذا القطاع من الارتقاء الى أعلى المستويات وبلوغ المراتب التي تجعل المقارنة مع الدول المتقدّمة مقارنة إيجابية في كافة مجالاته. ويتطلب أيضا وبشكل ملحّ قناعات وقرارات سياسية تفسح المجال واسعا أمام الجهود المبذولة خصوصا في مجال البحث العلمي لتأتي أكلها المرتقب وتحقق التنمية الاجتماعية والاقتصادية المنشودة في البلدان العربية.

التوصيات:

وفي ضوء ما تقدم ونتيجة لتأكدنا من أن كثير من التوصيات التي صدرت عن المؤتمرات المشار إليها، قد تم استيعابها في سنوات تاليه على تقديم التقارير، وحتى تتمكن المنظمة من وضع تقرير شامل عن التقدم المحرز خلال الثلث القرن الماضي نقترح التوصيات الآتية:

دعوة وزارات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي إلى تقديم تقرير شامل عن التطورات والانجازات التي حققتها خلال فترة التقرير 1981 - 2011 وفقا للمحاور السابقة.

دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى استكمال التقرير بالاعتماد على البيانات والمعلومات والتقارير المتاحة لديها، وعلى ما ستقدمه الدول، وإصدار وثيقة مرجعية حول تطور التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي خلال ثلث قرن.

المراجع

- الجامعة العربية. خطة تطوير التعليم في الوطن العربي (2009 - 2019). تونس 2008.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد الجامعات العربية. دليل مرجعي للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعي. تونس، 1998.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية. السياسة اللغوية القومية للغة العربية. (الحلقة الثالثة من مشروع النهوض باللغة العربية). تونس 2010.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إدارة التربية. مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة 2009-2012: الإنجازات. تونس 2012.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. استراتيجية التعاون المشترك بين المنظمات والمؤسسات العربية والاقليمية والدولية. www.oscela.gro.nt.xedni.php?noc_moc=noitpo&ra=gnal&119=dimetI&62=di&weiv=ksat&tne
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. استراتيجية التوثيق والمعلومات وخطط العمل المستقبلي في الوطن العربي. تونس 1997.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. استراتيجية تطوير التربية العربية: تقرير لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلد العربية. بيروت، 1979.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. إستراتيجية نشر الثقافة العلمية والتقانة في الوطن العربي. تونس 2006.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الإستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي. تونس 2005.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الإستراتيجية العربية للمعلوماتية. تونس 2006.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الإستراتيجية العربية للعلوم والتكنولوجيا. تونس 2012.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي. المؤتمر الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي. الجزائر، ماي 1981.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. التعليم في الوطن العربي: تقرير المرصد العربي للتربية. تونس 2014.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الحولية العربية للعلوم: دراسة تحليلية عن تطوّر العلوم في الوطن العربي 2007 - 2008. إعداد محمد المعالج وحاتم مهنيّ، تونس 2010.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. الطريق السريعة للمعلومات في الوطن العربي تونس 1999.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. المائدة المستديرة حول «العقول العربية المهاجرة والآليات المقترحة لتوطيد العلاقة المشتركة بينها وبين الوطن الأم». المؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي حول موضوع التعليم العالي والبحث العلمي لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين. الرياض، 17 - 21 أبريل 1999.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تطوير إدارة التعليم العالي في الوطن العربي، التقرير الختامي. المؤتمر الثالث عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. أبوظبي 7 - 8 ديسمبر 2011.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تنمية الكفايات البشرية عربياً في التعليم العالي والبحث العلمي. المؤتمر الثالث للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. بغداد 22 - 25 أكتوبر 1985.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. خطة تطوير التعليم في الوطن العربي. تونس 2008.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي. تونس 1998.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. نحو تنفيذ استراتيجيات التربية العربية. الاجتماع الأول لوكلاء وزارات التربية العرب. الرياض، 27 - 31 يناير 1979.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. ندوة الجامعة وتحديات المستقبل. فاس، المملكة المغربية، 25 - 28 سبتمبر 2000.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. نشرة المعلومات (عدد خاص)، عدد 39، تونس 1992.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. نشرة المعلومات (عدد خاص). تونس 2000.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. نشرة المعلومات. تونس 2001.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. واقع التعليم العالي في الوطن العربي (التقرير النهائي). المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. تونس 20 - 23 أكتوبر 1983.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية. البحوث والدراسات التربوية في البلاد العربية: القائمة المسحية الأولى، 1970 - 1980. تونس 1986.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البحوث التربوية. البحوث والدراسات التربوية في البلاد العربية: القائمة المسحية الثانية، 1980 - 1985. تونس 1986.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية. إنشاء جامعة عربية للدراسات العليا والبحث العلمي: دراسة جدوى (وثيقة رقم 5). المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. تونس 20 - 23 أكتوبر 1983.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة العلوم، استراتيجية تطوير العلوم والتقانة في الوطن العربي، تونس 1987.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بالتعاون مع اللجنة الوطنية اللبنانية للتربية والعلوم والثقافة. المؤتمر الاستثنائي الأول للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي. بيروت 20 - 22 سبتمبر 2000.

منظمة اليونسكو. إعلان بيروت حول التعليم العالي في الدول العربية للقرن الحادي والعشرين. المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت، 2 - 5 مارس 1998.

الجدول رقم 1

مؤتمرات الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي 2011 - 1981

المؤتمر	الموضوع	مكان الانعقاد	التاريخ
الأول	التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي	الجزائر	14 - 19 مايو 1981
الثاني	تعريب التعليم العالي وسياسات الالتحاق به في الوطن العربي	تونس	20 - 23 أكتوبر 1983
الثالث	تممية الكفايات البشرية عربيا في التعليم العالي والبحث العلمي	بغداد	22 - 25 أكتوبر 1985
الرابع	الدراسات العليا والبحث العلمي في الوطن العربي	دمشق	29 - 30 أغسطس 1989
الخامس	مستقبل التعليم العالي والتنمية في الوطن العربي	بنغازي	23 - 26 نوفمبر 1991
السادس	التعليم العالي والبحث العلمي واقعا وتطورا	الجزائر	16 - 19 مايو 1996
السابع	التعليم العالي والبحث العلمي لمواجهة تحديات القرن الـ 21	الرياض	17 - 21 أبريل 1999
الاستثنائي 1	أوصى بعقد ورشة عمل حول التعليم المفتوح في البلدان العربية	بيروت	20 - 21 سبتمبر 2000
الثامن	الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية	القاهرة	24 - 27 ديسمبر 2001
التاسع	التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة	دمشق	15 - 18 ديسمبر 2003
العاشر	التمييز والإبداع في التعليم العالي	تعز	7 - 8 ديسمبر 2005
الحادي عشر	عولة التعليم العالي: الهوية العربية وحتمية التطوير	دبي	5 - 6 نوفمبر 2007
الثاني عشر	المواءمة بين مخرجات التعليم العالي وحاجات المجتمع	بيروت	9 - 10 ديسمبر 2009
الثالث عشر	تطوير إدارة التعليم العالي في الوطن العربي	أبوظبي	8-7 ديسمبر 2011

**التوصيات الصادرة عن
مؤتمرات الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي
في الوطن العربي الموجهة للدول العربية**

ملاحظة: بالنسبة الى التوصيات الصادرة عن المؤتمرات الخمسة الأولى (وكانت على التوالي 50، 19، 26، 18، و38 توصية) فقد تم تقييم تنفيذها في تقرير سابق بناء على توصية صادرة عن المؤتمر الخامس وتقديم نتائج ذلك التقييم للمؤتمر السادس، لذلك لم يتم تقديمها في هذا الملحق.

المؤتمر السادس (الجزائر 1996)

رقم	التوصية
1	دعوة الدول والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد مجالس البحث العربية الى زيادة الاهتمام عمليا وماديا ومعنويا بالبحث العلمي باعتباره الوسيلة المجدية لحل مشاكل الحاضر ومفتاح المستقبل الوضاء ولينال ما ناله التعليم العالي من عناية واهتمام ملحوظين خلال الخمسة عشر عاما الماضية من تاريخ المؤتمر.
2	دعوة الدول العربية الى إنشاء نظام معلوماتي متطور على مستوى كل قطر عربي وتأسيس شبكة اتصال بين مراكز المعلومات القطرية من جهة والشبكات العالمية من جهة أخرى علما بأن الشبكة المعلوماتية العربية هي المعبر الحقيقي والأمثل للتعارف والتوظيف المشترك للجهود المشتتة وتنسيق الجهود بين مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي في الوطن العربي.
3	دعوة الدول الى توظيف الخبرات العلمية العربية المهاجرة في قضايا البحث العلمي المشترك والعمل على ربطها بوطنها العربي وتعرفها على حاجياته وذلك من خلال عقد المؤتمرات وورشات العلم والإشراف على أبحاث التخرج وتحكيم الدراسات العليا والمساهمة في وضع مشاريع الإستراتيجيات التنموية في الوطن العربي.
4	
5	الطلب من المنظمة العربية واتحاد مجالس البحث العربية إعداد دراسة تفصيلية حول توفير مصادر تمويل البحث العلمي بقصد تنميته مع التركيز على الأبحاث التطبيقية التي تقدم الحلول للمشاكل الكبرى التي أصبحت تهدد حاضر ومستقبل الوطن العربي ومنها على سبيل المثال: مشكلة التصحر، مشكل الموارد المائية، المشكل الديمغرافي، استغلال واستعمال علوم وتكنولوجيات المعلومات والاتصال.

6	العمل على تعزيز كفاءة التعليم العالي في الوطن العربي وتطوير أهدافه ومواءمتها مع سوق الشغل وذلك بدعوة المنظمات والاتحادات والهيئات العربية ذات العلاقة لإنجاز دراسات معمّقة تتناول كل عناصرها وصياغة سياسات التعليم العالي بناء على نتائجها.
7	دعوة الدول إلى العمل على منح التعليم التقني مرتبة متقدّمة في سلم أولويات السياسات والإستراتيجيات التعليمية في الأقطار العربية وإدخال التجديدات التربوية عليه وأهمّية مشاركة قطاعات العمل والإنتاج في عملية تصميم مناهجه وتطويرها.
8	الدعوة إلى استمرار التنسيق بين المنظمات العربية والإقليمية ذات العلاقة في إعداد برامجها وميزانياتها ترشيحاً للإمكانيات المادية والاستعمال الأفضل للطاقات البشرية بما يعزّز فعالية العمل العربي المشترك.
9	ضرورة بذل كل الجهود من أجل تحقيق تعريب شامل للتعليم العالي في الوطن العربي والانتقال به من دائرة القرار إلى العمل الإجرائي ورصد الإمكانيات المادية والبشرية من أجل إنجازه وبذلك تستعيد الأمة العربية القدرة على بناء مشروعها الحضاري وتساهم في التفاعل الحضاري أخذاً وعطاءً.

المؤتمر السابع (الرياض 1999)

رقم	التوصية
1	دعوة الدول العربية إلى تعزيز استقلالية الرسالة العلمية والمعرفية لمؤسسات التعليم العالي، وإتاحة فرص التطوير والإبداع في إطار المحافظة على الهوية والانفتاح على العالم.
2	دعوة الدول العربية إلى اعتماد نظم ضمان الجودة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمقومات أساسية لمنظمة التعليم العالي الحديثة.
3	دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى الاهتمام باللغة العربية كأحد المتطلبات الأساسية لصقل الشخصية العلمية والثقافية للباحث والطالب وتدعيم الجهات المعنية للقيام بهذا الدور ووضع اللغة العربية ضمن مكونات منظومة المعلوماتية الدولية وتعزيز مكانتها كلفة بحث وتدريس.
4	دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى التوسع في إدخال الأنماط الجديدة من التعليم العالي ووضع ضوابط ومعايير ملزمة لضمان الجودة في هذه الأنظمة.

5	دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى الاستفادة من إيجابيات تجربة النظام الأوروبي الجديد الموحد في التعليم العالي.
6	دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى تأهيل الطالب والباحث العربي على التعامل مع تأثيرات العولمة والتغيرات والتطورات الدولية بحيث تشارك مجتمعاتنا على نحو إيجابي في صنع عصر المعرفة بما من شأنه المحافظة على هويتنا الثقافية العربية الإسلامية.
7	دعوة الدول العربية إلى إعداد استراتيجية خاصة بها في التعليم العالي والبحث العلمي والتنسيق فيما بينها والاستفادة من الدراسات التي قامت بها المنظمة في هذا المجال.
8	دعوة الدول العربية إلى زيادة الاستثمار في التعليم العالي والبحث العلمي بما يسهم في ضمان الجودة وفي توفير فرص التعليم العالي للأجيال القادمة.
9	دعوة الدول العربية إلى إشراك مؤسسات الإنتاج والخدمات ومنظمات المجتمع المدني في المساهمة في صياغة خطط التعليم العالي وإدارته.
10	دعوة الدول العربية التي لم تستكمل إنشاء هيئات وطنية لضمان الجودة إلى المبادرة بإنشاء هذه الهيئات.
11	دعوة الهيئات الوطنية لضمان الجودة في الدول العربية القائمة والتي ستشأن إلى التنسيق وتبادل الخبرات والمعلومات فيما بينها.
12	دعوة الدول العربية إلى دعم إنشاء هيئات مستقلة لضمان جودة البرامج في التعليم العالي، تعمل بالتعاون مع وزارات التعليم العالي والهيئات الوطنية لضمان الجودة والمنظمات العربية والإقليمية والدولية ذات العلاقة.
13	دعوة الدول العربية إلى التعاون مع الجامعة العربية المفتوحة والى إيجاد الصيغ المناسبة لهذا التعاون بما يتفق مع نظمها.
14	دعوة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العربية إلى مساندة ودعم مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، والوقوف بجانبها لتجاوز الظروف الصعبة التي تمر بها.
15	دعوة وزارات التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية إلى تخصيص منح للطلبة الفلسطينيين وبخاصة الطلبة المتواجدين في القدس العربية.
16	دعوة مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت إلى نشر الدراسة الخاصة بسبل التعاون والتنسيق بين الدول العربية من أجل ضمان جودة التعليم العالي مع التقارير الملحقة بها وتوزيعها على الدول العربية للاستفادة منها على أوسع نطاق.

المؤتمر الاستثنائي الأول (بيروت 2000)

رقم	التوصية
1	دعوة الدول العربية إلى سنّ تشريعات واتّخاذ إجراءات وتقديم تسهيلات من شأنها (1) تشجيع القطاع الخاص على الاستثمار في التعليم العالي والمساهمة في تمويله مع الحرص على التخصصات التي يحتاجها المجتمع وعلى تحقيق الجودة، (2) تحفيز القطاع الخاص على الإسهام في تمويل البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي وغيرها من المراكز البحثية.

المؤتمر 8 (القاهرة 2001)

ملاحظة: صدرت هذه التوصيات عن لجنة الخبراء، وتتضمّن 11 توصية عامة و3 توصيات حول جودة الأداء النوعي (*) وتوصيتان حول دعم قواعد البيانات بين مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث العلمية العربية (**).

رقم	التوصية
1	دعوة الدول العربية إلى وضع معايير عربيّة للجودة والامتياز الأكاديمي، واعتماد التقويم والتدريب المستمرين، والإفادة من أدلة التقويم الذاتي التي صدرت عن منظمات العمل العربي المشترك والمنظمات الدولية وصولاً إلى تحقيق الجودة النوعية الشاملة.
2	دعوة الدول العربية إلى إنشاء هيئات وطنية ومجالس لضبط وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العامة والخاصة.
3	دعوة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى تنفيذ مشروعات رائدة لتطوير إدارات مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالإفادة من نظم إدارة الجودة الشاملة.
4	دعوة الدول العربية إلى تشجيع إنشاء مؤسسات غير حكومية وصناديق لدعم نشاطات البحث العلمي وتشجيع برامج التعاون الثنائي ومتعدد الأطراف بين المؤسسات البحثية والجامعات العربية وبينها وبين الجامعات العالمية لتنفيذ مشروعات بحثية مشتركة مع الاستفادة من خبرات العلماء العرب المغتربين (استكمالاً لتوصيات المؤتمر السابع).
5	دعوة الدول العربية إلى إنشاء قواعد معلومات لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي على المستوى الوطني وربطها بشبكات إقليمية عربيّة وإنشاء مواقع لها للتعرف بالمؤتمرات الإقليمية والدولية وقواعد البيانات المتاحة وبرامج التعاون الثنائي والإقليمي، وعرض تجاربها ونتائج بحوثها العلمية والتكنولوجية (تأكيداً لتوصيات المؤتمر السابع).

6	دعوة الدول العربية إلى ضرورة العمل على تنويع مصادر تمويل التعليم العالي والاستعانة بوسائل غير تقليدية (تأكيدا لتوصيات المؤتمر السابع).
7	دعوة الدول العربية إلى الاهتمام بإنشاء حاضنات تكنولوجية تساعد على تميم نتائج البحث العلمي على المستوى العربي.
8	دعوة الدول العربية لتبنى مفهوم الجامعة المنتجة لزيادة ربط الجامعات بسوق العمل وتعزيز الجوانب العملية في برامجها وتوفير مصادر تمويل إضافية لها (تأكيدا لتوصيات المؤتمر السابع).
9	دعوة الدول العربية للعمل على زيادة نسب الالتحاق بالتعليم العالي وصولا إلى النسب العالمية.
10	دعوة الدول العربية إلى إنفاذ قوانين حماية حقوق الملكية الفكرية في مجال براءات الاختراع، والعمل مع المنظمات والمؤسسات العربية المختصة على إنشاء مكتب إقليمي لبراءات الاختراع.
11	دعوة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية إلى المشاركة في المشروع القومي للذخيرة اللغوية العربية (انترنت اللغة العربية) والمشروعات المماثلة لدعم استخدام اللغة العربية في شبكات المعلومات.
*12	دعوة الدول العربية إلى إقامة الهياكل داخل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي تتولى التقييم الذاتي لها.
*13	دعوة الدول العربية إلى إقامة وحدة مركزية على مستوى الدولة للتقييم الخارجي لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي. وأن يتم التقييم وفق أدلة ومعايير محددة مع إمكانية الاسترشاد بالأدلة التي تقترحها منظمات العمل العربي المشترك والمنظمات الدولية الأخرى.
*14	دعوة الدول العربية إلى وضع خطة زمنية للإنهاء من إقامة هياكل التقييم على مستوى كل مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالدولة وذلك خلال فترة زمنية محددة لا تتجاوز أربع سنوات.
**15	دعوة الدول العربية التي لم تنشئ بعد شبكات داخلية للمعلومات بين مؤسسات التعليم العالي والمراكز البحثية إلى المبادرة بذلك، ودعم الشبكات الداخلية القائمة فعلا في عدد من الدول العربية، ودعم استخدام اللغة العربية في هذه الشبكات.

**16	<p>دعوة الدول العربية لإنشاء قواعد بيانات خاصة بالمؤسسات التعليمية والبحثية وتشمل على الأقل القواعد الآتية:</p> <ul style="list-style-type: none"> • بيانات أعضاء هيئة التدريس والباحثين. • البحوث العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه. • التجهيزات العلمية والإمكانات المعملية. <p>مصادر تمويل البحوث العلمية (الحكومية - المصادر الخارجية).</p>
------	--

المؤتمر التاسع (دمشق 2003)

رقم	التوصية
1	تذكير الدول العربية بالتوصيات التي اعتمدها مؤتمر وزراء التعليم العالي خلال دوراته السابقة، وبوجه خاص منها المتعلقة بإنشاء مراكز للتميز في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي والزيادة في الميزانيات المخصصة للبحث العلمي وإنشاء صناديق عربية تعنى بتمويل المشاريع البحثية المشتركة في الوطن العربي، والاستفادة من الأدمغة العربية بالمهجر في تطوير مجتمع المعرفة، ودعوة هذه الدول إلى تفعيل تلك التوصيات.
2	دعوة الدول العربية إلى إقامة بنى تحتية متكاملة للمعلوماتية بالجامعات ومراكز البحوث العلمية.
3	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والدول العربية إلى تبني مشروعات لنشر الثقافة المعلوماتية والمعرفة الرقمية.
4	دعوة الدول العربية إلى إحداث وتفعيل قواعد المعلومات والمراسد القادرة على متابعة تطور مجتمع المعرفة واقتراح الحلول المناسبة لما يعترضه من عقبات.
5	دعوة الدول العربية إلى تطوير أدوات عمل وبرمجيات ذكية لتعليم اللغة العربية وتمكينها لتكون أداة من أدوات المعرفة الرقمية.
6	دعوة الدول العربية إلى وضع آليات التكامل والتبادل المعرفي العربي، وتأسيس هذه الآليات على التشريعات الضرورية ودعمها بإنشاء هيكل علمية متخصصة بمجال توليد المعرفة ونشرها.
7	دعوة الدول العربية إلى بناء منظومات وطنية للابتكار تسهم بتوفير الإطار اللازم لتحقيق مجتمع المعرفة وإلى تحديث مناهجها التعليمية بما يفضي إلى بناء ثقافة معرفية واكتساب مهارات التفكير الإبداعي والنقدي بدءاً من المراحل المبكرة للتعليم.

8	دعوة الدول العربية إلى تكثيف الاستثمار الرشيد في التعليم العالي والبحث العلمي وتشجيع المبادرات الرامية إلى لبناء اقتصاد قائم على المعرفة، ودعوتها إلى العناية بالتعليم العالي التقني والمهني لإعداد أطر متخصصة ومؤهلة، تستجيب لمتطلبات مجتمع المعرفة.
9	دعوة الجامعات وباقي مؤسسات التعليم العالي إلى تخصيص برامج تعليمية في مجال البيئة، وتوفير المواد التعليمية اللازمة لها، وإلى المزيد من التواصل مع مجتمعاتها بيئياً، وتشجيع البحث العلمي في هذا الشأن، والعمل على تنمية الوعي البيئي بين الطلاب، والاستفادة مما يتوفر من معلومات وخبرات لدى منظمات العمل العربي المشترك وباقي المنظمات الإقليمية والدولية المهتمة بها.

المؤتمر 10 (تغز 2005)

ملاحظة: شملت التوصيات 10 توصيات عامة وتوصية 1 مشتركة مع المنظمة العربية.

رقم	التوصية
1	دعوة الدول العربية إلى تحقيق التكامل بين التعليم العام والتعليم العالي في المناهج التعليمية.
2	دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى المساهمة الفعالة في عمليات التنمية الشاملة والمستدامة.
3	دعوة الدول العربية إلى ربط الجامعات ومراكز البحوث العلمية بشبكات المعلومات والإفادة من الشبكة الطرفية للمنظمة.
4	دعوة الدول العربية إلى نشر ثقافة المحاسبية في التعليم بجميع مراحل ومستوياته.
5	دعوة الدول العربية إلى تشجيع البحوث المشتركة التي تتناول القضايا العربية ذات الاهتمام المشترك في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.
6	دعوة وزارات التعليم العالي والبحث العلمي إلى حث الجامعات العربية على اعتماد معايير محددة وموثوقة لكشف جوانب الإبداع والتميز لدى منتسبيها في جميع التخصصات.
7	دعوة الدول العربية إلى تعزيز توجيه الجامعات ومؤسسات التعليم العالي نحو الانفتاح على المجتمع المحلي والمساهمة في تنميته.
8	دعوة الدول العربية إلى استكمال تنفيذ توصيات المؤتمرين الثامن والتاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي، ولاسيما المتعلقة بإنشاء هيئات ومجالس وطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العامة والخاصة، وحث الجامعات وسائر مؤسسات التعليم العالي لاعتماد التقويم الذاتي والخارجي.

9	دعوة الحكومات العربية إلى مراجعة أنظمة الخدمة (التقاعد) لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي بما يحقق الاستفادة القصوى من معارفهم وخبراتهم المتراكمة التي حصلوا عليها.
10	دعوة الدول العربية إلى التوسع في ربط الجامعات والمؤسسات البحثية العربية إلكترونياً، وتحقيق التواصل الفعال لها مع مثيلاتها، على المستويين الإقليمي والعالمي.
*11	دعوة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى إعطاء عناية خاصة لدعم مؤسسات التعليم العالي في الصومال لتواكب نظيراتها في الوطن العربي.

المؤتمر 11 (دبي 2007)

رقم	التوصية
1	دعوة الدول العربية إلى تعزيز استقلالية الرسالة العلمية والمعرفية لمؤسسات التعليم العالي، وإتاحة فرص التطوير والإبداع في إطار المحافظة على الهوية والانفتاح على العالم.
2	دعوة الدول العربية إلى اعتماد نظم ضمان الجودة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات كمقومات أساسية لمنظمة التعليم العالي الحديثة.
3	دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى الاهتمام باللغة العربية كأحد المتطلبات الأساسية لثقل الشخصية العلمية والثقافية للباحث والطالب وتدعيم الجهات المعنية للقيام بهذا الدور ووضع اللغة العربية ضمن مكونات منظومة المعلوماتية الدولية وتعزيز مكانتها كلفة بحث وتدریس.
4	دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى التوسع في إدخال الأنماط الجديدة من التعليم العالي ووضع ضوابط ومعايير ملزمة لضمان الجودة في هذه الأنظمة.
5	دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى الاستفادة من إيجابيات تجربة النظام الأوروبي الجديد الموحد في التعليم العالي.
6	دعوة مؤسسات التعليم العالي إلى تأهيل الطالب والباحث العربي على التعامل مع تأثيرات العولمة والتغيرات والتطورات الدولية بحيث تشارك مجتمعاتنا على نحو إيجابي في صنع عصر المعرفة بما من شأنه المحافظة على هويتنا الثقافية العربية الإسلامية.

7	دعوة الدول العربية إلى إعداد استراتيجية خاصة بها في التعليم العالي والبحث العلمي والتنسيق فيما بينها والاستفادة من الدراسات التي قامت بها المنظمة في هذا المجال.
8	دعوة الدول العربية إلى زيادة الاستثمار في التعليم العالي والبحث العلمي بما يسهم في ضمان الجودة وفي توفير فرص التعليم العالي للأجيال القادمة.
9	دعوة الدول العربية إلى إشراك مؤسسات الإنتاج والخدمات ومنظمات المجتمع المدني في المساهمة في صياغة خطط التعليم العالي وإدارته.
10	دعوة الدول العربية التي لم تستكمل إنشاء هيئات وطنية لضمان الجودة إلى المبادرة بإنشاء هذه الهيئات.
11	دعوة الهيئات الوطنية لضمان الجودة في الدول العربية القائمة والتي ستشأن إلى التنسيق وتبادل الخبرات والمعلومات فيما بينها.
12	دعوة الدول العربية إلى دعم إنشاء هيئات مستقلة لضمان جودة البرامج في التعليم العالي، تعمل بالتعاون مع وزارات التعليم العالي والهيئات الوطنية لضمان الجودة والمنظمات العربية والإقليمية والدولية ذات العلاقة.
13	دعوة الدول العربية إلى التعاون مع الجامعة العربية المفتوحة والى إيجاد الصيغ المناسبة لهذا التعاون بما يتفق مع نظمها.
14	دعوة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العربية إلى مساندة ودعم مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في العراق، والوقوف بجانبها لتجاوز الظروف الصعبة التي تمر بها.
15	دعوة وزارات التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية إلى تخصيص منح للطلبة الفلسطينيين وبخاصة الطلبة المتواجدين في القدس العربية.
16	دعوة مكتب اليونسكو الإقليمي في بيروت إلى نشر الدراسة الخاصة بسبل التعاون والتنسيق بين الدول العربية من أجل ضمان جودة التعليم العالي مع التقارير الملحقة بها وتوزيعها على الدول العربية للاستفادة منها على أوسع نطاق.

المؤتمر 12 (بيروت 2009)

رقم	التوصية
1	استكمال الأطر الوطنية للمؤهلات، لما لذلك من أهمية في تطوير البرامج الملائمة في التعليم العالي مع الاستفادة من التجارب العربية والدولية في هذا المجال
2	دعم الشراكة بين الجامعات والمحيط الاقتصادي والعمل على إشراك قطاعات المجتمع المدني في تمويل البحث العلمي وتوظيف نتائجه.
3	استكمال إنشاء هيئات وطنية مستقلة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي.
4	إعداد برامج للتعاون المشترك بين الجامعات ومراكز البحوث العلمية العربية بحيث تراعي الأولويات الوطنية في البحث العلمي، مع العمل على رفع النسبة المئوية من الناتج الإجمالي المخصصة للبحث العلمي.

المؤتمر 13 (أبوظبي 2011)

رقم	التوصية
1	دعوة الدول العربية إلى تطوير التشريعات والأنظمة الإدارية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بما يعزز استقلاليتها وحياديتها وبما يعزز الشفافية والجودة، ووضع المعايير والآليات لاختيار القيادات الأكاديمية والإدارية.
2	استكمال إنشاء الهيئات الوطنية لرعاية البحث العلمي وتطويره.
3	تزويد المرصد العربي للتربية بالإحصاءات والتجارب الرائدة المتعلقة بإدارة التعليم العالي للاستفادة منها وتعميمها.
4	العمل على إبعاد مؤسسات التعليم العالي عن الصراعات السياسية التي تؤثر على رسالتها التعليمية وعلى مستقبل الطلبة من أجل الارتقاء بالتعليم العالي والبحث العلمي.

الملحق رقم 2

التوصيات الصادرة عن مؤتمرات الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث

العلمي في الوطن العربي الموجهة للمنظمة العربية

المؤتمر الأول (19 توصية)

رقم	التوصية
1	51. دعوة المنظمة .. بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية والاتحاد العربي لمجالس البحث العلمي ومع غيرها من الهيئات المعنية بقضايا التعليم العالي، الى اتخاذ الإجراءات ووضع البرامج اللازمة للعمل على تطوير التعليم العالي في ضوء الاتجاهات التي اقرها المؤتمر، والى تقديم المشورة والمعونة للدول الأعضاء في المنظمة على التنفيذ الفعال للتوصيات الموجهة اليها، وذلك عن طريق تضمين برامجها نشاطات تتعلق بتنظيم الندوات العلمية والدراسات ووضع الأنظمة الخاصة بتبادل الأساتذة والطلاب بين الجامعات العربية، وعقد اللجان الفنية لتطوير المناهج وتوثيق المعلومات الى غير ذلك من النشاطات، ومناشدة المنظمة العربية التركيز على التوصيات التالية المحددة في هذا القسم من التقرير.
2	52. القيام بدراسة جدوى حول إنشاء جامعة عربية متخصصة في الدراسات العليا والبحث العلمي (بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية)
3	53. إعداد دراسة لمشروع إنشاء مركز للتعريب والترجمة والتأليف والنشر في إطار المنظمة (بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية)
4	54. دراسة إمكانية قيام أكاديمية عربية للعلوم.
5	55. تشكيل لجنة للتضامن العربي والتعاون الفني في مجال التعليم العالي ... لدراسة احتياجات الدول ذات الاحتياجات الخاصة في هذا المجال (تقدّم نتائج الدراسة الى المؤتمر 2)
6	56. اتخاذ الخطوات اللازمة لإعداد استراتيجية لتطوير التعليم العالي في الوطن العربي، مع مواصلة الجهود في تنفيذ التوصيات المتعلقة بالتعليم العالي ضمن استراتيجية تطوير التربية في الدول العربية.
7	57. استكمال مشروع الجامعة المفتوحة للفلسطينيين، بالتعاون مع اليونسكو والصناديق العربية.
8	58. التعاون مع الدول الإسلامية ودول العالم الثالث في مجال تبادل الخبرات والمعنونات الفنية في مجالات التعليم العالي والبحث العلمي.

9	59 التعاون مع المنظمات الدولية وخاصة منها اليونسكو في إطار مشروعات للمنطقة العربية خصوصا ذات صلة بالتعليم العالي والبحث العلمي.
10	60. التعاون مع اتحاد الجامعات العربية واليونسكو لإجراء حصر شامل للكفاءات العلمية العربية المهاجرة.
11	61. استكمال جهود المنظمة في حصر الكفاءات العلمية في الوطن العربي خصوصا تلك المرتبطة بمجالات التعليم العالي ومؤسساته.
12	62. تطوير نماذج حول تنوع مؤسسات التعليم العالي وخاصة في مجال إعداد الفنيين والأطر التنفيذية الماهرة.
13	63. استكمال استراتيجية تطوير العلوم التي تقوم المنظمة بإعدادها.
14	64. تشجيع أساتذة الجامعات على تأليف ونشر كتب مبسطة للثقافة الجماهيرية في مختلف ميادين المعرفة وخاصة في الميادين العلمية والتكنولوجية.
15	65. دعم جهود إعداد الرصيد اللغوي المشترك والمصطلحات والمفاهيم العربية كأساس للتدريس والبحث في إطار مؤسسات التعليم العالي.
16	66. إعداد دراسة حول إمكانية استعمال أحرف عربية كبيرة كرموز لبعض المصطلحات الأجنبية المستعملة في العلوم والرياضيات بدلا من الرموز الأجنبية نفسها.
17	67. دعم جهود مؤسسات التعريب وخاصة جهود مكتب تنسيق التعريب في الرباط والجامع العربية واتحاد الجامعات العربية.
18	68. إجراء دراسة حول اقتصاديات التعليم العالي بمختلف أنماطه ومستوياته.
19	69. متابعة جهود إنشاء صندوق عربي مشترك لتمويل التربية في البلدان العربية.

المؤتمر الثاني (10 توصيات)

رقم	التوصية
1	دعوة المنظمة واتحاد الجامعات العربية الى تجديد التقارير عن واقع التعليم العالي دوريا.
2	دعوة المنظمة الى متابعة الاتصال بالدول العربية وبالصناديق العربية وجامعة الدول العربية ومنظماتها لمساعدة الدول ذات الاحتياجات الخاصة في دعم مؤسسات التعليم العالي فيها.

3	دراسة ظواهر الضعف في طرائق تعليم اللغة العربية واستعمالها واتخاذ الوسائل التي تساعد على معالجة هذه الظواهر.
4	إنشاء هيئة عربية للدراسات العليا والبحث العلمي، صلب المنظمة،
5	1. إنشاء وحدة معلومات في المركز العربي لبحوث التعليم العالي تختص بالدراسات العليا والبحث العلمي.
6	تزويد مسؤولي التعليم العالي والجامعي في الدول العربية بالإستراتيجية الشاملة التي تقوم المنظمة بتنفيذها في مجالات التعاون الثقافي والتعليم العالي مع الدول الإفريقية والآسيوية وبخاصة تلك التي ترتبط بالتراث الثقافي العربي الإسلامي.
7	القيام بدراسة مسحية حول واقع العلاقات الثقافية بين الدول العربية والدول الإفريقية ...
8	افتتاح أو دعم أقسام اللغة العربية والدراسات الإسلامية ومعاهد التربية بالجامعات الإفريقية والآسيوية، وذلك بمعاونة الجامعات العربية ومؤسسات التعليم العالي.
9	بالتعاون مع الجامعات والمؤسسات التعليمية العربية، التوسع في تزويد المؤسسات التعليمية الإفريقية والآسيوية بالكتب الجامعية والإنتاج الفكري ومكتبات علمية...
10	التعاون مع اتحاد الجامعات العربية واتحاد الجامعات الإفريقية لبحث حاجات الجامعات الإفريقية والآسيوية من الأساتذة العرب وتأهيل الأساتذة الإفريقيين في مجالات الدراسات العليا بمختلف التخصصات.

المؤتمر الثالث (6 توصيات)

رقم	التوصية
1	تأكيد الاستمرار في دعم مؤسسات التعليم العالي في جمهورية جيبوتي، وجمهورية السودان الديمقراطية، وجمهورية الصومال الديمقراطية، وفلسطين، والجمهورية الإسلامية الموريتانية، والجمهورية العربية اليمنية، وجمهورية اليمن الديمقراطية، بما يعين تلك المؤسسات على تطوير نفسها ويحقق لها قدرتها الذاتية وتيسير قبول طلابها بالدراسات العليا وإعطائهم منحا ما أمكن ذلك، وحث هذه الأقطار على الاستفادة من المنح وخاصة في الدراسات العليا. (ت 2)
2	الإسراع في إنشاء المركز العربي للتعريب والتأليف والترجمة والنشر وتسهيل عمله لما له من أهمية في تأمين المراجع العلمية للتعليم العالي باللغة العربية. (ت 7)

3	دعم اللجنة العربية للدراسات العليا والبحث العلمي لتقوم بدورها في دعم بعض أقسام الدراسات في الجامعات العربية لتستقبل طلاب الدراسات العليا العرب فتسدّ النقص في أعضاء هيئة التدريس من جهة وتمكنهم من التدريس باللغة العربية من جهة أخرى. (ت 8)
4	تأكيد توصيات المؤتمر الثاني بشأن التعاون الثقافي الخارجي. (ت 18)
5	بعد المناقشة والاتفاق على أهمية المركز وضرورته قوميا وعلميا، قرر المؤتمر تكليف السيد المدير العام للاتصال بالدول العربية لبيان رأيها باستضافة هذا المركز، مع بيان التزامات كل من المنظمة والدولة المضيفة في هذا الأمر، مع الأخذ بعين الاعتبار الظروف التي رافقت هذه الاستضافة، وعرض النتيجة على لجنة المتابعة لاتخاذ القرار النهائي بشأنه. (ت 20)
6	الاستمرار في متابعة التوصية 22 الصادرة عن المؤتمر الثاني لوزراء التعليم العالي «عن الهيئة العربية للدراسات العليا والبحث العلمي» في ضوء قرار المؤتمر العام للمنظمة في دورته العادية التي عقدت في تونس عام 1983 واستكمال الدراسات والأنظمة المطلوبة وعرضها على المؤتمر العام للمنظمة. (ت 21)

المؤتمر الرابع (4 توصيات)

رقم	التوصية
1	الطلب من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد الجامعات العربية وضع إطار لتنسيق الدعم المقدم الى مؤسسات التعليم العالي في الأقطار ذات الأوضاع الخاصة. (ت 3ج)
2	يدعو المؤتمر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد الجامعات العربية ومكتب التربية العربي لدول الخليج وسائر المؤسسات المعنية بتعريب التعليم العالي الى الاستمرار في بذل الجهود وتنسيقها لتحقيق هذا الهدف. (ت 4ج)
3	توصية بدعم الهيئة العربية للدراسات العليا نصاً وموقعا ودعما.
4	توصية بخصوص إقرار استضافة سوريا لمركز التعريب والترجمة.

المؤتمر الخامس (5 توصيات)

رقم	التوصية
1	قيام المنظمة بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية واتحاد مجالس البحث العلمي العربية وغيرها من المؤسسات العربية ذات الصلة بتجميع البيانات المتعلقة بالتعليم العالي والبحث العلمي في الأقطار المختلفة وإعداد دراسة وتحليل لهذه البيانات وإرسالها للدول المختلفة حتى يساعد ذلك في تنفيذ التوصيات وتبادل المعلومات وتطبيق التعريب وتبادل الأساتذة والطلاب.
2	جمع المعلومات حول جهود الأقطار العربية والمؤسسات التي تقوم ضمنها في مضمارة تطوير العلوم والتقانة ونشر هذه المعلومات بحيث تشكل أساساً لأنشطة تعاون مقبلة ممكنة بين الأقطار والمؤسسات العربية.
3	مسح مشاريع الدول النامية والمتقدمة التي تمس استراتيجية تطوير العلوم والتقانة في الوطن العربي وسبر إمكانيات التعاون معها وتنشيط وتحفيز هذا التعاون.
4	استشراف محاور التطور العلمي والتقاني في المجالات ذات الأثر في تطوير العلوم والتقانة في أقطار الوطن العربي والتنسيق مع الفعاليات القطرية العربية والعالمية العاملة في مضمارة الاستشراف والتنبؤ التقاني آخذين بعين الاعتبار الوضع الدولي الجديد.
5	إرساء مناهج للقيام بالتقييم التقاني بالتعاون مع الجهات المعنية في أقطار الوطن العربي.

المؤتمر السادس (4 توصيات)

رقم	التوصية
1	الطلب من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد مجالس البحث العلمي العربية إعداد دراسة تفصيلية حول توفير مصادر تمويل البحث العلمي المشترك بقصد تنميته مع التركيز على الأبحاث التطبيقية التي تقدم الحلول للمشاكل الكبرى التي أصبحت تهدد حاضر ومستقبل الوطن العربي.
2	الطلب من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد مجالس البحث العلمي العربية التعاون في وضع دليل مرجعي في شأن نظم القبول في الجامعات العربية.
3	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واتحاد الجامعات العربية الى وضع دليل مرجعي موحد لتقويم كفاءة مؤسسات التعليم العالي ودعوة اتحاد الجامعات العربية لتدريب مسؤولين عن تقويم كفاءة العاملين في مؤسسات التعليم العالي.

4	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الى إعادة النظر في استراتيجية تطوير العلوم والتقانة في الوطن العربي واستخلاص التوصيات الضرورية لوضعها موضع التطبيق مستوحاة مما خلف هذا العقد من الخبرة ومما جاء في قرار المؤتمر العام للمنظمة وفي ضوء سياسة التحديث والتطوير المعتمدة. (ت 1 من ثانيا استراتيجية العلوم والتقانة في الوطن العربي: واقعها ومستقبلها)
---	--

المؤتمر السابع (8 توصيات)

رقم	التوصية
1	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للتشاور مع الهيئة المنظمة لمؤتمر العلوم العالمي (بوديست/ يونيو 199م) للسماح لكل من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ورئيس المؤتمر السابع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي أو من ينوب عنه. لإلقاء كلمات في المؤتمر دون أن يؤثر ذلك على حق كل دولة عربية في إلقاء كلمتها.
2	دعوة المنظمة العربية إلى إجراء الاتصالات اللازمة مع الهيئة المنظمة للمؤتمر العالمي للعلوم (باليونسكو) للاتفاق على إجراءات عقد الاجتماع الخاص بمناقشة مشكلة التصحر في الدول العربية والذي يعقد على هامش المؤتمر العالمي للعلوم.
3	دعوة المنظمة العربية والاتحاد العربي لمجالس البحث العلمي إلى تنظيم اجتماع خبراء تنتدبهم دولهم لتحديد البحوث العلمية التطبيقية ذات الأولوية المشتركة في الدول العربية والتي يمكن أن تتولى الجامعات العربية أو المراكز البحثية الإشراف على إجراء هذه البحوث عن طريق فرق بحثية مشتركة بين الجامعات.
4	مواصلة المنظمة لمجهوداتها في تنسيق المشاركة العربية للمؤتمر العالمي للعلوم (بوديست/ يونيو 1999م)، ودعوة المنظمة للتشاور مع الهيئة المنظمة للمؤتمر لقيام كل من مدير عام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ورئيس المؤتمر السابع أو أحد نوابه ممثلاً للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لإلقاء كلمات إلى المؤتمر دون أن يؤثر ذلك على حق كل دولة عربية في إلقاء كلمتها وكذلك إجراء الاتصالات اللازمة مع الهيئة المنظمة للمؤتمر للاتفاق على إجراءات عقد الاجتماع الخاص بمناقشة مشكلة التصحر في الدول العربية الذي يعقد على هامش المؤتمر العالمي للعلوم.

5	أن تقوم المنظمة العربية واتحاد الجامعات العربية بالدعوة لاجتماع خبراء تتدبهم دولهم لوضع ضوابط ومعايير واضحة ودقيقة للترخيص لمؤسسات التعليم العالي الخاصة في الدول العربية بما يضمن ضبط الجودة والنوعية لها.
6	دعوة المنظمة العربية إلى دعم وتوحيد جهود الجامعات ومراكز البحوث العربية والمؤسسات العاملة في مجال وضع مواصفات استخدام اللغة العربية في شبكات المعلومات مع الحفاظ على الطابع الخاص باللغة العربية.
7	دعوة المنظمة العربية إلى وضع استراتيجية عربية في مجال المعلوماتية (تكنولوجيا المعلومات)، مع تحديد آليات التنفيذ بمواصفات تسمح باستخدام اللغة العربية في شبكات المعلومات وتوفير المعلومات وأمنها وتدفعها بين الدول العربية مع ضمان حقوق الملكية الفكرية.
8	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع شبكة العلماء والتكنولوجيين العرب المهاجرة إلى إصدار دليل إلكتروني للعلماء والتكنولوجيين العرب في الخارج وحصص إسهاماتهم في العلوم والتكنولوجيا.

المؤتمر الثامن (3 توصيات)

رقم	التوصية
1	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع الاتحادات (اتحاد الجامعات العربية، اتحاد مجالس البحث العلمي العربية وغيرها) والمؤسسات العربية المتخصصة إلى استكمال إنشاء نظام عربي لتقويم الأداء وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي وتحديد متطلبات تطبيقه (تأكيدا لتوصيات المؤتمر السابع).
2	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لاستكمال مشروعاتها الخاصة بربط شبكات المعلومات في مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحوث العربية، وذلك بالتعاون مع الشبكات الوطنية في الدول العربية.
3	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى التعاون مع الجامعات العربية ومراكز البحوث العلمية في الدول العربية من أجل اقتراح مشروعات بحثية مشتركة في مجالات ذات أولوية مثل: (التقانات الحيوية- تطوير البرمجيات ونظم المعلومات- تحلية المياه - حماية البيئة) ويمكن الاستعانة بمصادر تمويل خارجية لتمويل هذه المشروعات والانفتاح على القطاع الخاص.

المؤتمر التاسع (7 توصيات)

رقم	التوصية
1	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والدول العربية إلى تبني مشروعات لنشر الثقافة المعلوماتية والمعرفة الرقمية.
2	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى إحداث قاعدة بيانات للبحوث ورسائل الدراسات العليا في العالم العربي ووضعها على شبكة الإنترنت، وإنشاء مكتبة عربية إلكترونية جامعة تزودها بجميع ما هو متاح من كتب ودوريات وبحوث في جامعات الدول العربية وتوفر إمكانية الاشتراك فيها للباحثين بأسعار زهيدة، وكذا إلى إحداث بوابة عربية للمعرفة كنواة لبناء المجتمع العربي للمعرفة.
3	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى وضع بروتوكول عربي لأمن المعلومات وحماية الملكية الفكرية والتوقيع الإلكتروني.
4	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى القيام بتكثيف الجهود العربية من أجل المشاركة بالدورة الثانية للقمّة العالمية لمجتمع المعلومات بمنظور عربي موحد عن طريق بلورة إستراتيجية عربية لإقامة مجتمع المعلومات العربي بهدف التوصل إلى كتل عربي في هذا المجال.
5	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والدول العربية إلى مساندة مبادرات الخبراء العرب الهادفة إلى تطوير صناعات المحتويات البرمجية.
6	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى وضع إستراتيجية عربية لتنمية الابتكار.
7	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم للقيام بدراسة حول إنشاء هيئة عربية مستقلة للاعتماد، بالتعاون مع منظمة اليونسكو واتحاد الجامعات العربية واتحاد مجالس البحث العلمي، والاستفادة من كل الخبرات العربية في هذا المجال، واقتراح تمويل المشروع من خلال منظمة عربية متخصصة مثل الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي.

المؤتمر العاشر (4 توصيات)

رقم	التوصية
1	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى وضع استراتيجية متكاملة لتنمية التميز والإبداع لدى طلبة التعليم العام كمدخل للتعليم العالي.

2	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى استكمال إجراءات اعتماد الإستراتيجية العربية لنشر الثقافة العلمية والتقانية والإسراع بإنجاز الخطة التنفيذية لهذه الإستراتيجية والبدء في تطبيقها وفق آليات محددة ومعتمدة.
3	دعوة المنظمة العربية إلى تعزيز العناية باللغة العربية ووضع برنامج عملي لتنميتها في التعليم العام والعالي و العناية بالترجمة إلى جانب العناية باللغات الأخرى.
4	دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى تكوين لجنة لوضع آليات التعاون والتنسيق بين هيئات الجودة الوطنية بما يمهد إلى إنشاء هيئة عربية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم العالي.

المؤتمر الحادي عشر (4 توصيات)

رقم	التوصية
1	دعوة المنظمة العربية إلى إنشاء شبكة معلومات تربط بين مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية.
2	دعوة جمهورية مصر العربية للتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى إعداد الإطار العام للدراسات المطلوبة لإنشاء منطقة عربية للتعليم العالي للتعليم، وتعميمها على الجهات المختصة في الدول العربية ، للدراسة وإبداء الرأي.
3	دعوة الدول العربية إلى دعم إنشاء مؤسسة مستقلة بضمان جودة البرامج في التعليم العالي ، تعمل بالتعاون مع وزارات التعليم العالي والهيئات الوطنية لضمان الجودة، ودعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم (الألكسو) والمنظمة العالمية للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو) ومكتب التربية العربية لدول الخليج واتحاد الجامعات العربية وسائر المنظمات والهيئات المهتمة إلى المبادرة بإنشاء هذه المؤسسة مع الحرص على تأمين استقلاليتها.
4	الترحيب بدعوة اليونسكو بشأن القيام بإجراء بحوث ودراسات حول أوضاع العلوم والتكنولوجيا والتطوير في الدول العربية ، ومن ثم وضع خطة للعلوم والتكنولوجيا والتطوير لعرضها على السادة وزراء التعليم العالي والبحث العلمي لمناقشتها واعتمادها، ودعوة المنظمة العربية إلى التنسيق مع اليونسكو بهذا الشأن.

المؤتمر الثاني عشر (3 توصيات)

رقم	التوصية
1	إعداد دليل إرشادي عربي يسهل قراءة الشهادات العلميّة والسجلات الدراسيّة الصادرة عن مؤسسات التعليم العالي العربيّة تسيرا لحراك الطلبة.
2	وضع آلية للتنسيق بين الهيئات الوطنية لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الدول العربيّة والمساعدة على تبادل الخبرات وتوافق المعايير.
3	إعداد قاعدة بيانات عن العقول العربيّة المقيمة والمهاجرة واقترح خطة للاستفادة منها.

المؤتمر الثالث عشر (3 توصيات)

رقم	التوصية
1	وضع برنامج لتحسين حوكمة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي وذلك بالتعاون مع المنظمات الإقليمية والدولية ومؤسسات التمويل.
2	وضع آلية للتنسيق بين المؤسسات والهيئات الوطنية المسؤولة عن البحث العلمي في الوطن العربي.
3	استكمال بناء قواعد الكفاءات العربيّة في المهجر ووضع آليات لربط الصلة بها للاستفادة من خبراتها في تطوير التعليم العالي العربي.

الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية

أ. د. علي الشخبيي* - أ. د. شاكر فتحي**

تصدير:

يأتي إعداد هذه الوثيقة في سياق تنفيذ خطة تطوير التعليم في الوطن العربي التي اعتمدها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عام 2008، والتي نصّت على تعزيز المكانة الأكاديمية لمؤسسات التعليم الجامعي العربيّة. ولأهمية الحريات الأكاديمية في تطوير أداء هذه المؤسسات من ناحية، ولعدم توفر مرجع عربي موحد فيها كان الاتجاه نحو وضع مرجع مختصر يهدف إلى ما يلي: التعريف بالمرجعيات والاتجاهات الدولية في مجال الحريات الأكاديمية.

تحليل واقع الحريات الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي.
اقتراح الآليات الكفيلة بدعمها في مؤسسات التعليم العالي الوطن العربي.
المساعدة في تأسيس الحرية الأكاديمية على جملة من الضوابط والمواثيق.

وباعتبار الجامعة قوّة محرّكة للمجتمع العربي وأداة رئيسة لتوطين مجتمع المعرفة والإسهام في تكوين شخصية المواطن، وتنمية الشعور بالانتماء والمواطنة، فإنّه من المهمّ تطوير التشريعات المتعلقة بالحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بها، ودعم استقلالية المؤسسات الجامعية بما يعزّز مصداقيتها لدى المجتمع الأكاديمي، وإشعاعها على المستوى الدولي.

وأياً كانت العوامل والأسباب التي أخذت بها الحكومات العربية في تطوير التعليم الجامعي وإصلاحه، وإنشاء الجامعات وإمدادها بما يلزمها من إمكانيات بشرية ومادية ومالية، فإنّ المحصلة النهائية لتعليمنا الجامعي خلال نصف القرن الماضي وحتى نهاية العقد الأول من القرن الحالي، كانت في الغالب عبارة عن زيادة في الكمّ على حساب الكيف، وعناية بالمظهر على حساب المحتوى، وبالاستهلاك على حساب الإنتاج، وبالنتائج على حساب المدخلات والعمليات، هذا مع كثرة المشكلات التي أفرزها التعليم الجامعي من بطالة واغتراب وتطرّف وغيرها من المشكلات التي نعاني منها الآن.

إذا كان الطالب والأستاذ والإدارة أضلاعاً للمثلث البشري في الجامعة، وإذا كان الطالب هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، فإنّ الأساس في العمل الجامعي هو الأستاذ، فهو عماد منظومة

* أستاذ أصول التربية. جامعة عين شمس.

** أستاذ الإدارة والتربية المقارنة. جامعة عين شمس.

التعليم الجامعي، ولم تأت هذه المكانة من فراغ، وذلك لأنه المصدر الأول للعلم والمعرفة، والقُدوة الحسنة التي يتطلع إليها الطلاب ويتمثلون بأخلاقياتها، وهو مركز التوجيه والإرشاد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي، ومفتاح التطوير والتجديد، وذلك ليس على مستوى الطالب والجامعة فحسب، ولكن على مستوى المجتمع ككل.

ويشير مبدأ الحرية الأكاديمية إلى تلك الحرية المُعترف بها من جانب أعضاء هيئة التدريس والباحثين في مزاولة أنشطتهم الجامعية، في إطار قواعد أخلاقية ومعايير دولية أقرها المجتمع الأكاديمي دون أي تدخل أو ضغط خارجي. وتعني الاستقلالية الذاتية، التي هي الضامن المؤسّساتي للحرّيات الأكاديمية إدارة مؤسسات التعليم من خلال تكريس مبادئ الحوكمة الرشيدة.

مقدمة :

تناولت هذه الوثيقة ” الحرّية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية“ في ضوء إعلانات ومبادئ الحرّية الأكاديمية عربياً ودولياً.

ويُعدّ موضوع الحرّية الأكاديمية في صلب أيّ إصلاح تربوي أو تعليمي ويتقاطع مع عناصر المنظومة التربوية الأخرى مثل المناهج وطرائق التدريس والبحث العلمي.

ويبقى إصلاح كل هذه العناصر رغم أهميتها رهين تفاعل الأستاذ والباحث معها، ولا يمكن أن يكون تفاعلها إيجاباً في غياب مسؤولية الأستاذ وحرّيته في ذات الوقت.

وتتقسم هذه الوثيقة إلى ثلاثة أبواب، يشمل أولها تعريف الحرّية الأكاديمية وأهمّ إعلانات ومبادئ الحرية الأكاديمية، وثانيها يناول الملامح العامّة بواقع الحرّية الأكاديمية من خلال المنظور التشريعي، ومن خلال المؤسّسات المجتمعية الداعمة للحرّيات الأكاديمية، والمسؤوليّة المجتمعيّة والأخلاقية، والحرّية الأكاديميّة المؤسّسيّة، والفردية أو المهنيّة، والحرّية الأكاديمية للطلاب. ويشمل الباب الثالث بنود وثيقة الحرّية الأكاديميّة من خلال المكوّن الأول الذي يركّز على منطلقات الوثيقة وأهدافها، والمكوّن الثاني الذي يشمل معايير الحرّية الأكاديميّة وهي معايير التدريس، والبحث العلمي، والمشاركة في إدارة المؤسّسة التّعليميّة، والعامّة، واستقلال الجامعة. والمكوّن الثالث يشمل مسؤوليات عضو هيئة التدريس وواجباته العامّة، والتدريسيّة، والبحثيّة، والإداريّة، وخدمة المجتمع، أمّا المكوّن الرابع فيتناول حقوق أعضاء هيئة التدريس التدريبيّة والبحثيّة.

الباب الأول:

تعريف الحرية الأكاديمية:

مفهوم الحرية الأكاديمية:

يتفق المهتمون أنه لا يوجد تعريف جامع مانع للحرية الأكاديمية، نظرا لكونه مفهوما فلسفيا غامضا ومعقدا، بناء على هذا الاختلاف تعرّض مفهوم الحرية الأكاديمية لمحاولات كثيرة لتعريفه، منها محاولات تضمنتها بعض القواميس والمعاجم، وأخرى تقدمت بها بعض المنظمات والمؤتمرات الدولية ذات الاهتمام بحقوق الإنسان.

§§§§§

ويمكن تعريف الحرية الأكاديمية اعتمادا على التعريفات القاموسية بأنها حرية عضو هيئة التدريس في البحث عن الحقيقة، وتفسيرها في نطاق معرفته الأكاديمية بالشكل الذي يراه مناسباً، ونشر ما يريد منها، وكذلك حرّيته في التعبير عن أفكاره وآرائه في مجال تخصصه، دون التعرض لأي ضغوط أو قيود، وحرية المشاركة في الأنشطة والخدمات التطوعية في المجتمع المحلي، وحرية العضوية في الروابط والجمعيات الأكاديمية وغير الأكاديمية، ونقد البرامج التعليمية والسياسات، وإبداء الرأي في السياسات الإدارية والجامعية، وإيصال اقتراحاته من خلال القنوات المناسبة للجهات المسؤولة.

تعريفات المنظمات والمؤتمرات الدولية:

وجّه عددٌ من المؤتمرات، والمنظمات الدولية، والإعلانات العالمية المهمة بمبادئ حقوق الإنسان، والوثائق المرجعية للجامعات، اهتمامه بمفهوم الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس وتحليله، ومن هذه التعريفات ما ورد بإعلان ليما Lima Declaration عن الحرية الأكاديمية واستقلالية الجامعات (1988)، بأن الحرية الأكاديمية "تشير إلى حرية أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في مواصلة نقل المعرفة وتطويرها، من خلال البحث، والدراسة، والمناقشة، والتوثيق، والإنتاج، والإبداع، والتدريس، والكتابة.

كما ورد بالإعلان الصادر عن المؤتمر العالمي الأول لرؤساء الجامعات (2005)، أن الحرية الأكاديمية هي "الحرية في البحث، والتدريس، والحديث، والنشر، تلك الحرية التي تخضع لمعايير البحث العلمي، دون تدخل أو عقاب".

وفي ضوء التعريفات السابقة تقترح المنظمة أن يشمل التعريف الحقوق الآتية:

الحق في المشاركة في الحوارات والمناقشات العلمية دون خوف أو قيود.

الحق في إجراء المقارنات بين الموضوعات والفترات التاريخية التي يتم تدريسها في المقررات الدراسية أو أي مجال من مجالات المعرفة الإنسانية.

الحق في التعبير عن وجهات نظرهم في الحديث والكتابة، من خلال الاتصالات الإلكترونية داخل الحرم الجامعي وخارجه، طالما أنها لا تسيء إلى الآخرين.

الحق في الدراسة والبحث في الموضوعات التي يختارونها، وعدم ممانعتهم في الحكم عليها من جانب الآخرين.

الحق في حرية المعتقد.

الحق في تحديد تقديرات الطلاب ودرجاتهم، طالما أنها غير ظالمة أو متعسفة.

الحق في نشر ما يكتبونه من بحوث، وما يتوصلون إليه من نتائج.

إعلانات ومبادئ الحرية الأكاديمية عربياً ودولياً :

فكرة الحرية الأكاديمية وسياقها:

خلال العقود الماضية ظهر اتجاه يندرج بالخطر نحو تقويض الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، وحظرهما، وفرض القيود عليهما، ولهذا الاتجاه علاقة مباشرة بتقليص الدعم المالي لنظام التعليم العالي الذي يتم تبريره في أغلب الأحيان بالتقشف الاقتصادي، أو المواءمة السياسية. وكان أخطر ما يندرج به هو الانتهاكات المتزايدة لحقوق الإنسان لأعضاء هيئة التدريس والطلاب والباحثين والكتاب التربويين، بصرف النظر عن النظم السياسية في كل جهات العالم.

وقد نشأت الفكرة الأصلية للإعلان عن حلقة تدريبية عقدها "الخدمة الجامعية العالمية" في نانيس عام 1984، تلتها محاولات وجهود مثمرة منها إعلان يناير 1986 وتم اعتماده من قبل الجمعية العمومية الدولية في سبتمبر 1986.

إعلان ليما بشأن الحرية الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي:

اجتمعت الجمعية العمومية الثامنة والستين للخدمة الجامعية العالمية، في ليما في الفترة من 6 إلى 10 سبتمبر 1988، عام الذكرى الأربعين للإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وأكدت بالإضافة إلى المبادئ السابقة على:

إن لكل إنسان الحق في التعليم.

إن التعليم يوجه نحو التنمية الكاملة للشخصية البشرية، وإحساس الإنسان بكرامته، وتعزيز احترام حقوقه وحرياته الأساسية والسلم الاجتماعي. وأن التعليم يُمكن جميع الأشخاص من المشاركة بفعالية في بناء مجتمع حر يقوم على المساواة، ويشجع على التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم وجميع المجموعات القومية أو العرقية أو الدينية، كما يشجع على التفاهم المتبادل، والاحترام، والمساواة بين الرجل والمرأة. والتعليم وسيلة لفهم الأهداف الرئيسية للمجتمع المعاصر، والإسهام في إنجازها، مثل: المساواة الاجتماعية، والسلم، والتطور المتكافئ لكل الأمم وحماية البيئة.

ينبغي لكل دولة أن تكفل الحق في التعليم دون تمييز من أي نوع فيما يتعلق بالعنصر، أو اللون، أو الجنس، أو اللغة، أو الدين، أو المعتقد السياسي، أو غيره من المعتقدات، أو الأصل القومي أو الاجتماعي، أو الوضع الاقتصادي، أو حالة الميلاد أو غيرها، وينبغي لكل دولة أن تخصص نسبة كافية من دخلها القومي لكي تضمن في الممارسة الحق الكامل في التعليم.

التعليم أداة للتغيير الاجتماعي الإيجابي، وينبغي أن يكون في ذاته ذو صلة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية لبلد بعينه، وأن يسهم في تحويل الوضع القائم نحو البلوغ الكامل لجميع الحقوق والحرريات، وأن يكون خاضعاً للتقييم الدائم.

التعريفات:

الحرية الأكاديمية: تعني حرية أعضاء المجتمع الأكاديمي، فردياً أو جماعياً، في متابعة المعرفة، وتطويرها، وتحويلها، من خلال البحث، والدراسة، والمناقشة، والتوثيق، والإنتاج، والخلق، والتدريس، وإلقاء المحاضرات، والكتابة.

المجتمع الأكاديمي: يغطي جميع أولئك الأشخاص الذين يقومون بالتدريس والدراسة والبحث والعمل في مؤسسة للتعليم العالي.

الاستقلال: يعني استقلال مؤسسات التعليم العالي عن الدولة، وغيرها من قوى المجتمع، وصنع القرارات المتعلقة بسير العمل الداخلي فيها، وبمالياتها، وإدارتها، وإقرار سياستها للتعليم والبحث والإرشاد، وغيرها من الأنشطة ذات الصلة.

مؤسسات التعليم العالي: تتكون من الجامعات وغيرها من مراكز التعليم ما بعد الثانوي، وما يرتبط بها من مراكز البحث والثقافة.

ومن أهم البنود التي تضمنها إعلان ليما ما يلي:

الحرية الأكاديمية شرط مسبق وأساس لوظائف التعليم والبحث والإدارة والخدمات التي تسند إلى الجامعات وغيرها من مؤسسات التعليم العالي، ولجميع أعضاء المجتمع الحق في الاضطلاع بوظائفهم دون تمييز من أي نوع، ودون خشية التدخل أو القهر من جانب الدولة أو أي مصدر آخر.

الدولة ملتزمة باحترام جميع الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية الاجتماعية والثقافية للمجتمع الأكاديمي التي يعترف بها عهدا الأمم المتحدة بشأن حقوق الإنسان وضمانها. وكل عضو في المجتمع يتمتع بوجه خاص بحرية الفكر، والضمير، والدين، والتعبير، والاجتماع، والانضمام إلى الجمعيات، وكذلك بالحق في الحرية، والأمن الشخصي، وحرية الحركة.

يتمتع جميع أعضاء المجتمع -على قدم المساواة- بإمكانية الوصول إلى المجتمع الأكاديمي دون تمييز. ولكل شخص -على أساس المقدرة- الحق دون تمييز من أي نوع في أن يصبح جزءا من المجتمع الأكاديمي، بصفته طالب أو معلم أو باحث أو عامل أو مدير. والتدابير المؤقتة التي ترمي إلى التعجيل بالمساواة الحقيقية لأعضاء المجتمع الأكاديمي لا تعتبر تدابير تمييزية، شريطة أن تتوقف تلك التدابير عندما تكون مقاصد التكافؤ في الفرصة والمعاملة قد أنجزت، وتضمن الدولة ومؤسسات التعليم العالي نظاما للاستخدام الثابت والمضمون للمعلمين والباحثين. ولا يفصل أي عضو من المجتمع الأكاديمي دون تحقيق عادل أمام هيئة من المجتمع الأكاديمي منتخبة ديمقراطيا.

جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي الذين يضطلعون بمهام بحثية لهم الحق في إجراء بحوثهم دون أي تدخل، وفقاً بالمبادئ والمناهج العالمية للبحث المحدد، كما أن لهم الحق أيضا في إبلاغ نتائج بحوثهم بحرية إلى الآخرين، ونشرها دون رقابة.

جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي الذين يضطلعون بوظائف التدريس لهم الحق في التدريس دون أي تدخل وفقاً بمبادئ التدريس ومعاييره ومناهجه المقبولة.

يتمتع جميع المجتمع الأكاديمي بالحرية في إقامة اتصالات مع نظرائهم في أي جزء من العالم، وكذلك بالحرية في مواصلة تنمية قدراتهم التعليمية.

تمتع جميع طلبة التعليم العالي بالحرية في الدراسة، بما في ذلك الحق في اختيار ميدان الدراسة من بين المقررات المتوفرة، والحق في الحصول على إقرار رسمي بما يكتسبونه من معارف وتجارب. وينبغي أن يكون هدف التعليم العالي تلبية احتياجات وتطلعات الطلبة. كما ينبغي للدولة توفير موارد كافية للطلبة المحتاجين كي يواصلوا دراساتهم.

تكفل جميع مؤسسات التعليم العالي اشترك الطلبة في هيئاتها الإدارية، كما ينبغي لجميع الدول ومؤسسات التعليم العالي احترام حق الطلبة، فرادى وجماعات، في التعبير عن آرائهم بشأن أية مسألة قومية أو دولية.

ينبغي للدول اتخاذ التدابير المناسبة لتخطيط تنفيذ شبكة للتعليم العالي المجاني وتنظيمها لجميع خريجي التعليم الثانوي، وغيرهم من الأشخاص الذين يثبتون قدرتهم على الدراسة بفعالية عند ذلك المستوى.

جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي لهم الحق في حرية الانضمام إلى جمعيات مع آخرين، بما في ذلك الحق في تشكيل نقابات، والانضمام إليها لحماية مصالحهم. وينبغي لنقابات جميع قطاعات المجتمعات الأكاديمية أن تشارك في صياغة المعايير المهنية لكل منها.

تكون ممارسة الحقوق المنصوص عليها أعلاه مقترنة بواجبات ومسئوليات خاصة، ويجوز أن تكون خاضعة لقيود معينة ضرورية لحماية حقوق الآخرين. وتجري مباشرة التدريس والبحوث في توافق كامل مع المعايير المهنية.

تواصل جميع مؤسسات التعليم العالي تنفيذ الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمدنية والسياسية، وتسعى إلى منع سوء استخدام العلم والتكنولوجيا لما يلحق الضرر بتلك الحقوق.

تتصدى جميع مؤسسات التعليم العالي للمشاكل المعاصرة التي تواجه المجتمع. وتحقيقا لهذه الغاية ينبغي أن تستجيب مناهج الدراسة في هذه المؤسسات، وكذلك أنشطتها، لاحتياجات المجتمع بوجه عام، كما ينبغي أن تتناول مؤسسات التعليم العالي بالنقد أحوال القهر السياسي وانتهاكات حقوق الإنسان داخل مجتمعتها.

توفر جميع مؤسسات التعليم العالي التضامن مع المؤسسات الأخرى في ذات المجال، ومع أعضاء مجتمعاتها الأكاديمية عند تعرضهم للاضطهاد، ويجوز أن يكون مثل هذا التضامن معنويا أو ماديا، ويجب أن يشتمل على توفير الملجأ، وفرص العمل، أو التعليم لضحايا الاضطهاد.

ينبغي لجميع مؤسسات التعليم العالي أن تسعى إلى الحيلولة دون التبعية العلمية والتكنولوجية، وأن تعزز مشاركة جميع المجتمعات الأكاديمية في العالم على قدم المساواة في متابعة المعارف واستخدامها وأن تشجع التعاون الأكاديمي الدولي الذي يتجاوز الحواجز الإقليمية والسياسية وغيرها.

يتطلب كل من التمتع بالحرية الأكاديمية والاضطلاع بالمسؤوليات المذكورة في البنود السابقة

درجة عالية من استقلال مؤسسات التعليم العالي. وتلتزم الدول بعدم الإخلال باستقلال مؤسسات التعليم العالي، وكذلك الحيلولة دون وقوع مثل هذا الإخلال من جانب قوى أخرى في المجتمع.

يُمارَس استقلال مؤسسات التعليم العالي بالوسائل الديمقراطية، التي تشمل على المشاركة الفعالة من جانب جميع أعضاء المجتمعات الأكاديمية لكل منها. ويجب أن يتمتع جميع أعضاء المجتمع الأكاديمي دون تمييز من أي نوع بالحق والفرصة، في الاشتراك في مباشرة الشؤون الأكاديمية والإدارية. ويتم اختيار جميع الهيئات الإدارية لمؤسسات التعليم العالي بالانتخاب الحر، وتتكون من أعضاء من مختلف قطاعات المجتمع الأكاديمي. ويجب أن يشمل الاستقلال القرارات المتعلقة بالإدارة، وتحديد سياسات التعليم والبحث والإرشاد، وتخصيص المواد، وغير ذلك من الأنشطة ذات الصلة.

ثانياً: وثيقة مبادئ الحرية الأكاديمية 1940:

تشجيع الرأي العام على فهم مبادئ الحرية الأكاديمية، والموافقة على الإجراءات التي تؤكد تحقيقها داخل الكليات والجامعات.

ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية عنصر أساسي في تحقيق المؤسسة الجامعية لأهدافها، وتطبق على عمليتي التدريس والبحث، فهي أساسية في البحث للمساعدة في تقديم الحقيقة، وبالنسبة إلى التدريس فهي أساسية لحماية حقوق عضو هيئة التدريس في العملية التدريسية، وحماية حقوق الطالب في التعلّم، كما أنها تربط بين الحقوق والواجبات.

الحرية الأكاديمية تعنى حرية أعضاء هيئة التدريس في البحث، وحريتهم في طبع ونشر نتائج بحوثهم.

تشير الحرية الأكاديمية إلى حرية أعضاء هيئة التدريس في مناقشة موضوعات دروسهم داخل قاعة المحاضرات، ولكن يجب أن لا يقدموا مادة علمية لا ترتبط بموضوعات دروسهم.

يجب ألا تتعدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس حدود القيم والمبادئ الدينية السائدة في المجتمع.

أعضاء هيئة التدريس مواطنون أعضاء في المجتمع، وأفراد أصحاب مهنة، وموظفون في مؤسسة جامعية. وعندما يتحدثون أو يكتبون كمواطنين يجب أن يكونوا متحررين من الرقابة أو النظام المؤسسي، وعندما يتحدثون ويكتبون كموظفين في مؤسسة جامعية يجب أن يتذكروا أن من الممكن أن يحكم الرأي العام على مهنتهم وعلى المؤسسة التي يعملون بها، ومن ثم، يجب أن

يمارسوا أعمالهم في حدوده، ويطرق مناسبة، ويحترمون آراء الآخرين.

ثالثاً: إعلان عمان للحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي:

جاء هذا الإعلان انطلاقاً من معاناة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في البلاد العربية من مشكلات كثيرة، تشمل طرق التعليم، ومناهج البحث، وأساليب الإدارة، وسوء استخدام الموارد، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس، فضلاً عن ظهور مشكلة أكبر تتصل بجميع هذه المشكلات وتزيد في تفاقمها، ألا وهي إخضاع التعليم العالي والبحث العلمي لغايات خارجة عن نطاق غايات التأهيل والتكوين والبحث العلمي. ففي معظم البلاد العربية تفرض السلطات العمومية والأجهزة الأمنية، وصايتها المباشرة على الحياة الجامعية، وتتعامل مع أعضاء الهيئة العلمية والإدارية في جميع المستويات حسب منطق الولاء والمحسوبية، وتخضع المناهج والبرامج والمشاريع العلمية لحساسيات السياسة الضيقة وأغراض الحفاظ على الحكم واحتكار السلطة، وهي لا تضع القيود على تداول المعارف فحسب، ولكنها تحد من حركة الباحثين والعلماء داخل البلاد وخارجها.

وأمام هذا الضعف المتواصل لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي ومستوياتها أصبحت الحاجة ملحة إلى لفت أنظار المسؤولين العرب وتشبيه الرأي العام إلى مخاطر التمادي في إخضاع الجامعات ومؤسسات البحث العلمي العربي لمصالح خاصة، وحرمانها من الاستقلالية، وإلى ضرورة تطوير بيئة علمية صالحة لتكوين نسق علمي عربي منتج ومستقل في آن واحد.

من هنا، ” واستمراراً للمبادرات المحلية والإقليمية والدولية التي قامت في مجال تعزيز الحريات الأكاديمية واستقلال مؤسسات التعليم العالي، مثل ”إعلان ليما (البيرو) بشأن الحرية الأكاديمية“ الصادر عن اجتماع الهيئة العامة للخدمات الجامعية العالمية عام 1988، و”إعلان دار السلام“ عام 1990، وإعلان مؤتمر اليونسكو في بيروت 1998، وما سبقهما وتلاهما من مبادرات، واستناداً إلى ما أقرته المواثيق والاتفاقيات والأعراف الدولية الخاصة بحقوق الإنسان، خاصة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية، واتفاقية اليونسكو لمناهضة التمييز في التعليم“، يعلن مؤتمر الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية، الذي انعقد بدعوة من مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان في عاصمة المملكة الأردنية الهاشمية يومي 15 و16 كانون الأول 2004، بمشاركة نخبة من المفكرين ورؤساء وأساتذة الجامعات وباحثين من مختلف الجامعات العربية المبادئ التالية:

ضرورة إلغاء الوصاية السياسية على المجتمع الأكاديمي، والتزام السلطات العمومية باحترام

استقلال المجتمع العلمي بمكوناته الثلاثة، أساتذة وطلاباً وإداريين، وتجنبيه الضغوط الخارجية والتدخلات السياسية التي تسيء إلى حرية الهيئات الأكاديمية، مما يوفر شرطاً ضرورياً لنجاح العملية التعليمية وتطور البحث العلمي.

تشمل الحريات الأكاديمية حق التعبير عن الرأي، وحرية الضمير، وحق نشر المعلومات والمعارف وتبادلها، كما تشمل حق المجتمع الأكاديمي في إدارة نفسه بنفسه، واتخاذ القرارات الخاصة بتسيير أعماله، ووضع ما يناسبها من اللوائح والأنظمة والإجراءات التي تساعد على تحقيق أهدافه التعليمية والبحثية العلمية.

تأكيد حق جميع المواطنين في فرص متكافئة وحسب معايير الكفاءة للالتحاق بمؤسسات البحث والتعليم العالي، سواءً كان ذلك على مستوى الحق في الالتحاق بالمؤسسة التعليمية أو الاستفادة من الفرص التعليمية، دون تمييز سياسي أو معتدي أو اجتماعي أو عنصر قومي، وكذلك حق الطلبة في تأهيل علمي يتفق وحاجات إدراجهم في الحياة الاجتماعية المثمرة، وتلبية تطلعاتهم المهنية، وفي اختيار ميدان دراستهم بحرية، واعتراف السلطات الرسمية بتحصيلهم العلمي ومهاراتهم.

تأكيد حق أعضاء الهيئة الأكاديمية العربية في الانتقال عبر الدول العربية، وفي التواصل مع المجتمع الأكاديمي على الصعيد العالمي، والوصول إلى مصادر البيانات والمعلومات، وتبادل الأفكار والآراء ونشرها دون قيود أو مضايقات.

تأكيد حق مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في إدارة شؤونها على أسس ديمقراطية، واختيار هيئاتها الأكاديمية عن طريق انتخابات حرة، يناط بها كل ما يتعلق بتعيين أعضاء الهيئة العلمية أو فصلهم، أو معاقبتهم، أو ترقيتهم على أساس معايير مهنية، وكذلك تأكيد حق الطلبة في المشاركة في هذه الإدارة.

تأكيد حق أعضاء المجتمع الأكاديمي بمكوناته الثلاثة في تكوين نقابات خاصة، تدافع عن مصالحه أو تخدم عمله.

تأكيد واجب الدولة في توفير الموارد الضرورية، لتوسيع شبكة التعليم العالي والبحث العلمي، والارتقاء بنوعيتها، وإيلاء اهتمام خاص بمستوى تأهيل الهيئة العلمية ومعيشتها؛ بما يخدم حاجات المجتمع، والسعي إلى توفير التعليم الجامعي المجاني لجميع الراغبين فيه.

إن تأكيد حقوق المجتمع الأكاديمي تجاه السلطة العمومية ومؤسسات المجتمع المدني الأخرى يزيد على هذا المجتمع أيضاً التزامات أساسية علمية وأخلاقية، يوضع في مقدمتها الالتزام بالقيم العلمية والإنسانية، واحترام الطلبة، ومعاملتهم حسب معايير الكفاءة العلمية والمهنية.

التزام أعضاء الهيئة الأكاديمية بوضع التعليم والبحث العلمي في خدمة مجتمعاتها، وعدم استغلال الحريات الأكاديمية ونتائج الأبحاث العلمية لأغراض تتعارض مع غايات العملية التعليمية والعلمية، أو تخل بمبادئ حقوق الإنسان، أو تسيء إلى تحقيق الأهداف والقيم الإنسانية. التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بتوطين البحث العلمي والكفاءات العلمية، وتطوير التعاون مع السلطات العمومية ومؤسسات المجتمع والحد من ظاهرة هجرة الأدمغة من البلاد العربية.

التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بتلبية حاجات مجتمعاتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقانونية والثقافية والأخلاقية ومقاومة انتهاكات حقوق الإنسان من أي طرف جاءت.

التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالتضامن بين الهيئات الأكاديمية العربية مادياً ومعنوياً، وتقديم الدعم للأعضاء الذين يتعرضون لانتهاكات حقوقهم على مستوى العالم العربي والعالم أجمع.

التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بتطوير علاقات التعاون والشراكة على مستوى العالم العربي، وعلى المستوى الدولي أيضاً، في سبيل ردم الفجوة المعرفية والتقنية بين المجتمعات الإنسانية، وكسر احتكار المعرفة، والاستفادة من نتائج البحث العلمي أو تقييد تداولها من جانب مجموعة صغيرة من الدول أو الشركات، والسعي إلى وضع المعرفة العلمية في خدمة تفاهم المجتمع الدولي، وانسجام الجماعة الإنسانية.

رابعاً: إعلان بغداد - عمان للحريات الأكاديمية في الجامعات العراقية :

انطلاقاً من إعلانات الحرية الأكاديمية المعمول بها دولياً، ابتداءً من إعلان حقوق أساتذة الجامعات الأمريكية لعام 1940، ومروراً بإعلان ليما 1988، وانتهاءً بإعلان عمان للحرية الأكاديمية لعام 2004، أصدر المؤتمر -بعد نقاشات وحوارات حيوية وجدية- وثيقة منهجية بعنوان "الحريات الأكاديمية في الجامعات العراقية" وفيما يلي نصها:

الحريات الأكاديمية جزء أساسي وحيوي من حرية التعبير والحقوق الأساسية للإنسان، لا يمكن للعمل الأكاديمي أن يتطور ويزدهر من دونها.

التعليم حق لكل فرد، ينبغي توفيره للجميع دون استثناء، بغض النظر عن الدين، أو المذهب، أو الجنس، أو الانتماء الاجتماعي، أو المعتقد السياسي، أو الانحدار القومي، أو التوجه الأيديولوجي، أو لأي سبب آخر. وذلك بهدف تحقيق العدالة، وتكافؤ الفرص، وتعزيز قيم المواطنة، وحب

الوطن، والوحدة الوطنية، والسلام، والتسامح، واحترام الثقافات والحضارات الأخرى.

التعليم بجميع مراحلها وخصوصاً التعليم العالي يجب أن يكون متكاملًا ويلبي الحاجات الإنسانية لتطوير شخصية الفرد وقابلياته الذهنية، من خلال تحفيز روح البحث عن الحقيقة العلمية من ناحية، وتعزيز التقدم الاجتماعي والتحرر الإنساني من ناحية أخرى، الأمر الذي يتطلب مراعاة استجابة المناهج الدراسية لاحتياجات المجتمع وضرورات ديمومته بشكل سليم، خصوصاً في كل ما يتعلق باحترام حقوق الإنسان، ومقاومة القهر السياسي، وتعزيز حرية البحث العلمي، إضافة إلى الإسهام في عملية التنمية، وتطوير قدرات المجتمع.

تعزيز البرامج التعليمية وخطط الأبحاث العلمية والسياسات التربوية للجامعات ومؤسسات البحث العلمي وتطويرها، والسعي لمراعاة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، إضافة إلى الحقوق المدنية والسياسية، وعدم السماح بتجاوزها، فضلاً عن منع سوء استخدام العلم والتقنية لأغراض تلحق الضرر بتلك الحقوق.

الاستقلالية مبدأ تطمح في الوصول إليه مؤسسات التعليم العالي بكل درجاتها، مما يتطلب أن تمارس الجامعة دورها بشكل مستقل وذلك من خلال السماح لها بوضع وتحديد وممارسة السياسات الخاصة بها، دون أي تدخل أو كبح من قبل أي جهة خارج نطاق حرمها الجامعي. كما يتطلب مبدأ الاستقلالية اعتماد الإدارة الذاتية للجامعات والمؤسسات الأكاديمية، بعيداً عن تدخلات الدولة أو الجهات الرسمية أو شبه الرسمية وتحت أية حجة كانت، بحيث لا يتعارض مع تعزيز دورها وأدائها وتطويرهما، سواء في رسم سياساتها ووضع برامجها، أو في اختيار هيئة الإدارة الذاتية، أو في توسيع دائرة المشاركة وتعميق الخيار الديمقراطي.

اعتماد مبدأ الانتخابات الديمقراطية في اختيار رؤساء الجامعات ومساعدتهم والعمداء ورؤساء الأقسام، وفقاً لقانون انتخابي واضح تحدد فيه مدة ولاية الأستاذ المنتخب للمنصب، ومدة التجديد له، وتناط مسؤولي الرقابة والمحاسبة إلى الهيئة الأكاديمية في الجامعة والكلية، بما يعزز أسلوب الإدارة الذاتية في الجامعات ومؤسسات البحث العلمي، والابتعاد عن كل شكل من أشكال المحسوبية والولاءات الضيقة في العمل الأكاديمي.

احترام الدولة والأحزاب والقوى السياسية والدينية والاجتماعية المؤسسة الأكاديمية، والحفاظ على قدسية حرمها الجامعي، وصيانتها من كل أشكال التدخلات الحزبية والطائفية والعرقية، بما يصون هيبتها، ويعزز دورها وتأثيرها في التطور الاجتماعي، والعمل على إبعاد جميع المظاهر العسكرية والميليشيات وحمل السلاح والمضايقات الأخرى كافة عن الحرم الجامعي، وإبراز أهمية المجتمع المدني السلمي الأكاديمي، ممثلاً في الأساتذة والطلبة والإدارة،

وتشجيع الحوار والتعاون واحترام حق الاختلاف.

تشجيع الأساتذة والطلبة على تكوين جمعيات علمية، وتنظيمات نقابية، لإنعاش الحياة الثقافية والاجتماعية، ومساعدتهم على حماية مصالحهم، والدفاع عنها بطريقة عقلانية ومنظمة، والعمل على تعزيز الحيوية والنشاط في الحياة الجامعية الحرة، من خلال تشجيع النشاطات اللاصفية في مجالات الثقافة والفنون والرياضة والسياحة وغيرها.

السعي لتوحيد التشريعات والقوانين الناظمة للعمل الأكاديمي لتحديد الأهداف والوسائل، وبيان الحقوق والواجبات لتوسيع المشاركة والتداولية والتناوبية في تولي المناصب، بعيداً عن أية اعتبارات طائفية أو إثنية أو سياسية ضيقة، أو أية ولاءات خاصة غير الانتماء الوطني والكفاءة العلمية واختيار المجتمع الأكاديمي، وضرورة ترجمة المبادئ التي تضمنها إعلان أربيل 2004 الصادر عن اجتماع رؤساء الجامعات والمعاهد العراقية إلى صيغ تشريعية وتنظيمية ملزمة في المجالات المنهجية والإدارية.

العمل على توسيع دائرة التضامن بين الأكاديميين العراقيين وتعزيزها، وتطوير صيغ الاحتجاج على اغتيال العلماء والأكاديميين، والضغط على الجهات المسؤولة لملاحقة المرتكبين وتقديمهم للعدالة، كما يتطلب الأمر الاهتمام بنشر أعمالهم ونتائجهم وتوفير الرعاية لعوائلهم، وكذلك السعي لإطلاق سراح جميع المعتقلين الذين لم توجه إليهم أية تهمة، أو إحالتهم إلى الهيئات القضائية العراقية بأسرع وقت ممكن بما يتلاءم ونصوص المواثيق الدولية والقوانين العراقية النافذة.

تأكيد واجب الدولة في توفير الموارد الضرورية لتوسيع شبكة التعليم العالي والبحث العلمي، والارتقاء بنوعيتها بما يخدم حاجات المجتمع ويضمن لجميع المواطنين حقهم في تحسين فرص تأهيلهم العلمي والمهني، والسعي إلى توفير التعليم الجامعي المجاني لجميع الراغبين فيه، والتأكيد على حقوق المجتمع الأكاديمي تجاه السلطات الرسمية ومؤسسات المجتمع المدني الأخرى، بما يرتب عليه أيضاً التزامات أساسية علمية وأخلاقية يقع في مقدمتها الالتزام بالقيم العلمية والإنسانية والوطنية، واحترام الطلبة ومعاملتهم حسب معايير الكفاءة العلمية والمهنية، بالإضافة إلى التزام أعضاء الهيئة الأكاديمية بوضع التعليم والبحث العلمي في خدمة أهداف المجتمع العراقي، وعدم استغلال الحريات الأكاديمية ونتائج الأبحاث العلمية لأغراض تضر بمجتمعاتهم، أو تخل بمبادئ حقوق الإنسان، أو تسيء إلى تحقيق الأهداف والقيم الإنسانية.

التزام مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي العراقية بتطوير علاقات التعاون والشراكة على مستوى العالم العربي وعلى المستوى الدولي أيضاً، في سبيل ردم الفجوة المعرفية والتقنية

بين المجتمع العراقي والمجتمعات العربية والعالمية، وكسر احتكار المعرفة، أو الاستفادة من نتائج البحث العلمي، أو تقييد تداولها من قبل مجموعة صغيرة من الدول أو الشركات، والسعي إلى وضع المعرفة العلمية في خدمة تفاهم المجتمع الدولي وانسجام الجماعة الإنسانية وليس لفرض الهيمنة أو الاستتباع.

خامساً : توصيات المؤتمر العلمي الثاني للحرّيات الأكاديمية :

عقد هذا المؤتمر بمدينة عمان في 6 - 4 - 2008، ونظمه مركز عمان لدراسات حقوق الإنسان، بالتعاون مع كل من شبكة علماء تحت الخطر، وشبكة التعليم والحقوق الأكاديمية، وجامعة الأمم المتحدة، وعدد من أساتذة الجامعات والخبراء والباحثين من 17 دولة عربية وأجنبية، ومن أهم توصياته ما يلي (20):

العمل على تطوير التشريعات والسياسات الخاصة بشؤون الجامعات العربية بما يحقق الأهداف والمتطلبات للنهوض بواقع هذه الجامعات الحكومية والأهلية لتعزيز الحرية الأكاديمية.

العمل على منح الجامعة دوراً مهماً في وضع السياسات العامة للتعليم، والاستقلال في تحديد المقررات الدراسية والمساقات، وتحديد معايير أكاديمية وأخلاقية شفافاً للترقية العلمية.

العمل على محاربة أوجه الفساد المختلفة، خاصة تلك المتعلقة بالمجال الأكاديمي، وتفعيل القوانين، ووضع الآليات لمحاربة جميع أشكال الفساد الإداري والمالي.

العمل على تعميق الصلة بين الهيئات والروابط العلمية العربية، بغرض تنمية الخبرات والمهارات العلمية والتعليمية وتبادلها، بما يفضي إلى تأمين حرية الحركة والتنقل والعمل.

العمل على تفعيل دور الروابط والهيئات التي ينتمي إليها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية حتى تساهم في تحسين أوضاعهم العلمية والاجتماعية.

العمل على توفير التمويل الضروري لأغراض تطوير مراكز البحث العلمي والدراسات المتخصصة في الجامعات العربية في مناخ علمي وبحثي حر، يتيح الوصول إلى النتائج العلمية الموضوعية.

العمل على إنشاء صندوق عربي لدعم الأكاديميين، وتعويضهم مادياً ومعنوياً عند تعرضهم للانتهاكات.

العمل على إصدار دليل شامل باسم دليل الحرية الأكاديمية، يشمل المبادئ والآليات والمناهج التدريسية، والعمل على توزيعه على جميع الجامعات العربية.

العمل على إشاعة مبدأ الحصانة الأكاديمية في حدود البحث العلمي، والعمل على إقرارها في التشريعات العربية، ونشرها في وسائل الإعلام.

العمل على رفع كافة تضييقات السلطة على الأكاديميين العرب، ووضع حد للانتهاكات الخطيرة التي يتعرض لها المجتمع الأكاديمي في العراق، وخصوصا التصفية الجسدية للعلماء والباحثين.

العمل على دعم المبادرات المحلية لتشكيل روابط وهيئات للحريات الأكاديمية في البلدان العربية وتشجيعها.

كما أوصى المؤتمر العلمي الخامس للحريات الأكاديمية في الجامعات العربية المنعقد بعمّان يومي 21 و22 ديسمبر 2013 بإقرار تصور أولي لمقياس الحريات الأكاديمية.

الباب الثاني: الملامح العامة لواقع الحرية الأكاديمية في الوطن العربي؛

لعلّ من نافذة القول التذكير بأنّ الحريات الأكاديمية أضحت محل اهتمام في المجتمعات المختلفة، لما لها من دور بالغ الأهمية في تطوير الواقع الحقوقي للإنسان في المجتمع عامة وفي منظومة التعليم العالي خاصّة، لأنّ مؤسساتها تمثل منارات فكرية، تفيض بإشعاعها على المجتمع بأسره، ومن ناحية أخرى تعمل على تطوير واقع الحياة ذاتها؛ لما للحريات الأكاديمية من أثر لا تخطئه العين، ولا يفقده الفكر المستقيم في معالجة المشكلات التي تواجه المجتمعات.

وما يبدو على السطح في موضوع الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية هو تقييد السلطات السياسية لهذه الحريات عن طريق الممنوعات البحثية أو توجيه البحث العلمي في مجال العلوم الانسانية خاصّة لخدمة السلطة عوض خدمة المجتمع، وتجريدها من روحها النقدي أو اضطهاد الجامعيين وملاحقتهم، ومكافأة المتسلقين والإسهام في صنع نخبة علمية مزيفة لا تخضع خضوعاً حقيقياً لمعايير التمحيص المعرفي، غير أن هناك مظاهر أخرى أخفى لتقييد الحرية الأكاديمية لا تظهر في مجال الرؤية إلا مع النظر العميق ولا تقل أثراً في إعاقة الحريات الأكاديمية والإبداع العلمي من مظاهر التضييق والتقييد الظاهرة، ومنها تحول سلطة الإشراف البحثي إلى سلطة تحكّمية، وتضييق التخطيط للبحث العلمي لمجال الحريات الأكاديمية وللخيارات البحثية لعضو هيئة التدريس والطالب.

ومن الطبيعي أن تختلف أوضاع الحريات الأكاديمية من مجتمع إلى آخر، بسبب تباين فلسفة

المجتمع، وأهدافه، وسياقه الثقافي. وينسحب الأمر برمته على الدول العربية، فالنظرة التحليلية توضح خصوصية الحريات الأكاديمية في الدول العربية، من حيث تقارب أوضاع الحريات الأكاديمية فيها أو من حيث تباعدها في بعض الأحيان، ويمكن أن نوجز الملامح العامة لواقع الحرية الأكاديمية في الدول العربية على النحو الآتي:

المنظور التشريعي:

يتضح من خلال الملامح العامة لواقع الحرية الأكاديمية في الوطن العربي أن الحرية الأكاديمية في معظم الدول العربية تستند إلى عدّة أطر قانونية، متمثلة في: بعض المواثيق، والديساتير، والاتفاقيات الدولية لحقوق الإنسان الموقع عليها، وقوانين التعليم العالي، وقوانين الجامعات. وهي وثائق تؤكد التزام الدول بالشورى وبالديمقراطية، وبالقانون، وحقوق الإنسان وكرامته، كما تؤكد على أهمية توفير الاستقلال المالي والإداري، والحرية، والنهج الديمقراطي في العمل الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، بما يساهم في تطورها وافتتاحها المستمر على آفاق المعرفة والبحث العلمي ووسائله، وربط دورهما بتطور المجتمع وحاجاته. وبالرغم من تلك النصوص فإن الممارسات التشريعية ومن ثم الفعلية على الأرض تأتي بما قد يجانب تلك الوثائق الرئيسية. حيث تؤكد الديساتير على احترام مبادئ العدالة الاجتماعية، والحرية، والمساواة وصيانة الكرامة لكل فرد، وأن لكل مواطن الحق في أن يعرب عن رأيه بحرية وعلنية، بالقول أو بالكتابة، أو بوسائل التعبير كافة. ومنها حرية الطباعة والنشر ووسائل الإعلام واستقلاليتها وفقاً للقانون وحق الاجتماع والتظاهر السلمي والإضراب عن العمل وحرية تكوين الجمعيات والتفابات على أسس وطنية ولأهداف مشروعة وبوسائل سلمية.

التشابه:

تتشابه الدول العربية في أن مرجعية الحرية الأكاديمية هي مرجعية تشريعية ملزمة تشمل ضمن ما تشمل الديساتير وقوانين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. كما تتشابه أيضاً في ضعف الالتزام بها على أرض الواقع.

ويفسر ذلك أن ديساتير هذه الدول وقوانينها الأخرى هي وثائق حقوقية في جوهرها، تهدف بشكل أساسي إلى حماية حقوق شعوبها (أفراداً وجماعات) من إساءة استخدام السلطة عليها. ومن جهة أخرى، فرضت المواثيق والتغيرات المعاصرة على هذه التشريعات والقوانين الالتزام بالحقوق والحريات التي تضمنتها العديد من الاتفاقيات والوثائق عالمية الصبغة، كالإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948 واتفاقية اليونسكو بشأن مكافحة التمييز في مجال التعليم والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1966، والعهد الدولي

للحقوق المدنية والسياسية وغيرها.

- الاختلاف :

تختلف الدول العربية في مدى تطبيقها للحقوق والحريات - مثل: حرية الفكر والرأي والتعبير والبحث العلمي- التي تكفلها دساتيرها وقوانينها، ومن ناحية أخرى، تختلف هذه الدساتير والقوانين في النص صراحة على استقلالية الجامعات، ومسؤولية الدولة عن توفيرها وصيانتها والحفاظ عليها ومن ناحية ثالثة، يختلف الخطاب التشريعي في هذه الدول، من حيث الإقرار بوجود الالتزام بالحقوق والحريات واحترامها ويفسر ذلك اختلاف الدول العربية في المدى الذي تذهب إليه إراداتها السياسية، ورغبة كل منها في الالتزام بالحقوق والحريات الأساسية.

المؤسسات المجتمعية الداعمة للحريات الأكاديمية :

يتضح من واقع الحرية الأكاديمية في الدول العربية أن هناك بعض الدول تناولت الحريات الأكاديمية في إطار الحريات العامة ويتم دعم هذه الحريات ومراقبتها من خلال المنظمات المعنية بحقوق الإنسان.

التشابه :

تتشابه الدول العربية في عمل العديد من منظمات حقوق الإنسان على أراضيها. ويفسر ذلك بأن الاهتمام بحقوق الإنسان وحرياته توجه عالمي، ينبغي أن تستجيب له الدول العربية، وتتمثل تلك الاستجابة على أرض الواقع في ظهور العديد من المنظمات الحكومية، والمنظمات غير الحكومية التي تعمل في مجال مراقبة حقوق الإنسان وتطويرها.

الاختلاف :

تختلف الدول العربية من حيث عدد المنظمات التي تعمل في مجال حقوق الإنسان والحرية الأكاديمية. وربما يفسر ذلك أن بعض الدول هي الأقدم احتكاكا والأكثر ارتباطا بالحضارة الغربية المعاصرة وتوجهاتها بوجه عام، وبحقوق الإنسان والحريات الأكاديمية بوجه خاص، حرصا منها على بناء وجهتها في هذا المجال الحضاري. ويتوقع مع زيادة الدعم المالي والسياسي والتقني أن يحقق عمل المنظمات المهتمة بالحريات العامة والحرية الأكاديمية انتشارا واسعا في مختلف الدول العربية.

المسؤولية المجتمعية والأخلاقية :

وفي هذا تمتلك الدول العربية عدداً من الآليات التي تؤكد دور المجتمع في الحفاظ على الحرية الأكاديمية وتطويرها، وتتمثل هذه الآليات في عقد المؤتمرات، وتأسيس المنظمات والحركات

المدنية المهتمة بحقوق الطلاب، وبعض الهيئات التي تهدف إلى حماية حقوق الأكاديميين، وإنشاء أندية العاملين في الجامعات. ويلعب المثقفون والأكاديميون دوراً في تعزيز الحريات الأكاديمية، وذلك من خلال عدد من الأنشطة، والمشاركة في الندوات، وإجراء البحوث والدراسات، وممارسة الحرية الأكاديمية والتعريف بها في وسائل الإعلام، والدفع بتطوير واقعها، إضافة إلى تطوير معايير الترخيص والاعتماد والتقييم التي تستهدف في جزء من مهامها تأكيد الكثير من المبادئ المعززة للحرية الأكاديمية.

التشابه:

تشابه الدول العربية في اهتمام مجتمعاتها المتزايد بالحرية الأكاديمية، وقد انعكس ذلك في اتخاذ عدد من الإجراءات التي تسهم في دعم هذه الحرية، والحد من انتهاكها، وتطوير واقعها. ويفسر ذلك تزايد الاهتمام العالمي بالحرية الأكاديمية، وهو ما تمثل في عقد العديد من المؤتمرات العالمية والإقليمية بشأنها، (مثل مؤتمر عمان للحريات الأكاديمية عام 2004). ويعزى تزايد الإحساس بأهمية الحرية الأكاديمية إلى تراكم قضاياها المجتمعية، وهو ما دفع المجتمعات الأكاديمية وغير الأكاديمية للاهتمام بدراسة مشكلاتها، وتحليلها، ومحاولة تقديم حلول ناجعة لها.

- الاختلاف:

تختلف الدول العربية في مدى تفاعل جماعات المجتمع وأفراد مع قضايا الحرية الأكاديمية، ففي بعض الدول تظهر تحركات لحماية الحرية الأكاديمية ودعمها. وفي البعض الآخر ينحصر الاهتمام في ظهور بعض الجمعيات والهيئات ذات العلاقة بالأمر.

الحرية الأكاديمية المؤسسية:

ثمة مستويات متعددة لممارسة الحرية الأكاديمية في مستوى المؤسسة حسب مناويل وأنماط مختلفة. ويمكن الإشارة إلى التجارب التالية:

عملت بعض الدول العربية على إرساء الحرية الأكاديمية المؤسسية لجامعاتها الرسمية من خلال إنشاء مجلس أمناء لكل جامعة، يعمل بمثابة هيئة تشريعية ورقابية بالجامعة، وهذا يوضح قدرة الجامعة على توظيف أعضاء هيئة التدريس والعاملين وترقيتهم وتشبيتهم وإنهاء خدمتهم (وهو ما يعني الاستقلال الوظيفي للجامعة). وإن الجامعة الرسمية تتمتع بشخصية اعتبارية ذات استقلال مالي، ولها موازنتها المستقلة الخاصة بها، التي يعدها مجلس الجامعة، ويقرها مجلس الأمناء. وهي تتمتع بالاستقلال الأكاديمي، في بناء مناهجها العلمية، ومنح الدرجات الأكاديمية، وتقويم الإنتاج العلمي لأعضائها، وتحديد شروط قبول الطلاب بها بموجب قرار من

مجلس التعليم العالي، وفتح فروع ومراكز ومكاتب لها داخل الدولة وخارجها، وفي البعض الآخر يُعدّ رئيس الدولة الرئيس الأعلى الفعلي للجامعة، وهو المنوط بتعيين مدير الجامعة ونائبه، بناء على توصية وزير التعليم العالي، الأمر الذي يشير إلى محدودية الاستقلالية التنظيمية للجامعة وهو ما يعني ضعف الاستقلالية التنظيمية لها. وفي المقابل يُلاحظُ تكوينُ مجالسَ للتعليم العالي منوط بها وضع الهيكلية التنظيمية والإدارية، والقواعد المنظمة للجوانب العلمية والإدارية والمالية اللازمة لعمل فروع الجامعات،

وفي دول أخرى، تُعتبر الجامعة شخصيةً معنويةً ومستقلةً، ويتم تنظيم شؤونها وأسلوب عملها بنظام خاص بها، تصادق عليه الوزارة التي تشرف عليها، من خلال (أنظمة الترخيص والاعتماد العام والخاص)، وللجامعة عدد من المجالس، التي تجمع أعضاء معينين ومنتخبين، منها مجلس الأمناء الذي يُشكّل داخلياً بصورة مستقلة من الجامعة، أو من قبل رئيس الدولة، وفق السياسات التي تتبعها الجامعة، وللجامعة موازنتها المستقلة الخاصة بها. وللمجلس الأمناء شخصية معنوية مستقلة مالياً، وتتلقى الجامعة جزءاً من الدعم المالي المخصص للتعليم العالي وفقاً للأنظمة والمعايير المعتمدة من قبل الوزارة لهذا الغرض، على أن تقدم الجامعة موازنتها وحساباتها الختامية للوزارة. وهو ما يشير إلى الاستقلال المالي والوظيفي لها.

- التشابه :

تشابه الدول العربية في نص قوانينها على استقلال الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. وقد يرجع ذلك إلى توجُّه عالمي، يتمثل في نص دساتير الدول وقوانينها المختصة بالتعليم العالي على استقلالية مؤسساته، وهو ما تسايره الدول العربية في دساتيرها وقوانينها المختصة بالتعليم العالي.

- الاختلاف :

تختلف الدول العربية في درجة الاستقلال بأبعاده الأربعة (التنظيمي والوظيفي والمالي والأكاديمي) حيث نجد أنّ بعض الاستقلال التنظيمي في بعض الدول ليس في المستوى المعياري المطلوب. ويتراوح في البعض الآخر بين الضعيف في مجال تعيين السلطات التنفيذية لمجلس الأمناء في الجامعات، والقوي في مجال الاستقلالية لمجلس الأمناء فيها، بينما يعد متوسطاً في بعض الدول الأخرى، حيث يتم انتخاب القيادات الجامعية العليا، بينما لا يزال الوزير هو الرئيس الأعلى لكل جامعة.

ونجد من ناحية أخرى أنّ الاستقلال المالي للجامعات يعد ضعيفاً في بعض الدول (حيث يتولى رئيس الجامعة إدارة شؤون الجامعة المالية في حدود الخطط التي يرسمها مجلس التعليم

العالي)، ويخضع التصرف في أموال الجامعات وإداراتها ونظام حسابات الجامعة لأحكام اللوائح المالية والحسابية، التي تصدر بقرار من الوزير المختص بالتعليم العالي بالتنسيق مع وزير المالية)، بينما نجد أن الاستقلال المالي في البعض الآخر إيجابيا في بعض الدول الأخرى.

أما بالنسبة إلى الاستقلال الوظيفي فيعد ضعيفا في بعض الدول التي يتولى رئيس الجامعة إدارة شؤون الجامعة المالية، في حدود الخطط التي يرسمها مجلس التعليم العالي الذي يرأسه وزير التعليم العالي، أو يختص بذلك مجلس الجامعة الذي يقوم بإنشاء الوظائف التي يعين فيها العاملون أو إغائها وفقاً للهيكल الوظيفي، وتطبيق شروط الخدمة التي تقترحها الهيئات الأعلى، بينما يكون قويا في بعض الدول الأخرى نظرا لتمتع جامعاتها باستقلال وظيفي.

ويعد الاستقلال الأكاديمي ضعيفا في بعض الدول التي يعتمد فتح فروع للجامعات بها على قرارات سيادية بينما يكون قويا في الدول التي يمكن للجامعة فتح فروع ومراكز ومكاتب لها داخل الدولة وخارجها بقرار من مجلس الجامعة.

الحرية الأكاديمية الفردية أو المهنية :

يتضح من تحليل الواقع أن عضو الهيئة التدريسية في الدول العربية لا يتمتع بالحرية في ممارسة نشاطات وظيفته ومهامها (التدريس وإجراء الامتحانات وإجراء البحوث والدراسات المبتكرة والإشراف على الرسائل الجامعية، وبحث الطلاب وتقاريرهم وأنشطتهم العلمية والاجتماعية وتوجيههم وحرية البحث والنشر) بجانب مشاركته في المجالس واللجان الجامعية والأعمال التي من شأنها النهوض بالجامعة ودفعها إلى التقدم. غير أن هناك عدة محددات يجب أن يلتزم بها عضو الهيئة التدريسية، مثل: عدم القيام بأي نشاط حزبي أو سياسي داخل الجامعة، وعدم القيام أو الاشتراك بأي عمل يمس الوحدة الوطنية، أو يسهم في إثارة الفتنة بين المواطنين داخل الجامعة أو خارجها أو التحريض عليها، مع تفاوت فيما يتعلق بسنوات الانتظار ليتم تثبيته. وبالنسبة إلى الترقية فقد وضعت الجامعات للترقية تعليمات وقواعد واضحة، تعلنها كل جامعة على موقعها الإلكتروني وتلتزم بتطبيقها، ومن ثم يشعر أعضاء هيئة التدريس بأن الترقية تتم بناء على سياسة وقواعد محددة.

وفيما يخص حرية التدريس، فإن أعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم بالجامعة يتمتعون بحرية الفكر والبحث العلمي في إطار القانون والدستور.

وفي بعض الدول تكفل التشريعات حرية العقيدة والرأي والتعبير والطباعة والنشر والبحث العلمي والتنقل والاجتماع وتكوين الجمعيات والاتحادات والنقابات، بالإضافة إلى أن عضو هيئة التدريس يتمتع بحرية التدريس وحرية البحث والنشر.

التشابه :

تتشابه الدول العربية في أن تشريعاتها تنص على حرية التعبير عن الرأي، وفي ذات الوقت تتشابه في فشلها إلى حد كبير في تحويله لواقع على الأرض. وربما يرجع ذلك إلى اعتبار الحريات توجهاً عالمياً، يتمثل في نصوص دساتير الدول وقوانينها المختصة بالتعليم العالي في حرية التعبير عن الرأي، وهو ما تسايره الدول العربية محل الدراسة في دساتيرها أو قوانينها العامة أو المختصة بالتعليم العالي.

الاختلاف :

تختلف الدول العربية في اعتبار الحريات حقاً مطلقاً، أو حقاً مشروطاً أو مقيداً بالعديد من المحددات، كما تختلف هذه الدول في مدى حرية الفكر وحرية الرأي والتعبير وحرية التنظيم وحرية التدريس وحرية البحث والنشر. وقد يكون كل ذلك راجعاً إلى الظهير الثقالي والإرادة السياسية في كل دولة.

الحرية الأكاديمية للطلاب :

يتضح من تحليل واقع الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية أن الجامعات في بعض الدول تسمح بإنشاء اتحادات لطلابها ولكنها لا تتيح نفس الحق لأعضاء هيئة التدريس. ونظراً لحرمان أعضاء هيئة التدريس من حقهم في التعبير عن أفكارهم السياسية داخل الجامعة، فإنّ بالإمكان أن نستنتج أنّ الطلاب أيضاً محرومون من الإبداع الذاتي والبحث والتعبير عن وجهات نظرهم المختلفة عما يطرحه الأساتذة. واتحاد الطلاب هو تنظيم طلابي له شخصية اعتبارية ومقره حرم الجامعة، وتخضع أنشطة هذه الاتحادات الطلابية والأندية الطلابية لإشراف دائرة النشاط الثقالي والفني بعمادة شؤون الطلبة. وتوجد محددات واضحة على الحريات الأكاديمية للطلاب فيما يتعلق منها بحرية التعبير والتجمع والأنشطة غير الصفية.

التشابه :

تتشابه الدول العربية في تضمين قوانينها حرية الطلاب في آرائهم والتعبير عنها. ويعتبر هذا مساهمة لتوجه عالمي يتمثل في نص دساتير الدول وقوانينها المختصة بالتعليم العالي على حرية الرأي والتعبير عنه. وتتشابه بعض الدول في إتاحة إنشاء اتحادات عامة لطلاب الجامعة، وتمتعهم بحقهم في ممارسة أنشطتهم. في حين تتيح دول أخرى إنشاء جمعيات علمية واجتماعية فقط.

الاختلاف:

تختلف الدول العربية في مدى ما يتمتع به الطلاب من حرية الرأي وحرية التعبير عنه، فهو إما مطلق، أو مقيد بالعديد من المحددات. وتختلف الدول أيضا في نوعية الجهات التي تشرف على أنشطة الطلاب، وربما يرجع ذلك إلى السياق الثقافي للدول ذاتها. هذا السياق هو ذاته المسؤول عن أوضاع الحرية الأكاديمية للطلاب في هذه الدول.

الباب الثالث: بنود الحرية الأكاديمية

المكون الأول:

وفي ضوء ما سبق من وصف وتحليل لواقع الحريات الأكاديمية في مؤسسات التعليم الجامعي في بعض الدول العربية، وبلاستناد إلى قرار القمة العربية دمشق مارس 2008 باعتماد خطة تطوير التعليم في الوطن العربي التي تشتمل على تطوير التعليم العالي والارتقاء به، فقد أصبح من الضرورة وضع وثيقة للحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، تسهم في تطوير التعليم العالي والارتقاء به وتعزيز المبادئ والمواثيق والإعلانات العالمية العربية التي تعنى بالحقوق والحريات العامة والحرية الأكاديمية لأعضاء هيئات التدريس في الجامعات العربية، باعتبارها واحدا من المداخل الرئيسية لتعزيز حرية الإنسان العربي وحقوقه، وعلى ذلك تأتي هذه الوثيقة .

لماذا الوثيقة :

ترجع أهمية إعداد هذه الوثيقة إلى ما يلي:

وضع وثيقة للحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، تكون مرشداً للسلطات، وأعضاء هيئة التدريس، والباحثين للالتزام بها، وهذا من شأنه إزالة العقبات التي تحول دون انتشار النشاط العلمي والبحثي الحر، وتمكين الجامعة من الالتزام بأداء مهام وظائفها في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع والبيئة.

ممارسة الحرية الأكاديمية ضرورة لا غنى عنها لعضو هيئة التدريس الجامعي، إذ تساعده على تحقيق أدواره أو مسؤولياته باعتباره عنصرا فاعلا في المنظومة التعليمية والبحثية يعتمد نجاحها على تميزه في أداء مهام وظيفته.

مساعدة هيئة التدريس على تمكين طلابه من توسيع مداركهم، وزيادة خبراتهم، وتنمية شخصياتهم، وقدراتهم، وإبداعاتهم في مجالات الحياة المختلفة.

تساعد في حل كثير من المشكلات التي يعاني منها واقع جامعاتنا العربية؛ حيث إن كثيرا من أطرها التدريسية وباحثيها يعانون من عدم توافر المناخ الحر الديمقراطي الملائم للبحث والدراسة والإبداع، والكثير منهم أيضا يشكون من تشدد السلطات والأجهزة الرقابية، التي غالبا ما تنظر بعين الشك والريبة إلى الجادين منهم، مما أدى إلى هجرة كثير منهم إلى خارج أوطانهم.

ردم الفجوة الكبيرة بين التنظير والتطبيق، فكل اللوائح الدستورية وقوانين الجامعات تؤكد أنها مؤسسات علمية مستقلة، وعلى الرغم من ذلك، فإن الواقع يؤكد حقيقة تعرض أغلب هذه المؤسسات للاختراق والتدخل والمراقبة والمتابعة.

تحديث الجامعة وعصرنتها لتحقيق الجودة الشاملة.

خدمة المجتمع لتحقيق التنمية المستدامة.

تعزيز مكانة الجامعة وجعلها فضاء للحوار والتبادل غير المحدود للأفكار، ومن ثم فإنها تمكن الجامعات من تربية مواطنين مستيرين، قادرين على التطور، والحفاظ على عالم حر ومجتمعات متفتحة.

منطلقات الوثيقة :

ترتكز الوثيقة على مجموعة من المنطلقات، من أهمها ما يلي:

تتضمن الحرية الأكاديمية كلا من نشاط عضو هيئة التدريس، بوصفه فرداً له نشاطه الأكاديمي المستقل، ونشاط الجماعة الأكاديمية بوصفها كياناً جماعياً ممثلاً في الهيئة بشكل حر ومرن.

حرية البحث العلمي دون تدخل من داخل الجامعة أو من خارجها، سواء من جانب سلطات رسمية ذات نفوذ أو ضغط، أم جماعات ذات قوة اجتماعية، حيث يكون لدى أعضاء هيئة التدريس الحق في استمرارية العمل البحثي، ونقل نتائج بحوثهم ودراساتهم العلمية بحرية للآخرين، وطباعتها، ونشرها، طالما أنها تتفق مع المعايير العلمية المتفق عليها بين المؤسسات العلمية المتخصصة، سواء على المستوى المحلي، أم الإقليمي، أم الدولي.

إشراك أعضاء هيئة التدريس في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالممارسة التدريسية.

الحق في تنمية قدراتهم العلمية والمهنية، من خلال البرامج التدريبية، والانخراط في الهيئات المهنية المعنية بالدفاع عن حقوقهم.

حق عضو هيئة التدريس في عرض المعلومة والأفكار والآراء بصورة محايدة.
حرية تداول المعلومات، نشر الكتب والدويات العلمية.
تعزيز المكانة الاجتماعية والمادية لعضو هيئة التدريس.
اعتبار ممارسة الحرية الأكاديمية مرتبط بضمن الاستقلالية الإدارية والمالية لمؤسسة التعليم العالي.
التزام عضو هيئة التدريس بالسلوك المرتبطة بأخلاقيات المهنة وحسن السير والسلوك داخل قاعة المحاضرات وخارجها.
التزام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام والمسؤوليات المنوط بها في مجالات العمل الأساسية والممتثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة البيئة والمجتمع.
تحقيق الموضوعية وعدم التحيز في تقييم أداء الطلاب، وتوخي الشفافية.

أهداف الوثيقة :

تهدف الوثيقة إلى نشر ثقافة الحرية الأكاديمية في الأوساط الجامعية العربية وتبنيها في تشريعاتها.

المكون الثاني: معايير الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس بالجامعات العربية ومكوناتها

معايير التدريس:

الأولوية لأعضاء هيئة التدريس في تصميم المناهج، وطرق التدريس في إطار الهيئات العلمية المتخصصة.

حق أعضاء هيئة التدريس في اختيار المواد التدريسية ومحتوى المقرر وطرق تقييم أداء الطلاب.

إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس لممارسة حقهم المهني في تقديم ومناقشة القضايا الجدلية المرتبطة بموضوعات وطرق تدريسهم.

إنشاء جامعات حرة لخدمة توجهات فكرية متعارضة تشجع على إثراء المشهد العلمي بدلا من الأحادية.

معايير البحث العلمي :

إعطاء الحرية الكاملة لأعضاء هيئة التدريس في اختيار موضوعات وطرق البحث، ونشر نتائجه.

إشراك المتخصصين في الاكتشافات الجديدة، فالحرية الأكاديمية تتطلب التبادل الحر للأفكار والمعرفة.

ضمان التبادل الحر للأفكار والمعارف.

التخفيف من الطابع الفوقي للتخطيط للبحث العلمي.

البحث عن موارد اجتماعية مستقلة عن الدولة للمشاركة في تمويل البحث العلمي.

فتح باب المبادرات اللامركزية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي.

معايير المشاركة في إدارة المؤسسة التعليمية :

مشاركة عضو هيئة التدريس في وضع التشريعات واللوائح بما يحقق الإدارة التشاركية. تلتزم المؤسسات التعليمية بإعداد الآليات الملائمة للإدارة التشاركية، وبإتاحة الوقت للأعضاء للمشاركة فيها، وإعطاء المكافأة المناسبة.

إشراك أعضاء هيئة التدريس في صنع القرارات المتعلقة بالحياة الجامعية.

المعايير العامة :

مشاركة أعضاء المجتمع الأكاديمي في عضوية الجمعيات أو المنظمات، وتنظيم الاتحادات والعمل معها، وعرض وجهات نظرهم الخاصة بأي موضوع، وأن يكون بإمكانهم تولي أدوار قيادية في المجتمع المدني كأصوات مستقلة.

وجود هيئة أو جمعية مهنية تتولى تمثيل أعضاء هيئة التدريس والباحثين والأكاديميين وتدافع عن مصالحهم بصورة فردية أو جماعية.

تفعيل نظام الوقف لتمويل التعليم الجامعي والبحث العلمي.

صنع بيئة جامعية إبداعية شرط واجب لتحرير القدرة الإنتاجية، خاصة أن البيئة الإبداعية هي الوجه الثالث للحرية الأكاديمية إلى جانب حرية البحث والتفكير واستقلالية الجامعة، وينبغي تمييز هذه البيئة بالمرونة والتحرر من الشكليات، وأن تكون بيئة تشجع على التخطيط والتقويم والتطوير المؤسسي، تساعد على دعم العمل الجماعي والتواصل بين الباحثين، وتتحمل الخسارة في البحث العلمي.

معايير استقلالية الجامعة :

الاستقلال الإداري للمؤسسات الجامعية والبحثية.
الاستقلال المالي وضمان مصادر تمويل هذه المؤسسات.
الأمن الوظيفي والفكري والاجتماعي للباحثين والأكاديميين.

المكون الثالث: مسؤوليات وواجبات:

بناء على الدراسات التي أجريت حول واقع الحرية الأكاديمية بمختلف المؤسسات الجامعية العربية التي كشفت عن تعييب مفاهيم الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية. وفي ضوء ما تقدم فإنّ ما يُقترح على الهيئات والجهات المعنية بالتعليم العالي يتمثل في وضع مدونات وتشريعات لتتحقق ما يلي:

مسؤوليات عضو هيئة التدريس بالجامعات العربية وواجباته :

مسؤوليات وواجبات عامة :

التزام عضو هيئة التدريس بالجامعة بالمهام والمسؤوليات المرتبطة بمهام عمله المهني والأكاديمي والتعهد بتنفيذها.

التعهد بالبحث العلمي ونشر نتائجه حسب الإمكانيات المتاحة.

التسامح واحترام حق الاختلاف كضمان للإبداع أو التطوير.

أن تكون بحوثه هادفة لتنمية المعارف وإثراء الإنسانية بخبرات وتجارب جديدة.

مسؤوليات وواجبات تدريسية :

أن يقدم عضو هيئة التدريس محتوى معرفيا يستجيب للمواصفات الأكاديمية والعلمية المتعارف عليها.

أن تتضمن المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها معلومات جديدة تتواكب مع الاتجاهات العلميّة في مجال تخصصه.

أن يتفق ما يقدمه من معلومات في مقرراته الدراسية مع الأهداف العامة والإجرائية المحددة لهذه المقررات.

أن يكون محتوى المقرّر الدراسي الذي يقوم بعضو هيئة التدريس ضمن الخطة العامة

للبرنامج التعليمي في التخصص العلمي والكلية والجامعة التي ينتمي إليها الطالب.
أن يستخدم طرائق التدريس وأساليبه الحديثة التي تساعده على تحقيق أهداف مقرراته
الدراسية وبما يتناسب مع مستويات الطلاب.

أن يوظف أفضل طرق التواصل مع طلابه داخل قاعة المحاضرات وخارجها.
أن يقوم أداء طلابه باستخدام اختبارات ومقاييس مناسبة للكشف عن مستوياتهم المعرفية
والمهارية المختلفة.

أن تتميز طريقة معاملته لطلاب به بالموضوعية داخل قاعة التدريس وخارجها.
أن يكون سلوك الطلاب ومستواهم المعرفي وتحصيلهم الدراسي المعيار الأساسي لتقويمهم،
بغض النظر عن النوع والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والمنطقة الجغرافية التي ينتمون إليها.
أن يلتزم بسلوك أخلاقيات المهنة في التعامل مع الآخرين خارج مؤسسة التعليم.
أن تكون معايير تقويم عضو هيئة التدريس لأداء طلابه واضحة ومعروفة سلفاً.
أن يقوم بأداء واجبات المرشد الأكاديمي مع طلابه.

مسؤوليات وواجبات بحثية:

أن يلتزم عضو هيئة التدريس بأخلاقيات البحث العلمي في إجراء بحوثه.
أن يتميز بالأمانة العلمية في التعامل مع مصادر جمع المعلومات.
أن يُنمّي قدراته العقلية ومعلوماته باستمرار في مجال تخصصه الأكاديمي، من خلال
ممارسة البحث العلمي.

أن يقدم موضوعات وأفكاراً جديدة للبحث والدراسة في مجال تخصصه الأكاديمي من
خلال البحوث والدراسات التي يقوم بها.

أن يقدم خدماته وإرشاداته البحثية للباحثين الجدد في مجال تخصصه الأكاديمي.

أن يلتزم بشروط المنهج العلمي وقواعده في التعامل مع مشكلات بحوثه.

أن يحترم آراء زملائه العلمية وحقهم في الاختلاف مع آرائه.

أن يتقبل نقد زملائه الموضوعي في إنتاجه العلمي وأعماله البحثية.

أن يستمر في إنتاجه العلمي.

أن يتميز بالموضوعية في الحكم على الإنتاج العلمي لزملائه وتقويمه وفقا للمعايير العلميّة المتفق عليها.

أن يسهم بجدية في البحوث المشتركة داخل القسم والكلية والجامعة.

4. مسؤوليات وواجبات إدارية وخدمة المجتمع :

أن يؤدي أعماله ومسؤولياته الإدارية داخل القسم الأكاديمي الذي ينتمي إليه، وعلى مستوى كليته وجامعته.

أن يقوم بأداء التزاماته ومهام وظيفته الإدارية على مستوى الكلية التي يعمل بها.

أن يؤدي واجباته الإدارية على مستوى الجامعة التي يعمل بها.

أن يلتزم باللوائح والقوانين التي تحكم مهام وظيفته.

أن يساهم في تنمية المجتمع المحلي.

أن يشارك في فعاليات الروابط والجمعيات المهنية المنتمى إليها.

ألا يتعدى حدود ممارسة الحرية الأكاديمية داخل الجامعة أو خارجها.

أن يقبل تطبيق مبادئ الشفافية والمحاسبية في أدائه للعمل.

المكوّن الثاني : حقوق أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية :

حقوق عامة:

1/1 حقوق تدريسية:

أن يختار عضو هيئة التدريس محتوى المقررات الدراسيّة التي يقوم بتدريسها بما يتفق مع المنهج الدراسي.

أن يطوّر المقررات الدراسيّة التي يقوم بتدريسها في ضوء مستجدات التخصص والمعايير العلمية.

أن يختار طرائق التدريس واستراتيجياته المناسبة لتحقيق أهداف المقررات التي يقوم بتدريسها.

أن يحدّد أساليب تقييم أداء طلابه وأدواتها بما يتفق مع المعايير العلمية والموضوعية.
أن يختار المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها في مجال تخصصه الأكاديمي.
2/1 حقوق بحثية:

أن يتمتع عضو هيئة التدريس بحرية البحث والمناقشة في مناخ تسوده قيم التسامح والديمقراطية.

أن يمارس حرية إجراء البحوث الاستقصائية والميدانية.
أن يختار موضوعات البحث، ومجالاته، وإجراء البحث، ونشر نتائجه.
أن يتمكن عضو هيئة التدريس من المشاركة في ملتقيات ومؤتمرات دولية حول اهتماماته العلمية والبحثية والسفر إلى الخارج دون قيود.

أن تكون لديه حرية الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة.
أن ينمي من قدراته المعرفية.

أن يمارس حرية البحث والنشر وإجراء البحوث.

أن يتابع الجديد في مجال تخصصه الأكاديمي.

أن يمارس التفكير الناقد الذي يخدم تقدّم البحث العلمي.

أن تتاح له فرص الوصول إلى أعلى المستويات العلمية في مجال تخصصه.

أن تتاح له فرص متكافئة مع زملائه في الترقي للوظائف الأعلى.

أن تتاح له فرص الاستمرار في الحياة العلمية للمؤسسات الجامعية بعد التقاعد.

آليات تطبيق الوثيقة :

لكي يتم تطبيق الوثيقة المقترحة للحرية الأكاديمية في الجامعات العربية توجد مجموعة من المتطلبات يمكن الأخذ بها وتوفيرها ومن هذه المتطلبات ما يلي:

عقد مؤتمرات ومنتديات فكرية يحضرها ممثلون للجامعات العربية من أعضاء هيئة تدريس، ومسؤولون على مستوى الحكومات والجامعات، مناقشة مضمون هذه الوثيقة، والاتفاق على ما يمكن أن يتضمنه من بنود يتفق عليها بعد فحصها.

نشر ثقافة الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس من خلال ندوات وورش عمل يتم

تففيذا في هذه الجامعات.

إعداد منشورات تتضمن وثيقة الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية وتوزيعها على أعضاء هيئة التدريس، ومعاونيهم حتى يستطيعوا الاطلاع عليها عند الحاجة.

إجراء دراسات ميدانية لعينات مختلفة من أعضاء هيئات التدريس بالجامعات العربية بهدف التعريف بالوثيقة والاستفادة منها.

بحوث ودراسات

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالشعور بالسعادة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق

د. محمد عزت عربي كاتبي

أستاذ مساعد في كلية التربية - قسم علم النفس

مقدمة :

يعد طلبة الجامعات عماد الأمة بشكل عام وزهرة المجتمع بشكل خاص وهم نخبة الجامعة الصاعدة، وتهتم معظم الدراسات بطلبة الجامعة لما لهم من الأثر في الحياة والتأثير في المجتمع، فهم قادة الغد ومؤسسو المجتمع في مجال العلم، ونجاح طلبة الجامعة يعتمد في الدرجة الأولى على كيفية تفاعلهم مع الأحداث والأشخاص المحيطين بهم، واهتمت الكثير من الدراسات بالطلبة الجامعيين ووجهت الاهتمام بالدرجة الأولى إلى المتغيرات التي تؤثر على مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم وبدأت تسود الآن البحوث التي تربط بين قدرات الفرد العقلية وصحته النفسية وشعوره بالسعادة والرضا عن الحياة لما لها من كبير الأثر على حياة الطالب الجامعي.

وأكد "فاولز (Fowls)" "أن القدرة على فهم الآخرين قدرة إنسانية مهمة لأن الفرد يقضي معظم حياته بين أشخاص آخرين، فالحساسية تجاه ما يفكر ويشعر به الآخرون والقدرة على تشخيص الصعوبات في العلاقات الشخصية تكون بمجملها المواهب الأساسية في العلاقات ما بين الأفراد (يوسف، وزيور، 1984:299).

وتتكامل في شخصية الفرد قوى الإنسان الجسمية والعقلية والانفعالية ككائن اجتماعي،

وبدون هذه الصفة الاجتماعية لا يتيسر له أن ينمو كإنسان اجتماعي (الصاحب، 2011:195).
ويعتبر الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهامة في الشخصية لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة أي أنه بقدر ما يكون الشخص متمتعاً بالقدرة على التفاعل الاجتماعي وإقامة علاقة مع الآخرين بقدر ما يكون ذكياً وهذا ما يطلق عليه الذكاء الاجتماعي (الديب، 2004:35).

إن التجسيد الحقيقي للذكاء في العلاقات الاجتماعية هو ما يطلق عليه الذكاء الاجتماعي ويزداد هذا النوع من الذكاء بشكل منطقي كلما تقدم الإنسان في العمر الزمني وعلى مدى تفاعله مع المحيطين به مما يساعد الفرد على فهم الآخرين بشكل صحيح ومشاركتهم أكثر من الناحية الوجدانية وإحساسه أكثر بمشاعرهم وبث روح الثقة في التعامل مما ينعكس على الحالة الصحية للفرد و يؤدي إلى شعوره بالسعادة.

وكذلك نجد علماء النفس يتعمقون في وضع المعايير التي بموجبها يمكن الحكم على الفرد بالسعادة، ولقد أورد بعضهم علامات للسعادة منها تقبل الفرد الواقعي لحدود إمكانياته واستمتاع الفرد بعلاقاته الاجتماعية، ونجاحه في عمله ورضاه عنه وإقباله على الحياة بشكل عام. واهتم علماء النفس بعلامات السعادة وعوامل تمييزها وبعلامات الشقاء وعوامل الوقاية منها وعلاجها، وعدوا السعادة هي الصحة النفسية أو أهم مكوناتها والتي جعلوها غاية الدراسات النفسية، واهتم علماء النفس بتحليل السعادة والنظر إليها من زاوية معرفية ووجدانية ونفس حركية، فسعادة الإنسان في الدنيا في تفكيره ومشاعره وسلوكه مما يجعلها نسبية تختلف من شخص إلى آخر، وتختلف في الشخص الواحد من موقف إلى آخر وهي تتبع من داخل الإنسان وفق استعداداته الشخصية للسعادة والشقاء.

مشكلة الدراسة :

إنّ ما يشهده القرن الواحد والعشرون من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية فضلاً عن التغيرات التي لحقت بالقيم الإنسانية، وتسببت في صراع الفرد بين القديم والجديد، إن هذه التغيرات المتسارعة والصراعات المتعددة تحمل بين طياتها الكثير من الآلام والمتاعب النفسية والكثير من مصادر الضغط النفسي وبالتالي الكثير من الشقاء الإنساني، وهذا ما يجعل من السعادة أمراً شاقاً يصعب الوصول إليه.

إنّ ما أعلنه برادبيرن (Bradbern) في عام (1969) عن الكشف الهام الذي مؤداه أنّ السعادة ليست نقيض التعاسة وهناك دليل إضافي على الاستقلال النسبي لمشاعر الحزن عن مشاعر السعادة وذلك يأتي من كون العوامل التي تنبئ بكل منهما تختلف عن الأخرى إلى حد

كبير، أما الجانب الانفعالي من السعادة فإنَّ له أبعاداً متعددة ولعل أهم هذه الأبعاد هو بعد البهجة، والاكْتئاب وهناك دراسة مسحية حديثة تشير إلى أنَّ (50%) من آلاف الراشدين يعانون من عرض أو عرضين نفسيين ومعظم هذه الأعراض تتعلق بالقلق والاكْتئاب، وخلص مايكل أرجايل أنه يمكن فهم السعادة بوصفها انعكاساً لدرجة الرضا عن الحياة أو بوصفها انعكاساً لمعدلات تكرار حدوث الانفعالات السارة وشدة هذه الانفعالات وليست السعادة عكس التعاسة تماماً (مايكل أرجايل، 1993:23).

كما تكشف الكثير من الدراسات عن أثر التفاعل الاجتماعي وشبكة العلاقات الاجتماعية التي يعيش في ظلها الفرد على السعادة، وتشير كثير من البحوث إلى أن من لهم عدد كبير من الأصدقاء، أو من يقضون وقتاً أطول مع الأصدقاء يميلون إلى أن يكونوا أكثر سعادة، وتصل الصداقة إلى أقصى درجاتها عند الشباب بدءاً من المراهقة حتى الزواج، وتشير الدراسات إلى ارتباط السعادة بالرضا عن الحياة وارتباط الشقاء بالسخط والتذمر من الحياة، ففي إحدى الدراسات على الشباب في أمريكا كانت معاملات الارتباط بين الشعور بالسعادة والرضا عن الحياة بشكل عام حوالي 0.75 وهو معامل ارتباط عال (مرسي، 2002:46).

وتعتبر السعادة أو الرضا خاصية فردية وأن الفرد هو العامل المحدد فهناك أدلة على أن الناس السعداء يفسرون المواقف بطريقة أكثر إيجابية وعلى أن إضافة أحداث مبهجة ليست مؤشراً دقيقاً ينبئ بالسعادة، أما المنحى الذي يمضي من الأدنى إلى الأعلى فيرى أن السعادة تعتمد على عدد الأحداث والأنشطة المبهجة التي يخبرها الفرد وكذلك يمكن للعلاقات الاجتماعية أن تكون مصدراً للسرور والرضا الإيجابي (مايكل أرجايل، 1993:151).

وميز علماء النفس بين السعادة كحالة نشعر بها في موقف معين، وبين السعادة كاستعداد أو سمة في الشخصية وانتهوا إلى أن حالة السعادة لا تجتمع مع حالة الشقاء في الشخص الواحد وفي موقف معين، أما الاستعدادات للشقاء فموجودة عند كل الناس بدرجات مختلفة، فكل إنسان عنده استعدادات للسعادة واستعدادات للشقاء، ولكن من يرتفع عنده الاستعداد للسعادة ينخفض عنده الاستعداد للشقاء، وهؤلاء قلة، والعكس صحيح (مرسي، 2002:49).

فالطالب الجامعي بحاجة ملحة لامتلاك القدر الأكبر من الذكاء الاجتماعي وإن إدراك الطالب لانفعالاته وتحديدها وفهمها جيداً وإدراكه لانفعالات الآخرين والمحيطين به مهم للطالب الجامعي بشكل خاص، ويعد دور الذكاء الاجتماعي مهماً في شعور الطالب بالسعادة وتفسيره لما يحيط به وتعامله في المواقف الحياتية، وإن عدم امتلاك الفرد للذكاء الاجتماعي قد يكون سبباً في شعوره بالتعاسة والاكْتئاب، مما ينعكس سلباً على حياته بشكل كبير.

ومن خلال ما تقدم يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال التالي: ما العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة لدى طلبة جامعة دمشق وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص الدراسي؟

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية والتطبيقية على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. لا توجد دراسة في حدود علم الباحث تُعنى بدراسة الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة دمشق.

2. تعنى الدراسة الحالية بمرحلة عمرية وتعليمية مهمة وهي المرحلة الجامعية.

3. تعنى الدراسة الحالية بشريحة مهمة في المجتمع السوري وهي شريحة الشباب الجامعيين.

4. تعمل الدراسة الحالية على توفير كم من المعلومات حول الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة دمشق، وبالتالي قد تلفت نظر الباحثين والعاملين في مجال علم النفس إلى إجراء دراسات أخرى حول متغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: الكشف فيما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة لدى طلبة جامعة دمشق.

الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور/إناث) على مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة جامعة دمشق.

الكشف عن الفروق في مجال التخصص الدراسي (كلية التربية / كلية العلوم) على مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة جامعة دمشق.

الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) على مقياس السعادة لدى طلبة جامعة دمشق.

الكشف عن الفروق في مجال التخصص الدراسي (طلبة كلية التربية / طلبة كلية العلوم) على مقياس السعادة لدى طلبة جامعة دمشق.

الفئة المستهدفة هي فئة الشباب الجامعي والتي تشكل عماد المجتمع ومستقبله.

أهداف الدراسة :

تتجلى أهداف الدراسة الحالية في السعي إلى ما يلي:

قياس العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة لدى طلبة جامعة دمشق،

سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً، وسواء أكانوا من طلبة كلية التربية أم طلبة كلية العلوم.
قياس الفروق بين الجنسين (ذكور / إناث) على مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة جامعة دمشق.

قياس الفروق في مجال التخصص الدراسي (طلبة كلية التربية / طلبة كلية العلوم) على مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة جامعة دمشق.

قياس الفروق بين الجنسين (ذكور / إناث) على مقياس السعادة لدى طلبة جامعة دمشق.
قياس الفروق في مجال التخصص الدراسي (طلبة كلية التربية / طلبة كلية العلوم) على مقياس السعادة لدى طلبة جامعة دمشق.

فرضيات الدراسة :

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الاجتماعي ودرجات الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0.05).

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث) عند مستوى دلالة (0.05).

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (طلبة كلية التربية / طلبة كلية العلوم) عند مستوى دلالة (0.05).

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور / إناث) عند مستوى دلالة (0.05).

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس السعادة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (طلبة كلية التربية / طلبة كلية العلوم) عند مستوى دلالة (0.05).

أدوات الدراسة :

مقياس الذكاء الاجتماعي (من إعداد الباحث).
مقياس الشعور بالسعادة (تعريب عبد الخالق 2001).

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة الدراسة الحالية من حيث جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج منها.

حدود الدراسة :

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في العام الدراسي 2013 - 2014

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في جامعة دمشق (كلية التربية، وكلية العلوم).

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من (270) طالب وطالبة من كليتي التربية والعلوم في جامعة دمشق.

التعريف بمصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية :

الذكاء الاجتماعي: وهو "قدرة الفرد على تحقيق تواصل ناجح مع العالم الخارجي وعالمه الداخلي على أن لا يبدع فرصة تمر أمامه دون أن يستثمرها في عملية تواصل" (غباري، وأبو شعير، 2010، 200).

ويعرف الذكاء الاجتماعي إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الاجتماعي المطبق بالدراسة الحالية.

الشعور بالسعادة: وهي "الدرجة التي يحكم فيها الشخص إيجابياً على نوعية حياته الحاضرة والسعادة تشير إلى حب الشخص للحياة التي يعيشها، واستمتاعه لها، وتقديره الذاتي ككل" (جودة، 2007، 706).

ويعرف الشعور بالسعادة إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس السعادة المطبق بالدراسة الحالية.

الإطار النظري للدراسة :

تعريف الذكاء الاجتماعي:

ولعل أول دراسة عملية أجريت في ميدان الذكاء الاجتماعي تلك التي قام بها ثورنديك عام 1926 م والذي حلل فيها الاختبارات الفرعية التي يتألف منها اختبار جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي (المغازي، 2003:89)، بعد ذلك قام سترانج (1930) بدراسة عن الخبرات الاجتماعية للأفراد، وبقياها عن طريق المفاهيم الخلقية والعادات، والتقاليد السائدة في المجتمع وأكدت هذه الدراسة على الخصائص الوظيفية للذكاء الاجتماعي (حسين الدريني، 1984:104).

وقدم فيرنون (1933) مفهوم الذكاء الاجتماعي عن طريق الإعلان وطور تعريفه، فهو أداة لقياس القدرة على إصدار الأحكام الاجتماعية، وفي عام (1936) ظهرت محاولات متعددة

لبناء مقاييس الذكاء الاجتماعي، ومنها محاولات (موس وآخرون) إذ قاموا ببناء أداة لقياس الذكاء الاجتماعي واعتمدوا في بنائها على تعريف ثورندايك، وتلا ذلك محاولة ودرو (1937) لتحليل مقياس جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي مع سبعة وأربعين اختباراً ذات طبيعة متباينة وفي عام (1942) ظهرت مفاهيم أخرى لها صلة بالذكاء الاجتماعي، إذ تطورت الأبحاث والدراسات حول هذا المفهوم وشملت أبعاداً واسعة النطاق. ودرس بياجيه في عام (1950) الذكاء الاجتماعي من الجانب التطوري وليس عن طريق الفروق الفردية، ثم بعد ذلك دراسة دايموند عام (1952) التي هدفت إلى بناء مقياس لمفهوم التعاطف ويمثل هذا مقياساً للذكاء على تصور الفرد نفسه مكان فرد آخر وتوقع سلوكه الاجتماعي، ورأى وكسلر عام (1958) أن الخاصية السلوكية للذكاء الاجتماعي هي تطبيق للذكاء العام وفق السياق الاجتماعي (الخالدي، 2001:27)، وفي عام (1967) قام جيلفورد بدراسة الذكاء الاجتماعي فقدم أبحاثاً عن السلوك الاجتماعي، الذي يمثل الذكاء الاجتماعي في المحتوى السلوكي للقدرات العقلية، وظهر فيما بعد مقياس جيلفورد ذو العوامل الستة للذكاء الاجتماعي (الشيخ، 1990:173)، وظهرت عام (1978) دراسة لمعرفة مدى استقلال الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام وتوصلت الدراسة إلى ضعف استقلالية الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام، وفي عام (1979) فشلت محاولة فورد وتايسك في إثبات وجود الذكاء الاجتماعي كقدرة مستقلة باستخدام مقياس جيلفورد ولا في عام (1983) وباستخدامهما تصميمات جديدة طبقت على طلبة المدارس الإعدادية باستخدام مقياس مختلف، وجدا دليلاً على أن عامل الذكاء الاجتماعي مستقل، كما أثبت مارلو استقلالية الذكاء الاجتماعي كقدرة عقلية كما أكد فورد عام (1995)، في أبحاثه اللاحقة أن الذكاء الاجتماعي مساو لمفهوم الكفاية الاجتماعية (الصاحب، 2011:202).

ويتفق الباحث مع وكسلر في أن الخاصية السلوكية للذكاء الاجتماعي هو تطبيق للذكاء العام وفق السياق الاجتماعي، وأن استخدام الفرد للذكاء الاجتماعي يولد لديه ولدى الآخرين حب المحافظة على العلاقات الإنسانية ويدفع بهم إلى المشاركة الواعية والفاعلة في كل ما يخص العلاقات الاجتماعية.

ويمتد مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله إلى ثورندايك في كتابته المبكرة عام (1925) عن الذكاء وخاصة تمييزه الشهير بين الذكاء الاجتماعي والميكانيكي والمجرد، وهو يعرف الذكاء الاجتماعي بأنه: "القدرة على فهم الرجال والنساء والفتيان والفتيات والتحكم فيهم، وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكيمة في العلاقات الإنسانية" (أبو حطب، 1996، 408).

ويضيف أحمد (2003) أن الذكاء الاجتماعي هو «قدرة تتضمن عمليات معرفية عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمداركهم وأفكارهم ومشاعرهم، واتجاهاتهم وسماتهم

الشخصية وغيرها» وهي قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين على نحو من الأنحاء كالمعلمين والأطباء والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين ورجال السياسة والدعاية والإعلام وغيرهم» (ص 71).

ويعرف جابر (2003) الذكاء الاجتماعي بأنه: «القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها». (ص 11).

إلا أن المفهوم يتسع فيرى كانتريل أن النشاط الوظيفي الذي يؤدي إلى إحداث الاستثارة يتضمن إمكانية التأثير في أغراضنا وأن يتأثر هو بنا، وهذه الإمكانية هي الوعي وهذا يعني أننا قد نخلع على بعض المثيرات أغراضاً ليست فيها، كما هو الحال في التفكير الإحيائي الذي يضيف على الأشياء خصائص حيوية، وعلى هذا فإن حيواناً أو إنساناً أو أيديولوجية يمكن أن تكون جميعاً مثيرات للإدراك الاجتماعي لأنها قد تؤثر فينا كما تتأثر بنا، وهكذا يتسع المفهوم ليشمل كل ما له طبيعة اجتماعية حتى ولو لم يكن في صورة أشخاص (أبو حطب، 1986، 409).

ويرى ونج وآخرون، (Wong et al (1995) أن مفهوم الذكاء الاجتماعي يتكوّن من جانبين هما: الجانب المعرفي: ويعني قدرة الفرد على فهم أو حل رموز السلوك اللفظي وغير اللفظي للآخرين وتتمثل في الإدراك والاستبصار والمعرفة الاجتماعية.

الجانب السلوكي: ويعني مدى فاعلية الفرد وتأثيراته الشخصية حال التفاعل مع الآخرين (حسين، 2011:100)

أبعاد الذكاء الاجتماعي:

توصل كورين وأوليفر Corinne & Oliver إلى مكونات الذكاء الاجتماعي وهي على النحو التالي:

1 - التعامل مع الآخرين والتكيف معهم:

هو القدرة على التعامل مع الآخرين وأنه يمكن تحليل مظاهر التعامل مع الآخرين إلى عدة قدرات تعبر كل منها عن مظهر بسيط من مظاهر الذكاء الاجتماعي وهي كما يلي:

- التصرف في المواقف الاجتماعية، وتعني القدرة على حسن التصرف مع الآخرين أو النجاح في التعامل معهم بكفاية.

- تعرّف الحالة النفسية للمتكلم، وتعني القدرة على فهم الآخرين وتعرّف حالتهم النفسية من أحاديثهم.

- تذكر الأسماء والوجوه، وتعني القدرة على الاحتفاظ بأسماء الأشخاص وملاحظتهم

وتذكرها بدقة، ويدل على شدة الاهتمام بهم.

- ملاحظة السلوك الانساني، وتعني القدرة على ملاحظة سلوك الآخرين، والتنبؤ ببعض المظاهر السلوكية البسيطة للآخرين.

- روح الدعابة المرح، وتعني القدرة على فهم النكت والاشترك مع الآخرين في مرحهم ودعاباتهم.

2 - التواصل مع الآخرين:

إن التواصل مع الآخرين يعكس قدرة الفرد على التعامل معهم ومدى تكيفه معهم ومراعاة حالاتهم المزاجية وتحفيزهم والتواصل الاجتماعي بدوره يوصل الفرد إلى الاستفادة من كل الأطراف الاجتماعية المحيطة به. ويعد الإنسان في الحقيقة ميثاً دون علاقات اجتماعية فالتواصل يعني الحياة (غباري، وأبو شعيرة، 2011، 211).

3 - فهم الآخرين:

ويعدُّ بعد فهم الآخرين أحد الركائز التي بني عليها مقياس الذكاء الاجتماعي كما أن القدرات في الجانب السلوكي يمكن أن توصف أنها الذكاء الاجتماعي الذي يساعدنا على فهم سلوك الغير وفهم سلوكنا (جابر، 2003، 99)، ويهتم جاردنر (1991) بخصائص الذكاء الاجتماعي ويحدده بأنه قدرة الشخص على فهم دوافع ورغبات الأشخاص الآخرين (حسين، 2011، 102) كما يرى محمد عماد الدين أن من أهم مظاهر الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الآخرين وتعني القدرة على تعرّف الحالة النفسية للآخرين، (الصاحب، 2011، 195)

4 - التأثير والتأثر الاجتماعيان والذاكرة الاجتماعية:

ويقصد به مشاركة الآخرين في كل ما يشعرون به والتأثير فيهم والتأثر بهم وهذا بدوره يؤدي إلى علاقات اجتماعية ناجحة.

فالذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على التأثير والتأثر في الآخرين حال التفاعل معهم مما يؤدي بدوره إلى التوافق الاجتماعي وهذا يترادف مع ما يورده الدسوقي (2002)، تحت مسمى «التوافق الاجتماعي» وقصد به حسن التعامل مع الآخرين، والتأثير فيهم والتأثر بهم، وبناء علاقات ناجحة معهم (ص 214).

مكونات الذكاء الاجتماعي:

يتكون الذكاء الاجتماعي من مجموعة من العناصر كما ذكرها تائر غباري وخالد أبو شعيرة، (2010)، وهي على النحو التالي:

1 - تنظيم المجموعات: تستلزم المهارة اللازمة للقائد، أن يبدأ بتنسيق جهود مجموعة مشتركة من الأفراد، هذه هي القدرة العقلية التي يتمتع بها المخرجون، أو منتجو الأعمال المسرحية، والعسكريون، ورؤساء المنظمات والوحدات المختلفة المؤثرون في العاملين معهم.

2 - الحلول التفاوضية: موهبة الوسيط الذي يستطيع أن يمنع وقوع المنازعات أو يستطيع إيجاد الحلول للنزاعات التي تنشأ بالفعل، هؤلاء الوسطاء الذين لديهم هذه القدرة، يتفوقون في عقد الصفقات، وفي قضايا التحكيم، والتوسط في النزاعات، وفي السلك الدبلوماسي، أو في التحكيم القانوني.

3 - العلاقات الشخصية: لا شك في أن موهبة بعض الناس هي موهبة تعاطف وتواصل، وهذا يسهل القدرة على المواجهة، أو تعرف مشاعر الناس واهتماماتهم بصورة مناسبة، إنه فن العلاقات بين البشر.

4 - التحليل الاجتماعي: القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة، ومعرفة اهتماماتهم ودوافعهم لمعرفة الناس، وكيف يشعرون بهم، هذه القدرة تؤدي إلى سهولة إقامة العلاقات الحميمة، والإحساس بالوثام.

وإذا اجتمعت هذه المهارات معاً فتصبح مادة لصقل العلاقات بين الناس بعضهم ببعض وتهذيبها، وهي من المكونات الضرورية للجاذبية، والنجاح الاجتماعي، فهؤلاء المتمتعون بالكفاية في الذكاء الاجتماعي، يسهل عليهم الارتباط بالناس من خلال ذكائهم في قراءة انفعالات الناس ومشاعرهم، ومن السهل أن يكونوا قادة وواضعي نظم، ويستطيع هؤلاء أيضاً معالجة المنازعات قبل نشوبها في أي نشاط إنساني (الغباري، وأبو شعيرة، 2010، 204).

ويقسم كارل ألبرشت الذكاء الاجتماعي إلى عدة عناصر هي:

العنصر الأول: إدراك معطيات الموقف والوعي بها:

هنا هل تشعر بأحاسيس الآخرين وهل تقدر مشاعرهم وتستشعر نواياهم، وإن لم يصرحوا بها أو يعلنوا عنها، ويشير إلى أنه لا يتفاعل البشر مع بعضهم البعض إلا في سياق مواقف اجتماعية ويجب على الفرد إدراك معطيات الآخرين والوعي بها.

العنصر الثاني: الحضور.

الحضور هو أسلوبك في التأثير على الآخرين من خلال التواصل معهم ويركز كارل ألبرشت

على الاهتمام بترك انطباعات خاصة لأن هذا يؤهل الفرد للاستزادة من الذكاء الاجتماعي.

العنصر الثالث: الأصالة.

وتعتبر الأصالة عن مصداقيتك مع نفسك ومع الآخرين وهذه خطوة على طريق الوصول للذكاء الاجتماعي والأصالة تعني البعد عن الزيف والتملق، وكسب ثقة الآخرين من خلال سلوك قوامه التفاهم المتبادل والتواصل الفعال.

العنصر الرابع: الوضوح.

ويقصد كارل ألبرشت بالوضوح هو التعبير عن آرائك وأفكارك ونواياك بصراحة دون تردد أو خجل وبعبارة أخرى «هل تقول ما تعني وتعني ما تقول».

العنصر الخامس: التفهم والتعاطف.

ويتمثل التعاطف في قدرتك على استيعاب آراء الآخرين وتفهمك لمشاعرهم ولا يكون التعاطف إلا من خلال الشعور الإيجابي للآخرين (ألبرشت، 2006، 206).

النظريات المفصلة للذكاء الاجتماعي.

1 - النظرية الضمنية :

وتشمل أربعة أفكار رئيسية، تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعياً، كما ذكرها فورد في دراسته عن طبيعة الذكاء الاجتماعي وهي:

• أن يكون حساساً لمشاعر الآخرين، وأن يحترم حقوقهم ووجهة نظرهم، وأن يكون مخلصاً لهم ومهتماً بهم، وأن يكون شخصاً يعتمد عليه، وأن يتميز بقدر عال من المسؤولية الاجتماعية .

• أن تكون لديه مهارات ووسيلة جيدة، أي يعرف كيف يتم إنجاز الأعمال، وأن يمتلك مهارات اتصال إنساني عالية الكفاية، ويستطيع أن يحدد أهدافه ولديه قدرات قيادية.

• أن تتوفر لديه الكفاية الاجتماعية، وتعني السهولة الاجتماعية، والتي تشتمل على عدة خصائص، يدخل فيها: تمتع الفرد بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والاندماج فيها، وأن يكون متكيفاً اجتماعياً منفتحاً على الناس وأن يكون سهلاً معهم.

• قوة التأثير النفسي، والتي تشير إلى خصائص مثل: مفهوم الذات الإيجابي وأن يكون لديه استبصار جيد بذاته والنظرة الواقعية للحياة .

2- النظرية الظاهرية :

وتؤكد على مجموعتين من القدرات التي يتميز بها الشخص الذكي اجتماعياً، وهي:

- سهولة التكيف: وتتمثل في القدرة على التكيف مع أي مجموعة بشرية، والتأقلم معها.
- قوة الشخصية: وتتمثل في التصرف الجيد في المواقف الاجتماعية.

3 - نظرية جيلفورد :

حيث يوضح جيلفورد من خلال نموذج بناء العقل أن الذكاء الاجتماعي نوع مستقل عن التحصيل الأكاديمي، والذكاء العام، وعن الجوانب المعرفية الأخرى (جابر، 1997، 210).

4- نظرية الذكاءات المتعددة :

وتعود هذه لنظرية لصاحبها جاردنر والتي تتضمن ما أسماه «ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص» باعتباره الذكاء الاجتماعي الذي يشمل عدداً من القدرات، أهمها ما يلي:
استشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية أو النفسية للآخرين .
القدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، وعلى العمل كعضو فاعل في فريق.
القدرة على إبداء التعاطف مع الآخرين (الوقفي، 1998، 526).

أما فيما يتعلق بأبعاد الذكاء الاجتماعي، فقد حدد مارلو من خلال دراسة عاملية، خمسة أبعاد للذكاء الاجتماعي، تمثلت في الآتي:

1 - الاهتمام الاجتماعي: يشير إلى مستوى ميول واهتمامات الشخص في أي مجموعة بشرية.

2 - المهارات الاجتماعية : وتشير إلى قدرة الفرد على استخدام مهارات التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

3 - مهارات التعاطف: وتشير إلى فهم أفكار ومشاعر الآخرين، والتعاطف معهم.

4 - القلق الاجتماعي: ويشير إلى مستوى قلق الفرد وخبرته في مختلف المواقف الاجتماعية.

5 - المشاعر الوجدانية: وتشير إلى قدرة الشخص على الإدراك، أو التنبؤ بردود أفعال الآخرين على سلوكه نحوهم (حسين، 2011:108).

مميزات الذكي اجتماعياً:

يتميز من يتمتع بهذا الذكاء بالصفات الآتية:

- يستمتع بصحبة الناس أكثر من الانفراد.
- يبدو قائداً للمجموعة.
- يعطي نصائح للأصدقاء الذين لديهم مشكلات.
- يحب الانتماء للنوادي والتجمعات أو أي مجموعات منظمة.

- يستمتع بتعليم الآخرين بشكل كبير.
- لديه صداقة حميمة مع اثنين أو أكثر.
- يبدي تعاطفاً واهتماماً بالآخرين.
- يسعى الآخرون لمشورته وطلب نصحه.
- يفضل الألعاب والأنشطة والرياضة الجماعية.
- يسعى للتفكير في مشكلة ما بصحبة الآخرين أفضل مما يكون بمفرده.
- يعبر عن مشاعره وأفكاره واحتياجاته.
- يحب المناقشات الجماعية والاطلاع على وجهات نظر الآخرين وأفكارهم.
- يمكنه تعرّف مشاعر الآخرين، وتسميتها.
- يمكنه الانتباه لتغير الحالات الازدواجية للآخرين.
- يحب الحصول على آراء الآخرين ويضعها في اعتباره.
- لا يخشى مواجهة الآخرين.
- يمكنه التفاوض.
- يمكنه التأثير في الآخرين.
- يمكنه عمل مناخ جيد أثناء وجوده.
- يمكنه تحفيز الآخرين ليقوموا بأفضل ما لديهم (غباري، وأبو شعيرة، 2010:204).

عوامل الذكاء الاجتماعي:

يرى جيلفورد أنّ الذكاء الاجتماعي يتكون من ستة عوامل وهي:

- 1 - معرفة الوحدات السلوكية: وتوضح هذه القدرة على فهم فئات من التعبيرات، وتقاس باختبارات التعبيرية.
- 2 - معرفة الفئات السلوكية: تتضح في القدرة على معرفة التشابه بين المعلومات السلوكية في صيغ تعبيرات مختلفة وتقاس باختبارات تصنيف التعبير.
- 3 - معرفة العلاقات السلوكية: وتوضح في القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية، وتقاس باختبارات الرسوم المفقودة.
- 4 - معرفة المنظومات السلوكية: وتوضح في القدرة على استيعاب المواقف الاجتماعية، وتقاس باختبار الصورة المفقودة.

- 5 - معرفة التحويلات السلوكية: وتتضح في القدرة على إعادة ترجمة إشارة أو تعبير وجهي أو جملة أو موقف اجتماعي كامل كي تتغير الدلالة السلوكية، ويقاس بإخبار الترجمات الاجتماعية.
- 6 - معرفة المضامين السلوكية: وتتضح في القدرة على استنتاج مضامين وتكوين تخمينات، تبعاً للموقف الاجتماعي وتقاس باختبارات تخمينات الرسوم.

طرق قياس الذكاء الاجتماعي.

لقد نبه ثورنديك منذ وقت مبكر إلى مشكلات قياس الذكاء الاجتماعي، فقد استبعد صراحة استخدام الاختبارات اللفظية وعبر عن بعض شكوكه في استخدام الصور، كمحتوى تتألف منها هذه الاختبارات تحل محل مواقف الحياة الواقعية (أبو حطب، 1996: 410).

وأرجع فوردي وتيساك، صعوبة قياس الذكاء الاجتماعي إلى سببين رئيسيين، هما:

1 - اختلاف الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العام أو الذكاء الدراسي، وأنه لذلك لم يهتم به الباحثون من حيث التعريف، أو من حيث وضع أدوات قياس مناسبة له.

2 - تصور أن الاعتماد عن الاختبارات اللفظية في قياس الذكاء الاجتماعي، قد لا يكون ملائماً لقياس الذكاء الاجتماعي فعلاً، حيث يدخل في ذلك الذكاء المجرد حسين، (2011: 124).

أما سبيرمان فكان يرى أن القدرة على معرفة الحالات العقلية والوجدانية للآخرين يمكن قياسها باختبارات من نوع التفسيرات عند بينيه، وإكمال الصور عند هيلي والتي تتضمن بعض التفاعل الشخصي، ففي اختبار التفسيرات نجد مجموعة من الصور تتطلب من المفحوص إدراك ما يحدث واستنتاج ما حدث من قبل، والتنبؤ بما سيحدث بعد ذلك، وقد سجل سبيرمان بعض النتائج التي توصل إليها من دراسة مثل هذه الاختبارات والتي استنتج منها أن هذه الاختبارات تقيس شيئاً مشتركاً إلى جانب اشتراكها في العامل العام (المغازي، 2003: 86).

ولعل الاختبار الهام بل ربما الوحيد الذي ظهر في الميدان لقياس الذكاء الاجتماعي متأثراً بأفكار ثورنديك ومتجاوزاً تحفظاته على طرق القياس، اختبار جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي، والذي أعده موس وهنت وأومواك وودود والذي نقله إلى العربية في صورة مختصرة عام 1955 م محمد عماد الدين إسماعيل وسيد عبد الحميد مرسي، ثم أعاد نقله في صورته الأصلية الكاملة حسين عبد العزيز الدريني عام 1980 م، ويتألف هذا الاختبار من المكونات الأربعة:

1 - القدرة على إصدار الأحكام في المواقف الاجتماعية، أي قدرة الشخص على تحليل المشكلات المرتبطة بالعلاقات الاجتماعية واختيار أفضل الحلول المناسبة لها، ويقاس هذه القدرة اختبار لفظي.

2 - القدرة على تعرّف حالة المتكلم النفسية من العبارات التي يقولها، وتقاس باختبار لفظي أيضاً (أبو حطب، 1986:411).

3 - القدرة على تذكر الأسماء والوجوه، وقياسها اختبار صور.

4 - القدرة على ملاحظة السلوك الإنساني والاستفادة من هذه الخبرات الاجتماعية، في فهم السلوك الإنساني، وقياسها اختبار لفظي.

5 - روح المرح والمداعبة، أي قدرة الفرد على إدراك وتذوق النكات والمغازي.. (2003:88)

مؤشرات تحديد الذكاء الاجتماعي:

لقد قدم فورد وتيسك (1983) ثلاثة مؤشرات للذكاء الاجتماعي وحددا عددا من المهارات التي تتعلق بكل مؤشر وهي كالآتي:

1 - تحليل المعلومات وترجمتها: وتتعلق بهذا المؤشر المهارات التالية:

القدرة على قراءة التعبيرات غير اللفظية.

القدرة على القيام بالدور وفهم الآخرين، والتبصر الاجتماعي.

القدرة على الوصول إلى استنتاجات اجتماعية دقيقة.

2 - تكييف الفرد للمواقف الاجتماعية: تتعلق بهذا المؤشر مهارة:

القدرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية في ضوء النتائج السلوكية التي تتطلب مهارات اجتماعية.

3 - المهارة الاجتماعية: وتتمثل بكل ما تقيسه مهارات إدراك الفرد وفهمه للآخرين (الصاحب، 2011:205)، وتعتبر المهارات الاجتماعية رابطة قوية بين الأفراد وأقرانهم، بالإضافة إلى الأفراد الكبار الذين يتفاعلون معهم، وتركز المهارات الاجتماعية على النجاح المهني وعلى جماعة الأصدقاء.

وفيما يلي عرض لهذه المهارات كما ذكرها الديد (2004):

1 - مهارة تحمل المسؤولية: إن تقديم مسؤوليات متعددة في صورة أنشطة يقوم الأفراد بتحقيقها في أعمار مختلفة، يجعلهم يعتمدون على أنفسهم حينما يوضعون في جماعات متجانسة أو غير متجانسة.

2 - مهارة التقبل والتأييد: تقسم الخبرات التعاونية بإدراك الفرد بأنه مقبول من الأقران الذين يشجعونه على ما ينجزه من نجاح شخصي ومعرفي، ويؤيده الكبار على ميوله.

3 - مهارة القابلية لمحاسبة الآخرين: إن بناء مواقف للأفراد ليكونوا مسؤولين عن محاسبة

الزملاء عن السلوكات المناسبة والمطلوبة منهم، ففي قمة التعلم التعاوني يمكن أن يطلب من الطلاب التأكيد على التصرف المناسب للفرد داخل الجماعة.

4 - مهارة تبادل المعلومات: إن الحديث والتفاعل مع الآخرين يزيد من فهم الفرد لنفسه وللآخرين ومن خلال ذلك يستطيع تبادل المعلومات مع الآخرين.

5 - مهارة الاتصال: ويعني الاتصال تبادل الأفكار بين الأفراد بشكل يؤدي في النهاية الى مشاركة الأفراد في أفكارهم ومشاعرهم باستخدام شبكة من الرموز تعكس الخبرة المفاهيمية التي يمتلكها الفرد.

6 - مهارة المناقشة: وتتأتى المناقشة من خلال الاشتراك في الأفكار والمعلومات والتفاعلات وتفيد المناقشة في تطوير التبصر الناقد.

7 - مهارة الثقة: وتتكون الثقة من الوضوح والمشاركة وسلوك الثقة سلوك واضح يشارك فيه الجميع بدون تحريف، والسلوك الجدير بالثقة هو سلوك مقبول مدعوم ويحقق المقاصد التعاونية، ويقترّب منها.

8 - مهارة القيادة: والقيادة هي تعلم مجموعة من المهارات التي يستطيع أن يكسبها الفرد وتعتمد القيادة على مجموعة من السلوكات التي يحتاج إليها الأفراد في وقت معين لكي تعمل الجماعة بكفاية.

9 - مهارة تبني المنظور: تعتبر مهارة تبني المنظور من أفضل الكفايات النقدية في النمو المعرفي والاجتماعي وتبني المنظور الاجتماعي عبارة عن القدرة على فهم ما يوضح في الموقف من الفرد الآخر، ورد الفعل لهذا الفرد معرفياً وانفعالياً في نفس الوقت.

المتغيرات التي تسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي:

هناك عوامل متعددة تسهم في تنمية الذكاء الاجتماعي وهي:

1 - التنشئة الاجتماعية: تسهم التنشئة الاجتماعية الجيدة في جعل الفرد يشعر بمسؤولياته تجاه نفسه، وتجاه الآخرين، عن طريق تعليمه الأدوار الاجتماعية، والمعايير الاجتماعية التي تحدد له هذه الأدوار، إذ يتعلم كيف يسلك سلوكاً اجتماعياً مقبولاً عن طريق علاقاته الاجتماعية (زهران، 2000:243)، أما إذا كانت التنشئة الاجتماعية غير موفقة في إكساب الفرد السلوك الاجتماعي المقبول، فإنها تؤدي إلى سلوك اجتماعي غير سوي، إذ تعمل على تغيير أنماط تفكير الفرد حينما يواجه مواقف اجتماعية مختلفة.

2 - التفاعل الاجتماعي: يعد التفاعل الاجتماعي أداة لإكساب القيم والعادات والاتجاهات، فعن طريقه يتعلم الفرد والجماعة أنماط السلوك المختلفة التي تنظم علاقاتهم الاجتماعية.

3 - المرونة في التعامل: إن المرونة في التعامل مع الآخرين تجعله يميل إلى التغيير والإسناد على الدلائل والبراهين حينما يواجه المواقف الاجتماعية، بهدف أداء مهامه المطلوبة وهذه المرونة في التعامل تسهم في تنمية ذلك إذ يرى (ليفين) أن العادات التي يكسبها الفرد الذكاء الاجتماعي في حياته اليومية تتغير بتغير المواقف الاجتماعية.

4 - التقبل: تحدد نظرة الفرد للآخرين مدى تقبله الاجتماعي لهم، عن طريق إقامة العلاقات الاجتماعية وفهم الآخرين، والتعاطف معهم، والمحبة، والألفة المتبادلة بينهم والاهتمام براحتهم وسعادتهم (الصاحب، 2011:204).

مفهوم السعادة:

إن أصل كلمة السعادة تأتي من فكرة العيش حياة جيدة، وتعود إلى كلمة يونانية تسمى أودايمونيا بمعنى النفس أو الروح الطيبة، وقد كان فرويد يرى أن الإنسان يحاول الحد من الحزن، وزيادة فرص السعادة، ومن ثم فإن الإنسان يحكمه مبدأ اللذة، وأن السعادة شيء صعب التحقيق، لأن الظروف الخارجية والداخلية غالباً ما تفرض نفسها عليه، حتى لو استطاع الناس السيطرة على ظروفهم والحصول على اللذة لمدة طويلة، فإن اللذة تحقق لهم الرضا والإشباع وليس السعادة (سالم، 2008، 37).

ومفهوم السعادة من المفاهيم التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي، حيث استخدم سيلجمان (2005) كلمتي السعادة وطيب الحال تبادلياً كمصطلحات لوصف أهداف مشروع علم النفس الإيجابي، ويتضمنان المشاعر الإيجابية والأنشطة الإيجابية (جودة، وأبو جراد، 2011، 137).

ويعرف العنزى (2001) السعادة على أنها حالة من التوازن الداخلي يسودها عدد من المشاعر الإيجابية كالرضا والابتهاج والسرور، التي ترتبط بالجوانب الأساسية للحياة مثل: الأسرة والعمل والعلاقات الاجتماعية (ص 354).

ويعرف (البهاص، 2009، 232) الشعور بالسعادة بأنها انفعال وجداني ثابت نسبياً يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب، والتمتع بصحة البدن والعقل، بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة.

وتعرف جوده (2007) الشعور بالسعادة بأنها: «حالة انفعالية وعقلية تتسم بالإيجابية يخبرها الإنسان ذاتياً وتتضمن الشعور بالرضا، والمتعة، والتفاؤل، والأمل، والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث بشكل إيجابي (ص 701).

ويعرف كل من كفاي ونيال (2008) الشعور بالسعادة بأنها: «حالة من المرح والهناء

والإشباع تنشأ أساساً من إشباع الدوافع ولكنّها قد تسمو إلى مستوى الرضا النفسي وهي وجدان يصاحب تحقيق الذات ككل» (ص 25).

وتعرّف النيبال (1995) السعادة أيضاً: « حالة تنشأ عن إشباع الرغبات الإنسانية كما وكيفاً وقد تستمر إلى مستوى الرضا الروحي (سالم، 2008، 37).

وتعرف سالم (2008) أن السعادة «سمة من سمات شخصية الفرد، يتميز أصحابها معظم الوقت بالنشاط (خارجي أو داخلي) والحيوية والراحة، لديهم القدرة على الاستمتاع ويتمتعون بالوقت بطريقتهم الخاصة، ولديهم مشاعر الحب والصدقة، ونظرتهم للحياة إيجابية، ومعظم تعاملاتهم وعلاقاتهم ناجحة (ص 99).

عوامل الشعور بالسعادة:

لا شك أن هناك عدة عوامل ترتبط بالسعادة وهي:

1 - السن : لا شك أن الطفل يسهل إبعاده مقارنة بالكبير وخاصة إذا تهيأت له الأجواء الأسرية التي تسودها المودة والرحمة والحوار، والتفاهم والاهتمام به يجعلانه سعيداً، خاصة أنه ليس عليه مسؤوليات أو واجبات تثقل كاهله، وعندما يكبر يتحمل مسؤوليات تدريجياً ويتعرض لإحباطات الواقع، فتقل سعادته، ومن هنا كانت الطفولة أكثر ارتباطاً بالسعادة، وكثيراً ما شبه السعيد بالطفل، ومع ذلك فلكل مرحلة من مراحل الإنسان ما يمكن أن يجعله سعيداً، فمثلاً يمكن للشباب الذي يدرس في الجامعة أن يكون سعيداً بما يقوم به من أنشطة وصدقات وعلاقات عاطفية ونجاح دراسي، ولكن كل ذلك يتطلب تحملاً للمسؤولية وبدلاً للجهد وسيطرة على النفس لتحقيقه، ليست المسؤوليات التي ترتبط بكبر الشخص، وتجاوز مرحلة الطفولة، هي المكدرّ لصفو السعادة دائماً، فأحياناً تكون السعادة في استمرار أداء الدور وتحمل المسؤولية والقيام بعمل ما، وهذا ما نلاحظه من التعاسة والمرارة التي يشعر بها من يحالون إلى التقاعد والفراغ من مهام يقومون بها (الخالدي، 2001، 86).

2 - الجنس: حيث لا ترتبط السعادة بجنس الذكور أو بجنس الإناث، ولكن تدخل اعتبارات أخرى قد ترتبط فيها السعادة بالجنس في بعض الحالات، فمثلاً عندما يكون لدى الأسرة عدد من الأبناء (الإناث) وترغب في ولد (ذكر)، وتنتظره بفارغ الصبر، فإنها تسعد به عندما يولد، وتعطيه من الاهتمام ما يجعله طفلاً سعيداً، والشئ نفسه يحدث عندما يكون لدى الأسرة عدد من الأطفال (الذكور)، وترغب في بنت)، ومن ثم فإن السعادة لا ترتبط بالجنس، ولكن زيادة نسبة اضطرابات الوجدان لدى الإناث، يقابلها زيادة اضطرابات الإدمان واضطرابات الشخصية لدى الذكور إضافة إلى أن المميزات الاجتماعية للمرأة أقل من الرجل بوجه عام،

ودورها يرتبط بالكثير من الضغوط التي قد تقلل من الشعور بالسعادة وهي أكثر تأثيراً بالأحداث الضاغطة لسماقتها الشخصية والحساسية الشديدة وضعف آليات التكيف، وهذه كلها تعود إلى التنشئة الاجتماعية، والظروف الحياتية، أكثر من ارتباطها بجنس المرأة في حد ذاته (شعبان، 1996، 78).

3 - المهنة: ترتبط المهنة بوجه عام بالسعادة، إذ أنها توفر للإنسان دوراً يؤديه، فيشعر من خلاله بأهميته وبحاجة الآخرين إلى عمله، فيسعد به وبما يحققه من رضا الآخرين عن أدائه لهذا الدور، والمهنة التي تتيح لصاحبها فرصة التنوع في الأداء، تحقق له سعادة أكثر إذ تجنبه الشعور بالتردد، الذي قد يوصل إلى الشعور بالملل، وكذلك المهنة التي تكون هواية للشخص تصبح أكثر إمتاعاً له، وباعثة على سعادته مثل من يهوى الشرح والتوضيح ويعمل مدرساً، فإن كل هؤلاء سيسعدون بأدائهم لأعمالهم، ومن هنا يمكن أن تقول أن المهنة ترتبط بالسعادة عندما توفر لصاحبها مكانة اجتماعية مرموقة، إذ يزيد تقديره لذاته، وترتفع معنوياته، ولا شك أن عدم وجود مهنة للإنسان يؤديها تحبط معنوياته، وتشعره بالملل وعدم القيمة، فالمهنة إضافة إلى أنها مصدر للرزق، تتيح للإنسان فرصة لعلاقات اجتماعية خارج نطاق الأسرة، وتنظم وقت الإنسان، وهي متنفس لطافته وهي كذلك دور ومكانة في الحياة الصاخبة المتحركة، والتي لا مكان فيها للسكون (إيليس، 2004، 34).

4 - التعليم: يعد التعليم في حد ذاته، معاناة لمن يتعلمون بهدف الحصول على الشهادة، وهذا الشخص تكون سعادته في الحصول على شهادته فقط لأنه يسعى إلى إنهاء المادة الدراسية من دون الاستمتاع بها، لأنه لا يستفيد من دراسته، لأنه كان يذاكر من أجل الامتحان فقط وينسى الكثير مما تعلمه بعد الحصول على الشهادة، أما من لا تتوقف العملية التعليمية لديهم، بحصولهم على الشهادة فيستمررون مستمتعين بتعلم جديد مهما كانت أعمارهم، وهنا يكون التعليم مصدراً متجدداً للسعادة سواء كان من خلال القراءة أو الاستماع أو المشاهدة، أو أي من وسائل تحصيله ولذا فإن هذه الفئة المحبة للعلم، تحقق كثيراً من السعادة لنفسها باستمرار التعلم، إضافة إلى أن الشخص الذي يملك نصيباً من العلم، تكون له رؤية متسعة للأمور، ولديه قدرة على التكيف مع المشكلات وإيجاد الحلول لها، كما أن رؤيته لذاته، تكون إيجابية فيزيد من اعتباره لذاته، وهذه كلها متغيرات تعمل في اتجاه السعادة (البديري، 2000، 78).

5 - المساندة الاجتماعية: ويقصد بها الدعم الذي توفره شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد، سواء كانت تلك العلاقات في صورة زواج أو علاقات قرابة في نطاق أسرة صغيرة، أو أسرة ممتدة أو علاقات صداقة أو جوار، ولا شك أن الإنسان كائن اجتماعي لا يمكنه العيش بمعزل عن الآخرين، فوجودهم يشعره بوجوده، بل يعطيه الشعور بالأمان والاطمئنان، وتساعد المساندة

الاجتماعية على الخروج من المحن، وتعد المساندة الاجتماعية نوعاً من التأمين الاجتماعي ضد خطوب الحياة وأحداثها المؤلمة، وهي في الوقت نفسه مبعث للسعادة، فعندما يكون الإنسان فرحاً وسعيداً، ويشرك معه الآخرين، فإن شعوره بالسعادة يزداد بسعادة الآخرين معه، وإذا شارك الآخرين سعادتهم، فإنه سيسعد لسعادتهم، فالسعادة تتعدى وتنتقل من السعيد إلى غيره، وتعد الصداقة إحدى العلاقات الاجتماعية التي تعطي دعماً ومساندة نفسية واجتماعية لأطرافها، وتحقق لهم سعادة من خلال الاهتمامات المشتركة والهوايات، كما تحقق الصداقة في مختلف الأعمار شعوراً بالقبول الاجتماعي، ويشعر من خلالها أنه حمل ثقة واحترام الآخرين، وهذا يحسن من صورة الذات لديه ويحقق له السعادة (عبد العزيز، 1961، 95).

6 - الطبقة الاجتماعية : لا شك أن من ينتمون إلى الطبقة الاجتماعية العليا، يستطيعون إشباع الكثير من حاجاتهم ومن ثم فهم أقدر على تحقيق السعادة أكثر من غيرهم من أبناء الطبقات الأدنى، وقد تكون السعادة في الطبقة الدنيا أعلى منها في الطبقة المتوسطة بشرائحتها المختلفة، إذ أن الطبقة المتوسطة تعيش صراعاً في تطلعها إلى الطبقة الأعلى ورغبة الوصول إليها، إضافة إلى الخوف من الانحدار إلى مستوى الطبقة الدنيا، ولهذا فإنها أكثر الطبقات معاناة، ومن ثم أقلها سعادة.

7 - سمات الشخصية: هنالك سمات للشخصية ترتبط بالسعادة أكثر من غيرها فمثلاً، الشخصية الانبساطية أكثر شعوراً بالسعادة من الشخصية الانطوائية، فالشخصية الانبساطية هي الشخصية المنطلقة التي يميل صاحبها إلى تعدد الصداقات وسهولة الارتباط بالآخرين، وكثرة النشاط، والحركة متفاوتة في الشخصية الانطوائية التي تقل حركة صاحبها إذ يفكر أكثر، ويميل إلى العزلة أكثر من الاختلاط بالآخرين، وتقل علاقاته وإخراج طاقاته، والاستمتاع بوقت فراغه، وهناك السمة المزاجية في الشخصية، والتي نعتبرها كمزاج دائم، إذ أن هناك أشخاصاً معروفين بمزاجهم المرح، وهناك آخرون معروفون بالمزاج النكدي، وهنا من يكون مزاجهم المميز قلقاً أو متناوباً بين المرح والنكد، ولا شك أن المرحين هم أكثر شعوراً بالسعادة من غيرهم من أصحاب الأمزجة الأخرى (عبدالله، 2001، 73).

8 - البيئة التي يعيش فيها الشخص: يمكن فهمها وهي بيئة مدنية، يغلفها التلوث بشتى صورته، الهوائي، والضوضائي، والزحامي، أم هي بيئة ريفية يغلب عليها النقاء وتكسوها الخضرة ويظهر فيها الماء ويلفها الهدوء، لا شك أن البيئة الريفية الهادئة، تحقق استرخاءً داخلياً أكثر وهي أقرب إلى السعادة من التوتر، الذي تولده بيئة المدينة الصاخبة ولذلك يهرب سكان المدن إلى المنتجعات والمزارع طلباً للهدوء، وتحقيقاً لقدرة من السعادة، كما أن البيئة التي تظهر فيها الشمس، وتكون درجة الحرارة فيها معتدلة، تبعث على السعادة أكثر من البيئة الملبدة بالغيوم

طوال الوقت، أو التي تزيد حرارتها ورطوبتها إلى درجة يصعب احتمالها، والبشر يتفاعلون مع حرارة الكون ورطوبته ودفئه وبرودته ويكون لكل من تلك التقلبات معانٍ في داخلهم تحرك انفعالات معينة، وتفرز هرمونات معينة، تجعلهم يعيشون تغيرات على المستوى البيولوجي والنفسي وكذلك الاجتماعي (غراهام، 1961:72)

ويمكن النظر إلى السعادة على أنها: استعداد فطري لدى الفرد، ولكنه لا يكفي بمفرده، إحداث الشعور بالسعادة، إذ لا بد من مرور الفرد بالعديد من الخبرات، ويتعلم ويكتسب منها الفرد العديد من العادات، والأساليب السلوكية، والمعرفية التي تكون اتجاهات وسمات، وتجعله في وضع استعداد، ولا يشعر بالسعادة عند تعرضه لمواقف حياتية تتناسب مع طبيعة هذا الاستعداد ومع سمات شخصيته، وبالتالي الشعور بالسعادة (سالم، 2008، 98).

شروط السعادة:

- 1 - أن تكون السعادة نابعة من داخل الإنسان، أي أن السعادة تتبع من الداخل وليس من الخارج، وأنت من يصنعها وبينها ويطورها وأنت أيضاً من يهدمها، ومن هنا يجب أن تفرغ من عقلك الباطن والواعي مشاعر الغضب والقلق وبدلها بالطمأنينة والهدوء.
- 2 - أن تكون السعادة رغبة أكيدة لديك، فالإنسان الذي يحرص على إسعاد الآخرين لا بد أن يكون سعيداً لأن فائد الشيء لا يعطيه.
- 3 - السعادة مهارة تكتسب أي أن الإنسان لا يولد سعيداً أو تعيساً بل يولد على الفطرة، والبيئة المحيطة به هي التي تشكله، فإذا أردت السعادة فلا بد أن تتعلم السعادة وطرقها ثم تكتسب مهارتها وتطبقها حتى تصبح السعادة جزء منك.
- 4 - أنت المسؤول عن إسعاد نفسك أي بيدك أن تكون سعيداً في الحياة وبيدك أن تكون تعيساً فيها، فعندما تعترف أنك المسؤول، ذلك يعني أنك نتاج فكرك ومما تفكر به يقع لك (مصطفى، 2001، 32)

مصادر السعادة:

- 1- احترام الآخرين.
- 2- أن تكون حياة أسرته مستقرة.
- 3- دخل يكفي لسد جميع الاحتياجات.
- 4- عمل أحقق فيه إنجازاً وابتكاراً.
- 5- الحصول على إجازة ترفيهية.
- 6- توفر حياة آمنة مطمئنة.

7- الابتهاج والسرور.

8- ضبط النفس وتحقيق الأهداف في الحياة.

9- الصحة.

10 - امتلاك ثروة كبيرة (فرج، وهريدي، 2002، 65).

خصائص الشخصية السعيدة:

تتميز الشخصية السعيدة عن غيرها من الشخصيات الأخرى كالشخصية الحزينة والمكتئبة، وغيرها، بعدد من الخصائص والسمات التي تجعلها بارزة ومنفردة عن من حولها، ومن هذه السمات ما يلي:

1 - الثقة بالنفس: لقد ثبت عبر العصور كلها وفي المجتمعات أن الإيمان الراسخ وقدراتنا الذاتية والثقة العالية بأنفسنا تزيد من الرضا بالحياة بنسبة (30%) وتجعلنا أكثر سعادة في حياتنا المنزلية والعملية.

2- التفكير بطريقة واقعية: إن مفهوم الحياة ذات معنى وهي بذلك تستحق أن نعيشها.

3- ممارسة الرياضة: إن الأشخاص الذين يمارسون الرياضة سواء كان ذلك عملاً مكثفاً أو مشياً طويلاً منتظماً يشعرون بأنهم أصحاء، ويشعرون بأنهم أفضل حالاً ويستمتعون بحياة أفضل، وقد أفادت الأبحاث أن التمرينات المنتظمة تزيد السعادة مباشرة.

4- قوة المعتقدات الدينية وعدم ضعفها: أثبتت دراسة حول تأثير الدين على القناعة في الحياة أنه بصرف النظر عن الديانة التي يعتقنها الناس فإن الذين يمتلكون معتقدات دينية قانعون بحياتهم في حين أن من تتقصصهم المعتقدات الروحية غير قانعين، كما بينت الدراسات أن الممارسات الدينية النشطة مقرونة بحياة طويلة أكثر سعادة وصحة، والإقبال على الطاعات وتبني الغايات والأهداف الحميدة من خصائص الشخصية السعيدة.

5- استغلال الصداقة: الشخص السعيد، هو الذي يعيد الدفء والحماس لعلاقاته القديمة ويستفيد من الفرص في العمل أو مع جيرانه لتوسيع قاعدة صداقاته، والناس بحاجة إلى أن يشعروا بأنهم جزء من شيء أكبر وأنهم يهتمون بالآخرين وأن الآخرين يهتمون بهم أيضاً بشرط أن يتخير الأصدقاء الذين ينظرون إلى الحياة نظرة رضا وابتهاج وفرح.

6- الإيجابية والتطور وحب التعلم.

7- حب القراءة: على الفرد أن يكثر من القراءة ليضمن سلامة عقله وجسده، إن الشخص السعيد هو الذي يقرأ الكتب ويستفيد مما يتعلمه، ومن المتعة أن يحصل عليها إضافة إلى ذلك تدريب العقل، والشعور بالرضا لأنه يقضي وقته بطريقة حكيمة.

8- الابتسامة وحب المرح: إن الشخص السعيد هو من يخصص بعضاً من الوقت للمتعة والبساطة والضحك والمرح، هو أحد العوامل الأساسية التي تؤدي إلى العيش بقناعة وسعادة (سليمان، 2010، 123)

واهتم كثير من العلماء بتحليل السعادة وتحديد علاماتها ومظاهرها وعملياتها وعواملها، ونظروا إليها من زاويتين: الأولى نفسية وجدانية: وتشمل مشاعر الأمن والطمأنينة والارتياح والمتعة واللذة والفرح والسرور، التي يشعر بها الفرد في موقف السعادة، والزاوية الثانية عقلية معرفية: وتشمل ما يدركه الإنسان بعقله من رضا، وما يجده من نجاح، وما يحققه من توفيق، وما يحصل عليه من مساعدة ومعونة، حتى تسير الأمور على وفق ما يتوقع أو يريد.

إسهامات علم النفس الاجتماعي في السعادة :

وتمكنت سهير سالم (2008) من تلخيص إسهامات علم النفس الاجتماعي في بلورة مفهوم السعادة

في عدة نقاط هي:

- 1 - يكتسب الفرد من خلال عمليات التطبيع الاجتماعي عدة دوافع ثانوية، وهذه الدوافع يؤدي عدم إشباعها إلى الشعور بالقلق والاضطراب والتعاسة واحتقار الذات.
- 2 - الأفراد الذين لا ينتسبون إلى أي جماعات يعانون من درجة من الشقاء أو التعاسة، ذلك لفقدانهم التقبل الاجتماعي.
- 3 - تؤدي خبرات التعلم المبكرة للفرد إلى ظهور حاجات إضافية شخصية واجتماعية واشباعها ضرورة لحفظ التوازن النفسي من أمثلتها الحاجة إلى الرضا الاجتماعي وهي تتضمن الحاجة إلى التقدير الاجتماعي وتكوين علاقات مع الآخرين.
- 4 - لا نستطيع فصل الحياة الوجدانية للأفراد في مجتمع ما عن نظمه الاجتماعية والخلقية.
- 5 - يتعلم الطفل سرياً أن سعادته تتوقف على مقدرته في اكتساب محبة الآخرين ومحاولة إرضائهم.

6 - واستنتج كل من رايموند كاتل أن الشعور بالتقبل الاجتماعي في المراهقة يعتبر هاماً جداً لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهق، كما أن فقدان المنزلة الاجتماعية قد يؤدي إلى الشعور بالتعاسة وعدم السعادة (سالم، 2008، 86).

علاقة علم النفس الاجتماعي بالسعادة :

1 - ترتبط السعادة بعدة مصطلحات ومفاهيم هامة في علم النفس الاجتماعي بل وتساعد

- على حدوثها منها الجماعة التي يتفاعل معها الفرد والتنشئة الاجتماعية والمكانة الاجتماعية.
- 2 - صفات الفرد تتكون من مجموعة من سماته الشخصية، بالإضافة إلى مجموعة الصفات الاجتماعية التي يكسبها الفرد من الأنظمة الاجتماعية.
- 3 - يحقق الفرد رغباته من خلال الدائرة الاجتماعية وتتسع هذه الدائرة مع مرور العمر.
- 4 - يعبر الفرد عن انفعالاته بعدة طرق، هذه الطرق يتعلمها الفرد من الجماعة فهي التي تصبغ المعنى على الطريقة التي يعبر بها الفرد عن انفعالاته (سليمان، 2008، 88).

أنواع السعادة:

- 1 - السعادة القصيرة: أي التي تستمر لفترة قصيرة من الزمن.
- 2 - السعادة الطويلة: التي تستمر لفترة طويلة من الزمن، وهي عبارة عن سلسلة من محفزات السعادة القصيرة وتتجدد باستمرار لتعطي الإيحاء بالسعادة الأبدية (سليمان، 2010، 92).
- وعن أنواع السعادة كما أوردتها أماني عبد الوهاب (2006) فهي تنقسم إلى ثلاث أنواع:
- الأول: السعادة الذاتية: وتدور حول كيف يكون الفرد سعيدا، وكيف يكون راضيا عن حياته وتعكس السعادة الذاتية تصورات الأفراد وتقييمهم لحياتهم من الناحية الانفعالية السلوكية.
- الثانية: السعادة النفسية: وهي تتميز عن السعادة الذاتية حيث تتعلق بالإيجابية أو الصحة النفسية الجيدة، مثل القدرة على المتابعة للأهداف ذات المغزى ونمو روابط جيدة ذات معنى مع الآخرين.
- الثالثة: السعادة الموضوعية: وهي تتضمن السعادة المادية والصحة والنمو والنشاط والسعادة الاجتماعية والسعادة الانفعالية (القاسم، 2011، 61).

علاقة السعادة بالمرحلة العمرية:

يمكن القول بأن الأفراد في مرحلة المراهقة ومرحلة آخر العمر غالبا ما يكونون غير سعداء، ذلك المراهقة تقابل المزاج المتأجج، وعدم المبالاة، وقلقا وضغوظا اجتماعية ومخاوف من السلطة، ومرحلة العمر المتأخرة مرحلة ضياع الصحة، وقلة الدخل والطاقة، ومن جانب آخر نجد بعض الدراسات لم تثبت علاقة بين السعادة والعمر فالبعض يفسر السبب في عدم حدوث تغير بشكل واضح في الشعور بالسعادة (سالم، 2008، 137).

علاقة السعادة بالنوع (ذكر، انثى):

تختلف مصادر السعادة لدى الرجال عنها لدى الإناث، إذ يتأثر الرجال أكثر بالعوامل المادية

والاقتصادية، بينما تتأثر الإناث أكثر بالأطفال وصحة الأسرة، كما تختلف مصادر الإشباع الذاتي لدى الإناث والرجال، وقد وجدت دراسة بريطانية أنه لا يوجد بصفة عامة بين الرجال والنساء فروق في السعادة. (ارجايل، 1993، 215)، بينما أشارت دراسات أخرى أجريت على المشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية أن النساء يشعرن أكثر من الرجال بالمشاعر السلبية بينما تشير الإحصائيات أن النساء تحت سن الثلاثين يكن أكثر سعادة من الرجال ويكن أقل سعادة بعد سن الأربعين (سالم، 2008، 128).

دور العلاقات الاجتماعية في السعادة:

تكشف الكثير من الدراسات عن أثر التفاعل الاجتماعي وشبكة العلاقات الاجتماعية التي نعيش في ظلها على السعادة منها الحب والزواج والأصدقاء وفي هذا الصدد تشير نتائج الكثير من الدراسات إلى أن من لهم عدد أكبر من الأصدقاء أو يقضون وقتاً أطول مع الأصدقاء يميلون إلى أن يكونوا أكثر سعادة من غيرهما ولعل علاقات القرابة هي الأهم في العلاقات الاجتماعية وأقواها خارج المنزل، وخصوصاً العلاقة بين الأخوة والآباء والأبناء الراشدين كما ولزملاء العمل وعلاقة الفرد بهم دور كبير في زيادة الشعور بالسعادة والبعد عن الشعور بالوحدة النفسية، كما خلص ما يكل إلى أنه العلاقات الاجتماعية تعد من أهم مصادر السعادة والتخفيف من الغناء وتزيد العلاقات الاجتماعية من السعادة بتوليد البهجة، وتوفير المساعدة من خلال الأنشطة المشتركة والممتعة وهي تحمي من تأثير المشقة بزيادة تقدير الذات والكفاء من الانفعالات السلبية، وتوفير المساعدة على حل المشاكل (ارجايل، 1993، 45-25).

أسباب السعادة ومقوماتها:

لا بد إذا أراد المرء السعادة أن يلم بالجوانب الثلاثة الآتية:

الجانب الأول: جانب عقلي فكري، ويتمثل بالرضا الشامل عن النفس، واقتناع بما قسمه الله من العيش، وهي نتاج التربية والإيمان بمبادئ ومثل معينة.

الجانب الثاني: جانب انفعالي، وهي عبارة عن مشاعر البهجة والتفاؤل والانبساط التي تنتاب الإنسان، وهي متغيرة من الحين إلى الآخر.

الجانب الثالث: الارتياح النفسي، فالإنسان الذي يعاني هو بشكل عام غير سعيد ويأتي الاكتئاب في أعلى قمة ما يسبب للإنسان من تعاسة (سليمان، 2010، 114).

وهناك بعض الأسباب التي قد تكون سبباً في حدوث السعادة منها:

1 - موازنة الفرد بين ذاته والصالح العام وامكانية إشباع الفرد / المجتمع للحاجات.

- 2 - محافظة الفرد على توازنه والطرق التي يسلكها لحل الصراعات.
- 3 - مدى الاتفاق والاختلاف مع المعايير الموضوعية، سواء أكانت معايير يضعها الفرد نفسه (داخلية)، أم معايير يضعها المجتمع للأفراد (خارجية).
- 4 - حدوث انسجام بين مفهوم الذات للفرد وبين ما يمر به من خبرات على فترات حياته ومن خلال احتكاكه بالآخرين، بما يقوم به من أعمال.
- 5 - أن يكون الفرد في حالة سوية طبيعية، أي أن يكون لا يعاني من المرض النفسي (سالم، 2008، 84).

معوقات وأسباب عدم السعادة:

- 1 - عدم تلبية حاجات القلب العقائدية: فالقلب في حاجة دائمة لا يمكن أن يسدها سوى قوة العقيدة في الله سبحانه، ومن أهمل تقوية ذلك كان شاعراً بنقص مستمر وفراغ لا نهائي وهو لا يدري سببه.
- 2 - عدم الإنجاز: فأصحاب الإنجازات والذين استطاعوا أن يحققوا لأنفسهم ولمجتمعهم قدراً كبيراً من التقدم الإيجابي غالباً ما يطردون الهموم.
- 3 - الانكسار وفقدان العزة: فالعزة مصدرها قوة اليقين وصدق الانتماء وهما متحققان في المؤمن الذي أيقن بربه وبمواعده وصدق في الانتماء لدينه ولأمته معتقداً، مهما مر به من ظروف وضعف أو هزيمة.
- 4 - عدم تحقيق الأهداف: فكل إنسان له آماله وأهدافه التي وضعها لنفسه لا تغيب عن ذهنه ويسعى إلى تحقيقها في كل يوم ومن لم يستطع تحقيق الأهداف كان عرضة للهموم والأحزان.
- 5 - البعد عن البيئة الإيمانية الصحيحة: فالإسلام قد أنشأ بيئة إيمانية يمنع عنها الهم وتتباعدها الأحزان تلك هي البيئة الأخوية والعلاقات الشفافة النقية التي هي بلا مصالح شخصية ولا منافع دنيوية (سليمان، 2010، 129).

زيادة الشعور بالسعادة:

أثبتت بعض البحوث والدراسات أنه يمكن زيادة الشعور بالسعادة لدى الأفراد، ويمكن تدريبهم على ذلك من خلال عدة أساليب منها تغيير نمط الحياة، تغيير المفاهيم الخاطئة التي يتبناها الفرد، تدريبه على إدارة مشاعره وتدريبه على استمتاعه بوقته.

ويمكن تلخيص بعض هذه الأساليب والتي تتمثل فيما يلي:

- 1 - طرق لاستئارة المزاج الحسن مثل النشاطات السارة التي تؤثر على الحالة المزاجية طول

اليوم، التدريب على الأنشطة السارة التي تكون ناجحة إذا توازنت مع بعض العناصر، تحديد الأهداف، مراقبة الذات، العلاج المعرفي، التدرّب على المهارات الاجتماعية أو توكيد الذات، زيادة معدل أحداث الحياة الإيجابية.

- 2 - صحبة الآخرين والانخراط في العمل وفي نشاط وقت الفراغ (سالم، 2008، 126).
- وقد أشار مايكل ارجايل (1993) إلى أنه يمكن زيادة الشعور بالسعادة من خلال ما يلي:
 - 1 - تحقيق زيادات قصيرة المدى في الحالة المزاجية الإيجابية من خلال التفكير في الأحداث السارة.
 - 2 - رصد الأحداث التي يمكن أن تكون أكثر تأثيراً وجلباً للسرور، واتخاذ قرار بزيادة معدلات حدوثها.
 - 3 - العلاقات الجيدة من أهم مصادر السعادة كأن يكون الفرد متزوجاً وله أصدقاء وعلاقاته جيدة بمن يحيطون به، وربما يحتاج تحقيق مثل هذه العلاقات إلى التدريب على المهارات الاجتماعية.
 - 4 - العمل ونشاط وقت الفراغ اللذان يحققان إشباعاً هما المصدران الرئيسان الآخراّن للسعادة (ص 26).

الدراسات السابقة :

أولاً: الدراسات التي تناولت الذكاء الاجتماعي:

- 1 - دراسة عسقول (2009):

بعنوان «الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة».

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من (381) طالباً، وطالبة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية من جامعات محافظة غزة وهي (الإسلامية، الأزهر، الأقصى)، وطبقت على طلبة التخصصات العلمية والأدبية وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الاجتماعي لأحمد الغول (1993)

واستخدم الباحث مقياس التفكير الناقد لفاروق عبد السلام ومحمود سليمان.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

 - 1 - وجود مستوى متدن من الذكاء الاجتماعي ومستوى فوق المتوسط من التفكير الناقد عند طلبة الجامعة.

- 2 - وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد.
- 3 - عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي لطلبة الجامعة تعزى إلى اختلاف الجنس.
- 4 - عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد للطلبة تعزى لاختلاف التخصص (علوم، آداب).
- 5 - عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي والتفكير الناقد تعزى إلى متغير الجامعة (الإسلامية، الأزهر، الأقصى).

2 - دراسة المنابري (2010):

بعنوان «الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة».

هدفت الدراسة إلى تعرّف نوع العلاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية والتخصص الدراسي لدى طالبات الإعداد التربوي في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة والكشف عن الفروق بين درجات طالبات التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الاجتماعي وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (629) طالبة من طالبات الإعداد التربوي وقد استخدمت الباحثة كل من مقياس الذكاء الاجتماعي وهو من إعداد الباحثة ومقياس المسؤولية الاجتماعية من إعداد الحارثي (1994)، وذلك بعد إجراء بعض التعديلات على العبارات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

- 1 - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من الذكاء الاجتماعي والمسؤولية الاجتماعية.
- 2 - عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي.
- 3 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة على مقياس الذكاء الاجتماعي وفقاً لمتغير التخصص.
- 3 - دراسة هودا (Hooda2009):

بعنوان «الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالصحة النفسية الإيجابية».

هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة بين الصحة النفسية الإيجابية والذكاء الاجتماعي وتكونت عينة الدراسة من (300) شخص يعملون منهم ذكور (170)، وإناث (130) وجرى تقييم

الصحة النفسية الإيجابية من خلال قائمة أكسفورد للسعادة، رضا عن الحياة، وكان الذكاء الاجتماعي من خلال مقياس يضم بعد الصبر، وروح التعاون والثقة، الاعتراف من البيئة الاجتماعية، واللباقة، روح الدعابة، والذاكرة.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

1 - وجود علاقة إيجابية بين عنصرين الصحة النفسية الإيجابية (الرضا عن الحياة والسعادة) وعوامل الذكاء الاجتماعي (روح التعاون، والثقة، والحساسية، الصبر، والثقة، اللباقة، روح الدعابة).

2 - دراسة ميچس وآخرين (Meijs, et al.,2008):

بعنوان «الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالمحيط الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي».

هدفت الدراسة تعرّف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والمحيط الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي وطبقت الدراسة على عينة تتكون من (512) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (14 - 15) سنة واستخدم الباحث في الدراسة مقياس الذكاء الاجتماعي والمحيط الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي.

وأسفرت الدراسة النتائج التالية:

1 - وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي والمحيط الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي.

2 - إمكانية التنبؤ بالمحيط الاجتماعي من خلال التفاعل بين الذكاء الاجتماعي والإنجاز الأكاديمي.

الدراسات التي تناولت الشعور بالسعادة :

الدراسات العربية:

1 - دراسة جودة وأبو جراد (2011):

بعنوان «التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة». وهدفت الدراسة إلى الكشف عن حجم العلاقة الارتباطية بين السعادة والأمل والتفاؤل وتعرّف الأهمية النسبية لكل من الأمل والتفاؤل في التنبؤ بالسعادة لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وتألفت عينة الدراسة من (187) طالبا وطالبة منهم (163) طالبا و(84) طالبة من طلبة القدس المفتوحة واستخدمت الباحثة مقياس التفاؤل وهو فرع من القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم إعداد احمد عبد الخالق (1996) ومقياس الأمل إعداد سنايدر وزملائه

وقائمة أكسفورد للسعادة (1995) تعريب أحمد عبد الخالق.

وبينت نتائج البحث ما يلي:

1 - أن متغير السعادة ارتبط مع متغير (الأمل، التفاؤل) وكانت معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً.

2 - أشارت النتائج إلى أن متغير الأمل والتفاؤل يسهمان في تفسير درجات الأفراد على مقياس السعادة وقد فسر متغير التفاؤل ما نسبته (42.2%) للعينة الكلية و(43.2%) لعينة الذكور وللإناث (45%) بينما فسر الأمل (7.1%) للعينة الكلية و(4%) لعينة الذكور و(12.2%) لعينة الإناث.

2 - دراسة البهاص (2009):

بعنوان «العضو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة».

وهدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين أبعاد مقياس العضو من ناحية وأبعاد مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة من جانب آخر ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث وبين الطلاب الأكبر سناً والأصغر سناً في متغيري العضو والسعادة ومعرفة مدى اختلاف الشعور بالسعادة باختلاف مستويات العضو ومدى إسهام عوامل الشخصية في تفسير تباين العضو ومعرفة مدى إسهام أبعاد العضو في تفسير تباين الشعور بالسعادة، وتكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (304) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة والأولى بكلية التربية بجامعة طنطا وقد بلغ متوسط العمر الزمني لطلاب الفرقة الأولى (17.2) وانحراف معياري (2.32) بينما بلغ متوسط العمر الزمني لطلاب الفرقة الرابعة (20.7) وانحراف معياري (1.56)، وقام الباحث بإعداد كل من مقياس العضو ومقياس الشعور بالسعادة أما مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية وهو من ترجمة أبو زيد الشويقي (2008) واستخدم الباحث المنهج الوصفي (المقارن، الارتباطي).

كما توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1 - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد العضو ودرجات أبعاد الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة الدراسة.

2 - عدم وجود تأثير دال إحصائياً لمتغيري السن والجنس والتفاعل بينهما على متغيرات كل من العضو والشعور بالسعادة.

3 - وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي العفو والطلاب منخفضي العفو على أبعاد الشعور بالسعادة لصالح مرتفعي العفو كما أن أبعاد العفو تسهم في تفسير أبعاد الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة الدراسة.

الدراسات الأجنبية :

1 - دراسة خيسوس وآخرون: (jesus, et al,2010)

بعنوان «الرضا عن الحياة والسعادة بين طلاب الجامعة.

وهدفت الدراسة إلى تقييم ثلاث توجهات (السرور، المعنى، المشاركة) فضلاً عن العلاقة بين السعادة والرضا عن الحياة والتميز بين مفهومي السعادة والرضا عن الحياة وتحسين مستوى السعادة لدى طلبة الجامعة وتكونت العينة من (320) طالبا وطالبة جامعية.

وأُسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

1 - أن النوع الأكثر استخداماً من الإتجاه نحو السعادة هو السرور ويليه المعنى ثم المشاركة .

2 - وجود علاقة ارتباطية بين السعادة والرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة.

3 - دراسة يسي وتاتو: (Esa & Tatu.2010)

بعنوان «ما الذي يجعل الطالب الجامعي سعيداً».

وهدفت الدراسة إلى تعرّف الحالة الشخصية والموارد التعليمية والبيئية والعلاقات الاجتماعية وبحث الفروق بين الذكور والإناث ومقارنة نتائج الدراسة بدراسات أخرى أجريت في نفس المجال.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- عدم وجود فروق بين الجنسين في السعادة .
- وجود أثر لأنماط الحياة لدى الطلاب على مستوى الشعور بالسعادة.
- وجود علاقة ارتباطية بين العلاقات الاجتماعية والشعور بالسعادة.

الجانب الميداني للدراسة :

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة :

اتباع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لموضوع وأهداف الدراسة، فهو

«يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها ويحللها» (الآغا، 2002، 43).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية وكلية العلوم في جامعة دمشق والمسجلين في العام الدراسي (2013/ 2014).

عينة الدراسة:

وقسم الباحث العينة إلى قسمين هما:

أ. العينة الاستطلاعية:

للتحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (46) مقسمة بالتساوي بين طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم بهدف التحقق من صلاحية أدوات الدراسة، (الذكاء الاجتماعي، والشعور بالسعادة) للتطبيق على أفراد العينة الميدانية في البيئة السورية، من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

ب. العينة الميدانية:

قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (270) من طلبة كلية التربية وطلبة كلية العلوم موزعين حسب متغيرات الدراسة (الجنس، التخصص) والجدول (1) التالي يبين ذلك:

الجدول (1) توزع أفراد العينة

البيان	المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكور	128	270
	إناث	142	
تخصص الكلية	كلية التربية	135	270
	كلية العلوم	135	

أدوات الدراسة :

1 - مقياس الذكاء الاجتماعي: إعداد الباحث:

بعد اطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة،

والاطلاع على العديد من المقاييس المستخدمة منها مقياس فاطمة المنابري (2010)، ومقياس رونالد ريجو تعريب السمدادوني (2004)، ومقياس الذكاء الاجتماعي لسيلفيرا وآخرين (2001) تعريب محمد عليان، تم بناء المقياس واشتمل على (37) بنداً تتم الاستجابة على كل فقرة وفقاً لتدرج خماسي البدائل على طريقة لكرت، وهي: دائماً 5 درجات، غالباً 4 درجات، أحياناً 3 درجات، نادراً 2 درجتان، مطلقاً 1 درجة واحدة فقط. باستثناء الفقرات السلبية تصحح بعكس هذا الاتجاه، وكانت الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (185-37)، بحيث تدل الدرجة المنخفضة على ذكاء اجتماعي منخفض، والدرجة المرتفعة على ذكاء اجتماعي مرتفع.

صدق المقياس:

1 - الصدق التمييزي:

هو مفهوم كمي، وإحصائي، يعبر بلغة العدد، عن درجة تلك الحساسية، ومدى قدرة البند على التمييز، أو التفريق بين الأفراد في ذلك الجانب، أو المظهر من السمة، التي يتصدى لقياسها، ولاشك في أن القدرة التمييزية للبند تتصل مباشرة، بصدق تلك البنود، ونجاحها في قياس ما وضعت لقياسه، وذلك من خلال مقارنة الفئات المتطرفة في المقياس نفسه» (ميخائيل، 2006، 152).

وتقوم هذه الفكرة على مقارنة المتوسطات بين متوسط درجات الأقوياء ومتوسط درجات الضعفاء على مقياس الذكاء الاجتماعي، حيث تم ترتيب الدرجات تصاعدياً، ثم تحديد الربيع الأعلى والأدنى، ثم حساب اختبار "ت" ستيودنت لقياس دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا، ويوضح الجدول رقم (2) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الذكاء الاجتماعي.

الجدول (2) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الذكاء الاجتماعي

قيمة T	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
15.75	0.00	دال

يتضح من الجدول (2) أن الفرق دال بالنسبة إلى مقياس الذكاء الاجتماعي، وهذا يشير إلى أن الاختبار صادق وله القدرة التمييزية في قياس ما وضع لقياسه.

2 - الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب قيمة الصدق لكل مفردة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار ككل، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (3) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الاجتماعي

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.791	11	.593	21	.691	31	.673
2	.411	12	.648	22	.705	32	.675
3	.857	13	.691	23	.860	33	.669
4	.585	14	.617	24	.424	34	.865
5	.796	15	.479	25	.800	35	.746
6	.605	16	.615	26	.702	36	.836
7	.651	17	.830	27	.775	37	.695
8	.788	18	.645	28	.897		
9	.641	19	.715	29	.698		
10	.523	20	.519	30	.728		

يتبين من الجدول السابق أن معامل الارتباط تراوح بين (0.424-0.857) وهو دال عند مستوى دلالة (0.01).

2 - ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنسبة إلى الاختبار ككل (0.91)، ويوضح الجدول (4) معاملات الثبات لمقياس الذكاء الاجتماعي.

جدول (4) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الاجتماعي

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	البعد
916.	37	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغ (0.916) وهذا يدل على وجود ثبات عال للمقياس.

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين النصف الأول من بنود الاختبار والنصف الثاني منها، وقد بلغ معامل الثبات

بطريقة التجزئة النصفية بالنسبة إلى مقياس الذكاء الاجتماعي (0.870)، وهذا يدل على ثبات عال للمقياس.

2 - قائمة أكسفورد للسعادة: تعريب أحمد عبد الخالق (2001):

يعتبر كل من أرجايل ومارتن ولو (1995) هم معدو قائمة أكسفورد للسعادة، وقام أحمد عبد الخالق بتعريبها وأجرى بعض التعديلات عليها لتتماشى مع البيئة العربية، ويتكون المقياس من (28) فقرة وتتم الاستجابة على كل منها وفقاً لتدرج خماسي البدائل على طريقة لكرت، وهي: دائماً 5 درجات، غالباً 4 درجات، أحياناً 3 درجات، نادراً 2 درجتين، مطلقاً 1 درجة واحدة فقط، وجميع الفقرات إيجابية وتصحح بهذا الاتجاه.

ويتم حساب الدرجة الكلية للمفحوص على المقياس بجمع درجاته على جميع الفقرات وتتراوح الدرجات بين (140-28) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على شعور مرتفع بالسعادة، بينما تدل الدرجة المنخفضة على شعور منخفض بالسعادة.

صدق مقياس أكسفورد للسعادة وثباته :

1 - الصدق:

صدق المقياس:

1 - الصدق التمييزي:

تم ترتيب الدرجات تصاعدياً، ثم تحديد الربيع الأعلى والأدنى، ثم حساب اختبار «ت» ستودنت لقياس دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا، ويوضح الجدول رقم (5) يبين الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الشعور بالسعادة.

الجدول (5) الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الشعور بالسعادة

قيمة T	مستوى الدلالة	دلالة الفرق
13.59	0.00	دال

يتضح من الجدول (5) أن الفرق دال بالنسبة إلى مقياس الشعور بالسعادة، وهذا يشير إلى أن الاختبار صادق وله القدرة التمييزية في قياس ما وضع لقياسه.

2 - الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب قيمة الصدق لكل مفردة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار ككل، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول (6) معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لمقياس الشعور بالسعادة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	.662	11	.523	21	.855
2	.465	12	.479	22	.551
3	.719	13	.639	23	.733
4	.697	14	.758	24	.668
5	.594	15	.629	25	.584
6	.812	16	.533	26	.475
7	.742	17	.728	27	.591
8	.692	18	.598	28	.620
9	.752	19	.624		
10	.488	20	.726		

يتبين من الجدول السابق أن معامل الارتباط تراوح بين (0.465-0.855) وهو دال عند مستوى دلالة (0.01).

2 - ثبات المقياس:

تم التحقق من الثبات باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ بالنسبة إلى الاختبار ككل (0.84)، ويوضح الجدول (7) معاملات الثبات لمقياس الشعور بالسعادة.

الجدول (7) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الشعور بالسعادة

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد البنود	البعد
0.840	28	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغ (0.840) وهذا يدل على وجود ثبات عال للمقياس.

- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية (14 فقرة)، ودرجات الفقرات الزوجية (14 فقرة)، والمكونة لمقياس الشعور بالسعادة، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين النصفين (0.742)، ثم استخدم معادلة سبيرمان - براون التنبؤية لتعديل طول

المقياس بسبب كون عدد فقرات المقياس زوجية (النصفان متساويان)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات بعد التعديل بتلك المعادلة (0.852) وهي قيمة مقبولة علمياً، الأمر الذي يدل على درجة جيدة من الثبات تفي بمتطلبات الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

تم جمع البيانات بوساطة الأدوات المذكورة سابقاً، وأعطيت كل إجابة الدرجة المناسبة، ثم أدخلت إلى الحاسب الآلي عن طريق برنامج الـ (SPSS)، ومن ثم استخرجت النتائج آلياً، حيث جرى استخدام المعالجات الآتية: معامل ارتباط بيرسون: لتحديد الارتباطات، ومعامل ألفا كرونباخ: لحساب معامل الثبات لمقاييس البحث، ومعامل سبيرمان - براون: لتصحيح الثبات بالتجزئة النصفية لمقاييس البحث، واختبار (T-test): لتحديد القوة التمييزية لعبارات مقاييس البحث، ومعرفة الفروق في أداء أفراد العينة على مقاييس البحث.

عرض نتائج البحث ومناقشتها :

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الاجتماعي ودرجات الشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0.05).

وللتحقق من صحة الفرضية جرى استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباطات بين الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8) نتائج معامل الارتباط بيرسون بين الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث

المتغيرات	العدد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء الاجتماعي / الشعور بالسعادة	270	0.740**	0.00	دال

نلاحظ من الجدول (8) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة، إذ بلغ معامل الارتباط (0,740) وهي علاقة ارتباط طردية ودالة عند مستوى الدلالة (0.01) أي كلما زاد الذكاء الاجتماعي زاد الشعور بالسعادة لدى الطلبة والعكس صحيح، وبالتالي نرفض الفرضية الأولى ونستنتج من ذلك أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد العينة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي

والشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0.05).

ونقبل الفرضية البديلة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة لدى أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة (0.05).

وتبدو هذه النتيجة منطقية الى حد كبير ويعزو الباحث ذلك إلى كون الطلبة الجامعيين متمرسين لذكائهم الاجتماعي بدرجة كبيرة مما ينعكس على مستوى الشعور بالسعادة، كما أن هذه النتيجة تتفق مع الإطار النظري للدراسة حيث ذكر أن السعادة عبارة عن مشاعر انفعالية سارة إيجابية، كما أكد ذلك مايكل ارجايل (1993) عن أثر شبكة العلاقات الاجتماعية في الشعور بالسعادة وبطبيعة الحال لا تتحسن شبكة العلاقات الاجتماعية إلا من خلال ممارسة الذكاء الاجتماعي على العلاقات الاجتماعية وأن الفرد لا يستطيع تحقيق رغباته إلا من خلال الدائرة الاجتماعية.

كما أكد استنتاج كل من رايموند كاتل أن الشعور بالتقبل الاجتماعي في المراهقة يعتبر هاماً جداً لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهق، كما أن فقدان المنزلة الاجتماعية قد يؤدي إلى الشعور بالتعاسة وعدم السعادة (سالم، 2008، 86).

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي عند مستوى دلالة (0.05).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الاجتماعي وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر- أنثى) والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (9) دلالة الفروق في الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

الذكاء الاجتماعي				المتوسط الحسابي	العدد	الجنس
دلالة الفروق	مستوى الدلالة	(t)	الانحراف المعياري			
دالة	0.00	4.916	14.1	139.25	128	ذكر
			12.61	144.18	142	أنثى

نلاحظ من الجدول (9) وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس الذكاء الاجتماعي حيث كان متوسط درجات الذكور (139.25) بانحراف معياري (14.1)، في حين كان متوسط درجات الإناث (144.18) بانحراف معياري (12.61)، وكانت قيمة ت (4.916) عند مستوى دلالة (0.00)، ولصالح الإناث.

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.05).

ونقبل الفرضية البديلة: توجد فرق ذو دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.05).

ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تتعرض لها الإناث تقوم على معاملة جميع فئات المجتمع لهنّ بشكل أكبر تفهماً من الذكور ، وأن الإناث يتصفن بحسن مهارة التصرف وخبرة التعامل مع الآخرين والتفاعل مع الآخرين كما أصبحت الفرص متكافئة لكل من الطرفين، كما أنهن يتصفن بارتفاع درجة الحساسية لمشاعر الآخرين وأكثر تفهماً لما يقصده الآخرون، كما وتمتاز الإناث بقدرتهن على الاندماج والتفاعل الاجتماعي والتكيف السريع مع المناخ الجماعي الاجتماعي أكثر من الذكور.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي عند مستوى دلالة (0.05).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية جرى حساب اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الاجتماعي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (تربية - علوم) والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (10) دلالة الفروق في الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الذكاء الاجتماعي					العدد	التخصص الدراسي
دلالة الفروق	مستوى الدلالة	(t)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
غير دالة	0.152	0.247	13.75	142.49	135	تربية
			13.41	141.65	135	علوم

نلاحظ من الجدول (10) عدم وجود فروق بين طلاب كلية التربية وطلاب كلية العلوم في درجاتهم على مقياس الذكاء الاجتماعي حيث كان متوسط درجات طلاب التربية (142.49) بانحراف معياري (13.75)، في حين كان متوسط درجات طلاب العلوم (141.65) بانحراف معياري (13.41)، وكانت قيمة ت (0.247) عند مستوى دلالة (0.152)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وبذلك نقبل الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في متوسطات درجات الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير التخصص الدراسي عند مستوى دلالة (0.05).

ونظراً إلى التقارب الثقافي داخل المجتمع السوري والذي يخضع إلى نظام تعليمي شبه متقارب بين الكليات العلمية والكليات الأدبية ولأن البيئة الجامعية لها الأثر الأكبر والفعال في تنمية الذكاء الاجتماعي من خلال المقررات الدراسية والتي أثرت بدورها على الذكاء الاجتماعي، كما أنّ للظروف الاجتماعية من عادات وتقاليد متقاربة التي يعيشها الطلبة والتي لعبت دوراً في تساوي كل من طلاب الجامعة سواء في كلية التربية أم في كلية العلوم.

الفرضية الرابعة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.05).

وللتحقق من صحة الفرضية جرى حساب اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة وفقاً لمتغير الجنس (ذكر- أنثى) والجدول رقم (11) يبين ذلك:

الجدول (11) الفروق في الشعور بالسعادة تبعاً لمتغير الجنس

الشعور بالسعادة				المتوسط الحسابي	العدد	الجنس
دلالة الفروق	مستوى الدلالة	ت	الانحراف المعياري			
غير دالة	0.104	1.63	13.22	96.28	128	ذكر
			14.26	96.36	142	أنثى

نلاحظ من الجدول (11) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجاتهم على مقياس الشعور بالسعادة حيث كان متوسط درجات الذكور (96.28) بانحراف معياري (13.22)، وكان متوسط درجات الإناث (96.36) بانحراف معياري (14.26)، وكانت قيمة ت (1.63) عند مستوى دلالة (0.104)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وبذلك تقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة تبعاً لمتغير الجنس عند مستوى دلالة (0.05).

وتتفق هذه النتيجة مع الأدب التربوي، بالرغم من أن الشباب الجامعي يوجد لديهم من الأعباء الدراسية التي تثقل كاهلهم إلا أنهم يستطيعون أن يوفرُوا جو من السعادة الإيجابية من خلال إنشاء أفضل الصداقات والقيام بالأنشطة الجامعية والتي كان لها دور في جعل التعليم مصدراً من مصادر السعادة، وبهذا الصدد يذكر مايكل ارجايل (1993) أنه لا فروق في السعادة بين الرجال والإناث، ويرى شعبان (1996) أن السعادة لا ترتبط بجنس الذكور أو جنس الإناث، وأضاف محمود البدري (2000) أن الشخص الذي يمتلك ناصية العلم تكون له

رؤية متسعة للأمور، ولديه قدرة على التكيف مع المشكلات وإيجاد الحلول لها، وأن رؤيته لذاته تكون إيجابية وهذه المتغيرات تعمل على تعزيز اتجاه السعادة، ويعزو الباحث ذلك إلى أن لشبكة العلاقات الاجتماعية لطلبة الجامعة، والتي يشعرون من خلالها بدورهم في الحياة تؤدي إلى إسهامهم، وإن لطبيعة التفكير المنطقية والمرتبطة بالواقع ونظرتهم إلى الحياة بشكل إيجابي دوراً في إسهام الطلاب الجامعيين، ولأن الذكور والإناث يعيشون نفس التحديات الصعبة والتي ساهمت بشكل متقارب في شعورهم بالسعادة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (كلية التربية - كلية العلوم) عند مستوى دلالة (0.05).

وللتحقق من صحة الفرضية الفرعية الثالثة جرى حساب اختبار (ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (كلية التربية - كلية العلوم) والجدول رقم (12) يبين ذلك:

الجدول (12) الفروق في الشعور بالسعادة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي

الشعور بالسعادة					العدد	التخصص الدراسي
دلالة الفروق	مستوى الدلالة	ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
غير دالة	0.112	12.83	17.02	95.62	135	كلية التربية
			16.85	94.98	135	كلية العلوم

نلاحظ من الجدول (12) عدم وجود فروق بين طلاب كلية التربية وطلاب كلية العلوم في درجاتهم على مقياس الشعور بالسعادة حيث كان متوسط درجات طلاب كلية التربية (95.62) بانحراف معياري (17.02)، في حين كان متوسط درجات طلاب كلية العلوم (94.98) بانحراف معياري (16.85)، وكانت قيمة ت (12.83) عند مستوى دلالة (0.112)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

وبذلك نقبل الفرضية الصفرية القائلة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث على مقياس الشعور بالسعادة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي (كلية التربية - كلية العلوم) عند مستوى دلالة (0.05).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التشابه في الثقافة السائدة في المجتمع السوري، ومجتمع الجامعة، ويرى الباحث أن البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الطلبة واحدة على

اختلاف تخصصاتهم؛ مما يفسر عدم وجود فروق في السعادة لديهم، وأن الظروف التي يمر بها طلبة الجامعات في الفرص المتاحة لطلبة الكليات العلمية والكليات الأدبية تكاد تكون متشابهة إلى حد كبير من حيث القدرة على إشباع الرغبات والتي بدورها تحدث نوعاً من التوازن الداخلي، كما أن السعادة بحسب آمال جودة وحمدى أبو جراد (2011) مرتبطة بالجوانب الأساسية للحياة والتي لا تتمايز بشكل كبير بين طلبة الكليات العلمية والكليات الأدبية، وبالتالي تتساوي فرص السعادة.

المقترحات وتوصيات الدراسة :

وانطلاقاً من البحث العميق من قبل الباحث والعرض السابق للإطار النظري والدراسات التي تتعلق بمتغيرات الدراسة ووصولاً إلى الخطوات الإجرائية وعرض النتائج وتفسيرها وفي ضوء العناصر آنفة الذكر يقترح الباحث التوصيات :

- 1 - العمل على رفع مستوى طلبة الجامعات في الذكاء الاجتماعي والشعور بالسعادة من خلال إلحاقهم بالدورات التدريبية المستمرة في هذا المجال.
- 2 - ضرورة تنمية المشاركة الاجتماعية الفعالة بين الطلبة مما يعزز روح التعاون الجماعي الاجتماعي وبالتالي رفع مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة.
- 3 - العمل على تخفيف أعباء الحياة اليومية الملقاة على كاهل الطالب الجامعي من خلال المساندة ال اجتماعية.
- 4 - إشباع حاجات التقدير الاجتماعي والاحترام الاجتماعي وتشجيع ممارسة الذكاء الاجتماعي مما يؤدي إلى جو اجتماعي إيجابي بين الطلبة.
- 5 - ضرورة توفير البرامج التي تؤدي إلى تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة.
- 6 - ضرورة إعداد الأنشطة والتدريبات التي تساعد على تنمية الشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعات.
- 7 - توعية الأسرة بأهمية الذكاء الاجتماعي وضرورة ممارسته منذ مراحل التعليم الأساسية حتى الجامعية.

فاعلية برمجية تعليمية مصممة وفق استراتيجية القصص الرقمية المعتمدة على الانفوجرافيك لرفع مستوى الوعي الصحي لمرض السكري لدى طالبات المرحلة الثانوية

د. حنان أحمد زكي حسن الزوايدي*

مقدمة

يعد الوعي الصحي المدرسي في جميع المجالات أمراً مهماً لتحقيق مستوى عالٍ من الصحة والتوعية لشريحة مهمة من المجتمع وهم المراهقون والأطفال ، حيث يعتبر عملية متواصلة ومستمرة وتراكمية ، فهو ليس عملية سهلة وبسيطة . والطلاب في هذه المرحلة العمرية تكون المدرسة لهم المجتمع والبيئة الصغيرة التي يعيشون فيها ويؤثرون فيها ويتأثرون بها ويكتسبون منها المهارات والاتجاهات والسلوكيات (الأنصاري ، 2012) ، ومن هنا تتبين أهمية الوعي الصحي المدرسي لإرساء مفاهيم وسلوكيات تؤثر في مستقبل الفئة الصحي. ولاهتمامه بجميع المواضيع المتعلقة بالسلوك الصحي، وخاصة ما يؤثر منها سلباً على الإنسان، والتي يمكن تجنبها عن طريق التوعية ومنها الأمراض المزمنة كمرض السكري ، حيث يعد أكثر الأمراض غير المعدية انتشاراً في العالم وخاصة في البلدان النامية التي تفتقر إلى التوعية الصحية بين أبناء مجتمعاتها، والكثير من أفراد المجتمع يصابون بالسكري بسبب عدم معرفة أعراضه وكيفية الوقاية منه، وذلك لقلة الوعي لديهم حول هذا المرض ، حيث أن المعرفة المسبقة بأعراضه ومسبباته تؤدي إلى قلة احتمالية الإصابة به .

* أستاذ تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني المساعد ، قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم ، كلية التربية ، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

وتتنوع آلية نشر الوعي الصحي في المدارس، منها وسائل داخل المنهج المدرسي بحيث تسمح للمعلم بإمكان تطويع المادة النظرية بتقنيات عدة لخدمة السلوك الصحي السليم ، ومنها ما هو خارج المنهج المدرسي كالأنشطة اللاصفية والتي تعد وسيلة مهمة للمساعدة في رفع الوعي الصحي المدرسي لدى طلاب المدارس ، ويسير حكي القصص الرقمية في نفس اتجاه الأسلوب الشفهي الذي اتبعه الناس في حكي القصص التقليدية، وذلك من خلال المزج بين الأسلوب الشفهي والوسائط التكنولوجية الديناميكية الغنية بالمشيرات، والمنبهات.

كما أن مزج الوسائط التكنولوجية مع الأسلوب الشفهي في حكي القصص الرقمية يخلق فرصة قوية أمام الطلاب للتفكير في الحياة، وإيجاد الروابط القوية بينها وبين الموضوع الدراسي، أو بينها وبين خبرات الطلاب خارج الفصل، مثل: حكي قصة عن رحلة، تم القيام بها خارج المدرسة. كما يتيح حكي القصص الرقمية للطلاب التعبير عن أنفسهم، ليس فقط بكلماتهم الخاصة ولكن -أيضاً - بأصواتهم، وتعزيز الشعور الفردي والأفكار الإبداعية لكل منهم. وفي نفس الوقت يُتيح حكي القصص الرقمية للطلاب فرصة المرور بخبرة التمثيل الذاتي لحكي قصة تجسد أو تسلط الضوء على خصائص أو أحداث محددة تُعد جزءاً أساسياً في تشكيل هويتهم خلال المراحل الدراسية.

ومن هذا المنطلق قامت الباحثة في هذه الدراسة بتصميم برمجية تعليمية قائمة على استراتيجية القصص الرقمية المعتمد على الانفوجرافيك بنوعيه الثابت والمتحرك وتناولت مرض السكري بجميع جوانبه ، وطبقت هذه البرمجية على طالبات المرحلة الثانوية ” الصف الأول الثانوي ” ضمن حصص النشاط اللاصفي وتحت مسمى (نادي مرضى السكري) ، وقد تم قياس هذه البرمجية في رفع الوعي الصحي لدى الطالبات.

مشكلة الدراسة :

يعد مرض السكري من الأمراض المزمنة والأكثر خطورة وانتشاراً بين سكان العالم، وتشير إحصائيات عام (2012) إلى وجود حوالي (371) مليون مصاب بمرض السكري في العالم (وزارة الصحة ،2013) ، وستزيد هذه النسبة إلى (420) مليون في عام (2030) يعيش (80 %) منهم في الدول النامية ، وقد بلغت عدد الوفيات من هذا المرض عام (2011م) (4.6) ملايين شخص أي بمعدل شخص كل (7) ثواني (منظمة الصحة العالمية ،2013).

والمملكة العربية السعودية كجزء من العالم عرضة لهذه الزيادة في نسبة الإصابة بمرض السكري، فهي تدخل ضمن الدول العشر الأوائل على مستوى العالم في معدل انتشار المرض ، فقد زادت نسبة الإصابة بالسكري من (2.5 %) في عام (1982) إلى (17 %) عام (2010) ،

ووصلت النسبة إلى (24 %) في عام (2014) ، وسيزيد العدد إلى أكثر من (4) مليون مصاب عام (2030) وتبلغ تكلفة علاج مرضى السكري سنوياً نحو (11) مليار ريال سعودي (المرجع الوطني لتثقيف مرض السكري ، 2011) .

هذه الأرقام تدل على أن مرض السكري تحول إلى وباء يجب الوقاية منه بكل الطرق المتاحة، وفي مقدمتها العمل على نشر الوعي الصحي حول مرض السكري بآليات مختلفة ذلك بهدف تزويد أفراد المجتمع بالحد الأدنى من المعلومات والمهارات والاتجاهات وأنماط السلوك حول هذا المرض ومعرفته وأسبابه وأعراضه وكيفية الوقاية منه وكيفية التعامل معه ، والتي تضمن لهم حالة صحية جيدة تمكن الفرد من وقاية نفسه والمحافظة على صحته وتكسبه القدرة على مواجهة ما قد يتعرض له من مشكلات صحية وبالتالي التقليل من نسبة المصابين بهذا المرض ، ووفقاً لبعض الدراسات ، مثل : دراسة (الرعيدي ، 2011) فإن الاعتماد على الوسائل التقليدية في الوعي الصحي مثل : الكتيبات والنشرات أصبحت محدودة التأثير على أفراد المجتمع ، ومن هنا برزت الحاجة إلى استخدام وسائل أكثر تطوراً وأكثر جاذبية وتشويقاً وأكثر قبولاً لدى الفئة المستهدفة.

وتعتبر البرمجيات التعليمية المدعمة بالقصص الرقمية القائمة على الانفوجرافيك إحدى الوسائل المتطورة الحديثة التي من الممكن استخدامها وتوظيفها في الوعي الصحي ، لذا فقد اختارت الباحثة البرمجية التعليمية كأداة لمعرفة فاعليتها في رفع مستوى الوعي الصحي لمرض السكري لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ومن هنا نبعت مشكلة الدراسة لتجيب عن التساؤل الرئيس التالي:

” ما فاعلية تطبيق برمجية تعليمية مصممة وفق استراتيجية القصص الرقمية المعتمد على الانفوجرافيك لرفع مستوى الوعي الصحي لمرض السكري لدى طالبات المرحلة الثانوية؟“ .

أهداف الدراسة :

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. إعداد وتصميم برمجية تعليمية مصممة بناء على سلسلة قصص رقمية مبنية على فن الانفوجرافيك الثابت والمتحرك لمرض السكري.
2. تعرّف فاعلية برمجية تعليمية مصممة بناء على سلسلة قصص رقمية مبنية على فن الانفوجرافيك الثابت والمتحرك كوسيلة لرفع الوعي الصحي لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، من خلال إكسابهن المعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة المواقف المتعلقة بمرض السكري والقدرة

على الاعتناء بمريض السكري .

3. زيادة مستوى الوعي الصحي الثقافى لمرض السكري لدى طالبات المرحلة الثانوية حيث أن المعرفة المسبقة بأعراض المرض ومسبباته تؤدي إلى قلة احتمالية الإصابة به .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في :

1. إكسان إسهامها في توظيف البرمجية المعدة وفق استراتيجية القصص الرقمي المعتمد على الانفوجرافيك .

2. تشجيع مصممي البرمجيات التعليمية على إنتاج برمجيات تعليمية عربية متخصصة في الوعي الصحي .

3. إكسان إسهامها في نشر وزيادة الوعي الصحي الثقافى لمرض السكري لدى طالبات المرحلة الثانوية مما يقلل التكاليف على الجهات المسؤولة .

4. إكسان إسهامها في تغيير مفاهيم الأفراد فيما يتعلق بالصحة والمرض ومحاولة جعل الصحة هدفاً لكل فرد منهم .

حدود الدراسة :

تعتمد الدراسة الحالية على :الحدود البشرية والموضوعية : اقتصرت الدراسة على تصميم وتدريب وحدة تعليمية مختصة بمرض السكري من خلال البرمجية التعليمية المصممة وفق استراتيجية القصص الرقمية المعتمدة على فن الانفوجرافيك ومعرفة فاعليتها في رفع مستوى الوعي الصحي لدى طالبات الصف الأول الثانوي .

الحدود الجغرافية : اقتصرت الباحثة في التطبيق على مدرسة الثانوية «العشرون» بنات بمحافظة الطائف .

الحدود الزمنية : تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي -2013
2014 م .

مصطلحات الدراسة :

الفاعلية :

تعرف الفاعلية بأنها : مدى تحقيق الأسلوب التعليمي للهدف ، أو تحقيق النهايات المرغوبة (Ritchy& Selais , 1998)

وتعرف الفاعلية إجرائياً بأنها مدى قدرة البرمجية التعليمية المصممة وفق استراتيجية القصص الرقمية المعتمدة على الانفوجرافيك على تحقيقها للهدف من تطبيقها وهورفع مستوى الوعي الصحي لدى طالبات المرحلة الثانوية حول مرض السكري ، وبلوغ المخرجات المعرفية والمهارية المرجوة ، وتقاس بمقارنة نتائج القياس القبلي والبعدي لأدوات الدراسة.

البرمجية التعليمية :

يعرفها (جياسكي 1992 . Jayaske) بأنها فئة من نظم الاتصالات المتفاعلة التي يمكن إنتاجها وتقديمها بواسطة الحاسب الآلي لتخزين المعلومات الموجودة في إطار شبكة من اللغة المكتوبة والمسموعة والرسومات الخطية والصور الثابتة أو المتحركة والفيديو ونقل تلك المعلومات واسترجاعها.

وتعرف البرمجية التعليمية إجرائياً : تصميم برنامج تعليمي مقدم لطالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة «العشرون» الثانوية بنات بمدينة الطائف، من قبل الباحثة باتباع خطوات التصميم التعليمي ADDIE وبواسطة برنامج العروض التقديمية وتحوى وحدة دراسية عن موضوع مرض السكري ، وتدربيات عملية من خلال عدة نوافذ وشاشات مكونة من رسوم وصور ومؤثرات مرئية تخاطب الطالبات وتقدم لهن التغذية الراجعة.

القصص الرقمية :

وقد وصفت رابطة روى القصص الرقمية Digital Storytelling Association القصص الرقمية بأنها : التعبير الحديث عن القصص القديمة ، وتستمد طاقتها من خلال المزج بين الصور والموسيقى والأسلوب الروائي والصوت معاً ، الأمر الذي يعطي بعداً عميقاً للقصة وذلك من خلال إضفاء الألوان الزاهية على الحروف ، والحركة على الرواية.

وتعرف إجرائياً بأنها : عملية تصميم فيلم قصير يجمع بين سيناريو قصة مع مختلف مكونات الوسائط المتعددة ، مثل الصور والفيديو والموسيقى والنصوص والسردي المسجل ، وغالباً ما يكون التعليق عليها بصوت صاحب القصة .أو قصة تدور حول فكرة الجمع بين فن سرد القصص مع مجموعة متنوعة من الوسائط المتعددة الرقمية، مثل: الصور، والصوت، والفيديو، كما يقوم هذا النوع من القصص على إيجاد خليط من بعض الرسومات الرقمية ، والنصوص، والسردي المسجل، والصوت، والفيديو والموسيقى؛ لتقديم معلومات حول موضوع محدد.

الانفوجرافيك :

مصطلح تقني يشير إلى تحويل المعلومات والبيانات المعقدة إلى رسوم مصورة يسهل على من

يراها استيعابها دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص (Infographics, 2014)

ويعرف إجرائياً بأنه تحويل المعلومات المقدمة بالقصة الرقمية (السردي النصي) إلى رسومات، وأصوات رقمية، ومقاطع فيديو وموسيقى بالبرمجية التعليمية المقدمة عن مرض السكري.

الوعي الصحي:

يعرف الوعي الصحي بأنه: مزيج من الخبرات التعليمية والتي تهدف إلى مساعدة الأفراد والخدمات والمجتمعات على تحسين صحتهم من خلال زيادة معارفهم والتأثير على مواقفهم (منظمة الصحة العالمية، 2012).

ويعرف إجرائياً: استخدام البرمجية التعليمية كتقنية تحوي مزيجاً من المعلومات بهدف زيادة مستوى الوعي الصحي لدى طالبات الصف الأول الثانوي حول مرض السكري.

الإطار النظري :

يوجد ميل فطري لدى الطلاب - على اختلاف أعمارهم - إلى حكي قصص عن المواقف والخبرات التي مروا بها خلال حياتهم اليومية، والميل إلى عمل: مقدمة، وحبكة، ونهاية لكل قصة، والميل - أيضاً وبشكل تلقائي- إلى إضفاء نوع من الإثارة والتشويق إلى حكي القصة، كما يكاد لا يختلف اثنان على مر العصور على أهمية حكي القصص في تنشئة الأفراد؛ ويرجع ذلك إلى التأثير القوي الذي تلعبه القصة في تكوين شخصية الطلاب منذ نعومة أظفارهم. وعلى هذا درج الناس - منذ القدم - على استخدام أسلوب حكي القصص في تعليم الآخرين المهارات، وإكسابهم القيم، معتمدين على الأسلوب الشفهي في نقل المعرفة وتبادلها.

وقد أدرك الباحثون الدور الجوهرى للقصة في نمو الطالب بمختلف جوانبه، فهي تشبع فضوله، وتغذي حواسه، وتفتح له آفاق المعرفة، وتمي خياله، وتشبع حبه للتخيل، مما يوسع مداركه. بالإضافة إلى غرس القيم والاتجاهات المرغوبة، وتشكيل هوية الطالب العقائدية والقومية والثقافية، وتمية لغته: استماعاً، وتحديثاً، وقراءة، وكتابة، وزيادة ثروته اللغوية، إلى جانب توظيف الألفاظ والتراكيب التي اكتسبها في مواقف جديدة، كما تعطي للطلاب فرصة تحويل الكلام المنطوق إلى صورة ذهنية خيالية يتمثلها، فيبحر معها، وينطلق في أجوائها بمتعة، وراحة نفسية، تمكنه من إتقان القيم، والأخلاق بيسر وسهولة. كما تلعب القصة دوراً كبيراً في تعزيز النمو العقلي للطلاب، ومساعدته على التفكير السليم، فهي تتيح له فرصة للتفكير والتأمل الذاتي في الكلام، وتزوده بالمعلومات والمعارف التي تضاف إلى خبراته، وذلك لما في القصص من عناصر التشويق والجذب، الأمر الذي ييسر فهم الكثير من الحقائق العلمية التي ترونها القصة.

ويعتبر كين بيرنز Ken Burns هو أول من قدّم فكرة حكي القصص الرقمية، وذلك عند حكي قصص الحروب الأهلية التي حدثت في عام 1861م، وقد استخدم في هذا: السرد، والصور الأرشيفية، وبعض لقطات السينما الحديثة، والموسيقى؛ لتجسيد ذلك الحدث المأساوي في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية. كما يوجد بعض الفنانين الآخرين الذين وصفوا أنفسهم بأنهم من رواة القصص الرقمية وهم: دينا أتكلي Dana Atchley، وجو لامبرت Joe Lambert، أبي دون Abbe Don، وبريندا لاور Brenda Laurel، وبدرو ماير Pedro Meyer. (Jakes, 2006). (Banaszewski 2002).

مفهوم حكي القصة الرقمية:

توجد عدة تعريفات للقصة الرقمية منها ما يلي:

حكاية نثرية واقعية أو خيالية تقوم على المزج المنظم للصور والخرائط والنصوص والخلفيات الموسيقية والتعليق الصوتي بغرض تجسيد الأحداث والشخصيات والمواقف والظواهر التي تدعم تحقيق هدف أو أكثر من أهداف تعليم وتعلم المادة الدراسية.

واحدة من الأدوات الجديدة، والمثيرة للتكنولوجيا التعليمية، والتي أصبحت متاحة للاستخدام في الفصول الدراسية، كما أنها أحد منتجات الوسائط المتعددة التي تتكون من الشرائح، والصور، والفيديو، والخلفيات الموسيقية، أو الصوت، والتعليق الصوتي.

عملية الجمع المنظم بين القصص التقليدية وتوظيف التكنولوجيا الرقمية، أو بين السرد الشفهي والمحتوى الرقمي، الذي يشمل: الصوت، والصورة، والفيديو، وهذا يعني أن أي شخص مع الكمبيوتر بإمكانه أن يحكي قصة، وأن ينتجها في شكل فيديو قصير، وأن ينشرها عبر الإنترنت، أو عبر أسطوانات CD أو DVD. كما يُقصد بحكي القصص الرقمية: بأنها شكل قصير من الوسائط الرقمية التي تتيح للناس - وبشكل اليومي - الفرصة لتبادل الخبرات المتضمنة في بعض جوانب قصص حياتهم. (EDUCAUSE)، (Dana, 2011)، (Buvala, 2009). (Learning Initiative 2007)

أنواع القصص الرقمية:

توجد عدة أنواع للقصص الرقمية هي:

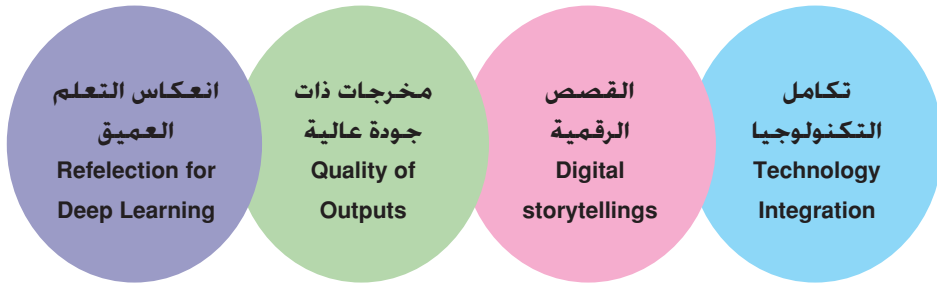
القصص الشخصية: وهي القصص تسرد أحداث هامة في حياة الشخص. ويمكن أن يسهم عرضها في التأثير على حياة أشخاص آخرين.

القصص الموجهة: وهي قصص صممت لتعليم أو إكساب الآخرين مفاهيم معينة، أو تدريبهم على ممارسة سلوكيات معينة.

الوثائق التاريخية : وهى القصص التي تعرض الأحداث المثيرة والتي تساعدنا على فهم أحداث الماضي (Dogan& Ronbin, 2006)

القصص الوصفية : وهى القصص التي تعرض وصفا للظواهرات والقضايا الجغرافية من حيث المكان والزمان والمكونات والمراحل الإجرائية التي تمر بها.
ومنها أيضاً: التعليمية، والإقناعية، والعاكسة، Nelson, E. & (Hull, 2005).

فوائد القصص الرقمية



شكل (1) القصص الرقمية وفوائدها

المسائل الضرورية لحكي القصص الرقمية :

توجد عدة مسائل ضرورية لحكي القصص ، يجب على أولياء الأمور والمعلمين وضعها في الاعتبار عند استخدام القصص الرقمية ، وتتمثل هذه المسائل فيما يلي : تحديد اهتمامات المستهدفين من القصة صغارا أو كبارا. تحديد القصص المناسبة لكل نوع من أنواع هذه الاهتمامات. تحديد التوقيت المناسب لحكي القصة. تعلم مهارات حكي القصة وفنياته. تعرّف النصائح اللازمة للسيطرة على انتباه الأطفال عند حكي القصة. استخدام الأدوات التي تضمن إثارة انتباه الأطفال واهتمامهم وتشويقهم لموضوع القصة. تعلم فنيات كيفية إشراك الأطفال في عملية حكي القصة . (Sylvester; Wendy-lou, 2009)

خطوات سين بوفالا Sin Bovala لكتابة وحكي القصص:

حدد سين بوفالا عشر خطوات لكتابة القصص وحكيها هي كما يلي :

(1) اتخاذ قرار بإنتاج القصة : وذلك من حيث فكرتها ، وموضوعها ، وعنوانها.

- (2) تجزئة القصة إلى خطوط عريضة ، وذلك من حيث الأحداث التي تمكّنك من تذكر حلقات القصة .
- (3) كتابة القصة في مسودة : استخدام الورقة، وقلم الرصاص، والبدء في كتابة القصة بكلماتك الخاصة ؛ لا تسخ القصة ، بل أعد كتابتها بكلماتك الخاصة.
- (4) ارسم قصتك في لوحة إخراج Storyboard، تماماً مثل: الرسوم الفكاهية المرسومة باليد، كما بالشكل (2) .
- (5) الحكي التجريبي للقصة: من خلال البدء في حكي القصة لنفسك بصوت عالٍ وبكلماتك، ومن خلال النظر إلى نوتة القصة، كرر ذلك ثلاث مرات في توقيتات مختلفة .
- (6) التفكير العميق في القصة: من حيث هل توجد أجزاء يجب حذفها أو إضافتها، ثم نفذ التعديل اللازم على ستوري بورد.
- (7) وضع الملاحظات على لوحة القصة المصورة : ثم احكِ القصة لنفسك في عدة مرات. مع الاحتفاظ بالحكي بصوت عالٍ وبكلماتك ، وبإيماءتك ، وبصوتك.
- (8) حكي القصة على زميل : وذلك من خلال البحث عن صديق لك ، ثم قم بحكي القصة عليه، لا تستخدم في ذلك المسودة أو لوحة الإخراج Story Board .
- (9) إضافة المشاعر على القصة : وتأتي هذه المرحلة عندما تصل ثقتك في القصة إلى الوضع المقبول، ابدأ التفكير في المشاعر المطلوب إظهارها في صوتك وفي صورتك أثناء الحكي، ثم استخدم هذه المشاعر في حكي القصة.
- (10) حكي القصة على المستمعين : وذلك عندما يحين وقت عرض قصتك، كن على ثقة ؛ انظر إلى مستمعيك، تحدث بوضوح، وببطء، واستمتع بتجربة القصة .
- المراحل الأساسية لاستخدام حكي القصص الرقمية في التعليم والتعلم : توجد خطوات أساسية لاستخدام حكي القصة الرقمية في التعليم والتعلم ، هي كما يلي:
- الخطوة الأولى : يقوم فيها المشاركون بمشاهدة عدد من القصص الرقمية التي قام بها آخرون، وذلك بهدف تحديد موضوع وهدف ومحتوى القصة. ثم يتم توجيه المشاركين - كأفراد أو في مجموعات صغيرة - بعدها إلى تحديد الهدف التعليمي، والعنوان، والمحتوى الذي تدور حوله القصة.

Name of Project: _____		Group Members: _____	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

شكل (2) نموذج لوحة إخراج Storyboard المستخدم في كتابة القصة الرقمية

الخطوة الثانية: يتم فيها الإجابة عن عدد من الأسئلة من أهمها: هل الموضوع الذي تم اختياره للقصة تعليمي ومهم؟ ما الغرض من القصة (ثقافي، تعليمي)؟ من الجمهور أو الفئة المستفيدة من القصة؟ ما النقطة المحورية التي تدور حولها القصة؟ ما الشخصيات والأحداث والظواهر المتضمنة في القصة؟ هل تثير القصة قضايا أخرى؟ هل هناك قضايا أخرى مرتبطة بموضوع القصة؟ وبمجرد انتهاء المشاركين من وضع سيناريو لنص القصة يقوم كل زوج من المشاركين بنقد سيناريو أقرانهم وذلك من حيث مدى مراعاة الأسئلة السابقة في صياغة سيناريو القصة.

الخطوة الثالثة: يتم فيها إنشاء مجلد على سطح المكتب لتخزين المواد اللازمة للقصة الرقمية، ثم جمع الصور اللازمة للقصة وتشمل: الصور، أو الرسوم، أو الخرائط، أو المخططات البيانية، وجمع مصادر سمعية مثل: الموسيقى، والأغاني، والمؤثرات الصوتية، وجمع محتوى معلوماتي من شبكة الإنترنت، وملفات ميكروسوفت ورد، والعروض التقديمية، ثم تصنيف هذه المكونات حسب مراحل القصة، وتحديد مدى تغطية هذه المكونات لكل مرحلة من مراحل القصة.

الخطوة الرابعة: ويتم فيها اختيار الصور و الأصوات واختيار المعلومات النصية التي يُرغَب في استخدامها في القصة الرقمية، واستيراد الصور والمواد السمعية داخل البرنامج المناسب لإنتاج القصة الرقمية، ثم ترتيب الصور، والرسوم، والخرائط، والتسجيلات الصوتية، حسب تسلسل سرد القصة.

الخطوة الخامسة: ويتم فيها ترتيب جلسة لعرض القصص الرقمية لكل المشاركين أمام الزملاء أو المهتمين، بهدف تقويمها وتطويرها وجمع التغذية الراجعة لتحسين القصة، وعرضها في الفصل الدراسي؟ ومساعدة المجموعات الأخرى في كيفية إنشاء قصصهم الرقمية؟ والوصول إلى أفضل عرض للقصة الرقمية؟.

برمجيات تصميم وتطوير القصص الرقمية :

أفرزت التكنولوجيا الحديثة العديد من البرمجيات المتخصصة في تصميم القصص الرقمية وتطويرها، ويتم اختيار أيًا من هذه البرمجيات وفق أجهزة الكمبيوتر المتاحة وإمكاناتها، ووفق المكونات والموارد الرقمية المتاحة لدى القائم على إعداد القصة الرقمية . وفيما يلي أهم هذه البرمجيات ووصف لكيفية الحصول عليها، والمتطلبات والمكونات اللازمة لاستخدامها في تصميم القصص الرقمية وتطويرها في التعليم والتعلم (Adobe Systems, 2008).

(1) برنامج PhotoStory3: يُستخدم تحت بيئة الويندوز فقط، ويتم الحصول عليه مجاناً من موقع الشركة على الإنترنت، وهو يُعد برنامجاً مثالياً للمتعلمين في كافة المراحل الدراسية لتصميم القصص الرقمية من الصور والرسوم وتطويرها، ويتميز بإمكانية إضافة نصوص ومؤثرات للحركة وخلفيات موسيقية جاهزة، أو إنشائها من داخل البرنامج نفسه، كما يتميز بإمكان إضافة تعليق صوتي لصاحب القصة، مع إمكان خفض الصوت ورفعها وفق متطلبات السرد القصصي.

(2) برنامج Windows® Movie Maker 2.1: يُستخدم تحت بيئة الويندوز Windows فقط، ويتم الحصول عليه مجاناً من موقع شركة ميكروسوفت على الإنترنت، وهو يُعد برنامجاً مثالياً لجميع المراحل الدراسية لتصميم القصص الرقمية من الصور الثابتة واللقطات المتحركة وتطويرها، غير أنه لا يُتيح إضافة التعليق الصوتي لصاحب القصة من داخل البرنامج، ولا يُتيح إنشاء خلفيات موسيقية للقصة، كما أن مؤثرات الحركة به أقل من إمكانات PhotoStory3 .

(3) برنامج أبل أي موفي Apple iMovie™: يُستخدم تحت بيئة أبل ماكنتوش Apple MAC فقط، ويتم الحصول عليه مجاناً، وهو أيضاً يُعد برنامجاً مثالياً لأطفال المدارس الابتدائية، والمراحل الدراسية الأخرى لتصميم القصص الرقمية وتطويرها، ونظراً إلى أن معظم المدارس تستخدم نظم تشغيل الويندوز، الأمر الذي يُمكن المعلمين والطلاب من استخدامه في تصميم قصصهم الرقمية وتطويرها.

(4) برنامج Adobe® Premiere®: يُستخدم تحت ويندوز Windows، وبيئة أبل ماكنتوش Apple MAC، غير أن استخدامه يتطلب مهارات في مستوى المحترفين، الأمر قد يصعب استخدامه مع المعلمين والطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

(5) برنامج PowerPoint®: تُستخدم تحت بيئة ويندوز Windows، وبيئة أبل ماكنتوش Apple MAC، وتتيح تصميم القصص الرقمية من الصور والرسوم الثابتة، واللقطات المتحركة وتطويرها، غير أنها لا تُتيح إمكانية نشر القصص الرقمية المنتجة به في صيغة ملفات

الفيديو WMV أو AVI غيرها، وتُقبَّحها على حالها في صيغة ملفات عروض تقديمية PPT.

وفن الانفوجرافيك الذي ظهر مؤخراً هو مصطلح تقني يشير الى تحويل المعلومات والبيانات المعقدة الى رسوم مصورة يسهل على من يراها استيعابها دون الحاجة الى قراءة الكثير من النصوص، ويعتبر الانفوجرافيك احد الوسائل الهامة والفعالة هذه الايام وأكثرها جاذبية لعرض المعلومات، فهي تدمج بين السهولة، السرعة، والتسلية في عرض المعلومة وتوصيلها الى المتلقي. وتبسيط المعلومات المعقدة والكبيرة وجعلها سهلة الفهم والاعتماد على المؤثرات البصرية في توصيل المعلومة وتحويل المعلومات والبيانات من ارقام وحروف مملة الى صور ورسوم شيقة.

ان التصاميم الإنفوجرافية مهمة جداً لأنها تعمل على تغيير طريقة الناس في التفكير من الناحية البيانية و المعلوماتية و القصصية منها وخاصة في الوقت الراهن، عندما نستخدم التصاميم الإنفوجرافية فإننا نضفي شكلاً آخر لعرض المعلومات/البيانات بأسلوب جديد والتي تساعد على توصيل الأفكار المعقدة بطريقة واضحة وجميلة. (infographics,2013)

وتعد هذه النوعية من البرمجيات المعتمدة على القصص الرقمية والانفوجرافيك الثابت والمتحرك من الوسائل لنشر الوعي الصحي المباشرة وغير المباشرة، حيث تلعب هذه الوسائل دوراً في ايصال المعلومات إلى الافراد، كما تشارك بصورة فعالة في مقاومة المشكلات الصحية والأمراض الشائعة بالمجتمع مثل: مكافحة التدخين والتوعية بالأمراض المزمنة مثل: مرض السكري، وقد ذكرها كل من (باريان، 2004)، و(باخطمه وأخرون، 2008م) كوسائل تسهم في نشر مستوى الوعي الصحي ورفع لدى أفراد المجتمع باختلاف طبقاتهم وأعمارهم هي كما يلي:

1. المحادثة الشخصية والحوار: وهي إحدى أهم وسائل الوعي الصحي كالحديث بين الطبيب والمريض، وكذلك المعلم والطالب، حيث يكتسب الحوار صفة الخصوصية مما يسمح بمناقشة المواضيع المختلفة بخصوصية ووضوح.

2. وسائل الاتصال العامة او الجماهيرية: ويقصد بها الانترنت والتلفاز والهواتف الذكية والإذاعة والصحف والمجلات، فهذه الوسائل بالإمكان استخدامها في شتى مجالات وطرق الوعي الصحي مثل: المحاضرات والندوات والعروض الايضاحية، فهي تسمح بإيصال الرسائل إلى عدد كبير من المتلقين.

3. الوسائل التعليمية: إن الهدف من هذه الوسائل هو جزء من العملية التربوية التي يحاول الوعي الصحي من خلالها إيصال معلومات جديدة، يستهدف منها تعليم وتدريب متلقيها بصورة منظمة حتى تتكامل لديه الرؤية والمفهوم من المعلومة المقدمة إليه.

الوعي الصحي المدرسي :

تلعب المدرسة دوراً مهماً في نشر الوعي الصحي بين الطالبات ، وقد عرف (أبو رحيم ، 2002م) الوعي الصحي المدرسي بأنه : مجموعة من المفاهيم والمبادئ والأنظمة والخدمات التي تقدم لتعزيز صحة الطلاب في السنوات الدراسية وتعزيز صحة المجتمع من خلال المدارس، كما عرفته (صبحي ، 2004م) بأنه : خلق ثقافة صحية عند الطالبات ونشر العادات السليمة في المدرسة وبالتالي المجتمع عامة.

أما تعريف الوعي الصحي المدرسي من وجهة نظر الباحثة فهو مجموعة من الحقائق والمعلومات الصحية يتم تعليمها للطلاب بأساليب تربوية حديثة متناسبة مع أعمارهم ، لترجم إلى أنماط سلوكية صحية على مستوى الأفراد ومن ثم للمجتمع.

أساليب الوعي الصحي المدرسي :

يتحقق الوعي الصحي لطلاب المدارس وفق أساليب عدة أوردتها (صبحي ، 2004م) وهي كالتالي:

1. تقديم النصائح فيما يتعلق بصحة الطالبات ضمن فعاليات الصحة المدرسية.
2. تنظيم دورات وندوات داخل المدرسة باستضافة أحد أطباء الوحدة الصحية المدرسية وذلك لتوعية الطلاب.
3. إعداد برامج خاصة تدرس كمناهج منفصلة وتشمل المشاكل الصحية الموجودة في المنطقة.
4. دمج الثقافة الصحية ضمن البرمجيات التعليمية الأخرى.
5. التعليم النشط: وهو أحد الوسائل الحديثة في التوعية ، يهدف إلى توعية الطالبات من خلال الأنشطة التي تشارك فيها الطالبات.
6. الأنشطة غير الصفية: تتمثل في العديد من النشاطات كالرحلات التعليمية أو المعارض أو التمثيل ولعب الأدوار.
7. التوعية الصحية في أوقات الفراغ مثل ما يسمى بحصص الانتظار أو من خلال الاستراحات أو المناسبات التربوية والمعارض المدرسية.

إن الوعي الصحي المدرسي الفعال لطلاب المدارس قادر على إعداد الجيل الجديد من طلاب المدارس ، وبالتالي الارتقاء بالمستوى الصحي ، وتحقيق النمو الشامل للطلاب بدنياً ونفسياً وعاطفياً واجتماعياً وذلك بغرض تمكينهم من التحصيل الدراسي ، وخصوصاً إذا كانت موضوعاتها الصحية ذات أولوية تتبع من المدرسة وحاجة المجتمع ويتفاعل معها الطالب والمعلم.

الدراسات السابقة :

(دراسة كوماجي وآخرون 2002 م) :

هدفت الدراسة إلى استخدام قصص السكري ومرضى السكري لتعلم طريقة العناية بمرضى السكري، هذه الدراسة تناولت أهمية الاستماع إلى القصص التي يمر بها مرضى السكري حول مرضهم ، وما لهذه القصص من أهمية في تعليم المرضى والمسؤولين وتثقيفهم ورفع وعيهم عن التثقيف الصحي ، وذلك من الناحية العاطفية والوجدانية والتجريبية والمعرفية وحفز التفكير الذاتي والمعرفي من خلال الافتراضات السابقة والمعتقدات ووجهات النظر وأثبتت هذه الدراسة أن هذا النوع من التعليم يؤدي إلى تحول في وجهات نظر الطالبات نحو مواقف أكثر انفتاحاً وشمولاً تجاه مرضى السكري بالتحديد. وقد ساهمت هذه الدراسة في إعطاء الباحثة فكرة مناسبة حول إعداد البرمجية التعليمية المعدة لهذه الدراسة ، حيث أن الفكرة الأساسية للبرمجية والتي هي عبارة عن فتاة مصابة بمرض السكري تحكي قصتها وتجربتها مع هذا المرض.

(دراسة باتشمان وهسوي 2008):

تناولت تحديد الأسلوب الأمثل لتثقيف الطالبات صحياً في المدارس حول مرض السكري واتجاهات الطالبات نحو التثقيف الصحي ، حيث تم في هذه الدراسة العمل على تثقيف الطالبات بطريقتي الانترنت ووجها لوجه ، وكان الهدف من الدراسة معرفة مدى فاعلية التثقيف الصحي حول مرض السكري للأطفال ، وماهي الطرق الأمثل لذلك ، وقد كانت نتائج الدراسة على النحو التالي : (91 %) يرون أهمية التثقيف الصحي ، أما بالنسبة إلى الطرق المستخدمة فقد تبين أن (33 %) يفضلون الانترنت ، (17 %) يفضلون وجهاً لوجه ، و(50 %) غير متأكدين. وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اختيار الطرق الأمثل لتوعية وتثقيف طلاب المدارس حول مرض السكري ومعرفة فاعليتها.

(دراسة القرشي، 2006):

عنوان الدراسة : مدى تأثير التوعية الصحية على المعلومات والاتجاهات لدى منسوبات إدارة التربية والتعليم عن أضرار المخدرات والتدخين بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ، وقد بلغ عدد عينة الدراسة (61) مسؤولة في إدارة التربية والتعليم بالمنطقة الشرقية ، وهدفت الدراسة إلى قياس معلومات أفراد العينة واتجاهاتهم فيما يختص بأضرار المخدرات والتدخين ، ومدى أهمية دور التوعية في محاولة الحد ومكافحة المشكلة، وهذه الدراسة أظهرت نتائج تثبت فعالية وأهمية التوعية في تنمية المعلومات

وتغيير الاتجاهات ، وأن ذلك يجب أن يتم من خلال ذوي الخبرة والاختصاص.

واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الهدف منها وهو : معرفة أهمية وتأثير الوعي الصحي ودوره في تنمية المعلومات حول مشكلة معينة في المجتمع ، وفي المنهج المتبع وهو المنهج التجريبي.

(دراسة الفشتكي 2005):

عنوان الدراسة فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط في التربية الصحية عن مرض متلازمة العوز المناعي المكتسب الإيدز ، وهدفت الدراسة الي المقارنة بين التعليم بالطريقة التقليدية والتعليم عن طريق البرمجية التعليمية ، وكانت نتائج هذه الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام البرمجية التعليمية على المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية.

واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في المنهج المتبع وهو المنهج التجريبي ، كذلك اتفقت معها في أداة الدراسة ، حيث أن الاداة المستخدمة هي البرمجية التعليمية.

الجانب العملي :

إجراءات الدراسة وأدواتها :

عينة الدراسة :

اشتملت عينة الدراسة على (64) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الثانوية العشرون بنات بمحافظة الطائف بالملكة العربية السعودية. وتم اختيارهن عشوائياً وتقسيمهن إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية، متكافئتين (32) طالبة في كل مجموعة .

منهج الدراسة :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وذلك في عرض وتحليل ماهية استراتيجية القصص الرقمية وأنواعها وفوائدها في العملية التعليمية ، والمراحل الأساسية لتصميم القصص الرقمية ، والبرمجيات التعليمية كأساليب من وسائل الوعي الصحي لمرض السكري بالمدارس وغيرها ، وأيضاً تحليل البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة ، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بهدف التحقق من فاعلية المتغير المستقل (البرمجية التعليمية المصممة وفق استراتيجية القصص الرقمية المعتمد على الانفوجرافيك (على المتغير التابع) الوعي الصحي لمرض السكري) .

أدوات الدراسة وحساب الصدق والثبات:

1. مقياس الوعي الصحي :

أ. الهدف من الأداة: يهدف المقياس لحصر استجابات عينة البحث حول موضوع الوعي الصحي لمرض السكري لدى عينة الدراسة المختارة، وذلك لقياس مدى دلالاتها وقياس فاعلية البرمجية التعليمية المعدة في رفع مستوى الوعي الصحي كمتغير تابع.

ب. وصف الأداة: يتكون المقياس من (30) فقرة، موزعة (15) فقرة صواب وخطأ وعلى المفحوص أن يختار الرمز المناسب أمام كل عبارة بوضع علامة (√) أو (×) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة.

ويتكون الجزء الثاني من المقياس أيضاً من (15) فقرة اختيار من متعدد ، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات (أ-ب-ج-د-هـ) ، أو أربع عبارات (أ-ب-ج-د) ، وعلى المفحوص أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (√) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة.

ج . حساب درجات المقياس: يتبع المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة إيجابية الفقرة والعبارة، ففي الفقرات الموجبة تعطى العبارات: (أ-ب-ج-د-هـ) الدرجات (5-4-3-2-1) على الترتيب، في الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات: (أ-ب-ج-د-هـ) الدرجات: (5-4-3-2-1)، وكذلك في الفقرات التي تليها أربع عبارات، وطبقاً لهذا النظام تكون أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص في الاختبار كله (30) درجة، وتكون أقل درجة هي (16) ، وليس للاختبار زمن محدد للتطبيق، ولكن وجد أن الأفراد العاديين يستطيعون الإجابة عنه في مدة تتراوح بين (35 : 45) دقيقة ، وذلك بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة.

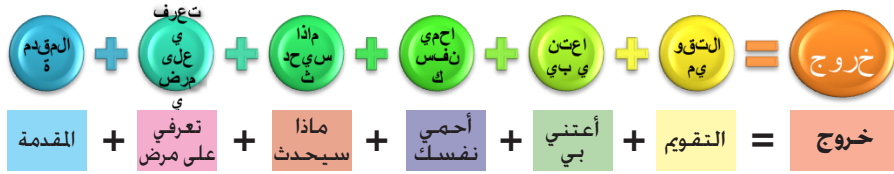
د- ثبات وصدق المقياس: أثبتت الباحثة الدرجة العالية من الثبات والصدق لمفردات المقياس. أولاً باستخدام طريقتين لحساب الثبات ، الأولى بتطبيق معادلة معامل ألفا كرونباخ ، والثانية بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وبراون.

وتم حساب ثبات مقياس الوعي الصحي حول مرض السكري لطالبات الصف الأول الثانوي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث كان معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل منهما (0.76) كما بلغ ثبات إجمالي المقياس (0.72) وهي جميعاً معاملات ثبات مقبولة ، مما يدل على قبول ثبات المقياس.

وللتأكد من مدى ثبات مقياس الوعي الصحي حول مرض السكري لطالبات الصف الأول الثانوي استخدمت الباحثة التجزئة النصفية وذلك باستخدام معادلة سبيرمان وبراون حيث كان معامل الثبات للجزء الأول والثاني (0.72 ، 0.79) على الترتيب مما يدل على قبول ثبات المقياس باستخدام هذه الطريقة.

وثانياً تم حساب الصدق الظاهري والداخلي : فاعتمدت الباحثة على صدق المحكمين بعرض المقياس على تسعة محكمين من المتخصصين في مجال المناهج وتقنيات التعليم ، وصدق الاتساق الداخلي «الصدق التجريبي باختبار عينة عشوائية وحساب معامل الارتباط بين درجاتهم في مقياس الوعي الصحي وتبين ارتباط كل سؤال من سؤالي المقياس بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى (0.01) ، وهذا يدل أن مقياس الوعي الصحي يتمتع بدرجة اتساق داخلي مرتفعة .

إعداد البرمجية التعليمية وبنائها: تم إعداد البرمجية وفق مبادئ التصميم التعليمي لنموذج التصميم العام ADDIE Model (التحليل والتصميم والتطوير والتطبيق والتقييم)



المخطط الانسيابي للبرمجية :



شكل (3) خريطة التدفق للبرمجية التعليمية

نماذج من شاشات البرمجية التعليمية

المعالجة الإحصائية :

بعد مرحلة التطبيق قامت الباحثة بحصر البيانات الواردة من درجات الطالبات في مقياس الوعي الصحي حول مرض السكري ، تم استخدام الحزم الإحصائية في البحوث الاجتماعية SPSS لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة.

تحليل النتائج وتفسيرها :

فروض الدراسة:

نظراً إلى قلة الدراسات تبنت الباحثة الفروض الصفرية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $> (0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الوعي الصحي حول مرض السكري.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $> (0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الصحي حول مرض السكري .

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $> (0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي الصحي حول مرض السكري .

اختبار صحة الفرض الأول :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $> (0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الوعي الصحي حول مرض السكري . وللتحقق من صحة الفرض تم التأكد من حيادية المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث العمر حيث أنهن جميعاً طالبات من الصف الأول الثانوي وأعمارهن تتراوح بين (13) و(14) سنة ومستواهن الدراسي متقارب ، ويوضح جدول (1) المقارنة بين الدرجة الكلية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الوعي الصحي حول مرض السكري .

جدول (1) استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة لمقياس الوعي الصحي في التطبيق القبلي

السؤال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	ضابطة	32	10.50	3.60	62	0.75	0.46
	تجريبية	32	11.03	1.80			
الثاني	ضابطة	32	10.22	3.37	62	0.89	0.38
	تجريبية	32	10.84	2.11			
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	32	20.72	4.87	49.31	1.19	0.24
	تجريبية	32	21.88	2.73			

يتضح من جدول (1) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي حول أي سؤال أو حول الدرجة الكلية لمقياس الوعي الصحي وذلك في التطبيق القبلي، أي أنه يوجد تماثل بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى مقياس الوعي الصحي حول مرض السكري وأسئلته في التطبيق القبلي. وتبعاً لذلك تم قبول الفرض الأول القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي.

اختبار صحة الفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $> (0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الصحي حول مرض السكري. وللتحقق من صحة الفرض سنقوم بالمقارنة بين الدرجات الكلية لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى السؤالين الأول والثاني، والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصحي حول مرض السكري في التطبيق البعدي، ويوضح جدول (2) ذلك.

جدول (2) استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الوعي الصحي في التطبيق البعدي

السؤال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	ضابطة	32	11	1.74	62	2.68	*0.009
	تجريبية	32	12.22	1.90			
الثاني	ضابطة	32	1081	1.96	62	3.56	*0.001
	تجريبية	32	12.53	1.90			
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	32	21.81	3.09	49.31	3.87	*0.00
	تجريبية	32	24.75	2.98			

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من جدول (2) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي حول كل سؤال من سؤالي مقياس الوعي الصحي حول مرض السكري وذلك في التطبيق البعدي ، وأيضاً حول الدرجة الكلية للمقياس حيث تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية حول كل من السؤالين الأول والثاني والدرجة الكلية للمقياس (12.22 ، 12.53 ، 24.75) على الترتيب بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة حول كل من السؤالين الأول والثاني والدرجة الكلية للمقياس (11 ، 10.81 ، 21.81) على الترتيب ، أي أن طالبات المجموعة التجريبية قد تحسن مستواهن على مستوى كل سؤال من سؤالي مقياس الوعي الصحي حول مرض السكري وعلى مستوى إجمالي المقياس عن طالبات المجموعة الضابطة في مرحلة التطبيق البعدي. وعليه يتم رفض الفرض الثاني لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

اختبار صحة الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $> (0.05)$ بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي الصحي حول مرض السكري .

وللتحقق من صحة الفرض سنقوم بالمقارنة بين الدرجات الكلية لطالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية على مستوى السؤالين الأول والثاني ، والدرجة الكلية لمقياس الوعي الصحي

حول مرض السكري في التطبيق القبلي والبعدي معاً ، ويوضح جدول (3) ذلك .

جدول (3) استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لمقياس الوعي الصحي في التطبيق القبلي والبعدي

السؤال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	ضابطة	32	10.75	2.82	126	2.05	*0.042
	تجريبية	32	11.63	1.93			
الثاني	ضابطة	32	10.52	2.27	126	2.68	*0.008
	تجريبية	32	11.69	2.17			
الدرجة الكلية للمقياس	ضابطة	32	21.27	4.03	126	3.19	*0.002
	تجريبية	32	23.31	3.19			

دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)

يتضح من جدول (3) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية من طالبات الصف الأول الثانوي حول كل سؤال من سؤالي مقياس الوعي الصحي حول مرض السكري ، وأيضاً حول الدرجة الكلية للمقياس وذلك في التطبيق القبلي والبعدي ، حيث تبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية حول كل من السؤالين الأول والثاني والدرجة الكلية للمقياس (11.62 ، 11.69 ، 23.31) على الترتيب بينما كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة حول كل من السؤالين الأول والثاني والدرجة الكلية للمقياس (10.75 ، 10.52 ، 21.27) على الترتيب ، أي أن متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرمجية التعليمية للتوعية الصحية لمرض السكري أكبر من متوسطي درجات المجموعة الضابطة التي درست التوعية الصحية لمرض السكري بالطريقة التقليدية على مستوى التطبيق القبلي والبعدي. وعليه يتم رفض الفرض الثالث لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية حول كل سؤال من سؤالي مقياس الوعي الصحي حول مرض السكري والدرجة الكلية للمقياس على مستوى التطبيقين القبلي والبعدي .

ويمكن أن يعزى من النتائج التي توصل اليها ، على وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرمجية التعليمية المصممة بنموذج التصميم التعليمي ADDIE والتي تهدف إلى رفع مستوى الوعي الصحي حول مرض السكري لدى طالبات الصف

الأول الثانوي. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن استخدام البرمجيات التعليمية كواحدة من وسائل الوعي الصحي المدرسي ، تساعد على المساهمة في نشر ورفع مستوى الوعي الصحي حول مرض السكري ، كما يمكن استخدامها كوسيلة تقنية مستحدثة تجذب الأفراد المستهدفين وتساعد على تغيير سلوكهم الصحي نحو الأفضل ، وبالتالي خلق أفراد قادرين على أن يساهموا إيجابياً في مجتمعهم ، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الرعيدي، 2011) ، (كوماجي وآخرون ، 2009) ، (القرشي ، 2006) ، و(الفشتكي ، 2005).

توصيات البحث:

بناء على ما توصلت اليه الدراسة من نتائج تم التوصل إلى التوصيات التالية:

1. تطبيق البرمجيات التعليمية التي أثبتت فاعليتها وكفايتها لنشر الوعي في المجال الصحي.
2. إعداد مناهج خاصة بالصحة العامة والثقافة الصحية تدرس للطلاب ، وتتخصص بالوقاية من الأمراض الأكثر انتشاراً ، مما يؤدي إلى إعداد جيل جديد يتحقق فيه النمو الشامل بدنياً ونفسياً وعاطفياً واجتماعياً.
3. القيام بدراسات حول الوعي الصحي المدرسي ومرض السكري والأمراض المختلفة الأخرى وتطبيقها على مراحل دراسية مختلفة وإجراء بحوث مماثلة لهذه الدراسة تتناول نفس متغيرات الدراسة لمراحل تعليمية أخرى (متوسطة ، ابتدائية ، جامعية) فربما تختلف نتائج هذه البحوث عن الدراسة الحالية طبقاً لدرجة اهتمام الطالبات وميولهم ودافعيتهم نحو الموضوعات المقررة لهم أو نظراً إلى اختلاف في العمر أو الخبرة أو الثقافة .

مقترحات البحث:

1. إجراء دراسة موازية للدراسة الحالية عن إمكانية تطبيق البرمجية التعليمية المعدة لاكتساب مهارات كمبيوترية متنوعة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
2. إجراء دراسات مستقبلية حول نموذج مقترح لبيئة تعلم إلكترونية ببيئة إدارة التعلم Blackboard قائمة على نشر الوعي في المجال الصحي على طلاب الجامعة.

المراجع

أولا المراجع العربية:

1. أبو رحيم ، محمد .(2002). **الصحة المدرسية**، دار العالمية للنشر ، الرياض.
2. الحوامدة ، محمد فؤاد ؛ عاشور، محمد راتب .(2013). فاعلية نموذج فورست Forest في رواية القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة إربد، **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، جامعة البحرين، المجلد (14) العدد (3) ، -93 65.
3. الانصاري ، صالح سعد . (2012) . **التوعية الصحية المدرسية معلومة وممارسة** ، ورقة عمل ، www.arabvolunteering.org، تم الاسترداد بتاريخ 10/10/2013م.
4. الرعيدي ، منى .(2001). **واقع الحملات التثقيفية الصحية لوزارة الصحة بالملكة العربية السعودية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الملك سعود، الرياض.
5. الفشتكي ، هاشم عدنان . (2005). فاعلية برنامج حاسوبي متعدد الوسائط في التربية الصحية عن مرض متلازمة العوز المناعي المكتسب الايدز ، **مجلة جامعة دمشق** ، المجلد ، 21 ، العدد الثاني ، رسالة منشورة.
6. القرشي ، محمد (2006). **مدى تأثير التوعية الصحية على المعلومات والاتجاهات لدى منسوبات إدارة التربية والتعليم عن أضرار المخدرات والتدخين بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية** ، **مجلة العلوم الاجتماعية** ، تم الاسترداد بتاريخ 11-1434-5هـ.
7. باريان ، أحمد ريان (2004). **دور وسائل الاعلام في التثقيف الصحي للمرأة السعودية بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الملك سعود ، الرياض.
8. باخطمه ، بلقيس ؛ الزهراني ، حسين (2008). **الثقافة الصحية** ، مكتبة كنوز المعرفة ، جدة .
9. صبحي ، عفاف حسين .(2004). **التربية الغذائية والصحية** ، مجموعة النيل العربية لطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.
10. عبد الباسط ، حسين محمد أحمد .(2010). فاعلية برنامج مقترح قائم على استخدام برمجية PhotoStory3 في تنمية مفهوم ومهارات تصميم وتطوير القصص الرقمية اللازمة لمعلمي الجغرافيا قبل الخدمة. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، جامعة عين شمس العدد (29) نوفمبر ، ص ص 194-220.

11. مجمع اللغة العربية (2004). المعجم الوسيط. الطبعة (4)، القاهرة: مكتبة دار الشروق الدولية.
12. منظمة الصحة العالمية. (2012). السكري تم الاسترداد بتاريخ 2013-8-2 للموقع <http://www.who.int/mediacentre>.
13. وزارة الصحة. (2012). المرجع الوطني لتثقيف السكري ، الطبعة الأولى ، الرياض.
14. يونس ، منى (2002). دروس في فن الحكى على الإنترنت، مجلة خطوة، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، العدد (18) ، 48-49.
- ثانياً المراجع الأجنبية:
15. Adobe Systems Incorporated. (2008). Digital storytelling , Retrieved November 11, 2013, from http://www.adobe.ca/education/instruction:/adsc/pdf/digital_storytelling.pdf
16. Banaszewski, T.(2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. Multimedia Schools, 9(1),32-35.
17. Bachman,j ;hsueh.k. (2008). Evaluation of online educational about diabetes management in school setting, journal of school nursing, V2A n3 p151-157
18. Buvala, S.(2009).How to Tell Story, (Online), Available at: <http://seantells.net/2009/03/22/how-to-tell-a-story/>
19. Dana, Atchley (2011).»Pioneer of Digital Storytelling«. Next Exit. Dana Atchley Productions.
20. Dogan, B. & Robin, B. (2008) Implementation of Digital Storytelling in the Classroom by Teachers Trained in a Digital Storytelling Workshop, Retrieved May 1, 2009 from: <http://www.distco.org/site2008-DOGAN-ROBIN.pdf>
21. EDUCAUSE Learning Initiative (2007). 7 things you should know about Digital Storytelling(Online), Available at: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7021.pdf>
22. Gayeski D.M. (1992) Making Sense of Multimedia Introduction Special Issue Educational Teach.

23. Hull, A.& Nelson, E. (2005). Locating the semiotic power of multimodality written communication. *Research in the Teaching of English*.22(2)224-261.
24. Infographics , available on: <http://uaeinfographics.blogspot.com/p/what-is-infographics.html> ,retrieval 21-12-2013.
25. _____ , available on: <http://blog.dotaraby.com>, retrieval 21-12-2013.
26. _____ , available on: <http://www.fwasl.com/infographics-designs>,retrieval 21-12-2013.
27. Jakes, D.(2006).Standards-Proof Your Digital Storytelling Efforts. *Techlearning* , Retrieved January 15, 2010, from: <http://www.techlearning.com/article/5384>
28. Kumagi,A;Murhy,E; Roze,p. (2009). Diabetes Stories: use of patient narrative of Diabetes to teach patient –center care, *Advances in health sciences Education*, V14n3 p315-326.
29. Sylvester, Ruth; Wendy-lou Greenidge (2009). “Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers”. *The Reading Teacher*.63(4).284-295.
30. Ritchy , N & Selais.A .(2009) A study and the development process of the ADDIE model and students opinions of the Multimedia learning environment ,Hacettepe university, Faculty of Education .turkey.

تصورات مقترحة لتطوير البحث العلمي

د. منى عبد القابدر بلبيس*

مقدمة :

البحث العلمي يمثل عصارة فكر الدول التي تتشد البناء، وتبحث عن سعادة مجتمعاتها، وبدونه لا تستطيع أية دولة مواصلة نشاطاتها وبرامجها العلمية والأكاديمية، فالبحث العلمي هو المستقبل الذي تبني عليه حياة البشر، ويدرك به دور العلم والبحث العلمي في صنع الأجيال، هذه الحقيقة لا يجب ان تغيب عن أذهاننا . (ميسون أحمد مارديني Kuwaitmag.com)

والبحث العلمي: يتكون من شقين هما البحث والعلم. ومصطلح البحث يعني لغة: الطلب، والتفتيش، والتنقيب، والسؤال، والاستقصاء، والتحري، والوصول إلى معرفة المبادئ والأسس واكتشاف حقائق جديدة بالدراسة العلمية لموضوع ما. (السلطان وآخرون، 1997). والعلم من علم علماً بمعنى حصلت له حقيقة العلم وعلم الشيء بمعنى عرفه وتيقنه، وشعر به وأدركه، وعلم الأمر بمعنى أتقنه. ويعرف العلم بأنه نشاط يهدف إلى زيادة قدرة الإنسان على السيطرة على الطبيعة. (جلس، 2006: 13).

ويرى كوهين ولويس مايلوين أن البحث العلمي هو: «عملية الوصول إلى حلول للمشكلات التي يمكن أن يعتمد عليها من خلال تجميع بيانات بطريقة مخططة ومنظمة ثم تحليل تلك البيانات وتفسيرها» (لويس، مانيون، 1990: 46).

وعرفه محسن جويج: «النشاط العلمي لحل مشكلة أو دراسة ظاهرة من خلال العلم المنظم بما يخدم متطلبات المجتمع» (محسن جويج، 2012 ص: 3)

وفي مفهوم عبد الرحمن العاقب يعني: «وسيلة الإنسان لإيجاد الحقائق العلمية عن ذاته أو

* جامعة القدس المفتوحة

عن بيئته أو عن مجتمعه أو عن الكون العريض في سالف الزمن أو حاضره أو مستقبله (العاقب، 1992: ص6)

ويرى داود حلس أن البحث العلمي هو «إجراء عملي منظم وموضوعي لإيجاد حلول ، لمشكلات أو تجميع بيانات عن مقترحات ، أو اقتراحات ، أو مقولات للتأكد من صحتها ، وبيئة البحث العلمي هي الظواهر الطبيعية، أو الاجتماعية، أو النفسية ؛ بهدف التنمية والتطوير، وهو عمل إنساني خالص» (داود حلس، 2009، ص:7)

(1) مشكلة البحث :

إن وتيرة تطور الدول المتقدمة تزداد باضطراد بسبب التركيز على البحث العلمي بجميع أشكاله، بينما الدول العربية مازالت في بداية البحث العلمي، ومن ثم يزداد اتساع الفجوة التقنية بيننا وبين الدول المتقدمة. ولتخفيف عمق هذه الهوة، وتقليص التبعية الناتجة عن استيراد التكنولوجيا، ينبغي على الدول العربية زيادة سرعة تقدم البحث العلمي بعد توفير مستلزماته من موارد مالية وقوى بشرية للوصول إلى نقل التكنولوجيا وتوطينها في الوطن العربي، إضافة إلى حل مشاكل التنمية على نحو يلائم الواقع واحتياجات المستقبل، وإيجاد البدائل المحلية من مواد خام وطاقة بالاعتماد على الذات.

ومن هنا تتركز مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما هي التصورات المقترحة لتطوير البحث العلمي؟؟؟

(3) أهداف الدراسة: تفتقر البحوث في العالم العربي إلى صيغ علمية لتوجيه نتائجها إلى ساحات التطبيق العملي، أو قد تكون معظم هذه البحوث في مجالات بعيدة عن حاجات المجتمع. وهذا يعني فقدان التخطيط الجيد في مجال البحث العلمي والتقني فالعنصر العلمي قد لا يأخذ دوره في عملية التخطيط، ومن ثم تضع عملية الترابط بين حاجات المجتمع وبين البحوث العلمية والتقنية الجارية في الجامعات أو مراكز البحث العلمي ومن هنا وضعت الباحثة الأهداف الرئيسية التالية لهذه الدراسة:

1 - توجيه الانتباه نحو المتطلبات والتقنيات الايجابية والاساسية الضرورية في مجال وفترة أجهزة البحث العلمي والتقني.

2 - تعرّف اولويات البحث العلمي ومدى تأثيرها على مستويات الجودة الشاملة في العمل البحثي.

3 - تعرّف حجم الإمكانيات المالية المخصصة للبحث العلمي والتقني في العالم العربي.

4 - تعرّف المناخ العلمي الجيد للباحث والحرية الأكاديمية له .

5 - تعرّف افضل السبل لتطوير البحث العلمي.

(2) أهمية الدراسة:

أن إنفاق البلدان النامية على البحث والتطوير يشكل جزءاً ضئيلاً جداً من دخلها القومي الإجمالي، وفي اعتقاد الكثيرين من كبار المسؤولين في البلدان النامية، أن البحث العلمي ترف خاص بالبلدان الصناعية، وهذا الفكر يعكس تماماً التأخر العلمي والتقني لهذه البلدان التي امتد خضوعها السياسي والاقتصادي والثقافي لفترات طويلة، لقد أغرق هذا التأخر الوطن العربي بصورة خاصة في تبعية تكنولوجية كاملة، وترجم هذا بالاعتماد الكبير على الكوادر العلمية والتقنية والاستعانة المتواصلة بمكاتب البحث والدراسات الأجنبية. لذا ينبغي أن تبذل الدول العربية الكثير من جهودها من أجل تطوير نشاطات البحث العلمي وإعداد الكوادر البحثية وتشجيعها على الإنتاج والعطاء، وبما ان البحث العلمي مرتبط ارتباطاً قوياً بالتعليم العالي تقع على الجامعات مسؤولية كبيرة في تطوير البحث العلمي، فالبحوث العلمية تقوم على أكتاف أعداد كبيرة من أصحاب الشهادات العليا والمختصين الموجودين بكثرة في الجامعات، كما أن الجامعات هي الوسط الطبيعي لتطوير خريجها إلى باحثين حقيقيين، ومن ثم فهي نبع يغذي مراكز البحوث بالعناصر البشرية العلمية والتقنية، كما أن البحث العلمي في الجامعات ضرورة لا غنى عنها لإنجاز واستكمال المهمة التدريسية، ولرفع التأهيل العلمي للطلبة. فمنهجية البحث العلمي واساليب القيام بها أصبحت من الامور المسلم بها في المؤسسات الاكاديمية ومراكز البحوث بالإضافة الى استخدامها في معالجة مشاكل المجتمع.

والجامعات جيدة السمعة هي تلك التي تزخر بمختبراتها البحثية وبما تنشره من بحوث علمية وتقنية على المستوى العالمي وما يتوافر فيها من علماء وباحثين مشهورين، ومن هنا فمسؤولياتنا جميعاً كمؤسسات للتعليم العالي ان تتضافر جهودنا سوياً لطرح آفاق واسعة لتطوير البحث العلمي في العالم العربي عامة وفي فلسطين خاصة، لتحقيق الفوائد الرئيسة للبحث من الوفرة الاقتصادية والتطوير النوعي في مؤسسات التعليم العالي والربط بين مؤسسات التعليم العالي والمجتمع.

(4) اسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية الى الاجابة عن الأسئلة البحثية التالية :

- 1 - ما هي المتطلبات والتقنيات الايجابية والاساسية الضرورية في مجال البحث العلمي؟
- 2 - ما هي اولويات البحث العلمي ومدى تأثيرها على مستويات الجودة الشاملة في العمل البحثي؟
- 3 - ما هو حجم الإمكانيات المالية المخصصة للبحث العلمي والتقني في العالم العربي؟

4 - ما هي مواصفات المناخ العلمي الجيد للباحث الذي يضمن له الحرية الأكاديمية؟

5 - ما هي أفضل السبل لتطوير البحث العلمي؟

منهجية الدراسة : - تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي.

خطة الدراسة:

تضم الدراسة الحالية خمسة محاور:

يتناول المحور الاول المتطلبات والتقنيات الايجابية والاساسية الضرورية في مجال البحث العلمي واولوياته ، ومدى تأثيرها على مستويات الجودة الشاملة في العمل البحثي.

ويتناول المحور الثاني حجم الإمكانيات المالية المخصصة للبحث العلمي والتقني في العالم العربي.

ويتناول المحور الثالث مواصفات المناخ العلمي الجيد الذي يضمن للباحث الحرية الأكاديمية..

ويبين المحور الرابع أفضل السبل لتطوير البحث العلمي.

المحور الأول :- ويجب عن السؤال الأول من اسئلة الدراسة وينص على « ما هي المتطلبات والتقنيات الايجابية والاساسية الضرورية في مجال البحث العلمي؟ » والثاني وينص على «ما هي اولويات البحث العلمي ومدى تأثيرها على مستويات الجودة الشاملة في العمل البحثي؟

هناك متطلبات لانجاز البحث العلمي اهمها معرفة خطوات البحث العلمي والمتمثلة في: أولاً : تعريف مشكلة البحث: ويكون بتحديد الموضوع (مشكلة البحث) ، وطرح الأسئلة ضمن الزمان والمكان والأحداث والأشخاص والعلاقات.

ثانياً: تجميع المعلومات : (من الكتب والمراجع والمعاجم والمقابلات والاستبانات ...) ومعرفة ما يؤثر فيها من عوامل ، أو علاقات تربط بينها وبين غيرها من المتغيرات والأفكار .

ثالثاً: تشكيل الفرضيات : (الفرض هو تخمين ذكي من صاحب المشكلة يتأثر بنوع الخبرة السابقة بموضوع المشكلة ، ويكون على شكل جملة خبرية تتطلب البحث عن علاقة بين متغيرين.

رابعاً: «تحليل المعلومات: (وهي القياسات) ويكون بالتأكد من صحة الفرضيات باختبارها ومراجعتها وموازنتها» .

خامساً : استخلاص النتائج ونشرها (التوصل إلى الحل) ويكون بتفسير ومناقشة ما تم التوصل إليه من حلول وكشف العلاقات غاية البحث.

وهناك ايضا متطلبات للبحث العلمي تشكل اللبنة الأساسية للنهوض به تتمثل في العناصر التالية:

القوى البشرية: الثروة البشرية هي الفيصل بين التقدم والتأخر فلا يمكن أن يتحقق تقدم بدونها مما جعلها الاستثمار الأهم ، فنجد الدول قاطبة تسعى إلى تكوين رأس المال البشري من قوة العمل المدربة المتخصصة والباحثة والمخترعة؛ مما دفع الدول النامية أن تحذو مؤخرًا حذو الدول المتقدمة في تهيئة الكادر المؤهل للبحث العلمي من حملة الشهادات العليا (الدكتوراه- الماجستير) والكوادر المساعدة من حملة الشهادات الجامعية المتفهمين لأهمية البحث العلمي والسعي إليه دوماً.

تهيئة المناخ العلمي الملائم للعطاء والإبداع في البحث العلمي يتطلب أجواء ملائمة؛ تتمثل في: الطمأنينة للباحث، وتوفير سبل العيش الكريم اللائق دون معاناة، وبما يؤدي إلى تحفيز الباحث على العمل والاحتكاك بالباحثين الآخرين من خلال الندوات والمؤتمرات العلمية، والاتصال بالعالم الخارجي

تمويل البحث العلمي: توفر النفقات المالية للبحث العلمي يعد أمراً ضرورياً سواء في الجامعات أو في مراكز البحوث؛ لتستطيع القيام برسالتها البحثية العلمية للصرف على مشاريع البحوث والعاملين فيها ، وتوفير المختبرات ، والمعدات ، والخدمات العامة السائدة.

توافر الخدمات المعلوماتية والتقنية: لن يتمكن الباحث من إتمام بحثه، أو ابتكاره ما لم تتوافر الخدمات المكتبية الحديثة والاستعانة بالحقائق والنتائج التي سبق وأن توصل إليها العلماء في ميدان بحثه ، لذلك فإن توافر الخدمات المكتبية بين الجامعات ومراكز البحوث يوفر للباحث الكثير من المصادر ، والمراجع ، والوثائق ، والتجارب التي يحتاج إليها بحثه.

تشجيع النشر للبحوث العلمية: نشر البحوث العلمية وتوثيقها له أهمية كبيرة في عملية البحث العلمي، فكثير من الباحثين يحرص على نشر إنتاجه العلمي المتميز في المجلات العلمية المعروفة ذائعة الصيت التي تسعى لنشر أفضل الأبحاث وأكثرها تميزاً. (داود حلس، 2009: 9)

6 - تطبيق نتائج الأبحاث العلمية: مما يزيد من إنتاجية وفعالية الباحثين تطبيق النتائج البحثية التي قد توصلوا إليها ، لذا نجد في الدول المتقدمة وجود إطار يخطط للاستفادة من نتائج البحوث العلمية التطبيقية ، فكثير من الشركات الخاصة في تلك الدول تسعى لشراء براءة هذه الاكتشافات وانضمام الباحثين إليها وهو ما أغفلته كثير من الوزارات والمؤسسات في الدول النامية مما زاد من إحباط ويأس العلماء لديهم ودفع بهذه العقول إلى الهجرة لدول أوروبا (السلطان وآخرون، 1997: 167 - 168).

وفي عصرنا الحالي أصبح بالإمكان الاستعانة بمصادر بحثية متعددة خاصة تقنيات العصر الحديثة المتمثلة في المكتبة الالكترونية والإنترنت في كتابة البحث.

فالإنترنت هذه الوسيلة العلمية الاعلامية التي فاقت أنواع الميديا الأخرى في سرعة تقديم المعلومة ووثوق مصدرها وتنوعها وإمكاناتها في خرق الرقابة المفروضة من قبل السلطات، جعل استخدامها والاستفادة من خدماتها من ضمن مؤشرات التنمية والتقدم بالنسبة إلى البلدان كما انه أصبح من ضمن مؤشرات الحرية الفكرية وحرية الإعلام والحصول على المعلومة من منابها. ومما لا شك فيه ان هذا ناتج ما أحدثته الثورة التكنولوجية والرقمية التي تشهد تطورات كبيرة في عملية البحث العلمي وأساليب استحصال البيانات، وتعد تقنية المعلوماتية أو شبكة الانترنت أحد اشكال هذه الثورة التكنولوجية ومصدراً هاماً لهذه العملية.

وفي دراسة يسرية عبد الحليم زايد : المصادر الالكترونية المتاحة عن بعد في الاستشهادات المرجعية: وهي دراسة تحليلية، تناولت المصادر الإلكترونية المتاحة عن بعد في الاستشهادات المرجعية للأطروحات المجازة من قسم المكتبات والوثائق والمعلومات بكلية آداب جامعة القاهرة، اجري البحث على 78 أطروحة، منها 46 رسالة ماجستير، 31 دكتوراه، خلال الفترة من عام 1998 - 2003 ، وذلك لمعرفة مدى استعانة معدي هذه الرسائل بالمصادر الالكترونية المتاحة عبر الانترنت في توثيق المعلومات المستشهد بها في رسائلهم، والنسبة التي تشكلها المصادر الإلكترونية عن بعد قياساً الى المصادر المطبوعة، ونوعية المصادر الالكترونية المتاحة عن بعد التي تم الاستشهاد بها، وعناصر البيانات التي تم تسجيلها على كل نوعية من نوعيات مصادر المعلومات المستشهد بها.

وتبين ان هناك 21 أطروحة فقط من بين 78 أطروحة بنسبة 26,02 %، اعتمد اصحابها على مصادر الكترونية متاحة على شبكة الإنترنت، وانه لا توجد قواعد مقننة اعتمد عليها الباحثون في صياغة استشاداتهم المرجعية إلا في ثلاث رسائل فقط (14 %)، وان عناصر البيانات المسجلة عن المصادر الالكترونية المتاحة عن بعد تختلف من باحث الى آخر. وتبين ايضاً ان موضوع الأطروحة ليس هو العامل الوحيد في استخدام المصادر المتاحة عبر شبكة الإنترنت، بل هناك عوامل اخرى لها تأثير كبير مثل: مهارات الباحثين في استخدام الكمبيوتر والتعامل مع الانترنت وتوجيهات المشرفين.

أهمية شبكة الإنترنت ومميزاتها:

1 - أنها تحتوي رصيذا كبيرا ومهما من المعلومات يصل إلى عشرات المليارات من صفحات الانترنت.

- 2 - سهولة الوصول إلى هذه المعلومات.
- 3 - تنوع التخصصات والفروع العلمية والمصدرية.
- 4 - مجانية أو شبه مجانية الحصول على هذه المعلومات.
- 5 - سهولة تصنيف وحفظ هذه البيانات والمعلومات.
- 6 - الاطمئنان إلى حد كبير على عدم تلفها أو ضياعها وتأثرها بالعوامل والمؤثرات الفيزيائية والفترة الزمنية.
- 7 - تعد شبكة الانترنت وسيلة اتصال مهمة بين الناس سواء على صعيد المؤسسات الحكومية أو الأهلية أو الأفراد، حيث إمكان تحقيق الاتصال بالصوت والصورة عبر برامجها المتعددة.
- 8 - المكتبات الالكترونية المتوفرة على شبكة الانترنت. (faculty.mu.edu.sa) - البحث العلمي والانترنت)

ومن الأساليب الحديثة لجمع البيانات بتوظيف شبكة الانترنت خصوصا في العلوم الانسانية والاجتماعية هي:

- 1 - استخدام محركات البحث (search engines) على شبكة الانترنت لاكتشاف ما هو موجود على الشبكة مما تبحث عنه، وأشهرها محرك البحث (Google) .
- 2 - أدلة الانترنت (internet guides) ، ومنها تلك المتخصصة بشتى انواع الاهتمامات، فهناك دليل المجالات العلمية مثلا، ودليل الجامعات، ودليل الباحثين، ودليل المواقع العربية ... الخ
- 3 - المقابلة باستخدام الانترنت وعن طريق برامج مثل المسنجر (messenger).
- 4 - المقابلات باستخدام برامج المحادثة تشات chat سواء الصوتية منها او الكتابية. وبإمكان هذه البرامج ان تعقد اتصالا بالصوت والصورة مع الطرف الآخر وحيثما كان.
- 5 - المواقع (E-websites) التي تضع استمارات واستبانات أو استطلاعات للرأي.
- 6 - المواقع الخدمية الخاصة مثل المواقع الحكومية والتعليمية والعيادات الطبية والمواقع الارشادية والمواقع الدينية، وغيرها.
- 7 - المكتبات الالكترونية المتوفرة على شبكة الانترنت.
- 8 - المنتديات الاليكترونية (E-forums) ، وهي مواقع تبادل الآراء والافكار لأعداد من مرتادي الشبكة تجمعهم خصائص مشتركة، مثل فئات الشباب او النساء او اهتمامات مشتركة مثل الرياضة والفن او الاعجاب بفنان او رياضي او سياسي وهكذا. ويتم الانضمام لهؤلاء وفق فتح حساب مجاني عادة يحصل بموجبه المشترك على كلمة مرور (password) الى جانب لقبه الخاص (nickname).

10 - فرصة الاحتكاك والمعايشة للمجتمعات (الافتراضية) من خلال هذه الانواع من البرامج التي توفر فرصا للوصول الى مجتمعات ذات خواص مشتركة وفقا للمهنة او النوع (الجندر) او الفئات العمرية او الهواية وغيرها. وبهذا فهي توفر قاعدة بيانات كبيرة ومهمة، وارضية جيدة للعديد من البحوث والاستطلاعات. وهذا يعني امكانية وسهولة استهداف مثل هذه الفئات والاطلاع المباشر على مختلف القضايا التي تطرحها او المشاكل التي تعانيها او التوجهات التي تسير نحوها وهكذا. ان طبيعة هذه (المجتمعات) من ناحية التقائها والاهداف التي تجمعها والغايات التي تهدف اليها، تجري عن طريق الاتصال عبر شبكة الانترنت العالمية www World Wide Web وبإمكان الشخص ان يلتقي اناسا من مختلف بلدان العالم وهو يجلس في بيته خلف جهاز الكمبيوتر الذي يملكه، وهذا يتيح له حرية الحركة والطرح والتعبير عما يجول في نفسه بحرية تامة بعيدا عن العوائق التي تفرضها القيود الاجتماعية والثقافية والسياسية المختلفة. وبهذا فهو يعطي نسبة كبيرة من المصادقية لبيانات البحث التي يحصل عليها.

11 - برامج الدردشة أو (البالتوك)، يمكن للباحث ان يفتح غرفة دردشة (chat room) ويلتقي فيها بالمبحوثين كما لو أنه يلتقيهم وجها لوجه. وفي برنامج مسنجر (messenger) يمكن للباحث ان يلتقي المبحوث صوتا وصورة ان شاء، او ان يرسل الاستبانة الى المبحوثين عبر وسائل الاتصال غير المكلفة مثل البريد الالكتروني (الايمل) (حميد الهاشمي ، 2000)

هذا ومن التجارب التي يمكن عدّها رائدة باستخدام هذه التقنيات، هي الدراسة التي أعدها د. فيلب كورزني (Felpe Korzenny)، الرئيس والمدير التنفيذي لمركز بحوث التسوق والاتصال للآسيويين والاسبانك، بلمونت- كاليفورنيا. وقد عد الغرض الرئيس الذي تقوم عليه هذه الدراسة هو تقديم نتائج مسح بالايمل اجري مع الاميركان الاسبانك. والهدف من البحث هو فهم العناصر الرئيسة التي يتم تبنيها من قبل الاسبانك في سبيل الاندماج الثقافي مع الثقافة الأميركية. وتم تصميم البحث لغرض الحصول على تصورات من الاسبانك الاميركان فيما يتعلق بتجربة ثقافتهم أو تمثلهم في أميركا. وقد تمت مراسلة حوالي 3000 مستجوب عبر البريد الالكتروني (ايمل) وهؤلاء هم ممن يحملون الألقاب الاسبانكية المدرجة في 11 دليلا على شبكة الانترنت.

وبالتالي فإن الباحث أمامه خيارات مختلفة لإعداد أبحاثه العلمية باستخدام عدد من أدلة الانترنت التي تؤمّن له قاعدة عريضة من البيانات والمعلومات. كما أنه بالإمكان وضع استمارات استبانة الكترونية في مواقع الانترنت وذلك لغرض استطلاعات الراي أو الاستفتاءات أو إجراء البحوث والدراسات العلمية. وخشية من عملية تكرار ملء الاستمارة فإن هناك تقنيات عالية لا تسمح بتكرار ملئها مرة أخرى إلا من جهاز الكتروني أو خط اشتراك آخر. وبإمكان الباحث أن يجول على مكاتب رقمية وافتراضية على شبكة الانترنت وأن يقلّب صفحات

كتب وبحوث ومقالات عديدة. وبمجرد كتابة اسم الموضوع او المؤلف الذي تبحث عنه سيتسنى لك الاطلاع على ما هو منشور حوله في الشبكة وبمقدار تيسره. وبامكان الباحث الحصول على صفحات تُوشر بلون متميز للكلمات التي طلبها ضمن النصوص التي وردت فيها. حيث توفر التقنية الحديثة من خلال توظيف شبكة الانترنت نصوصا لكتب صوتية (اي مسجلة بالصوت) او حتى بالصورة من خلال افلام فيديو موضوعة على الشبكة ويمكن للباحث ان يسمع ويشاهد ويقراً مرة واحدة من خلال بعض الشروحات او النصوص المصاحبة.

محركات البحث (search engines) والبحث العلمي :

إذا كانت تقنية شبكة الانترنت تعدّ إجازا في قاموس معجزات البشرية المعاصرة، فان محركات البحث على شبكة الانترنت تعتبر بمثابة معجزة حقيقية داخل هذه المعجزة.

ومحركات البحث التي هي عبارة عن برامج على الشبكة العالمية، تعمل بمثابة دليل أو (موظف مكتبة)، يستطيع أن يقدم الإجابة السريعة عن العنوان الذي تبحث عنه من خلال كتابة كلمة أو عدة كلمات (مفتاحية) لهذا الموضوع، من ناحية احتمال كونه موجوداً أم لا. (الهاشمي، 2000: www.ejtemay.com)

إذا من الممكن تطوير البحث العلمي وتمييزه في مؤسساتنا الجامعية، فلا يعنى الأستاذة من البحث عن كل جديد في اختصاصاتهم (خصوصاً في المجالات العلمية والطبية والهندسية...) بهدف تطوير معلوماتهم وزيادة معارفهم لتقديم كل ما هو جديد للطلبة وللوصول إلى جودة البرامج التعليمية وتحقيق جودة التعليم والكوادر البشرية فهذه تمثل مدخلات لتطوير البحث العلمي.

وهناك أولويات للبحث العلمي في الدول العربية حيث يجب أن يكون هناك وضوح في الرؤية الهيكلية لمنظومة البحث العلمي في المجتمعات العربية اسوة بالمجتمعات الغربية من خلال تحديد أولوياته بشكل واضح وجلي حتى نتجنب تدني مستوى وعدد المنشورات العلمية ففي معظم الدول العربية تعتبر الامور التالية من أولويات البحث العلمي فيها وهي :

- 1- تطوير قواعد البيانات وتعزيزها وربطها بمراكز البحوث.
 - 2- تشجيع الابتكار والإبداع وإتاحة الفرصة للدارسين والباحثين لإجراء البحوث العلمية والتقنية.
 - 3- تطبيق التقنيات المتطورة لترشيد استغلال الموارد الاقتصادية.
 - 4- تطوير نظام التعليم العام والتعليم العالي.
 - 5- تحقيق الأمن الوطني الشامل وترسيخه من خلال البحث العلمي.
- (تقرير التنمية الإنسانية العربية ، 2003: 69)

المحور الثاني: يجيب عن السؤال الثالث من اسئلة الدراسة وينص على « ما هو حجم الإمكانيات المالية المخصصة للبحث العلمي والتقني في العالم العربي؟»

إن حجم كل مشروع يقاس بما ينفق عليه من اموال والإنفاق على البحث العلمي أمر يحتاج إلى مخصصات مالية عالية ، وهذه المخصصات نجد نسبتها تتفاوت من بلد إلى آخر ، وللمقارنة نجد أن النسب في البلدان المتقدمة تتراوح بين (2,5% - 5%) إضافة إلى أن ذلك الإنفاق يأتي من قطاعات إنتاجية وخدمائية بنسب تزيد عن (50%) في الدول المتقدمة، و(3%) في الدول النامية (صبحي القاسم، 2002)

جدول رقم(1) يوضح معدل الإنفاق من الدخل القومي الإجمالي للبحث والتطوير في عدد من دول العالم

الدولة	معدل الإنفاق من الدخل القومي الإجمالي		
	الحكومة	الصناعة	أخرى
أمريكا+ اليابان+ السويد	20-30%	55-70%	4-10%
ألمانيا+ فرنسا+ بريطانيا+ استراليا + كندا	38%	52%	10%
اليونان+ البرتغال+أسبانيا	54%	35%	11%
تركيا+ المكسيك	65-73%	14-31%	5%
الدول العربية	89%	3%	8%

وتدني تمويل البحث العلمي من قبل القطاعات الإنتاجية والخدمية كما هو في البلدان العربية يفسر إلى حد ما محدودية النشاط الابتكاري خصوصاً إذا أخذنا في الاعتبار أن التمويل الحكومي تصل قيمته 89% من مجمل التمويل ويستهلك معظمه في تغطية رواتب العاملين (وهذا يتفق ودراسة صبيح 2005) وهو دليل غياب الوعي المجتمعي بضرورة دعم العلم والعلماء، في ظل وجود حاجة ملحة لتحفيز المجتمعات العربية للنهوض بمسؤولية تنمية لا غنى عنها في دعم أنشطة البحث والتطوير، ففي الدول المتقدمة يقوم الأغنياء ومؤسسات المجتمع غير الربحية بتمويل مثل هذه النشاطات ، كما يقوم القطاع الخاص بتمويل الجزء الأكبر من عمليات البحث والتطوير وتمارس أنشطة البحث العلمي والتطوير في البلدان العربية أساساً في مؤسسات التعليم العالي التي تتسم بالطابع الأكاديمي عموماً ، وإن كان هناك توجهات ملموسة في بعض الدول العربية لربط نسبة من الأبحاث بالاحتياجات المجتمعية وبتخصص العدد الأكبر منها في مجال الزراعة والموارد المائية والصحة أما الثقافات الحيوية أو الالكترونية فهي الأقل.

الإنفاق على البحث العلمي في الجامعات العربية: أكدت الدراسات ضعف الموارد المالية المخصصة للبحوث العلمية في الجامعات العربية بصفة عامة وعلى عدم مشاركة المؤسسات والشركات والأثرياء من الإنفاق في تغطية نفقات البحث العلمي (صبيح 2005م) ومن أهم الأسباب المؤدية إلى ضآلة حجم الإنفاق على البحث العلمي في الجامعات العربية:

ضعف المخصصات المالية للبحث العلمي.

ضعف اسهام القطاع الخاص في دعم البحث العلمي.

عدم وجود إستراتيجية لتسويق البحث العلمي.

ضعف التعاون والتنسيق بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية.

محدودية الخدمات الاستشارية والتعاقدات البحثية.

ضعف الإنتاجية العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية (قتوع والعص: 2005)

ومن الدراسات السابقة دراسة القحطاني (2005م) بعنوان : الإنفاق على البحث العلمي الجامعي

هدفت الدراسة إلى:

تحديد أهم العوامل التي تساعد على تنشيط عملية البحث العلمي في الجامعات.

تعرف مصادر تمويل البحث العلمي في بعض دول العالم.

معرفة الأسباب التي تسهم في تدني مستوى الإنفاق على البحث العلمي الجامعي.

ولتحقيق هذه الأهداف اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة المدروسة من خلال جمع المعلومات وتصنيفها ، ومن ثم تحليلها وتفسيرها .

ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة:

ضآلة حجم الإنفاق المالي على البحث العلمي في الجامعات العربية مقارنة بمثيلاتها في الدول الأوروبية وترجع الدراسة سبب ذلك لعدم وجود مخصصات ميزانية مستقلة مشجعة للبحث العلمي.

ومن أهم توصياتها:

تعزيز الدعم المالي الحكومي وتسهيل الإجراء الإداري في مجال البحث العلمي.

تشجيع القطاع الخاص للإسهام في دعم البحث العلمي.

دراسة شريبر (2005) بعنوان : واقع الإنفاق على التعليم العام في مديريات تعليم غزة :

هدفت الدراسة إلى: توصيف واقع الإنفاق على التعليم العام في محافظات غزة في الفترة

من :

(1995 إلى 2003) وتحديد حجمه معتمدة الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أعدت الباحثة استمارة لجمع بيانات الإنفاق واشتملت عينتها (134 مسؤولاً) - وقد أسفرت الدراسة عن أن ميزانية التعليم العام تمثل 18 % من إجمالي ميزانية السلطة الفلسطينية وأن 88 % من ميزانية التعليم تصرف للرواتب والأجور، وأن مصادر هذا الإنفاق جله حكومي، ولا يسهم القطاع الخاص بشيء يذكر.

3 - دراسة صبيح (2005) بعنوان: صيغ تمويل التعليم المستقاه من الفكر التربوي الإسلامي وأوجه الافادة منها في تمويل التعليم الجامعي الفلسطيني:

هدفت الدراسة إلى: تعرّف واقع تمويل التعليم الجامعي، والكشف عن صيغ تمويل التعليم المستقاة من الفكر التربوي الإسلامي مستخدمة الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ومعتمدة على استبانة كأداة لتعرّف واقع تمويل التعليم الجامعي الفلسطيني؛ للكشف عن مدى الاستفادة من بعض الصيغ الإسلامية، وقد طبقت دراستها على مجتمع الدراسة وهو جميع أعضاء مجالس الجامعات البالغ عددهم 252.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن قلة الدعم الحكومي مقارنة بالمؤسسات التي أنشئت في العهود الإسلامية التي تعتمد سياسة تمويلية تراعي البعد (الاجتماعي-الاقتصادي-السياسي-الديني) وكانت في أغلبها تعتمد على الوقف الإسلامي.

فالتمويل عنصر أساسي لتهيئة الباحث نفسياً للعمل، لذا فإن إجراءات الحصول على الأموال المطلوبة يجب أن تكون ميسورة. إلا أن معظم باحثينا - إن لم يكن جميعهم - يجدون صعوبة في توفير التمويل الضروري لعملهم بما يحتاجه البحث من موارد وأجهزة وجمع معلومات وتحليلها، وربما تعبئة استمارات الدراسة وإجراء تجارب، ومساعدة أفراد في إجراءات البحث أو الفنيين الذين يمكن أن يعملوا على صيانة المختبرات وتجهيزها للعمل للحيلولة دون إهدار الوقت والجهد والكلفة وكل هذا يحتاج الى مصروفات قد تفوق قدرة الباحث. (بدران، 1985: 276)

المحور الثالث يتناول الاجابة عن السؤال الرابع وينص على «ما هي مواصفات المناخ العلمي الجيد للباحث الذي يضمن له الحرية الأكاديمية؟»

ارتبط مفهوم الحرية بحياة الإنسان، وأصبح حقاً من حقوقه المطلوبة ليكون له الاختيار والإرادة في المعتقدات الدينية والسياسية والاجتماعية والمصير المستقبلي والعلاقات الحياتية والتعامل اليومي، إذ تعتبر الحرية الأكاديمية نوعاً من الحريات التي ينبغي توافرها لممارستها داخل مؤسسات التعليم في المجتمعات التي تتوفر فيها الحرية، ووجود احترام للحريات العامة يضمن توافراً للحرية الأكاديمية (عمرو، 1994)، وتشكل الحرية الأكاديمية جزءاً من الحريات

العامه للإنسان فهي حرية البحث والتقصي (الزبيدي، 2000). كما أن مفهوم الحرية الأكاديمية يشير كذلك إلى حق المعلم أو المتعلم أو الباحث في استقصاء مجالات المعرفة والتعبير عن رأيه دون خوف أو وجل من التدخل القسري أو القيود أو الطرد، فالحرية الأكاديمية تتساوى مع حرية الكلمة وحرية الصحافة وحرية العبارة كصفة جوهرية يتميز بها المجتمع الديمقراطي (شقير، 2003)

وتقرن الحرية الأكاديمية بالجامعة وبوظائفها الثلاث المعروفة وهي: التعليم، البحث العلمي، والخدمة العامة « خدمة المجتمع ». وبهذا يقع على الجامعة مسؤولية توفير السبل المختلفة لضمان تحقيق هذه الحرية من أجل التفاعل المثمر لتحقيق وظائف الجامعة في مجالات التعليم، والبحث العلمي وخدمة المجتمع في إطار فلسفة المجتمع، ومن هنا فإن الحرية الأكاديمية ليست غاية في ذاتها بل إنها وسيلة من وسائل تنمية العملية التعليمية بمكوناتها الثلاثة: الأساتذة والبرامج والطلبة من خلال توفير تكافؤ فرص النمو المعرفي وتطويرها، وتوفير المناخ للاستفادة من منجزات العلم والتراث الحضاري الإنساني في إثراء المناهج الجامعية. وهذا يتم من خلال ما توفره أجواء الحرية الأكاديمية من مبادئ تشمل حرية الاختيار، وحرية التفكير، والتبصر والاستنتاج الذي يتلاءم مع الطبع الإنساني (الجعفي وآخرون، 1997)

وترتبط قضية الحرية الأكاديمية بقضيتين أساسيتين من قضايا التعليم العالي، أولى هاتين القضيتين: حق الإنسان في المعرفة، وحقه في التماس الحقيقة، وحق تفهم طبيعة علاقته بالكون المحيط به وتقرير طبيعة هذه العلاقة، أما القضية الثانية: فهي حق الأساتذة والطلاب في تنظيم حياتهم ورسم مناهجهم في البحث والتدريس وتقرير الوسائل المؤدية إلى ذلك. فطلب الحقيقة وتعطش الإنسان إليها وشوقه إلى التعبير عنها قديماً لم يبرأ منه حتى الأنبياء الموحى إليهم (دانا لطفي حمدان، 2008)

إن الحرية الأكاديمية تعتبر أداة فاعلة في اكتشاف الحقيقة، وعليه فإن المؤسسات يجب أن تقدم درجة عالية من الحرية لأعضاء المجتمع التعليمي لتقصي الحقيقة، كما أن الحرية الأكاديمية تتطلب التزاماً من أعضاء المجتمع الأكاديمي لممارسة الحرية الأكاديمية، كما تشمل الحرية الأكاديمية النشاطات وهي: حرية التعليم والبحث، وحق اختيار الموضوع للبحث، والمنهج المستخدم، ونشر الإنتاج، وحرية الرأي وحرية التفكير، وحرية التعبير، وحرية النشر، ونقل المعلومات. (Scott, 1999)

إن تفعيل الحرية الأكاديمية داخل المؤسسات التعليمية يسهم في تهيئة الفرصة للطلبة للتدرب على النقد والتفكير، وتوفير معلومات للأستاذ لتحسين وتطوير أسلوب تدريسه ومعرفة التقدم

الذي يحرزه طلبته، وتهيئة الفرصة للطلبة لتوجيه الأسئلة، كما تكشف عن نقاط الضعف لدى الطلبة، وتساعد على تكوين علاقات المحبة والألفة والتقارب بين الأستاذ والطلبة، وتقدم إجابات وحلولاً للمشكلات التي يواجهها الطلبة في المباحث العلمية .

وتتجلى الحرية الأكاديمية في المبادئ الآتية:

الأمانة: وتعني الحرص على أداء الواجب كاملاً ، والحفاظ على علاقته مع طلبته والتي يجب أن تقوم على المودة والاحترام .

المسؤولية: وتعني الالتزام بما يوكل للإنسان من مهام والقيام بها على أكمل وجه.

الفضيلة: وتعني استغلال الإنسان لأوقاته فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير والصلاح

(الجعيني وآخرون، 1997)

الجرأة: وتعني قول الحق، والدفاع عنه دون خوف، والجرأة النابعة من الإحساس بالثقة بالنفس، والوعي والإدراك للأمور. فالجرأة صفة إنسانية محببة شريطة أن تكون جرأة في قول الحق.

مراعاة قيم المجتمع: لأن الجامعة لا تعيش في برج عاجي، فالأستاذ ينشط ويتعامل مع المجتمع فمن المناسب أن يأخذ الأستاذ هذا البعد الهام في حساسية أثناء ممارسته لحيته الأكاديمية في التعليم.

الحلم: يعني أن يحترم الإنسان من يعلم، ولا تكون ممارسته لحيته ممارسة المنغرس فيغلب جهله حلمه، وبهذا فإن ممارسة الأستاذ لحيته تتسم بالممارسة الواعية المسؤولة كالتفكير والتدبير، والاعتبار، فهي من السمات الأساسية في أستاذ الجامعة، ومتطلب أساسي أثناء ممارسته لحيته الأكاديمية (مصطفى الشافعي ، 1989)

إن للحرية الأكاديمية أبعاداً تتمثل في الآتي:

1 - حرية التفكير: وهي ركن أساس من أركان الحرية الأكاديمية، وتتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن آرائه بأمانة وإخلاص دون قيود للوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها . (الجعيني، 1997).

2 - حرية الاختيار: هي قدرة الفرد وتمتعه بدرجة عالية من الاستقلالية في الاختيار من الامكانيات والبدائل التي يتوصل إليها، والتي تتاح له عبر سيرة حياته مما يناسب ميوله وامكاناته وفلسفته في الحياة مع وعيه وانفتاحه على المعايير الشخصية وتحقيق الإبداع .(الجعيني، 1997)

3 - حرية البحث: قدرة الفرد على المناقشة، والنقد البناء دون تعصب أو تحيز مع مراعاة الموضوعية والإخلاص للحقيقية.

4 - درجة أفعال الإنسان: تتحدد بدرجة ضرورتها ومعقوليتها.

5 - درجة الاعتقاد: تعني أن يعيش الناس أحراراً في عقائدهم دون عوائق، وأن الدولة لا تسلب الناس حرية العقيدة، ولا تمنعهم من ممارسة حقهم فيها والدفاع عنها ضمن فلسفة المجتمع. وهويته، ونظمه، وقوانينه، ولكن لا يعني هذا الانقلاب على الأطر والضوابط والقيم. (الجعيني 1997).

6 - حرية المشاركة في اتخاذ القرار.

الحرية الأكاديمية وممارستها بالنسبة إلى أعضاء هيئة التدريس:

إن الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس تتضح من خلال حقه في وصف المواد التي يدرسها، وتدريب هذه المواد بالطريقة التي يراها مناسبة، وحرية في عرض أفكاره واستنتاجاته أمام طلبته دون أي تدخل أو قيد من الخارج، وحقه في نشر أبحاثه والنتائج التي توصل إليها .

فالمدرسون ليسوا موظفين بل هم أعضاء في مؤسسة تعليمية، وأن ما توفره الحرية الأكاديمية لهم أصبح أمراً أساسياً في عصر أصبحت فيه الديمقراطية معياراً مهماً لتطور المجتمعات وتقدمها، ليمكنوا من البحث عن الحقيقة بشكل أفضل، ويسر لهم سبل الوصول إليها، ويقوى عندهم القدرة على النقد البناء لكل ما هو مناف للعلم، (الرشدان، 2000).

هناك مواصفات خاصة للتعليم تتجسد فيها الحرية الأكاديمية تتمثل بالحاجات الآتية:

1- إتاحة الفرصة للمتعلمين لاتخاذ قرارات حول محتوى عملية التعليم.

2 - توجيه مهارة التعليم من خلال العمل بروح الفريق الواحد والحوار والتعاون والنقاش.

3- بيئة تعليمية آمنة غير مهددة.

4- الارتباط بحيث تكون المشكلات المطروحة مرتبطة بقدر الامكان بالحياة العملية واليومية

للطلبة، والمهنية بحيث يكون هناك ارتباط بين العلوم والتكنولوجيا (السيد، 1989)

إن الحرية الأكاديمية واستقلال الجامعة -- بمعنى عدم تدخل أي سلطة سياسية أو دينية أو اجتماعية في تعيين أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين فيها، وفي ترقيةاتهم وإجازاتهم وإعفاءهم أو عزلهم من الجامعة وحق الجامعة في إدارة أموالها وفي إنفاقها وفقاً لقوانينها وأنظمتها وتعليماتها دون تدخل من الخارج -- شرطان أوليان لكي تكون مؤسسة التعليم العالي مركزاً للإنتاج المعرفي العلمي وتطويره، أي أنها مكان لتعليم وإنتاج الحقائق العلمية وتحديدها. ولا يمكن أن يتم كل هذا إلا إذا أحيطت الجامعة بنوع من العقد الأخلاقي، وهو عقد ينبغي أن تلزم به كل عناصر المجتمع الأكاديمي من أساتذة وطلبة وإداريين، وتلزم به قوى المجتمع السياسية، حتى لا تنقلب الساحة

الجامعية إلى معترك للصراع الحزبي والعقائدي . (دانا حمدان، 2008)

دراسة الزبيدي (2000) : كانت دراسة الزبيدي من خلال مؤتمر جامعة الزرقاء الأهلية، حيث تناولت التعليم الجامعي ومشكلات البحث العلمي «الحرية الأكاديمية نموذجاً» وهدفت إلى تعرّف واقع الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين عرض فيها وظائف الجامعة العصرية ومفهوم الحرية الأكاديمية مقدماً وصفاً دقيقاً لصفات الأستاذ الجامعي، ومهارات التفكير الإبداعي التي يجب أن يمتلكها، وأوضحت الدراسة ، أن الحرية الأكاديمية حق من الحقوق المشروعة للباحث والمفكر والمثقف، فهي تسهم في زيادة المعارف والتعليم والبحث عن الحقيقة وذلك من خلال فتح أبواب الحوار النافع، والنقد البناء والتعبير الفكري، وعليه فإن على الجامعة أن تضمن الحرية الأكاديمية بصفتها منبراً للفكر الحر لكل من أساتذتها وطلبتها في إبداء الآراء والتقصي والبحث والحوار والدفاع عن وجهات النظر، بعيداً عن هاجس الخوف والقلق في الباطن والظاهر وبعيداً عن قيود السلطة.

المحور الرابع، - يبين افضل السبل لتطوير البحث العلمي من خلال الاجابة عن السؤال الخامس من اسئلة الدراسة وينص على « ما هي افضل السبل لتطوير البحث العلمي؟»

إن مساهمات البحث العلمي وأنشطته تعتبر إحدى أهم الركائز التي تدفع نحو التقدم التقني الذي يمكن بواسطته تحقيق متطلبات التنمية الاقتصادية،

ولا يغيب عن أذهاننا بأن البحث العلمي يلعب دوراً أساسياً في تقدم المجتمعات في شتى المجالات، ويعتبر أداة عصرية لها قواعد وأسس ومناهج ومراحل، ومتطلبات مادية وبشرية ينبغي توفرها حتى يحقق نتائج عملية، ويسهم في تنمية المجتمع وتطويره.

كما يؤدي البحث العلمي دوراً مهماً في عملية نقل التقنيات وابتكارها وتطويرها بما يتواءم مع ظروف الدولة حتى يتحقق الهدف المطلوب منها؛ لذلك أصبح التطور التقني هو المعيار الفارق بين تقدم الأمم وتخلفها في عصرنا الحالي؛ وأصبح من الواجب أن نولي اهتماماً للبحث العلمي والتطوير التقني للدور الحاسم الذي يلعبه في تعزيز ذلك التطوير، وبناء قاعدة وطنية للعلوم تكون قادرة على الإبداع والابتكار بمشاركة المؤسسات الوسيطة والداعمة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وبما أنّ البحث العلمي في جامعاتنا يعاني من ضعف عام في مختلف جوانبه وأشكاله؛ كان لا بد من تقصي الصعوبات والتحديات التي تعوق تقدمه وتمنعه من أخذ الدور المتوقع له في خدمة الحركة العلمية والحركة التنموية. ومن هذه المعوقات:

- 1 - غياب التقدير للجهود التي يبذلها الباحثون وتجاهل النتائج التي يتوصلون إليها أو إهمالها.
 - 2 - ضعف التمويل أو عدم توفر التمويل الكافي.
 - 3 - عدم توفر الوقت الكافي لعضو هيئة التدريس للقيام بالأبحاث: حيث إن إقبال كاهل عضو هيئة التدريس بالعبء التدريسي أو انشغاله بالأعمال الإدارية يجعله يصرف الجزء الأكبر من وقته على عملية التدريس والتحضير لها، الأمر الذي يحد من قيامه بعمليات البحث.
 - 4 - عدم توفر الأجواء العلمية المناسبة والصحيحة في جامعاتنا .
 - 5 - وهناك معوقات تتعلق بالنواحي الإدارية، وتتمثل في أمور منها:
 - عدم وجود إجراءات لتنشيط البحث العلمي في الجامعة والكلية.
 - قيام المؤسسة بتزويد الباحث بالمعلومات على أساس العلاقة الشخصية.
 - إهمال الاستجابة وعدم الرغبة في الرد لأسباب غير واضحة.
 - 6 - وهناك معوقات تتعلق بشخص الباحث نفسه: من حيث عدم مقدرته على اختيار موضوع مناسب أو عدم اتباع أسلوب بحثي مثمر أو تعامله مع البحث باعتباره واجباً لنيل درجة علمية أو طمعاً في ترقية أكاديمية. أو عدم القناعة الذاتية بالبحث العلمي. وتفضيل التدريس الإضافي عليه. (فؤاد علي العاجز ، 2003 : 28)
- ومن هنا كان لا بد من إعادة النظر في الأوضاع القائمة للبحث العلمي وتخليصه من السلبيات والمعوقات التي تحول دون تمكنه من تحقيق غاياته والآمال المعلقة عليه.
- وفيما يلي نعرض بعض الاقتراحات التي من شأنها أن تسهم في رفع مستوى البحث العلمي في جامعاتنا وتجعله هادفاً ومفيداً وعملياً :
- 1 - زيادة الميزانيات المخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي باعتباره من أهم الركائز لإحداث الطفرة التكنولوجية المطلوبة وتوجيهها طبقاً للخطة الاستراتيجية للتنمية. وتخصيص برامج لدعم البحث العلمي .
 - 2 - التوسع في برامج الدراسات العليا وبرامج المواد المتخصصة المختلفة باعتبارها أهم آليات نقل التكنولوجيا .
 - 3 - دعم دور الجامعات كمراكز لمعامل المعايير والاختبارات ومنح شهادات الجودة والامان طبقاً للمواصفات العالمية .
 - 4 - عمل قاعدة معلومات إلكترونية بالمشاكل التقنية التي تواجه مؤسسات المجتمع التي يمكن أن تسهم الجامعات في إيجاد حلول ومقترحات ودراسات لها من خلال المشاريع البحثية لأعضاء هيئات التدريس .

- 5 - إدخال المناهج التي تجهز خريج المرحلة الجامعية ليلعب دوراً قيادياً في دفع عجلة التنمية الشاملة . (مصطفى الشافعي، 2011)
- 6 - وضع استراتيجية واضحة للبحث العلمي
- 7 - التركيز على التعاون والتنسيق والربط الفعال فيما بين مراكز البحوث والجامعات من جهة وبينها وبين المؤسسات الانتاجية من جهة اخرى بهدف ايصال البحوث التطبيقية إلى اماكن الاستفادة منها .
- 8 - الاهتمام بالمكتبات الجامعية ومكتبات مراكز البحوث وجعلها مواكبة للتطورات العلمية والتكنولوجية .
- 9 - تقديم الحوافز الملائمة للباحث .
- 10 - تشجيع الأقسام والكليات في مؤسسات التعليم العالي على إنجاز بحوث علمية مشتركة بين أعضاء هيئة التدريس .

اخيرا ترى الباحثة أنه وبالرغم من توفر الكثير من الابحاث التي تناولت موضوع البحث العلمي ومن جوانب مختلفة الا اننا لا زلنا بحاجة لاجراء المزيد من هذه الدراسات من قبل الباحثين المهتمين بهذا المجال، ولعل موضوع الدراسة الحالية يشكل للباحثين المهتمين -اسوة بالابحاث السابقة - ارضية خصبة لعمل العديد من الدراسات الهامة لتحسين جودة الإنتاج العلمي في الجامعات الفلسطينية والارتقاء بها على غرار الجامعات الشهيرة في العالم بما يحقق الدعم الملائم للفرد والمجتمع والمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها.

التوصيات

من هذه الدراسة خرجت الباحثة بالتوصيات التالية:

- 1 - عدم تقييد الحرية الفكرية للباحث بموضوعات معينة ، فقد تنشأ لدى الباحث ميول نحو موضوعات ليست ضمن تخصصه العلمي الدقيق ولكنها تدور في فلك التخصص وتحقق المنفعة.
- 2 - ضروري ان يتمتع عضو هيئة التدريس بالحرية الاكاديمية لانها محفز هام له على الانتاج البحثي.
- 3 - التحفيز المستمر لعضو هيئة التدريس لان يكون باحثا ووضع ذلك على سلم اولويات مؤسسات التعليم العالي.
- 4 - توفير الدعم المعنوي والمادي الكافيين لعضو هيئة التدريس لنشر ابحاثه في المجلات العلمية المحكمة، المحلية منها والعالمية.

- 5 - التخفيف عن كاهل عضوية التدريس ما أمكن من روتين أعباء الأعمال الكتابية والتي تعتبر عائقاً حقيقياً أمام التقدم البحثي والتطور في هذا المجال.
- 6 - العمل على ربط مسار الأبحاث العلمية في الجامعات بمشكلات المجتمع واحتياجاته المجتمع مما يعزز الارتباط بين البحث العلمي وقضايا المجتمع التنموية.
- 7 - توعية المجتمع المحلي بأهمية التعاون مع الباحثين ودعم مسيرة البحث العلمي في المجتمع.

المراجع

المراجع العربية :

- 1 - بدران، عدنان (1985). دور التعليم العالي ومراكز البحوث في تهيئة الإنسان العربي للعطاء، ورقة عمل قدمت للندوة الفكرية (تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي) التي نظمتها مركز دراسات الوحدة العربية مع مؤسسة عبد الحميد شومان، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ص547.
- 2 - الجرباوي، علي (1986). الجامعات الفلسطينية بين الواقع والمتوقع، جمعية الدراسات العربية بالقدس
- 3 - الجعيني وآخرون. (1997). قواعد التدريس في الجامعة. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- 4 - داود حلس، 2009، ص:7 الإنفاق على البحث العلمي ودوره في جودة نوعية الإنتاج العلمي في الجامعات الفلسطينية للمؤتمر التربوي الثالث - دور التعليم العالي في التنمية الشاملة المنعقد في جامعة الأزهر بغزة - كلية التربية 2009
- 5 - دانا لطفي حمدان، 2008، العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة-جامعة الزرقاء الوطنية.
- 6 - الرشدان، محمد. (2000). «الاحباط، والهدر التربوي في التعليم العال في الأردن، التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح». عمان، بحوث، مؤتمر جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، الأردن.
- 7 - الزبيدي، مفيد. (2000). «التعليم الجامعي ومشكلات البحث العلمي، الحرية الأكاديمية ، التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح». عمان، بحوث مؤتمر جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، الأردن.

- 8 - شقير، محمد. (2003). «الحرية الأكاديمية في الجامعات الأجنبية السعودية». مجلة الفيصل ، ع49 ص:325
- 9 - صبحي القاسم (2002م) - استراتيجية تطوير العلوم والثقافة في الوطن العربي دراسة تحليلية للتحديث والتطبيق - ورقة عمل مقدمة للإجتماع العربي بشأن تطوير العلوم والثقافة في الوطن العربي - الشارقة الإمارات العربية.
- 10 - عمرو، عبد الفتاح. (1994). «الحريات الأكاديمية في الجامعات التونسية، المرتبة الأكاديمية في الجامعات العربية». بحث ومناقشة الندوة الفكرية، منتدى الفكر العربي.
- 11 - عزيزة شرير (2005م) واقع الإنفاق على التعليم العام في مديريات تعليم غزة - رسالة ما جستير غير منشورة الجامعة الإسلامية.
- 12 - فؤاد علي العاجز ، البحث العلمي في الجامعات الفلسطينية، الواقع، والتحديات، والتوجهات المستقبلية، لمؤتمر كلية التربية «التعليم الجامعي: نماذج وتطبيقات تربوية» جامعة اليرموك-الأردن 2003م
- 13 - كوهين لويس ومانيون لورانس (1990م) - مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية ترجمة وليد كوثر - القاهرة: الدار العربية.
- 14 - لينا صبيح (2005) صيغ تمويل التعليم المستقاة من الفكر التربوي الإسلامي وأوجه الافادة منها في تمويل التعليم الجامعي الفلسطيني - رسالة ماجستير غير منشورة - الجامعة الإسلامية.
- 15 - محسن جويج، 2012 ص:3 طرق تطوير البحث العلمي، المؤتمر العالمي لاصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في العراق
- 16 - نزار قنوع وغسان العص (2005م) - البحث العلمي في الوطن العربي واقعه ودوره في تفعيل وتوظيف التكنولوجيا - مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية المجلد 27 العدد (4)
- 17 - يوسف السلطان وآخرون (1997م) - ندوة معوقات البحث العلمي في دولة الكويت - المجلة العربية للعلوم الانسانية العدد الستون (166).
- تقرير التنمية الإنسانية العربية (2003م) - برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP.

المراجع الاجنبية :

Scott, Joan, (1996). "Academic Freedom as an Ethical Practice in the Knowledge Management, Vol.6, No.5, 2002, p:448

المواقع الالكترونية

حميد الهاشمي دراسة بعنوان : فرص توظيف برامج الانترنت في البحث العلمي: <http://www.ejtemay.com/showthread.php?p=3684#post3684>

مصطفى الشافعي / <http://new.cairo21.org/2011/03/21> تطوير-التعليم-و-البحث-العلمي /
faculty.mu.edu.sa – البحث العلمي والانترنت

نظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة - عرض ومقترحات -

د. محمد حسان الطيآن*

تمهيد :

أولى ابن خلدون في مقدمته المشهورة علوم اللسان العربي عناية خاصة، إذ أفرد لها فصلاً جاء فيه:

الفصل الخامس والأربعون في علوم اللسان العربي: أركانه أربعة وهي: اللغة والنحو والبيان والأدب. ومعرفتها ضرورية على أهل الشريعة، إذ مأخذ الأحكام الشرعية كلها من الكتاب والسنة، وهي بلغة العرب، ونقلتها من الصحابة والتابعين عرب، وشرح مشكلاتها من لغاتهم، فلا بد من معرفة العلوم المتعلقة بهذا اللسان لمن أراد علم الشريعة.

ثم عقد فصولاً تبذرت من خلالها نظريته في اكتساب اللغة، وسأحاول في هذا البحث أن أقترح خطة لاكتساب العربية مستمدة من هذه النظرية وفيما يأتي بيانها.

أسس الخطة :

عدَّ ابن خلدون اللغة ملكة صناعية فقال:

«اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذٍ الغاية من

* أستاذ اللغة العربية في الجامعة العربية المفتوحة - الكويت

إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثم يتكرر فتكون حالاً، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة، ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة»⁽¹⁾.

وجاء علم اللسانيات ليؤيد ما ذهب إليه ابن خلدون في نظرية اكتساب اللغة، إذ يرى تشومسكي - أحد أقطاب اللسانيات - أن الطفل يولد ولديه معرفة فطرية لتعلم اللغة، أو أن لديه ملكة تهيئته لهذا العلم، وهذه المعرفة تؤلف الأداة لاكتساب اللغة وهي موجودة عموماً لدى كل إنسان⁽²⁾.

وتؤكد اللسانيات أن الأطفال يحاكون أو يقلدون ما يسمعونه من الكبار، ولذا تعد المحاكاة أحد الأساليب المهمة التي يستعملها الطفل عند اكتسابه اللغة، فقد أوضحت البحوث العلمية أن ترديد المسموع أسلوب واضح ومميز في التعلم المبكر للغة وجانب مهم في الاكتساب المبكر لأصواتها⁽³⁾.

إن محاكاة الطفل لما يسمعه تتم بادئ بدء دون فهم أو تركيز على المعلومات المتعلقة بالمعاني التي تمثل البنية العميقة للغة، ويستمر الطفل بهذه المحاكاة السطحية في المراحل الأولى من الاكتساب اللغوي لعدم امتلاكه القدرة الضرورية لربط المعاني بالعبارات والألفاظ، ولكن الأطفال مع مرور الزمن وفهم مستوى المعاني في اللغة يبدوون في تركيز الكثير من اهتمامهم وربما كل اهتمامهم على مستوى البنية العميقة للغة، كما ينشغلون في محاكاة هذا المستوى، حتى ربما جار ذلك على تركيزهم على المحاكاة السطحية بحيث يبدوون كأنهم مقلدون غير مجيدين⁽⁴⁾، إن الربط بين هذه البنية العميقة وتلك السطحية هو أقرب ما يكون إلى ما عبّر عنه ابن خلدون بمراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال...

ولم يكتف ابن خلدون بهذا بل راح يبيّن سبل اكتساب هذه الملكة بعد أن فسدت الألسنة، حيث يقول:

«اعلم أن ملكة اللسان المضري لهذا العهد قد ذهبت وفسدت، إلا أن اللغات لما كانت ملكات كان تعلمها ممكناً شأن سائر الملكات، ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن، والحديث، وكلام السلف،

1 مقدمة ابن خلدون 1279-1278/3.

2 مبادئ تعلم وتعليم اللغة، دوجلاس براون، ترجمة د. إبراهيم القعيد ود. عبد الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1414هـ - 1994م، ص54.

3 مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ص59.

4 مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ص60.

ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم، وحتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتهما رسوخاً وقوة⁽⁵⁾.

والحق أن هذه الطريقة هي طريقة العرب القدامى، إذ كانوا يرسلون أولادهم إلى البوادي ليخالطوا أهل الوبر الذين لم يتطرق للحن إلى ألسنتهم، ولم يعرف الخطأ طريقه إليهم، فينشأ الناشئ بينهم على الفصاحة والبلاغة وسلامة السليقة.

وما زال الشناقطة - في موريتانيا- يتبعون هذا النهج ويسيروا في هذا الطريق، ولسان حالهم يردد قول شاعرهم:

لنا العربية الفصحى وإننا	أجلُ العالمين بها انتفاعا
فمُرَضَعنا الصغير بها يُناغى	ومرَضَعنا تُكَوِّرُها قناعا

فرضيعهم يغذوه لبان العربية كما يغذوه لبان أمه، والمصدر واحد، وهو الأم التي غالباً ما تكون حافظة لكتاب الله، تردده على مسامعه الصغيرة قبل أن يتمكن من الكلام، حتى إذا شب عن الطوق، أدخل المَحَضرة - وهي المكان المخصص لطلب العلم - فحفظ فيها المعلقات ولامية العرب وما أشبهها من عيون الشعر العربي القديم، ثم يبدأ بتلقي دروس النحو والفقه والسيرة، حتى يستوي عالماً مجيداً وشاعراً فصيحاً. وقد لقيت طائفة من إخواننا الشناقطة فما انقضى عجبى من فصاحة لسانهم، وقوة عارضتهم، وكثرة محفوظهم، وحضور فقههم ” وخير الفقه ما حوضر به “ .

الخطة المقترحة :

بناءً على هذا كله يمكن أن نقتراح الخطة التالية لاكتساب ملكة اللغة:

1 - تنشئة الطفل على سماع الكلام الفصيح:

وذلك بأن يخضع الطفل لدورات منظمة من خلال رياض الأطفال لا يسمع فيها إلا الفصيح من الكلام، وقد أثبتت هذه الطريقة فعاليتها وأتت أكلها على خير وجه من خلال التجارب التي أجراها الأستاذ الدكتور عبد الله دنان على طفليه أولاً ثم على رياض الأطفال في كل من الكويت ودمشق، وهو بصدد تعميم هذه التجربة على أقطار الوطن العربي الكبير.

5 مقدمة ابن خلدون 1286-1285/3.

ويؤكد د. دنان - الذي درس أصول التربية واكتساب اللغة في بريطانيا وكان له مشاركة فعالة في البرنامج التلفازي الناجح (افتح يا سمسم) - أن فترة الخصوبة اللغوية إنما تنحصر في المدة الواقعة بين السنة الأولى والسنة السادسة من عمر الطفل؛ إذ يحاكي الطفل ما يسمعه من حوله وتكون لديه القدرة العجيبة على المحاكاة والتركيب والتحليل والقياس والتوليد والاشتقاق والنحت، إلى حدٍّ جعل التربويين يفكرون بتلقين الطفل عدة لغات بآن واحد في هذه السن كما يجري في سدني بأستراليا، إذ تقوم إحدى المؤسسات التربوية بتلقين الأطفال ست لغات بآن واحد!!.

وأنا أشهد أن تجربة د. دنان قد حظيت بنصيب لا بأس به من النجاح، فقد سمعت حواراً مسجلاً على الفيديو بينه وبين ابنه ذي السنوات الثلاث فكانت العربية تجري طيعةً غضةً على لسان الطفل بلا تكلف ولا اصطناع، وإن تعجب فعجب أمره حين كان يجيب أمه بالعامية إذا تدخلت في ذلك الحوار ثم يعود إلى عربيته مع أبيه، فما كانت العربية بمأنة له من محاكاة لغة أمه العامية، فلكل مقام مقال، ولكل سؤال جواب.

ثم زرت الروضة التي أسسها في الكويت عام 1989م، وزرت الروضة التي أسسها في دمشق عام 1995م، فسمعت عجباً من حديث الأطفال بالعربية الفصيحة، وسمعت طرقاتاً من أفانين اشتقاقهم وتوليدهم وقياسهم، مما جعلني أجري التجربة مع بعض أولادي في حدود ضيقة وقد كان فيها نفع كبير وأجراها بعض أصحابي أيضاً فأثبتت نجاحاً باهراً.

وقد شهد بنجاح هذه التجربة رهط من أهل العلم وأرباب اللغة على رأسهم الأستاذ سعيد الأفغاني رحمه الله، على أنه أبدى ملاحظة جديرة بالاهتمام وهي اقتصار التلقين على الحوار وقص القصص بالعربية الفصيحة، وعلى اشتماله على نصوص سهلة من عيون الأدب العربي تساعد الطفل على اكتساب اللغة وتنمية الذوق الأدبي الرفيع، وامتلاك أدوات الفصاحة والبيان.

وأنا مع أستاذنا في كل هذا، فلا بدّ إلى جانب التلقين هذا من عرض طائفة من نصوص العربية تتخير من أسهلها لفظاً وأسلمها عبارةً وأيسرها حفظاً وأقربها فهماً، وأحلاها إيقاعاً ووزناً، ليسمعها الطفل فيطرب لها، ويتغنى بها، ويحفظها فتكون له رصيماً وزاداً لغوياً يرتقي به إلى مرتبة الفصحاء والأبيناء.

أذكر من هذه النصوص المتخيّرة - على سبيل التمثيل - صغار السور القرآنية، وهي مما يمكن أن يردده مجموع الأطفال مع معلمهم بصوت واحد يجعل حفظه سهلاً، بل ينقشه في ذاكرة الطفل نقشاً يصعب أن يزول مع الزمن، ويمكن أن تتوسع دائرة هذه السور لتشمل جزء عمّ كلّهُ وتضمّ إليه سورٌ أخرى يسهل ترادها على السنة الأطفال.

ومن هذه النصوص أيضاً قصائد تُتخَيَّر من أرق الشعر وأعذبه جرساً وأخفّه وقعاً، مما يمكن أن يتغنى به الأطفال، كقصائد شوقي على السنة الحيوان، وقصائد سليمان العيسى الخاصة بالأطفال، بل إن المتتبع للشعر العربي يقف على نماذج من عيون الشعر القديم بلغت الغاية في العذوبة والرفقة والسهولة والخفة، من مثل قول العباس بن الأحنف:

وكانت جارةً للحـ	ور في الفردوس أحقابا
فأمست في الدنيا	وما تألف أترابا
لها لعب مصففة	تلقبهن القابا
تنادي كلما ريعت	من الغرة يا بابا ⁽¹⁾

وأمثالها كثيرة في أدبنا العربي، وقد كان الأستاذ أحمد راتب النفاخ يحفظ ولده من غرر الشعر الجاهلي والإسلامي الشيء الكثير ولم يكن عمره يزيد على أربع سنوات!

ولا بد من التنبيه هنا على ملاحظة في غاية الأهمية، وهي وجوب أن يكون المعلم متقناً للغة لا يلحن فيما يلحن للطفل، والأضاع الجهد سدى وانقلب الأمر ضرراً، لأن ما بني على فساد فإلى فساد يؤول، واللحن الذي يلحن للطفل سينقش في ذهنه وسيؤدي إلى قياس فاسد عنده.

وينبغي أيضاً أن يجمع المعلم إلى إتقانه للغة، تجويداً لأصواتها، وإفصاحاً للنطق بها، وسلامة من آفات النطق، ومن طغيان بعض اللهجات العامية على لسانه، لأن الطفل سيحاكي ما يسمعه، فإذا سمع اللفظ مجوّداً فصيحاً خالياً من الآفات أداه أحسن الأداء، وإلا انطبع الفساد في ذهنه وبُعد عن الفصاحة بعد معلمه عنها.

2 - قراءة النصوص الفصيحة وحفظها:

ويكون ذلك بعد أن يشبّ الطفل عن الطوق ويغدو قادراً على القراءة، وعلى أن يباشر ذلك بنفسه، عند ذلك لا بد من وضع قائمة من الكتب المشتملة على أفصح النصوص يقرؤها الطالب، ويتذوق ما فيها، ويصطفي ما يحسن حفظه، ويحلو ترده، ليكون له زاداً يقيم به لسانه، ويُعلي بيانه، ولا بد له في سبيل ذلك أن يتخذ كُنْأشاً أو كراساً يكتب فيه اختياراته تمهيداً لحفظها، وما أحسن ما قال في ذلك يحيى بن خالد لولده: «اكتبوا أحسن ما تسمعون، واحفظوا أحسن ما تكتبون، وحدثوا بأحسن ما تحفظون، وخذوا من كل شيء طرفاً، فإنه من جهل شيئاً عاداه»⁽⁶⁾.

6 عن كتاب آل القاسمي ونبوغهم في العلم والتحصيل، للشيخ محمد بن ناصر العجمي - دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط1، 1420هـ-1999م، ص224.

يقول ابن خلدون :

”وتعلم ممّا قرّره في هذا الباب أنّ حصول ملكة اللسان العربيّ إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتّى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتّى حصلت له الملكة المستقرّة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم. والله مقدرّ الأمور كلّها والله أعلم بالغيب“.

ولا ريب أن أول كتاب يتصدّر هذه القائمة هو القرآن الكريم، فهو مفتاح العربية وبوابتها، والأساس المتين لكل راغب في إتقانها، وما أفصح من أفصح من أدباء العربية إلا بحفظهم للقرآن الكريم وتلاوتهم لآياته، وتذوقهم لبلاغته، ووقوفهم على روائعه وبدائعها، ورحم الله الأستاذ الأفغاني، إذ يقول: «بين علوم القرآن الكريم وعلوم اللغة العربية ترابط محكم، فمهما تتقن من علوم العربية وأنت خاوي الوفاض من علوم القرآن فعلمك بها ناقص واهي الأساس، وقدمك فيها غير ثابتة، وتصورك للغة غامض يعرضك لمزالق تشرف منها على السقوط كل لحظة، وسبب ذلك واضح لكل من ألم بتاريخ العربية، فهو يعلم حق العلم أنها جميعاً نشأت حول القرآن وخدمة له»⁽⁷⁾. ومن هنا قيل: لولا القرآن ما كانت عربية.

يلي ذلك الحديث النبوي الشريف، وفيه من عيون البلاغة والفصاحة ما لا يوجد في كتاب قط، ولا غرو فصاحبه رسول الله صلى الله عليه وسلم أفصح من نطق بالضاد، وجوامع الكلم التي أثرت عنه منهل ثرٌّ من مناهل الفصاحة والبيان، وفي ذلك يقول يونس بن حبيب: ما جاءنا عن أحد من روائع الكلام ما جاءنا عن رسول الله صلى الله عليه وسلم⁽⁸⁾.

ثم نهج البلاغة لأمير المؤمنين الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه وكرم وجهه فهو مجمع من مجامع الفصاحة، لا تكاد تقرأ كلمة فيه إلا وتجد حلاوة فصاحتها وعدوبة بيانها في فمك وسمعك وقلبك.

وفي صاحبه يقول السيد الشريف الرضي رحمه الله: «مشرع الفصاحة وموردها ومنشأ البلاغة ومولدها، ومنه عليه السلام ظهر مكنونها وعنه أخذت قوانينها وعلى أمثلته حذا كل قائل خطيب، وبكلامه استعان كل واعظ بليغ، ومع ذلك فقد سبق وقصروا وتقدم وتأخروا، لأن كلامه عليه السلام الكلام الذي عليه مسحة من العلم الإلهي وفيه عبقة من الكلام النبوي»⁽⁹⁾.

ثم مجمع الأمثال للميداني، والأمثال اختصار للفصاحة، وتمثيل للبلاغة في أجمل صورها،

7 من مقدمة الأستاذ سعيد الأفغاني لحجة القراءات، طبعة دار الرسالة، بيروت، ص19.

8 البيان النبوي مدخل ونصوص للدكتور عدنان زرزور، ص1.

9 نهج البلاغة - التقديم، ط. إيران.

وقديماً عُرِّفَتِ البلاغةُ بأنها الإيجاز، وما ثَمَّةٌ أوجزُ من مثل.

ثم أساس البلاغة للزمخشري، وهو خير معجم لتعليم الفصاحة، لأنه اشتمل على نماذج من فصيح القول وبلغ العبارات لا يَشْرُكُهُ فيها معجم آخر. وفي ذلك يقول صاحبه: «ومن خصائص هذا الكتاب تخيّر ما وقع في عبارات المبدعين وانطوى تحت استعمالات المفلحين، أو ما جاز وقوعه فيها، وانطواؤه تحتها، من التراكيب التي تملح وتحسن، ولا تنقبض عنها الألسن، لجريها رسّلاتٍ على الأسّلات، ومرورها عدّباتٍ على العدّبات»⁽¹⁰⁾.

ومما يمكن أن يستعان به لتنمية هذه الملكة والتمكن من ناصية اللغة كتب المختارات الأدبية والشعرية وهي كثيرة متنوعة، منها القديم ومنها الحديث، أشير فيما يأتي إلى بعض أسمائها عسى أن ينتفع الطالب بما يصل إليه منها:

الأغاني لأبي الفرج الأصفهاني.

العقد الفريد لابن عبد ربه.

زهر الآداب للحصري القيرواني.

ربيع الأبرار للزمخشري.

المستطرف من كل فن مستظرف للأبشيهي.

مقالات الأدباء ومناظرات النجباء لعلي بن عبد الرحمن الغرناطي.

من روائع الأدب للشيخ أحمد نصيب المحاميد.

عيون الأشعار وروائع الأفكار للأستاذ هشام عبد الرزاق الحمصي.

خير الأدب عند العرب للأستاذ هشام عبد الرزاق الحمصي.

كيف تغدو فصيحاً عفّ اللسان د. محمد حسان الطيان.

من أفانين الأدب. د. محمد حسان الطيان.

إن كثرة المطالعة في هذه الكتب تعين الطالب بلا ريب على اكتساب ملكة اللغة، أما من أراد التخصص في هذا المجال فلا بد له من الرجوع إلى أركان هذا الفن - فن الأدب - التي ذكرها ابن خلدون في كلمته المشهورة:

«وسمعنا من شيوخنا في مجالس التعليم أن أصول هذا الفن وأركانه أربعة دواوين، وهي أدب الكاتب لابن قتيبة، وكتاب الكامل للمبرد، وكتاب البيان والتبيين للجاحظ، وكتاب النوادر لأبي

10 عدّبات: جمع عذبة: سائفة حلوة. والعدّبات: أطراف الألسنة، أساس البلاغة للزمخشري، مقدمة المؤلف رحمه الله، ص (ك).

علي القالي البغدادي، وما سوى هذه الأربعة فتبع لها وفروع عنها»⁽¹¹⁾.

وأنا ضامن لمن قرأ هذه الكتب الأربعة أن يغدو من أرباب الفصاحة والبيان والأدب والبلاغة فضلاً عن اكتسابه اللغة، على أن تكون قراءته لها قراءة تدبر وتبصر لا قراءة مطالعة واستجلاب للنوم.

ولعل خير من وصف هذه القراءة الأستاذ المحقق محمود محمد شاكر رحمه الله - وهو بلا شك أحد شيوخ الفصاحة فيما أدركناه من زمن - وذلك حيث يقول واصفاً منهجه في القراءة وطريقته في التدوق: «ويومئذ طويت نفسي على عزيمة حذاء ماضية، أن أبدأ وحيداً منفرداً، رحلة طويلة جداً، وبعيدة جداً، وشاقّة جداً، ومثيرة جداً. بدأت بإعادة قراءة الشعر العربي كله، أو ما وقع تحت يديّ منه يومئذ على الأصح، قراءة طويلة الأناة عند كل لفظ ومعنى، كأني أقلبهما بعقلي وأرزوهما "أي: أزنهما مختبراً" بقلبي، وأجسهما جساً ببصري وبيصيرتي وكأني أريد أن أحسسهما بيدي، وأستنشي "أي: أشم" ما يفوح منهما بأنفي، وأسّمع ديبب الخفيّ فيهما بأذني، ثم أتذوقهما تذوقاً بعقلي وقلبي وبصيرتي وأناقلي وأنفي وسمعي

لساني، كأني أطلب فيهما خبيئاً قد أخفاه الشاعر الماكر بفنّه وبراعته، وأتدسّس إلى دفين قد سقط من الشاعر عفواً أو سهواً تحت نظم كلماته ومعانيه دون قصد منه أو تعمّد أو إرادة»⁽¹²⁾.

أوردتُ هذا الكلام العالي ليقف طالب الفصاحة على طريقة أهل الفصاحة في تذوق الكلام الفصيح، إنها محاولة للتأسي، ومطالوة للتشبه، عسى أن نقرأ فننتفع، ونقلد فنفلح:
فتشبهوا إن لم تكونوا مثلهم
إن التشبه بالكرام فلاح

بقي أن أشير إلى أنه يحسن أن يُجمع إلى ما ذكرتُ من كتب بعض دواوين الشعر القديمة لفحول الشعراء من أمثال المتنبي وأبي تمام، فإن في الشعر ما لا يوجد في النثر من عذوبة اللفظ، وحلاوة الإيقاع، وجمال الصورة، وتدقيق العاطفة، وهي أدعى للحفظ وأرجى للرواية والتمرس على الفصاحة⁽¹³⁾.

ولعل خير ما أحتم به هذه الفقرة كلمة لواحد من أرباب الفصاحة والتذوق الأدبي الرفيع في

11 مقدمة ابن خلدون 3 / 1277 - 1278.

12 المتنبي لمحمود محمد شاكر، ص 6.

13 من الجدير بالذكر أن الحفظ أساس لتنمية الملكة، وكلما كان المحفوظ جيداً كانت الملكة أجود، وقد عقد ابن خلدون لهذا فصلاً في مقدمته تحت عنوان: «فصل في أن حصول هذه الملكة بكثرة الحفظ وجودتها بجودة المحفوظ»، نبّه فيه على أثر المحفوظ في ارتقاء الملكة أو قصورها، وضرب لذلك أمثلة رائعة يحسن الرجوع إليها. انظر المقدمة 3 / 1313 - 1316.

زماننا هذا هو الأستاذ يوسف الصيداوي، يقول فيها: «إن إحسان اللغة إنما يكون في مصاحبة القرآن والحديث، ونهج البلاغة وديوان زهير، وجريير والفرزدق والأخطل، وبيشار وأبي العتاهية، وأبي تمام والبحتري والمتنبي، وفي ملازمة الجاحظ، وأسألك بالله أن تستمسك بكتب الجاحظ فإنها ينبوع لغة وأدب لا ينضب، وفي ملازمة الأغاني فإنه مدرسة لطواعية المفردات في مواضعها من جَزَل التراكيب. فاستظهر الروائع من كل ذلك، واحفظها عن ظهر قلب كما تحفظ اسمك»⁽¹⁴⁾.

3 - تعلم النحو الوظيفي والبلاغة :

قال ابن خلدون:

”وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علما بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامه أو قصد من قصوده خطأ فيها عن الصواب وأكثر من اللحن ولم يجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي. وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول ولا المرفوع من المجرور ولا شيئا من قوانين صناعة العربية.“

ولذا فإن خطتنا هذه تقتصر على النحو الوظيفي، ولا تتعداه إلى النحو التخصصي، وفيما يأتي تعريف كل منهما.

أما النحو الوظيفي: فهو مجموعة القواعد التي تؤدي الوظيفة الأساسية للنحو، وهي ضبط الكلمات، ونظام تأليف الجمل ليسلم اللسان من الخطأ في النطق والقراءة، ويسلم القلم من الخطأ في التأليف والكتابة.

وأما النحو التخصصي فهو ما يتجاوز ذلك من المسائل المتشعبة، والبحوث الدقيقة التي حفلت بها الكتب الواسعة.

والمرءُ تُكْرَمُه إذا لم يلحن	النحوُ يَصْلِحُ من لسان الأَلْكِنِ
في كلِّ ضدٍّ من طعامك يحسن	والنحوُ مثلُ الملح إن ألقبته
فأجلها عندي مقيمُ الألسن ⁽²⁾	وإذا طلبت من العلوم أجلها

إن تعلم النحو يكسب الطالب مناعة ضد ما يعترضه من لحن أو خطأ في لسانه أو في قلمه،

14 الكفاف للأستاذ يوسف الصيداوي - دار الفكر بدمشق، ط1، 1420هـ - 1999م، ج1، ص55 - 56.

إنه سورٌ يحمي صاحبه من شر الانزلاق في هاوية الخروج عن الفصاحة، لأنه لا فصاحة للآحن، ولا نجاة للمرء من اللحن إلا بتعلم النحو بعد اكتساب اللغة الصحيحة والاطلاع على أدبها وحفظ نصوصها كما أسلفنا، ومهما حفظ الطالب من نصوص وتعلم من أدب فلن يكون بمأمن من الخطأ إن هو لم يتعلم النحو، لأن تسرب الفساد اللغوي إلى كل شيء من حوله سيحول بينه وبين استقامة اللسان على سنن واحد، مما قد يوقعه في اللحن، وهنا يبرز أثر النحو وتتضح أهميته إذ به يتبين الخطأ من الصواب، وبالاحتكام إليه يتضح نظام اللغة ووظيفة كل كلمة فيها.

وما كان وضع النحو أصلاً إلا لهذه الغاية، فقد كان فشواً للحن الباعث الأول على وضع قواعد النحو واستنباط أحكامه، وقد عدَّ الأوائل تعلم النحو من المروءة، إذ روى ثعلب عن محمد بن سلام قوله: «ما أحدث الناس مروءة أفضل من طلب النحو»⁽¹⁵⁾. وقال شعبة: «مثل الذي يتعلم الحديث ولا يتعلم النحو، مثل البرنس لا رأس له»⁽¹⁶⁾. وكان أيوب السخيتاني يقول: «تعلموا النحو، فإنه جمالٌ للوضع، وتركه هُجْنةٌ للشريف»⁽¹⁷⁾، ولا جرم فاللحن عندهم ممقوتٌ منبوذ، وصاحبه مكروه لا حرمة له: «ليس للآحن حرمة». وفي ذلك يقول علي بن محمد العلوي:

رأيت لسان المرء رائد عقله	وعنوانه فانظر بماذا تُعَنُونُ
ولا تعدُّ إصلاح اللسان فإنه	يخبِّرُ عما عنده ويبيِّنُ
ويعجبني زِيُّ الفتى وجماله	فيسقط في عيني ساعة يلحن ⁽³⁾

ومن طريف ما يروى في استنكار اللحن واستهجانته أن أعرابياً دخل السوق فسمع أهله يلحنون في كلامهم فقال: سبحانك اللهم يلحنون وترزقهم⁽¹⁸⁾!...

ولا بدَّ من الإشارة هنا إلى أن تعلم النحو وحده لا يكسب فصاحة ولا يثري لغةً، وإنما هو يقوم اللغة التي يكتسبها المرء مما تلقَّنه وسمعته من كلامها، وما قرأه ووعاه من نصوصها، وما زاوله وتمرَّس عليه من فصيحها وبلغها، ثم يأتي النحو بعد ذلك ليحيط هذا كله بسورٍ منيعٍ يحفظه، وبناءً محكمٍ يجمعه.

وهذا ما بيَّنه عالمنا الفذُّ ابن خلدون حين أكَّد أن السمع أحد الأسس لتعلم اللغات، إذ عن طريقه ينغرس الحسُّ اللغوي السليم ليصبح ملكةً طبيعيةً في الإنسان:

-
- 15 بهجة المجالس، للقرطبي 1 / 64.
16 بهجة المجالس، للقرطبي 1 / 64.
17 البيان والتبيين 2 / 219.
18 ويروى أن أبا الأسود الدؤلي رأى أعدالاً مكتوباً عليها «لأبو فلان» فقال: سبحان الله! يلحنون ويربحون!. بهجة المجالس 1 / 66.

«وهذه الملكة إنما تحصلُ بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطنُ لخواصِّ تراكيبه، وليست تحصلُ بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان فإن هذه القوانين إنما تضيد علمًا بذلك اللسان ولا يفيد حصول الملكة بالفعل في محلها»⁽¹⁹⁾.

إذاً فالنحو يكمل تلك السلسلة التي ابتدأناها بسماع الكلام الفصيح، وأردفناها بقراءة نصوصه وحفظ روائعه. إنه التاج الذي يتوجُّ به الطالب ما اكتسب من ملكات اللغة:

اقتبس النحو فتعم المقتبس والنحو زين وجمال مُلتمس
صاحبه مكرم حيث جلس من فاته فقد تعمى وانتكس
كأن ما فيه من العي خرس شتان ما بين الحمار والفرس⁽⁴⁾

ويأتي علم البلاغة بعد هذا كله ليعلم الطالب سبل استعمال هذه الملكة التي امتلكها، كيف يتكلم؟ وكيف يصيب المعنى والقصد؟ ومتى يؤكد كلامه؟ ومتى يرسله؟ ومتى يحسن الإيجاز؟ ومتى يحسن الإسهاب؟ وأين يضع كلماته ليوافق مقتضى الحال؟... وغير ذلك من بحوث يثيرها علم البلاغة فتكتمل للمرء أدوات الفصاحة والبيان، لأن المهارة ليست بكثرة الكلام ولا طول البيان، وإنما هي بوضع الأمور في نصابها، وإعطاء المعاني مستحقاتها، فإن لكل مقام مقالاً، ولكل تعبير أصولاً.

قال خالد بن صفوان لرجل كثر كلامه: إن البلاغة ليست بكثرة الكلام، ولا بخفة اللسان، ولا كثرة الهذيان، ولكنها إصابة المعنى والقصد إلى الحجة⁽²⁰⁾، وقيل لرجل: ما البلاغة؟ فقال: حسن الإشارة، وإيضاح الدلالة، والبصر بالحجة، وانتهاز مواضع الفرصة⁽²¹⁾، وقال المفضل الضبي: قلت لأعرابي: ما البلاغة عندكم؟ فقال: الإيجاز من غير عجز، والإطناب من غير خطل⁽²²⁾.

وقال ابن رشيقي في العمدة: «البلاغة حسن العبارة مع صحة الدلالة»⁽²³⁾.

فقد يكون السكوت في بعض المواضع أبلغ من الكلام، وقد تكون اللمحة الدالة أبلغ من الإطالة المملة، وربَّ إشارة أبلغ من عبارة، ورحم الله من قال:

واعلم بأن من السكوت إبانةً ومن التكلم ما يكون خيالاً⁽⁵⁾

19 مقدمة ابن خلدون 1289/3 - 1290.

20 بهجة المجالس 1/68، وربع الأبرار، للزمخشري 4/254.

21 بهجة المجالس 1/72.

22 العمدة 1/241.

23 العمدة 1/241.

ولا بدّ من التنبيه على أمر جدّ مهم، وهو وجوب تعلم البلاغة من كتب أئمة البلاغة الذين كتبوا عنها بأسلوب بليغ وبيان عال كالإمام عبد القاهر الجرجاني في كتابيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة لأن القارئ فيهما يأخذ البلاغة من منبعها، فيتعلم أصول هذا الفن مكتوبة بقلم أديب بارع متذوق وفصيح بيّن متفوق، فيجمع في قراءته إلى المعرفة الذوق، وإلى العلم الفنّ، وحسبك به من غنم.

على أن ذلك لا يعني ألاّ يستعين بالمختصرات السهلة التي وضعت في هذا الفن (كالبلاغة الواضحة)، فإنها وسيلة يتوسل بها الطالب إلى تلك الكتب الرائعة وبالله المستعان.

وأما كتب النحو فكثيرة جدًّا، ولعل أجمعها مع الاختصار والتركيذ كتاب قواعد اللغة العربية لحفني ناصف وزملائه، فإنه جمع كل بحوث النحو بإيجاز واعتماد لرأي جمهرة النحاة دون الدخول في التفاصيل غير المجدية والتفريعات والشذوذ الذي جرّ من المضرة أضعاف ما جلب من المنفعة للغة وأهلها.

وكنت قد سمعت من الأستاذ الأفغاني رحمه الله ثناءً كبيراً على هذا الكتاب وصل إلى حدّ القول: إنه ما من كتاب بعد كتاب سيبويه خير من كتاب قواعد اللغة العربية.

هذا وممّا ظهر بأخرة في هذا الميدان كتاب الكفاف للأستاذ يوسف الصيدوي، وهو كتاب يعيد صوغ قواعد العربية وينفي عنها كثيرًا من غوائلها ببيان رائع ونماذج من فصيح القول تغني الطالب غير المتخصص وتزوده زادًا حسنًا.

4 - تعلم مبادئ التجويد والتمرس به:

التجويد إعطاء كل حرف حقه ومستحقّه مخرجًا وصفة⁽²⁴⁾، وهو أمر يعدّ من لوازم الفصاحة، إذ لا فصاحة لمن تتداخل الحروف في نطقه، أو يعتورها نقص في النطق، أو حَيْفٌ في الصفة، أو آفةٌ من آفات الكلام كاللثغة والتأتأة والفاأأة وما أشبه ذلك مما فصل الحديث عنه أرباب الفصاحة والبيان⁽²⁵⁾.

إن تلقين الترتيل للنشأ في رحاب العربية أمر مهم للغاية، وهو يبدأ من كتاب الله عز وجل

24 بهجة النفوس في تجويد كلام القدوس، محمد مأمون كاتبي، وزارة الأوقاف، الكويت، جزءان 1/75.

25 كالجاحظ في البيان والتبيين 70-1/12، والمبرد في الكامل 765-3/761، وابن قتيبة في أدب الكاتب 137-136 وابن سيده في المخصص 142-2/118. وللكندي رسالة مفردة في اللغة كنت قد حققتها عام 1985 ونشرتها في مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق (ج3 من المجلد 60) ثم كتبت عنها بحثًا قدمته في المؤتمر السنوي الثامن عشر لتاريخ العلوم عند العرب بجامعة حلب عام 1995، نشر بمجلة التاريخ العربي بالرباط (العدد الثاني ربيع-1417 1997).

لينتهي بإتقان اللفظ العربي أيًا كان موضعه، إذ يضمن للناطق التلفظ بكلمات اللغة على النحو الأمثل الذي تتلفه الأذان بشغف وتسمعه بعذوبة ويكون له أكبر الأثر في النفوس، خلافاً لمن يخرج الحروف من غير مخارجها، ويعطيها غير صفاتها مما يجعل نطقه ممجوجاً، يضيق به سامعه، وينتظر لحظة سكوته وفراغه، وما أكثر ما ابتلي الناس اليوم بمثل هؤلاء الناطقين الذي ذهبوا برواء اللغة، ففقدت على ألسنتهم أجمل خصائصها وأروع صفاتها، واختلط حابل الحروف بنايلها، فرققوا ما حقّه التفخيم، وقلقوا ما حقّه الاستطالة، وهمسوا ما حقّه الجهر، وضاعت على ألسنتهم مخارج الحروف وصفاتها، وصرنا إلى ما قاله العباس بن الأحنف:

من ذا يُعيرك عينه تبكي بها أرايت عيناً للبياء تعار⁽⁶⁾

وإذا كان ابن الجزري يقول في منظومته المشهورة:

والأخذ بالتجويد حتمٌ لازمٌ من لم يُجود القرآنَ آثمٌ⁽⁷⁾

فإني أزيد فأقول: إن من لم يجود القرآن فلن تكتمل له أدوات الفصاحة مهما أوتي من علم بالعربية، وبصر بالأدب، وحفظ للشعر، ودراية بالنحو والصرف، لأن نطقه سيبقى في منزلة لا ترقى إلى ما ينبغي للناطق بالعربية، وذلك لكثرة ما اختلط في المجتمع من اللغات واللهجات، وما كثر من الفساد اللغوي والنطقي.

وما وضع التجويد حين وضع إلا لمثل هذا، صدعاً بالأمر الإلهي: (وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ أَنْ تَتَرْتِلاً) [المزمل: 4]، ووصولاً إلى الوجه الأمثل لهذه التلاوة، وقد حظي هذا الفن بمؤلفات جليّة بسط أصحابها فيها الكلام على مخارج الحروف وصفاتها وأحكام النون الساكنة والتنوين من إظهار وإخفاء وإدغام وإقلاب، وأحكام الميم الساكنة من إظهار شفوي وإدغام وإخفاء، وأحكام الراء وما أشبهها، وأحكام الممدود بأنواعها المختلفة، والعجيب أن بعض هذه المصنفات لم يقتصر على هذه الأحكام وإنما تعدّتها إلى بيان ما ينبغي تجنبه من أغلاط وأخطاء في التلاوة والترتيل مما يحتاج طالب الفصاحة اليوم إلى أن يعلمه ليجنبه ويتحاشاه في كلامه.

ولعلّ من أشهر ما ألف في هذه الباب رسالة «التنبيه على اللحن الجلي واللحن الخفي» لأبي الحسن علي بن جعفر السعيدي المقرئ (ت 461هـ)⁽²⁶⁾، وقد جاء في مستهلها: «... واللحن الخفي لا يعرفه إلا المقرئ المتقن الضابط الذي قد تلقن من أفاضل الأستاذين المؤدى عنهم، المعطي كل حرف حقه غير زائد فيه ولا ناقص منه، المتجنب عن الإفراط في الفتحات والضمّات والكسرات والهمزات، وتشديد المشدّات وتخفيف المخففات وتسكين المسكنات، وتطنين النونات، وتفريط المدّات وترعيدها وتغليظ الراءات وتكريبها، وتسمين اللامات وتشريبها الغنة، وتشديد الهمزات

26 نشرت هذه الرسالة بتحقيق د. غانم قدوري الحمد في مجلة المجمع العراقي، سنة 1985، مع 36، 2/240 - 287.

وتلكيزها...»⁽²⁷⁾.

إن فن التجويد واحد من الفنون التي لا يمكن أن تُتقن بالاعتماد على الكتب فحسب، إذ لا بدّ فيه من التلقي والتلقين المباشر من أفواه الأشياخ المقرئين المتقنين ليتمرّس الطالب بطريقة الأداء الصحيحة ويجتنب كل ما ينبغي اجتنابه، ومن فضل الله على هذه الأمة أن أرباب التجويد منتشرون في كل صقع من أصقاع الأرض، يعلمون هذا الفن حسباً لوجه الله سبحانه، إيماناً بما أدّخره الله سبحانه لهم من جزيل الثواب وواسع المغفرة وحسن المآب لقوله I: «خيركم من تعلم القرآن وعلمه»⁽²⁸⁾.

وكتب التجويد ورسائله كثيرة منتشرة، من أجلها وأقدمها كتاب الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق التلاوة للإمام المقرئ مكي ابن أبي طالب القيسي (437هـ).

5 - مزاولة الفصاحة قراءةً وكتابةً وكلاماً :

قال ابن خلدون:

”والمكاتب لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ثمّ تتكرّر فتكون حالاً. ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة ثمّ يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة. فالمتكلم من العرب حين كانت ملكته اللغة العربيّة موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولاً ثمّ يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك. ثمّ لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم. هكذا تصيّرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلّمها العجم والأطفال. وهذا هو معنى ما تقوله العامّة من أنّ اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم.“

ولا الصبابة إلا من يعانيتها

لا يعرف الشوق إلا من يكابده

وأكاد أقول: ولا الفصاحة إلا من يعانيتها، فالفصاحة معاناة ومزاولة، تشترك فيها جميع الحواسّ والمدارك، تبدأ بالسمع وتمرّ بالقراءة لتنتهي بالكتابة والكلام الفصيح، فهي عمل متواصل للأذن والعين واليد واللسان، إذ هي تمرّس وتدريب يتبع الاكتساب والتحصيل، ولا

27 رسالة التنبيه على اللحن الجلي واللحن الخفي، ص260.

28 أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب فضائل القرآن، من حديث عثمان بن عفان رضي الله عنه. فتح الباري 9/74.

يغني فيها اكتساب عن تمرُّس، ولا تحصيل عن تدريب، إنما تحصل بمجموع ذلك كله، ولعل أثر التمرُّس والتدريب أكبر من أثر التحصيل والاكْتساب لما لهما من أهمية في نمو ملكة اللغة وتثبيت أركانها وتوطيد دعائمها، وكلما أكثر المرء من استعمال لسانه في ضروب من الفصاحة كان ذلك أطلق لسانه وأبلغ لبيانه وأعود عليه بزيادتها وبلوغ الغاية فيها.

روى المبرد في الكامل أن رجلاً قال لخالد بن صفوان: إنك لتكثر! فقال: أكثر لضربين: أحدهما فيما لا تغني فيه القلة، والآخر لتمارين اللسان، فإن حسبه يورث العقلة. وكان خالد يقول: لا تكون بليغاً حتى تكلم أمتك السوداء في الليلة الظلماء في الحاجة المهمة بما تتكلم به في نادي قومك، فإنما اللسان عضو إذا مرَّته مرَّناً، وإذا أهملته خار، كاليد التي تخشنها بالممارسة، والبدن الذي تقويه برفع الحجر وما أشبهه، والرجل إذا عودت المشي مشتاً⁽²⁹⁾.

ومما لا شكَّ فيه أن الخطابة ضرب من ضروب الفصاحة، بل هي مرتع خصب لها، وميدان واسع تتبدى مهارة الفصاحة من خلاله، والخطيب لا يغدو خطيباً مصتغاً إلا بمواصلة الدربة والتمرين، ومزاولة الخطابة والتمرس بأصولها والتدرب على فنونها، وما عرف عن خطيب أنه بلغ شأواً في الخطابة متميزاً إلا بعد طول دربة وتمرين وصقل، بالإضافة إلى ما حصَّله من علم ومعرفة، وما اكتسبه من ملكة وطبع.

جاء في زهر الآداب أن أبا داود كان يقول: «رأس الخطابة الطبع، وعمودها الدربة، وجناحها رواية الكلام، وحليها الإعراب، وبهاؤها تخيير اللفظ، والمحبة مقرونة بقلة الاستكراه»⁽³⁰⁾.

وجاء في البيان والتبيين: «... وطول الصمت يفسد اللسان، وقال بكر بن عبد الله المزني: «طول الصمت حُبسة» وقال عمر بن الخطاب رحمه الله: «ترك الحركة عقلة»، وإذا ترك الإنسان القول ماتت خواطره، وتبدلت نفسه، وفسد حسه، وكانوا يروون صبيانهم الأرجاز، ويعلمونهم المناقلات، ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب، لأن ذلك يفتق اللهاة، ويفتح الجرم [أي الحلق]، واللسان إذا أكثرت تقلبيه رِقَّ ولان، وإذا أقلت تقلبيه وأطلت إسكاته جساً وغلط. وقال عَبَايَةُ الجُعْفِي: «لولا الدربة وسوء العادة لأمرت فتياننا أن يماري بعضهم بعضاً».

وأية جارحة منعتها الحركة، ولم تمرَّنها على الاعتمال، أصابها من التعقُّد على حسب ذلك المنع، ولم قال رسول الله صلى الله عليه وسلم للنابغة الجعدي: «لا يفرض الله فاك؟» ولم قال لكعب ابن مالك: «ما نسي الله لك مقالك ذلك؟» ولم قال لهيذان بن شيخ: «ربَّ خطيب من عبس؟» ولم قال لحسان: «هيج الغطاريف على بني عبد مناف، والله لشعرك أشدُّ عليهم من وقع

29 الكامل، للمبرد، 532.

30 زهر الآداب 1/148.

السهام في غَبَش الظلام»⁽³¹⁾.

وقد يتساءل المرء أين يمارس مثل هذه الفصاحة؟ ومتى يزاولها ومع من يستطيع التدرُّب؟ وأنى له ذلك في هذا الزمن الذي بعد أهله عن الفصاحة والبيان؟

والجواب أن خير مكان لمزاولة الفصاحة هو المدرسة والجامعة وحلق العلم وأندية الثقافة وما أشبه ذلك، حيث ترتفع سوية الكلام، لتلائم شرف المعاني المطروحة، فالعلم على اختلاف أنواعه واختصاصاته، لا يليق به أن يعالج بلغة مبتذلة سوقية تحاكي لغة العامة في لهوهم وأسواقهم ولغظهم، وإنما يليق به أن ترتفع سوية الكلام وترقى العبارة إلى مدارج الفصاحة والبيان، مما يرقى بالعلم ويسمو به وبأهله، ويكون أنفع للطالب وأجدى له.

وكثيراً ما يتساءل المرءون: لماذا انحدرت سوية التعليم عن ذي قبل؟ وما أسباب ضعف الطلبة والخريجين في العربية بعد طول قوة؟ والجواب يكمن في طريقة تدريسهم التي تغيرت واستبدل فيها الذي هو أدنى بالذي هو خير، أجل فقد غدت العاميات المبتذلة وسيلة تدريس العلوم المختلفة، حتى اللغة العربية!! فهي تدرس في كثير من المدارس والجامعات بلهجة عامية أحياناً وبلغة ركيكة ليست من الفصاحة في شيء أحياناً أخرى! فكيف يكتسب الطالب فصاحة؟ وأنى له بها؟!

إن الحل يكمن في إعادة النظر في طرق التدريس ولغة التدريس، ولا شك أن ذلك يحتاج إلى جهود كبيرة لتأهيل المدرسين لغوياً ولإعادة النظر أيضاً بمن يؤهل للتدريس، وهي مسألة لا تخلو من صعوبة ولكنها ليست بمستحيلة إذا صحَّ العزم وصدقت النية ولاح الهدف من وراء ذلك مشرقاً ينبئ بمستقبل مشرق.

وعندما تغدو العربية هي الوسيلة الوحيدة للتعبير في قاعة الدرس يتسابق الطلبة إلى التعبير بها، ويتبارون في تجويدها، ويتفننون في أساليب الكلام، مما يخرج ألسنتهم من طول الإسار، ويذهب عنها الحبسة والركاكة، والعي والفهامة، قال أبو العطاء يصف لسانه:
أقلبه كي لا يكَلِّ بحبسةٍ وأبعثه في كل حقٍّ وباطل

بل إن العدوى تنتقل من قاعة الدرس إلى المجالس الأخرى والأندية والمحافل، حيث يتمايز الناس بطريقة نطقهم، ولا يعلو حديث مهما سما على الحديث بالعربية المبينة، فهي التي تسيطر بسحرها وجمالها وروائها على كل أهل المجلس، فتراهم منقادين إلى من يتقن الحديث بها، مصروفين إليه، يلتذون بوقع كلامه على أسماعهم، تتجاوب معه نبضات قلوبهم، ولا غرور في

31 البيان والتبيين 2/272 - 273.

كما قال الشاعر السحر الحلال:

لا للسكوت وذاك حظُّ الأخرس
إنَّ الكلامَ يزِينُ ربَّ المجلسِ⁽⁸⁾

خُلِقَ اللسانُ لنطقه وبيانه
فإِذا جَلستَ فكنَّ مجيباً سائلاً

ولا يتوقف أمر الفصاحة على اللسان، وإنما يشاركه فيها القلم، فالقلم أحد اللسانين، وهو أبقى أثرًا، لأن الكتاب يقرأ بكل مكان ويدرس في كل زمان، ويتجاوز الحدود ويرتفع على القيود. فإذا تمرَّس الطالب بأساليب الكتابة، حسن تعبيره وشقَّ طريقه إلى امتلاك ناصية القلم، مما يعود عليه بالخير العميم، والنفع المستديم، فالكتابة تفتح آفاقًا واسعة، وتصل إلى ما لا يصل إليه اللسان، ولكنها كاللسان أو هي أعصى، لمسيب حاجتها إلى طول الدربة، وكثرة التمرين، ومعاودة التجربة، وإعادة النظر فيما يكتب، فالكاتب يطمح دائماً إلى تجويد كتابته والرفق بها إلى مدارج البلغاء، مما يضطره إلى إعادة النظر، والحذف والتعديل، والإضافة والتذييل، ورحم الله العماد الأصفهاني إذ يقول:

«إني رأيتُ أنه لا يكتب إنسانٌ كتاباً في يومه إلا قال في غده: لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قُدِّم هذا لكان أفضل، ولو تُرِكَ هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر»⁽³²⁾.

وبهذا تصقل الكتابة، وتتضح سمات الأسلوب، ويبلغ الكاتب حدَّ الفصاحة والإبداع.

خاتمة

حاولت في هذا المبحث أن أبين نظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة، وأن أقترح في ضوئها ومن وحيها خطة لاكتساب اللغة، وهي خطة تعتمد أساساً على قراءة نصوص العربية وحفظها في امتلاك السليقة اللغوية واكتساب الملكة اللسانية، وقد أثبتت جدواها من خلال أمثلة كثيرة، بعضها قديم سمعنا به، أو قرأناه في صفحات الكتب، وبعضها حديث عشنا فيه وعاصرناه، وشاركنا في بعض تجاربه.

والمرجو أن ينظر أرباب التربية والتعليم في هذه الخطة، ويحاولوا تطبيقها، عليها تكون بديلاً عما يعانونه ويعانيه طلبتهم من خطط لم تعد تجدي فتيلاً، لأنها تعتمد النحو أساساً في تعليم اللغة، والنحو لا يعلم اللغة، بل يحيطها بسوار يعصم من اللحن والخطأ، وقديماً قالوا: النحو في الكلام كالملح في الطعام، ومن ثم فليس يجدي أن نقدم لطلابنا طبقاً من الملح الأجاج لا طعام فيه ولا غذاء.

32 معجم الأدباء، مقدمة الكتاب.

ثبت المصادر والمراجع

- العجمي، محمد بن ناصر. (1999). آل القاسمي ونبوغهم في العلم والتحصيل. دار البشائر الإسلامية، ط1، بيروت.
- الدينوري، ابن قتيبة. أدب الكاتب. تحقيق د. محمد أحمد الدالي. دار الرسالة، بيروت.
- الزمخشري، محمود بن عمر. (1982). أساس البلاغة. تحقيق عبد الرحيم محمود، دار المعرفة، بيروت.
- القرطبي، يوسف بن عبد الله بن عبد البر. (1981) بهجة المجالس وأنس المجالس وشحن الذاهن والهاجس. تحقيق محمد مرسي الخولي، دار الكتب العلمية، مجلدان، ط2، بيروت.
- بهجة النفوس في تجويد كلام القُدوس، محمد مأمون كاتبي، الكويت - وزارة الأوقاف. زر زور، د. عدنان. (1393هـ). البيان النبوي مدخل ونصوص. مكتبة دار الفتح، دمشق.
- الجاحظ، عمرو بن بحر. البيان والتبيين. تحقيق عبد السلام هارون، دار الفكر، دمشق.
- ابن زنجلة، حجة القراءات. تحقيق الأستاذ سعيد الأفغاني، دار الرسالة، بيروت.
- ابن الأحنف، العباس. ديوان العباس بن الأحنف. تحقيق د. عاتكة الخرزجي، دار الكتب المصرية، القاهرة.
- الكندي، يعقوب. رسالة اللثة، تحقيق د. محمد حسان الطيان، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق. ج3 من المجلد 60، 1983. دمشق.
- الحصري القيرواني، إبراهيم بن علي. زهر الآداب وثمر الألباب. تحقيق د. زكي مبارك، دار الجيل، بيروت ط4.
- القيرواني، ابن رشيقي. العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده. تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت.
- المبرد، أبو العباس بن يزيد الأزدي. الكامل في اللغة والأدب. تحقيق د. محمد الدالي، دار الرسالة، بيروت.
- الصيداوي، يوسف (1999). الكفاف. دار الفكر، دمشق.
- الطيان، د. محمد حسان (2000). كيف تغدو فصيحاً عفاً للسان. دار البشائر الإسلامية، بيروت.
- براون، دوغلاس. (1994). مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة د. إبراهيم القعيد ود. عبید

الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج..

شاکر ، محمود محمد. (1987). المتنبي. مكتبة الخانجي، جدة - دار المدني، مصر
-1407هـم.

الراغب الأصبهاني، حسين بن محمد. محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء،
دار مكتبة الحياة، بيروت.

الأندلسي، ابن سيده. المخصص. المكتب التجاري للطباعة والتوزيع والنشر، بيروت.

الحموي، ياقوت. معجم الأدباء. دار المستشرقين، بيروت.

ابن خلدون، عبد الرحمن. مقدمة ابن خلدون. تحقيق د.علي عبد الواحد وإفي، دار نهضة
مصر، القاهرة.

(Footnotes)

- 1 ديوان العباس بن الأحنف، تحقيق عاتكة الخزرجي، طبعة دار الكتب المصرية، ص18،
والبيت الأخير دليل على أن لفظة (بابا) عربية أصيلة.
- 2 بهجة المجالس وأنس المجالس، للقرطبي 1/66.
- 3 بهجة المجالس، للقرطبي 1/64.
- 4 إرشاد الأريب 1/78.
- 5 العمدة 1/241.
- 6 ديوان العباس بن الأحنف، ص7
- 7 المنظومة الجزرية، نشرت في رسالة بعنوان: «ملحق المفيد في علم التجويد»، تأليف
الحاجة حياة علي الحسيني، 1417هـ-1997م، ص5.
- 8 محاضرات الأدباء للأصبهاني.

تقارير العدد

التقرير الختامي للمؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية

الرياض 12 جمادي الأولى 1435 الموافق 13 مارس 2014

بضيافة كريمة من المملكة العربية السعودية، وبمشاركة وفود من ثماني عشرة (18) دولة عربية عقد في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي يوم 12 جمادي الأولى 1435 الموافق 13 مارس 2014، وموضوعه:

” تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية“

بدأت فعاليات المؤتمر بآيات من الذكر الحكيم عقبها الجلسة الافتتاحية للمؤتمر.

الجلسة الافتتاحية :

بدأت الجلسة الافتتاحية بكلمة ترحيبية لمعالي الأستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري وزير التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية استهلها بنقل تحيات خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود وولي عهده الأمير سلمان بن عبدالعزيز، والنائب الثاني لرئيس مجلس الوزراء سمو الأمير مقرن بن عبدالعزيز وتمنياتهم للمؤتمر بالتوفيق والنجاح ثم توجه باسمه بالتحية إلى معالي الوزراء ورؤساء الوفود المشاركة في المؤتمر، وإلى معالي المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وترحيبه بقدمهم إلى المملكة، ثم أشار إلى أهمية موضوع المؤتمر باعتبار أن التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والتعلم الإلكتروني أصبحت

من المجالات التي تهتم بها غالبية الدول نتيجة لما تقدمه من تعليم وتعلم عالي المستوى وكذلك اعتمادها على وسائل الاتصال والمعلومات الحديثة التي سهلت الوصول إلى كل طالب للتعليم في مختلف مستوياته ومجالاته، وقد أشار إلى بعض الجهود التي تقوم بها المملكة في هذا المجال واختتم كلمته بتجديد ترحيبه بجميع المشاركين في المؤتمر متمنياً لهم طيب الإقامة راجياً أن تكون التوصيات الصادرة عن المؤتمر في مستوى الأهمية التي يولونها لهذا النوع من التعليم.

ثم ألقى معالي الأستاذ الدكتور عبد الله حمد محارب المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم _ الألكسو كلمته التي بدأها بتوجيه الشكر لصاحب الجلالة خادم الحرمين الشريفين وولي عهده الامين على ما حظي به هذا المؤتمر من رعاية وكرم وفادة، وتوجه بالشكر والتقدير إلى معالي الاستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري وزير التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية على دعوته الكريمة لاستضافة هذا المؤتمر وحسن التنظيم وحفاوة الاستقبال وكرم الضيافة، وإلى كافة منتسبي وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية على جهودهم في الإعداد لعقد المؤتمر.

وأشار إلى أن اختيار موضوع هذا المؤتمر "تطوير التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في الجامعات العربية" جاء نتيجة لقناعة الألكسو بأن التعليم عن بعد والتعليم المفتوح يمكن أن يسهم في استمرار المؤسسة التعليمية في أداء رسالتها مهما كانت الظروف والصعوبات الاستثنائية التي يمر بها أي بلد من البلدان، كما أنه يسهم في إيصال التعليم إلى كافة مناطق الدولة وإلى الفئات التي قد تحول بعض الظروف الاجتماعية أو الاقتصادية دون انخراطها في التعليم الجامعي.

وتطرق إلى أوراق العمل التي تم مناقشتها في اجتماعات الخبراء حيث أكد أنها جاءت تلبية في مجملها الأهداف التي يسعى المؤتمر إلى تحقيقها.

كما جدد التذكير ببعض القضايا التي تواجهها منظومة التعليم العالي العربية، والتي تنعكس على مستوى النظرة المجتمعية إليها وهي:

ضعف بعض مخرجات الجامعات العربية (الضعف العلمي للخريجين).

انقطاع المتابعة و الاهتمام بمخرجات التعليم العالي والجامعي.

قلة الاهتمام بالتعليم الأكاديمي المتوسط (الدبلوم المهني).

ضعف البحث العلمي في الجامعات العربية.

سياسة تسعير الشهادات الأكاديمية التي أدت إلى عدم اهتمام الخريجين بتحسين تحصيلهم أو الرفع من قدراتهم ومهاراتهم.

وفي الختام جدد الشكر إلى أصحاب المعالي على ما تحظى به الألكسو من دعم من دولهم

ومنهم شخصياً، كما جدد الشكر والتقدير وعظيم الامتنان إلى مملكة الخير وإلى صاحب الجلالة خادم الحرمين الشريفين على كرم ضيافتهم واحتضانهم للمؤتمر الرابع عشر للوزراء متمنياً للجميع التقدم والنجاح.

وبعد ذلك ألقى سعادة الأستاذ الدكتور سعيد الحساني ممثل معالي الشيخ حمدان بن مبارك آل نهيان وزير التعليم العالي والبحث العلمي في دولة الإمارات العربية المتحدة رئيس المؤتمر الثالث عشر كلمة نقل في مستهلها تحية الشيخ خليفة بن زايد آل نهيان إلى خادم الحرمين الشريفين وإلى الشعب السعودي كما نقل اعتذار الشيخ حمدان بن مبارك آل نهيان عن عدم المشاركة في المؤتمر لارتباطات مسبقة، وأكد أن رئاسة المؤتمر الثالث عشر قد تابعت مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كل التوصيات التي صدرت عن المؤتمر الثالث عشر، وأشار إلى أن تقرير مدير عام المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم يبين كل الجهود.

وفي الختام جدد شكره إلى معالي الأستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري وزير التعليم العالي السعودي وإلى المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وإلى المملكة العربية السعودية على استضافتها للمؤتمر وتسهيل كل الوسائل لإنجاحه.

الجلسة الإجرائية :

استهلّت الجلسة الإجرائية باختيار معالي الأستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري وزير التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية رئيساً للمؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي.

ثم وافق المؤتمر على تشكيل هيئة المكتب على النحو الآتي :

معالي الأستاذ الدكتور توفيق الجلاصي وزير التعليم العالي والبحث العلمي وتقنيات المعلومات والاتصال في الجمهورية التونسية نائباً أول لرئيس المؤتمر.

معالي الأستاذ الدكتور علي زيدان أبو زهري وزير التربية والتعليم العالي في فلسطين نائباً ثانياً لرئيس المؤتمر.

الأستاذ الدكتور أحمد جلال السيد من وفد جمهورية مصر العربية مقرراً عاماً للمؤتمر.
وتشكيل لجنة الصياغة على النحو التالي :

الأستاذ الدكتور محمد بن عبد العزيز العوهلي وفد المملكة العربية السعودية عضواً.

الأستاذ الدكتور الحسن عمر بلول وفد الجمهورية الإسلامية الموريتانية عضواً.

الأستاذ الدكتور يحيى الصايدي وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عضواً.

الأستاذ الدكتور أبو القاسم البدرى وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عضواً.
الأستاذة حياة وادي وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عضواً.
ثم عرض سعادة المقرر العام للمؤتمر جدول أعمال المؤتمر كما اقترحتة لجنة الخبراء وقد تم اعتماده من قبل المؤتمر.

جلسة العمل الأولى:

عقد المؤتمر جلسة عمله الأولى في الساعة العاشرة والنصف من صباح يوم الخميس 12 جمادى الأول 1435هـ الموافق 13 مارس 2014 برئاسة معالي الأستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري رئيس المؤتمر، الذي أعطى الكلمة إلى المنظمات الإقليمية والدولية المشاركة في المؤتمر وذلك على النحو الآتي:

الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.
المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية.
الاتحاد العربي لمجالس البحث العلمي
الاتحاد الأوروبي

وتخلل كلمات المنظمات المشاركة توقيع مذكرة تفاهم بين المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم حول مجالات التعاون بينهما بإشراف معالي السادة وزراء التعليم العالي والبحث العلمي العرب في إطار انعقاد المؤتمر.

وإثر ذلك أعطى رئيس المؤتمر الكلمة إلى رئيس وفد دولة ليبيا الدكتور عادل عبد الحميد المشاط وكيل وزارة التعليم العالي لشؤون الديوان والموارد بناء على طلبه تقدم فيها بالشكر للمملكة العربية السعودية على حسن الاستقبال وكرم الضيافة، وعلى ما تقدمه من دعم إلى دولة ليبيا وإلى الدول العربية إيماناً منها بضرورة العمل العربي المشترك، وكذلك لاستضافتها للمؤتمر بدلاً من ليبيا للظروف الاستثنائية التي تمر بها، وتمنى للمؤتمر النجاح والتوفيق.

ثم نظر المؤتمر في الموضوعات التالية:

أولاً: تقرير المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن تنفيذ توصيات المؤتمر الثالث عشر:

عرض الأستاذ الدكتور عبد الله حمد محارب المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقريراً حول ما قامت به المنظمة لتنفيذ التوصيات الموجهة إليها، وما بذلته الدول العربية

في تنفيذ التوصيات التي تهمها.

وأشار معاليه إلى أنه صدر عن المؤتمر الثالث عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي الذي عقد في أبوظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة ست توصيات، توصيتان منها موجهة للمنظمة وأربع توصيات تهم الدول العربية ومؤسساتها المختصة. وتمحورت جلّ التوصيات حول تطوير التشريعات والأنظمة الإدارية لمؤسسات التعليم العالي بما يضمن استقلاليتها وإبعادها عن الصراعات السياسية واستكمال ما تمّ الشروع به من هيئات لرعاية البحث العلمي وتطويره، والانفتاح على المنظمات الإقليمية والدولية ممّا يسهم في تحسين حوكمة مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي.

أولاً - التوصيتان الموجهتان إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

التوصية الأولى: وضع برنامج لتحسين حوكمة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، وذلك بالتعاون مع المنظمات الإقليمية والدولية ومؤسسات التمويل.

أدرجت المنظمة بناء على هذه التوصية في دورتها المالية 2013 - 2014 نشاطاً تحت مسمى "حكمة النظم التربوية والإدارة الرشيدة" يستهدف تحسين مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي ينفذ بالتعاون مع البنك الدولي، إلاّ إن عدم استجابة البنك الدولي لتعهداته في الآجال المحددة حال دون تنفيذها، فاستدركت المنظمة الأمر من خلال إعداد وثيقة حول الحريات الأكاديمية في الجامعات العربية بالتعاون مع نخبة من الخبراء العرب المتخصصين، كما سعت إلى استيعاب هذه التوصية في برامجها خلال الدورة المالية 2015 - 2016 من خلال برمجتها لنشاط تحت مسمى "الجودة والاعتماد الأكاديمي".

التوصية الثانية: وضع آلية للتنسيق بين المؤسسات والهيئات الوطنية المسؤولة عن البحث العلمي في الوطن العربي.

قامت الألكسو بعقد اجتماع لممثلي الهيئات الوطنية للبحث العلمي في الوطن العربي وذلك بتونس يومي 11 و 12 ديسمبر 2012. ونظمت المنتدى السنوي للبحث العلمي والتنمية المستدامة بتونس خلال شهر ديسمبر 2013. كما تمّ تشكيل فريق عمل يتكون من ثلاثة خبراء عرب لإعداد التصور الخاص بإنشاء المجلس الأعلى للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي والابتكار. وبرمجت لعقد اجتماعين للهيئات الوطنية للبحث العلمي بالدول العربية في سنة 2014.

ثانياً - التوصيات الموجهة إلى الدول العربية

اشتملت التوصيات الصادرة عن المؤتمر الثالث عشر الذي عقد في (أبوظبي) أربع توصيات

موجهة إلى الدول العربية، وقامت المنظمة بمتابعة تنفيذ هذه التوصيات بالتواصل مع اللجان الوطنية العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمؤسسات ذات الصلة للوقوف على ما تم إنجازه. غير أنه لم يصل إلى المنظمة سوى تقارير عشر دول عربية أوضحت ما قامت به من جهود لتنفيذ هذه التوصيات، وهذه الدول هي المملكة الأردنية الهاشمية، الجمهورية التونسية، سلطنة عمان، دولة فلسطين، المملكة العربية السعودية، جمهورية السودان، دولة الكويت، المملكة المغربية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، والجمهورية اللبنانية. ونوضح في ما يلي الكيفية التي نفذت من خلالها تلك الدول التوصيات الصادرة عن المؤتمر.

التوصية الأولى : تطوير التشريعات والأنظمة الإدارية لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بما يحقق معايير الشفافية والجودة ووضع المعايير والآليات لاختيار القيادات الأكاديمية والإدارية.

قامت الأردن بمراجعة حزمة التشريعات النّاطمة لقطاع التّعليم العالي على مراحل عدّة قصد تعديل قانون التّعليم العالي والجامعات الأردنيّة. ،وأشارت تونس إلى أنها عملت على تعزيز استقلالية المؤسسات وحياديتها وتعزيز جودتها إضافة إلى تعزيز الشفافية وضبط معايير الإدارة وذلك كله وفق لوائح ونظم . وبينت السعودية أن مجلس التعليم العالي يقوم بتحديث عدد من لوائح التعليم العالي والجامعات، وقامت بتطوير القواعد التنفيذية للوائح الدراسات والاختبارات، والتوظيف والابتعاث والتدريب والدراسات العليا، والبحث العلمي، كما وضعت معايير لاختيار القيادات الإدارية والأكاديمية، وأنشأت مركزا للقيادات الأكاديمية. وبينت السودان أنها أصدرت قانون التعديلات المتنوعة لسنة 2013 وقانون ضمان الجودة والاعتماد لسنة 2014 . كما أولت سلطنة عمان التّعليم العالي والبحث العلمي اهتماما كبيرا خاصّة فيما يتعلّق بتطوير التشريعات والأنظمة الإدارية. وسعت دولة فلسطين إلى تطوير قانون هيئة الاعتماد والجودة لتصويب وضعها القانوني وتبيان دورها وعلاقتها بالهيكل الأخرى في وزارة التعليم. أما المملكة المغربية فقد عملت على مراجعة القانون المتعلّق بتنظيم التّعليم العالي. وأعدت دولة الكويت مشروع قانون للجامعات الحكومية. وأكدت الجزائر في تقريرها على أن المؤسسات الجامعية تتمتع بقانون أساسي خاص يحدد مهامها وتنظيمها. إضافة إلى أنه تم إحداث هيئة وطنية للتقييم وضمان الجودة. وقام لبنان بوضع إطار وطني للهيئة العليا المنوطة بالإشراف على مؤسسة التّعليم العالي ومعايير للقيادات الأكاديميّة والإداريّة، كما أنشئت الهيئة اللبنانية لضمان الجودة في التّعليم العالي، إضافة إلى تنظيم تدريس الدكتوراه في القطاع الجامعي الخاص.

التوصية الثانية : استكمال إنشاء الهيئات الوطنية لرعاية البحث العلمي وتطويره.

أشار تقرير المملكة الأردنية إلى أنه تمّ تعزيز دور صندوق البحث العلمي في الوزارة وتعديل

قانون الجامعات بحيث تقوم الجامعات بتخصيص ما لا يقل عن نسبة 2% من موازنتها السنوية لأغراض الإيفاد وفق الأنظمة المعمول بها. وبينت تونس أنها قامت بتحويل الصبغة الإدارية لعدد من معاهد ومراكز البحث العلمي وأشارت السعودية إلى أنها وضعت القواعد المنظمة لمراكز التميز البحثي، ومراكز الأبحاث الواعدة، وإدارة الكراسي البحثية، والتوسع فيه، إضافة إلى إنشاء مرصد التعليم العالي، ومركز بحوث ودراسات التعليم العالي، والمكتبة الرقمية السعودية وإنشاء أودية للعلوم والتقنية. وبينت السودان أنها أنشأت صندوق دعم البحث العلمي، وأفاد تقرير سلطنة عمان بدورها الرائد في رعاية البحث العلمي وتطويره، حيث صدر المرسوم السلطاني رقم 54 عام 2005 بتاريخ 22 - 06 - 2005 القاضي بإنشاء مجلس للبحث العلمي وتحديد اختصاصاته. ويشير تقرير دولة فلسطين إلى أنه تم إعادة إنشاء مجلس البحث العلمي في وزارة التعليم العالي بموجب مرسوم رئاسي يوضح تركيبة أعضائه وإقرار نظامه في مجلس الوزراء. وأكد تقرير المملكة المغربية على أنه تم إنشاء الهيئات والهيكل المكلف بالتخطيط والتوجيه وتنسيق البحث العلمي. أما تقرير دولة الكويت فأشار إلى استمرار العمل في دعم ميزانية جامعة الكويت للبحث العلمي. كما أكد تقرير الجزائر على أنه تم إحداث مديرية عامة للبحث العلمي والتقني. وأفاد لبنان بوجود هيئة مستقلة لرعاية البحث العلمي، وكذلك توفير الدعم لإنشاء معادلة الدكتوراه في الجامعات.

التوصية الثالثة : تزويد المرصد العربي للتربية بالإحصائيات والتجارب الرائدة المتعلقة بإدارة التعليم العالي والاستفادة منها وتعميمها.

أشار تقرير المملكة الأردنية إلى أنه تم استحداث إدارة معلومات الكترونية في الوزارة. وبينت السعودية انها تشر إحصائيات التعليم العالي من خلال بوابة الوزارة الالكترونية اضافة إلى تجاربها الرائدة في إنشاء مكتب تنفيذي لمتابعة تطبيق التعليم العالي (أفاق) وكذلك إنشاء مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية، وإنشاء قناة التعليم العالي التلفزيونية ومبادرة تعزيز المسؤولية الاجتماعية للجامعات السعودية. وأشارت السودان إلى أنها زودت المرصد العربي بالإحصائيات المطلوبة بينما يفيد تقرير سلطنة عمان إلى أنه تم إيلاء الإحصاء أهمية خاصة إذ تم إنشاء نظام إحصائي الكتروني للتعليم العالي. أما دولة فلسطين فقد أوضحت في تقريرها أنه تم السماح للمرصد العربي باستخدام ما نشرته من إحصاءات حول التعليم العالي على الموقع الالكتروني للوزارة. وأكدت الجزائر في تقريرها بأن موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي على الشبكة يتضمن المعطيات الكمية والنوعية لتطور المنظومة الجامعية الوطنية. وأشار تقرير لبنان إلى أنه تم عقد دورات تدريبية حول مخرجات التعليم ونظم التعليم العالي وأخرى حول التعليم الذاتي والخارجي في مؤسسات التعليم العالي (الرسمي والخاص).

التوصية الرابعة : العمل على إبعاد مؤسّسات التّعليم العالي عن الصّراعات السياسية التي تؤثر على رسالتها التعليمية، وعلى مستقبل الطلبة من أجل الارتقاء بالتّعليم العالي والبحث العلمي.

أوضح التقرير المقدّم من المملكة الأردنية بأنّه تمّ وضع استراتيجية جديدة للحدّ من العنف الجامعي والتشددّ في تطبيق العقوبات. وفي هذا المجال أفادت السعودية بأنها أنشأت عمادات الموهبة والإبداع وكذلك أنشأت الاتحاد الرياضي للجامعات وإنشاء المجالس واللجان الطلابية وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وأسست الأندية الطلابية والأندية الرياضية. وبينت السودان بأنها أصدرت عددا من اللوائح من أهمها لائحة اختيار مديري الجامعات ونوابهم عن طريق الانتخاب ، وترسيخ قيم وثقافة التسامح والحوار بين الطلاب وسعت سلطنة عمّان وفق تقريرها إلى تنفيذ القوانين والتشريعات الخاصّة بالتّعليم العالي والتي تلزم مؤسّسات التّعليم العالي في السّلطنة بالمعايير والضوابط المتعارف عليها محليًا وإقليميًا ودوليًا في مجال التّعليم العالي. وأفاد تقرير دولة فلسطين إلى أنه تمّ توجيه عمادات شؤون الطلبة في الجامعات والكليات لتنفيذ فعاليات تُجنّب الجامعات والكليات الصّراعات السياسيّة. وأكدت الجزائر في تقريرها أنّ الجامعات الجزائرية تتوفر على ميثاق الأخلاقيات والآداب الجامعية، فضلا عن أنظمة داخلية حاكمة لنشاط الأسرة الجامعيّة بمختلف مكوناتها داخل الحرم الجامعي،. أما تقرير لبنان فأشار إلى أنه تمّ إدخال مفاهيم حرية الآخر والمواطنة والاعتراف بالآخر عبر تعميم تدريس حرية الإنسان.

وقرر المؤتمر:

الإحاطة بما قامت به المنظمة من تنفيذ لتوصيات المؤتمر الثالث عشر.

توجيه الشكر إلى المدير العام للمنظمة ومعاونيه على ما قاموا به من جهد لتنفيذ التوصيات.

ثانيا: تقرير عن تطوير التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي 1981 – 2011

استهدف التقرير تثمين ما تمّ انجازه خلال الفترة 1981 – 2011 من توصيات صادرة عن المؤتمرات الوزارية لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي أي أن التقرير يغطي فترة الثلاثين عاما الماضية، وذلك من منطلق أن كثيرا من هذه التوصيات يتم تنفيذها في مراحل لاحقة لا يتم ذكرها في التقارير التي تقدم الى المؤتمرات المتتابعة لحينها ، وقد أشار التقرير إلى المرجعيات التي اعتمدها ومنهجيته، وركز على عدد من المحاور المستخلصة من التوصيات التي تتضمن تطوير التعليم العالي في مختلف جوانبه مثل تطوير البنية التحتية وتطوير صيغ وأساليب التعليم العالي وتعريب التعليم العالي والبحث العلمي وتوطين التقانة واستقطاب ذوي الكفايات العلمية

والعربية المقيمة في المهجر والاستفادة من خبرتها والجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي، والتعاون المشترك العربي والخارجي.

ثم استعرض آليات المنظمة في التعامل مع التوصيات، وإنجازاتها في ضوء التوصيات الموجهة إليها، وتضمن التقرير جداول وملاحق للتوصيات وما تم إنجازه خلال الفترة المذكورة، واختتم التقرير بجملة من الاستنتاجات. وفي ضوء ما تقدم أوصى التقرير بالآتي:

دعوة وزارات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي إلى تقديم تقرير شامل عن التطورات والإنجازات التي حققتها خلال فترة التقرير 1981 - 2011 وفقاً للمحاور السابقة.

دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى استكمال التقرير بالاعتماد على البيانات والمعلومات والتقارير المتاحة لديها، وعلى ما ستقدمه الدول، وإصدار وثيقة مرجعية حول تطور التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي خلال ثلث قرن.

وفي ضوء ما تقدم أوصى المؤتمر بـ:

توجيه الشكر إلى المنظمة على التقرير واعتماد التوصيتين المقترحتين.

ثالثاً: تقرير لجنة خبراء المؤتمر الرابع عشر:

قدم الأستاذ الدكتور وحيد قدورة مقرر اجتماع خبراء المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تقريراً عن أعمال لجنة الخبراء التي عقدت اجتماعاتها يومي 9 - 10 جمادى الأولى 1435 الموافق 10 و 11 مارس 2014 حيث استعرض الهيكل العام للتقرير الذي تضمن ملخصاً للدراسات، والتوجهات العامة للنقاش، وما خلصت إليه لجنة الخبراء من توصيات.

جلسة العمل الثانية :

عقد المؤتمر جلسة العمل الثانية في تمام الساعة الثانية عشرة والنصف ظهر يوم الخميس 12 جمادى الأولى الموافق 13 مارس 2014 برئاسة معالي الأستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري رئيس المؤتمر، وتم فيها مناقشة الآتي:

أولاً. مشروع التوصيات المقدمة للمؤتمر الرابع عشر:

قدم الأستاذ الدكتور أحمد جلال السيد مقرر المؤتمر الرابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تقريراً عن فعاليات المؤتمر الذي عقد اجتماعاته يوم الخميس يومي 12 جمادى الأولى 1435 الموافق 13 مارس 2014 حيث استعرض الهيكل العام للتقرير الذي تضمن ملخصاً لجميع التقارير التي قدمت في المؤتمر، والتوجهات العامة

للمناقشة، وما خلص إليه أصحاب المعالي الوزراء ورؤساء الوفود من توصيات.

وفي ضوء ما سبق قرّر المؤتمر الموافقة على التوصيات الآتية:

- اعتماد الاستراتيجية العربية للبحث العلمي والتقني والابتكار، ودعوة الأمانة العامة لجامعة الدول العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لاتخاذ الخطوات الكفيلة باستكمال إجراءات اعتمادها.
- دعوة الدول العربية إلى إيلاء عناية خاصة للنشر العلمي عربياً ودولياً باللغة العربية وباللغات الأخرى.
- دعوة الدول العربية إلى العناية بغرس أسس البحث العلمي ومهاراته لدى الشباب والناشئة.
- دعوة الدول العربية إلى الاهتمام بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد كونه أحد التوجهات الحديثة في مفهوم التعلم مدى الحياة والتعليم المستمر والعناية به خاصة لدى الفئات التي لم تتمكن من إتمام التعليم النظامي أو في المناطق الجغرافية التي لم ينتشر فيها التعليم الجامعي وخاصة لدى الإناث.
- دعوة الجامعات العربية إلى الاستفادة من التعليم عن بعد في تغطية المقررات الدراسية العامة (متطلبات).
- دعوة الدول العربية إلى وضع التشريعات والسياسات للتوسع في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد والعمل على إيجاد آليات التعاون والتسيق فيما بينها.
- دعوة الجامعات العربية إلى إعطاء عناية خاصة لتعليم وتعلم اللغة العربية في برامج التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.
- دعوة المنظمة العربية لإجراء دراسات مقارنة بين مخرجات التعليم المفتوح والتعليم النظامي لمعرفة مدى مواءمتها لسوق العمل.
- دعوة الدول العربية إلى النظر في تبادل الاعتراف والاعتماد للدرجات العلمية والشهادات التي تصدرها فروع الجامعة العربية المفتوحة شريطة أن تكون هذه الدرجات العلمية والشهادات معتمدة من بلد الفرع التي أصدرها.
- دعوة الدول العربية إلى الاهتمام بإدماج تقنيات التعلم الإلكتروني ضمن المناهج وإدارات التعليم في جميع مسارات التعليم الجامعي.
- الاطلاع على دليل معايير الاعتماد والجودة في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد في

الجامعات العربية، ودعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى مراجعته في ضوء ملاحظات الخبراء والدول العربية ثم عرضه على المجلس التنفيذي للمنظمة في دورته القادمة (مايو 2014) لاعتماده.

- دعوة المنظمة إلى إعداد الدراسات والمقارنات المرجعية الإقليمية والعالمية لآليات اعتماد المؤهلات الدراسية الصادرة عن مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.
- دعوة المنظمة إلى العمل على التنسيق الفعال بين مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد وصولاً إلى اعتماد معايير وآليات مشتركة للمؤهلات الأكاديمية في الوطن العربي.
- دعوة المنظمة إلى التعاون مع الجهات المختصة في الدول العربية لتوحيد المصطلحات الخاصة بمفاهيم التعلم الإلكتروني والتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.
- دعوة وزارات التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي إلى تقديم تقرير شامل عن التطورات والانجازات التي حققتها خلال فترة التقرير 1981 - 2011 وفقاً للمحاور السابقة.
- دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى استكمال التقرير بالاعتماد على البيانات والمعلومات والتقارير المتاحة لديها، وعلى ما ستقدمه الدول، وإصدار وثيقة مرجعية حول تطور التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي خلال ثلث قرن.

ثانياً. تحديد مكان وزمان عقد المؤتمر الخامس عشر:

تم تكليف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتواصل مع الدول العربية واتخاذ الترتيبات اللازمة لاستضافة المؤتمر الخامس عشر

الجلسة الختامية للمؤتمر الرابع عشر:

عقدت الجلسة الختامية للمؤتمر الرابع عشر في تمام الساعة الواحدة والنصف من يوم الخميس 12 جمادى الأولى 1435 الموافق 13 مارس 2014 وفيها ألقى معالي الأستاذ الدكتور عبد الله حمد محارب المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كلمة جاء فيها تجديد الشكر إلى المملكة العربية السعودية بقيادة وحكومة وشعباً وإلى الأستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري على حسن التنظيم وكرم الضيافة وتعهد بتنفيذ كل التوصيات الموجهة إلى المنظمة والتعاون مع الدول العربية في تنفيذ التوصيات الموجهة إليها.

ثم ألقى معالي الأستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري رئيس المؤتمر الرابع عشر لوزراء التعليم العالي في الوطن العربي الكلمة الختامية للمؤتمر بدأها بتوجيه الشكر إلى وفود الدول العربية وممثلي المنظمات المشاركة في المؤتمر على ما بذلوه من جهود جادة ومخلصة خلال

المناقشات التي دارت أثناء الاجتماعات ، مؤكّداً على أهمية التوصيات التي اعتمدها المؤتمر متمنياً الحرص على متابعة تنفيذها بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. واختتم كلمته بتجديد الشكر إلى جميع الوفود المشاركة في المؤتمر متمنياً للجميع العودة بسلامة الله إلى أوطانهم.

كما رغب المشاركون في المؤتمر برفع برقية شكر وتقدير إلى خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز آل سعود وسمو ولي العهد وسمو النائب الثاني حفظهم الله.

التقرير الختامي للمؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب ”الارتقاء بالتعليم الأساسي في الوطن العربي”

تونس 29 مايو/ أيار 2014

عقدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب في تونس خلال الفترة 27 - 29 مايو/ أيار 2014، تحت شعار ”الارتقاء بالتعليم الأساسي في الوطن العربي“ بمشاركة وفود من 18 دولة عربية، بالإضافة إلى منظمات إقليمية ودولية. وفيما يلي تقرير عن فعاليات المؤتمر.

الجلسة الافتتاحية :

بدأت الجلسة الافتتاحية بتلاوة مباركة من آيات الذكر الحكيم، ثم تمّ إلقاء الكلمات الافتتاحية الآتية:

كلمة معالي الدكتور فتحي الجراي وزير التربية بالجمهورية التونسية : عبر فيها على الشرف الذي نال تونس باحتضانها المؤتمر، وشدد على أهمية التعليم الأساسي كأحد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية وأشار إلى ضرورة التفكير العقلاني الرصين لمواجهة التحديات الراهنة وتنسيق الجهود لكسب الرهانات وتحقيق النتائج المنشودة.

كما استحثّ معالي الوزير الجميع للعمل الجادّ من أجل تحفيز الناشئة والمجتمع بأكمله للإبداع والرقى بالإنسان، كما نوّه بضرورة تحسين وضع المعلمين المعنوي والمادي وتطوير كفاياتهم المهنية، والبدء بتهيئة الأرضية اللازمة لإصلاح تربوي شامل.

ثم ألقى معالي الأستاذ الدكتور عبد الله حمد محارب المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كلمة توجّه فيها بالشكر إلى تونس على دعمها الموصول للمنظمة، وعلى احتضانها

للمؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب، وتوجّه بالشكر إلى رئيس المؤتمر الثامن على حسن المتابعة والتنسيق مع المنظمة لتنفيذ توصيات المؤتمر الثامن.

وأشار إلى أنّ المؤتمر التاسع لوزراء التربية سوف يناقش موضوعاً في غاية الأهمية ويعدّ حلقة وصل بين المؤتمرين السابع والثامن اللذين ناقشا قضايا تطوير التعليم الثانوي وتوزيع مساراته، والمعلم العربي بين التكوين الناجع والتمكّن المهني. ثمّ أشار إلى الهنات العديدة التي تشكو منها المنظومات التربوية في الوطن العربي، ومن بينها : تباين في المدد الدراسيّة ممّا يخلق إشكاليّة في معادلة الشهادات بين الدول العربيّة، وقضيّة التمويل وحجمه الذي لا يتناسب مع المستويات العالميّة، بالإضافة إلى ضعف مساهمة القطاع الخاص في تمويل التعليم الأساسي.

وأكد معاليه في كلمته أن التصحيح يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة باعتبارها مرحلة أساسيّة لتطوير ذكاء الطفل، كما أكد على ضرورة ربط التعليم الأساسي بالجماعات المحليّة والتخفيف من مركزية الإدارة. وفي الختام جدد الشكر إلى أصحاب المعالي لما تحظى به المنظمة من دعم من الدول العربيّة كافة، وإلى تونس الخضراء بقيادة وشعباً.

وبعد ذلك ألقى الأستاذ فهد عبد الرحمن الغيص وكيل وزارة التربية بدولة الكويت كلمة نيابة عن معالي الأستاذ أحمد عبد المحسن المليفي وزير التربية ووزير التعليم العالي في دولة الكويت رئيس المؤتمر الثامن نقل فيها تحيات معالي الوزير واعتذاره عن عدم المشاركة في المؤتمر لأسباب طارئة حالت دون حضوره، ثمّ توجه بالشكر إلى الجمهورية التونسية لاحتضانها هذا المؤتمر متمنياً لها قيادة وشعباً سبل الرفعة والتقدم.

كما شكر المنظمة على جهودها في سبيل تفعيل دورها التربوي والثقافي والعلمي وثمن حسن اختيار موضوع المؤتمر "الارتقاء بالتعليم الأساسي في الوطن العربي" الذي يواكب خطوات الإصلاح والتطوير التي تقوم بها الدول العربية للنهوض بالمنظومة التربوية والتعليميّة لتلتحق بمسار الأمم المتقدمة، ممّا يستوجب المزيد من الجهود وتعزيز قنوات التعاون المشترك بين الدول الأعضاء لتحقيق تعليم أساسي جيّد من خلال الاهتمام بالتمليذ، وهذا ما أكّده المؤتمر الثامن. وفي الختام جدد شكره إلى أصحاب المعالي وإلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وكافة المشاركين في المؤتمر متمنياً لهم النجاح والتوفيق.

الجلسة الإجرائية :

استهلّت الجلسة الإجرائية باختيار معالي الأستاذ الدكتور محمد علي تميم وزير التربية والتعليم في جمهورية العراق رئيساً للمؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب.

ثم وافق المؤتمر على تشكيل هيئة المكتب على النحو الآتي:

• معالي الأستاذ الدكتور علي مفتاح عبيد / وزير التربية والتعليم في دولة ليبيا نائبا لرئيس المؤتمر.

• الأستاذ محمد بن منصور العمران / مقرا عاما للمؤتمر.

وتشكيل لجنة الصياغة على النحو التالي:

• الأستاذ الدكتور محمد بن منصور العمران / وفد المملكة العربية السعودية مقرا.

• الأستاذ الدكتور يحيى الصايدي / وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عضوا.

• الأستاذة حياة وادي / وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عضوا.

• الأستاذة جلييلة العبيدي / وفد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عضوا

ثم عرض سعادة المقرر العام للمؤتمر جدول أعمال المؤتمر كما اقترحتة لجنة الخبراء، وقد تم اعتماده من قبل المؤتمر.

جلسة العمل الأولى:

عقد المؤتمر جلسة عمله الأولى في الساعة التاسعة من صباح يوم الخميس 29 رجب 1435 هـ الموافق لـ 29 مايو/أيار 2014 برئاسة رئيس المؤتمر الثامن، الذي أعطى الكلمة إلى المنظمات الإقليمية والدولية المشاركة في المؤتمر وذلك على النحو الآتي:

1. الأمانة العامة لجامعة الدول العربية: ألقته الأستاذة ماجدة حسن زكي مدير إدارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي ممثل الأمين العام لجامعة الدول العربية، وبدأتها بالتوجه بالشكر إلى الجمهورية التونسية على كرم الضيافة وحفاوة الاستقبال ونقلت إلى الحضور تحيات الدكتور نبيل العربي أمين عام جامعة الدول العربية.

ثم تعرضت إلى الظروف التي تمرّ بها الأمة العربية وإلى الهنات التي يشكو منها التعليم في البلاد العربية. كما أثنت على جهود المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فيما يتعلق بتجويد العملية التعليمية التعلمية، فوضعت ” خطة تطوير التعليم في الوطن العربي ” والمنظمة بصدد تقويمها، وذكرت بأهمية استخدام تقانات المعلومات والاتصال في تطوير التعليم وصولا إلى تمكين الناشئة من بناء المهارات والمعارف الضرورية للانخراط في عالم اليوم والاستعداد للمستقبل، كما ركزت على دور المرأة في دعم الاستقرار والأمان، واختتمت كلمتها بتجديد الشكر للجمهورية التونسية على استضافتها للمؤتمر.

2. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو): ألقاها الدكتور أحمد سعيد ولد أباه وتوجه فيها بالشكر إلى معالي المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على الدعوة الكريمة للمشاركة في هذا المؤتمر وتقديم الاعتذار على تعذر حضور السيد

المدير العام للإيسيسكو لظروف القاهرة، ونوّه إلى أهمية موضوع المؤتمر لدور التعليم الأساسي في تربية الناشئة كركيزة للنظام التربوي في مجمله، وهو ما يدعو إلى تضافر الجهود بين المنظمتين العربية والاسلامية للارتقاء بالتعليم الأساسي وضمان جودته، خاصة وأنه سيعقد في العام القادم بالرباط المؤتمر الإسلامي الأول لوزراء التربية والتعليم الذي سيهتم بمسألة التعليم الأساسي من ضمن موضوعاته. وختم كلمته بالالتزام تجاه الأجيال الناشئة لتهيئة الأرضية الملائمة لهم حتى يسهموا في تحقيق التنمية الشاملة المستدامة.

3. مكتب التربية العربي لدول الخليج: ألقاها الأستاذ علي بن عبد الخالق القرني نوّه من خلالها إلى الدور الرئيس للتعليم الأساسي الذي يُبنى على أساسه مستقبل الناشئة العرب، وعليه تُبنى كل مشروعات التطوير، كما تعهد بوضع خبرات المكتب وبرامجه ومنتجاته تحت تصرف القائمين على شؤون التعليم في الوطن العربي، وأفاد بأن بوابة المكتب تلقى تفاعلا يوميا مع المعلمين العرب في كل أنحاء الوطن العربي.

4. البنك الإسلامي للتنمية: قدمها الأستاذ أحمد بن علي واستهلها بشكر الجمهورية التونسية على الاستضافة ونقل تحيات رئيس مجموعة البنك الاسلامي للتنمية للمؤتمر وتمنياته له بالنجاح، وذكّر بإسهام البنك الاسلامي وخاصة في إجراء الدراسات لإدراج مادة الرياضيات في برامج التعليم الأساسي لفائدة بعض الدول الأعضاء، وتقديم مساعدة فنية لجامعة الأزهر لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإحداث برامج لتدعيم تشغيل الشباب لفائدة عدد من الدول العربية، وإحداث برنامج التعليم من أجل التشغيل.

ثم نظر المؤتمر في الموضوعات التالية:

أولاً : تقرير المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عن تنفيذ توصيات المؤتمر الثامن:

عرض الأستاذ الدكتور عبد الله حمد محارب المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تقريرا حول ما قامت به المنظمة لتنفيذ التوصيات الموجهة إليها، وما بذلته الدول العربية في تنفيذ التوصيات التي تهمها.

وجاء في العرض أنه صدر عن المؤتمر الثامن لوزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد في الكويت يومي 1 - 2 مايو/أيار 2012 وموضوعه ”**المعلم العربي بين التكوين الناجع والتمكن المهني**“ ثماني توصيات، أربع منها موجهة إلى الدول العربية، وثلاث إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بالإضافة إلى توصية مشتركة بين الدول والمنظمة. وتمحورت كل التوصيات حول المعلم وتدريبه وتمهينه حتى يتمكن من قيادة العملية التعليمية وتجاوز الأخطاء التي تنتج عن قصور في عمليات التخطيط والإدارة، كما أكدت على آليات التنسيق بين مؤسسات

إعداد المعلمين وتدريبهم ووزارات التربية والتعليم، وتوفير مراكز متخصصة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ووضع معايير عربية لإعداد المعلمين وتدريبهم وتحديث أدوارهم في مجتمع المعرفة والتركيز على وضع آليات لمنح رخص مزاولة المهنة.

ثم قدّم عرضاً موجزاً للتقرير المقدم إلى المؤتمر على النحو الآتي:

أولاً - التوصيات الموجهة إلى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

وفي هذا المجال أشار إلى أن المنظمة شرعت منذ أن تمّ اعتماد المؤتمر الثامن للتوصيات الموجهة إليها في وضع الآليات التي تسهم في تنفيذها، وترجمتها إلى برامج ومشروعات خلال الدورة المالية 2013 - 2014، إضافة إلى اعتبار تلك التوصيات من مرجعيات وضع برامج الدورة المالية 2015 - 2016..

عرض ما أنجزته المنظمة في كل توصية على حدة وذلك على النحو الآتي:

التوصية الأولى - وضع معايير عربية في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم وتقييمهم في ضوء مؤشرات الأداء الوظيفي، قامت المنظمة بوضع دليل للمعايير المهنية للمعلم العربي الذي تضمن الجوانب المعرفية والمهارية والثقافية وأخلاقيات المهنة، والمؤشرات والمستويات التي يمكن بقياسها معرفة مدى تحقيق هذه المعايير، لتسترشد بها الدول العربية وفقاً لظروفها واحتياجاتها، عند اختيار المعلمين وإعدادهم قبل الخدمة وتعيينهم وتقييمهم ومتابعة تمثيلهم المهنية المستمرة وترقيتهم، ولمساعدة المعلم على التقويم الذاتي بهدف تحسين مهنة التعليم والارتقاء بها. وتعاونت المنظمة في تنفيذ هذه التوصية مع أكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين في إطار البرنامج العربي للارتقاء بالمعلمين معرفياً ومهنياً، ونظّمت ورشة عمل لهذا الغرض بهدف مراجعته وتطويره، وشارك في فعاليتها ثلاثة وثمانون (83) مسؤولاً تربوياً ومهتماً بقضايا جودة التعليم ورفع كفاية المعلم وذلك من ثلاث عشرة (13) دولة عربية وأساتذة من جامعة هلسنكي - فنلندا، ومكتب اليونسكو الإقليمي ببيروت. والمنظمة بصدد استكمال تنفيذ هذه التوصية وإنجاز ما تتطلبه من فعاليات.

التوصية الثانية: وضع دليل عربي لتحديد أدوار المعلم في مجتمع المعرفة وتطوير البرامج المتعلقة بإعدادهم وتدريبهم وتقويم أثر التدريب، وفي هذا الباب تمّ وضع دليل يحدد الأدوار المتوقعة من المعلم العربي حاضراً ومستقبلاً نتيجة للتغيرات العميقة الحاصلة في ظروف أدائه لأدواره على الوجه المطلوب في الوقت الراهن وفي المستقبل المنظور، في إطار "مجتمع المعرفة". ويعتبر هذا الدليل أداة يمكن الاستئناس بها لتحديد تلك الأدوار والتخطيط لما تتطلبه مهنة التدريس من حيث اختيار المعلمين وتمكينهم من بناء كفاياتهم وفيما يتعلق بمنهج تكوينهم وتدريبهم وتقويم أدائهم.

التوصية الثالثة : وضع دليل عربي لمنح رخصة (إجازة) مزاولة مهنة التعليم بما يضمن تمهين المعلم العربي وتطوره المهني، ونموه الوظيفي، والرفع من مكانته، ويسهل حركة المعلمين بما يحقق الاستفادة منهم في الوطن العربي وخارجه. حاولت المنظمة تنفيذ هذه التوصية من خلال البحث عن خبراء متخصصين في المجال ونتيجة لندرة الخبراء في المجال لم تتمكن المنظمة من الإنجاز في السنة الأولى، وهي تقوم حالياً بالتواصل مع الهيئات العربية والأجنبية التي لديها تجارب وتراخيص مهنية للمعلم للاستعانة بخبراتها في وضع الدليل الخاص بمنح رخص مزاولة مهنة التعليم، وسوف تعمل المنظمة على إنجاز هذا الدليل قبل نهاية الدورة المالية الحالية.

وبالإضافة إلى ما سبق قامت المنظمة بتحديث ميثاق المعلم العربي الذي تضمن في جزء من مكوناته شروطاً مهنية ومعيارية لاختيار المعلم وتمهينه. كما وضعت ضمن مشروع بناء قدرات العاملين في المجال التربوي للدورة المالية القادمة 2015 - 2016 عدداً من الورش والدورات التدريبية لتنمية كفايات العاملين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، ومعلمي التعليم الأساسي ومدربي معلمي التربية ما قبل المدرسية، والقيادات الإدارية التربوية.

أما فيما يتعلق بتنفيذ التوصية المشتركة الخاصة بدعوة الدول العربية والمنظمة العربية إلى معاونة الدول ذات الأوضاع الخاصة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، مع العناية الخاصة بالصومال، فقد تم تنفيذ ورشتين تدريبيتين للعاملين في وزارة التربية في الصومال في مجال التخطيط الاستراتيجي وتطوير أداء مديري الإدارات التربوية والمدرسية في ضوء متطلبات الجودة الشاملة، وورشة تالفة لبناء القدرات الصومالية في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي، ويجري ترتيب استيعاب احتياجات جيبوتي والقمر المتحدة التي سيتم تنفيذها قبل موفى الدورة، كما تم عقد اجتماع مع عضو المجلس التنفيذي لجيبوتي ومعهد الخرطوم الدولي لبرمجة المشروعات العاجلة.

ثانيا - التوصيات الموجهة إلى الدول العربية :

وفي إطار متابعة تنفيذ التوصيات الموجهة إلى الدول العربية، أشار التقرير إلى أن المنظمة تلقت تقارير من سبع دول هي : المملكة الأردنية الهاشمية، الجمهورية التونسية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، سلطنة عمان، المملكة العربية السعودية، دولة قطر، جمهورية مصر العربية.

ثم عرض ما أنجزته هذه الدول على مستوى كل توصية على حدة على النحو الآتي:

التوصية الأولى : وضع آليات للتنسيق بين مؤسسات إعداد المعلمين وتدريبهم ووزارات التربية والتعليم العالي حول برامج ومناهج إعداد المعلمين وتدريبهم،

بما يحقق الانسجام بين مخرجات هذه البرامج واحتياجات النظم التربوية والتعليمية من الأطر البشرية.

وفي هذا المجال جاء في تقرير الأردن أنه عقدت اجتماعات مع الجامعات حول برنامج تهيئة المعلمين الجدد والمعلمين قبل الخدمة. وقامت تونس بإحداث لجنة مشتركة بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وأعدت تركيز الإدارة العامة للبرامج والتكوين المستمر ضمن الهيكل العامة لوزارة التربية.

أما الجزائر فقد أسندت تكوين معلمي الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط والثانوي إلى المدارس العليا للأساتذة التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وقامت بإعداد المناهج التكوينية وفق متطلبات كل مرحلة تعليمية.

وقامت **عمان** فقد قامت بتدريب المعلمين ذوي الخبرة ورفع مستوى التنمية المهنية والأكاديمية لديهم في جامعة السلطان قابوس بالاستفادة من كل خبراتها ومرافقتها، كما عملت على تنفيذ برنامج تدريب المعلمين الجدد في الجانبين التربوي والأكاديمي بالتنسيق مع جامعة السلطان قابوس أيضا، وقامت وزارة التربية والتعليم بتشكيل لجنة مشتركة بينها وبين وزارة التعليم العالي لتأهيل المعلمين بما يتناسب ومتطلبات عملية التطوير التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم حاليا، كما أحدثت لجنة مشتركة بين وزارة التربية والتعليم وتمثلها المديرية العامة لتطوير المناهج وكلية التربية بجامعة السلطان قابوس تعنى بتحديد أسس اختيار طلاب كلية التربية.

وعملت السعودية على إعادة بناء البرامج التدريبية الفصلية، وتشكيل لجنة عليا للتنسيق بين وزارة التربية والتعليم العالي المختصة بتأهيل المعلم.

وفي قطر قام المجلس الأعلى للتعليم، بالتنسيق مع جامعة قطر (كلية التربية)، على تدريب الطلاب قبل الخدمة في كلية التربية بجامعة قطر على معايير المناهج الوطنية (المستوى المستجد) وكذلك على المعايير المهنية للمعلمين، مما يسرع في حصولهم على الرخصة المهنية الخاصة بهم. كما قام المجلس الأعلى للتعليم بالتعاون مع المركز الوطني لتطوير التربويين في جامعة قطر، على تدريب الطلاب أثناء الخدمة. أما مصر فقد أشارت إلى أن هنالك تنسيقا بين وزارة التربية والأكاديمية المهنية للمعلمين وبين هذه الأكاديمية وكليات التربية لتدريب المعلمين.

التوصية الثانية: توفير مراكز معتمدة متخصصة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، والعمل على رفع مستوى المتوفر منها بما يضمن جودتها في سياق خطة تطوير التعليم في الوطن العربي.

أفاد الأردن بأنه تم إقرار الإطار العام لسياسة المعلم والمتضمن تأسيس مركز التدريب التربوي، والمسار الوظيفي للمعلم، ومنهاج التنمية المهنية المستدامة، وسياسة اختيار المعلمين،

وبرنامج تنمية المعلمين قبل الخدمة والمتابعة والتقييم.

وقامت تونس بعدد من الاجراءات منها إحداث مركز تونس للغات بمواصفات دولية وفتح آفاق التكوين المستمر لمعلمي المرحلة الابتدائية للارتقاء في تحصيل الشهادات العلمية. أما في الجزائر فقد تم اعتماد معاهد تكوين المعلمين للتكوين المتخصص والتكوين أثناء الخدمة في مختلف جهات الوطن.

وقامت وزارة التربية في سلطنة عمان بإنشاء مركز لتدريب المعلمين في كل محافظة تعليمية من محافظات السلطنة، وخصّصت لكل منها موازنة لتنفيذ عمليات التدريب سعياً من الوزارة إلى تطبيق مبدأ اللامركزية، إضافة إلى اعتماد عدد من معاهد التدريب الخاصة في السلطنة للمشاركة ببعض الخبرات المحلية منها والدولية لتنفيذ بعض البرامج التطويرية التي تنفذها الوزارة. كما قامت بتطوير إمكانات مركز التدريب الرئيس وتجهيزه بمستلزمات التدريب ومرافق مناسبة للمتدربين. ووفرت الوزارة (11) أحد عشر مركزاً تدريبياً محلياً .

أما المملكة العربية السعودية (وزارة التربية) فقد أنشأت مركز التطوير المهني التربوي، وقامت بتطوير مراكز التدريب التربوي بجميع المناطق والمحافظات، وشكلت لجنة عليا للتسيق بين وزارة التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي المختصة بتأهيل المعلم. وتقوم قطر حالياً على إنشاء مركز يختص بالتدريب والتطوير المهني يتبع المجلس الأعلى للتعليم، كما يتم التعاون مع مؤسسات تعليمية محلية في تقديم برامج تطوير مهني مثل مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، وجامعات المدينة التعليمية، ومعهد التنمية الإدارية، والمراكز التدريبية الخاصة. وفي مصر تم إنشاء الأكاديمية المهنية للمعلمين.

التوصية الثالثة: تشجيع البحوث العلمية وخصوصاً الإجرائية منها في مجال

تمهين التعليم وتطويره، وتوفير التمويل المناسب لها.

أشارت تونس إلى أنها بصدد إنجاز دراسة حول سياسات تدريب المعلمين بالتعاون مع المنظمة ، كما تم إنتاج محتويات رقمية للتعليم والتعلم بالمركز الوطني للتكنولوجيات في التربية، وكذلك إعداد وحدات لتدريب المدرّسين بالمركز الوطني لتكوين المكوّنين في التربية، والشروع في دراسات تقييم أداء المنظومة التربوية وسبل تطويره مع بيوت خبرة وطنية ودولية. وأفاد تقرير الجزائر بأنه تم في هذا النطاق اعتماد معهد وطني للبحث في علوم التربية يتبع وزارة التربية الوطنية. وأكد تقرير سلطنة عمان على أن الوزارة تقوم حالياً بتوجيه الباحثين في دراسة الماجستير والدكتوراه إلى دراسة المشكلات التي تواجه الحقل التربوي، وزيادة مخصّصات الدعم المالي لهم للقيام بإجراء البحوث المتعلقة بجودة التعليم وتمهينه وتطويره نحو الأفضل.

ويشير تقرير السعودية إلى تشجيع وزارة التربية والتعليم للبحث العلمي وتخصيص بند في

ميزانيتها لدعمه، حيث تطرح الوزارة عدداً من الأولويات البحثية للباحثين والأكاديميين والمراكز البحثية. أما تقرير قطر فقد أشار إلى أن هيئة التعليم في المجلس الأعلى للتعليم تقوم بتنظيم مؤتمر سنوي للبحث الإجرائي بالتعاون مع كلية التربية في جامعة قطر، كما يقوم مركز التطوير التعليمي بتنظيم ورش عمل في مجال البحث الإجرائي للمعلمين بمركز التطوير التعليمي والبحث التابع لجامعة قطر. أما تقرير **مصر** فيشير إلى أنه تم تنفيذ برامج بحوث الفعل مع معهد الشرق الأوسط والجامعة الأمريكية.

التوصية الرابعة: تمكين المعلمين من المشاركة الفاعلة في بناء السياسات وعمليات التطوير التربوي.

وهنا أفاد **الأردن** بأنه تم تطبيق نهج التطوير المبني على المدرسة والمديرية والمتضمن بناء قدرات القيادات المدرسية، وتمكين مجتمع المدرسة من المشاركة في قيادة المدرسة (القيادة الموزعة) وتفعيل الدعم المجتمعي. وبين تقرير تونس بأن وزارة التربية قامت بتحفيز المدرسين معنوياً ومادياً من خلال التوقيع على اتفاقيات تضمن لهم حقوقهم، وعقدت ندوة دولية حول منهجية الإصلاح التربوي بمشاركة نقابات المدرسين، وأقامت شراكات بين وزارة التربية والعديد من جمعيات المجتمع المدني المهتمة بالشأن التربوي. أما تقرير الجزائر فيفيد بأن الوزارة عملت على إشراك المعلمين والمفتشين (المشرفين التربويين) وكل المعنيين بالشأن التربوي في إعداد المناهج والبرامج الدراسية وصياغتها. ويشير تقرير عُمان إلى إشراك المعلمين في حضور المؤتمرات والندوات واللقاءات الخاصة بالتطوير التربوي على الصعيدين المحلي والدولي، وفي لجان إعداد المناهج الدراسية بتخصصاتها المختلفة وتأليفها، وفي تخطيط البرامج التدريبية وتنفيذها، وفي إعداد وثائق تقييم تعلم الطلبة، وفي إعداد البرامج الإثرائية للطلاب.

أما قطر فيشير إلى أنه تم تشكيل فريق تركيز من المعلمين للمشاركة في وضع وثيقة "الإطار العام للمنهج الوطني لدولة قطر" ضمن مشروع تحسين المناهج الوطنية في الدولة. إضافة إلى تشكيل مجلس استشاري للمعلمين الذي صدرت لائحته تنظيمية في شأنه في عام 2013، وإشراك المعلمين في عملية تنقيح المناهج الحالية ومراجعتها وفي وضع سياسة تقييم الطلبة. وأفادت مصر بأنها دعت بعض معلمي التعليم العام لحضور ورش عمل لتأليف الكتب الدراسية ومراجعتها.

أما في ما يخص تأكيد المؤتمر على أهمية حماية المؤسسات التعليمية من الصراعات السياسية وأعمال التخريب للأثر السلبي لهذه الممارسات على الأمن الاجتماعي والحق الأصل في التعليم، فقد أشار تقرير تونس بأنها اتخذت قرارات تمنع توظيف المدرسة لغايات حزبية وسياسية، وتم إطلاق الخطة الوطنية لحماية المرفق التربوي.

وحول ضرورة رصد المرصد العربي للتربية بالمبادرات والخبرات الرائدة والبحوث والدراسات في مجال إعداد

المعلمين وتطويرهم مهنيًا وتسهيل تبادلها بين الدول العربية، فقد عملت وزارة التربية بتونس على تمكين المرصد العربي للتربية من البحوث والدراسات المنجزة في موضوع تدريب المدرسين وتطوير أدائهم المهني.

ثالثا - التوصية المشتركة : دعوة الدول العربية والمنظمة العربية إلى معاونة الدول ذات الأوضاع الخاصة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، مع العناية الخاصة بالصومال. وفي هذا الخصوص تبين أن التقارير الواردة من الدول لم تشر إلى تنفيذ هذه التوصية المتعلقة بالدول ذات الأوضاع الخاصة المحددة في خطة تطوير التعليم في الوطن العربي، بما في ذلك جمهورية الصومال.

وفي الختام أشار التقرير إلى أن النتائج المحققة من التوصيات السابقة كانت إيجابية في مجملها، أما بالنسبة إلى الصعوبات التي واجهت التنفيذ فقد تمثلت كما جاء في تقارير الدول في:

- صعوبة التنسيق بين بعض وزارات التربية والتعليم ومؤسسات التعليم العالي.
- عدم توفر العدد الكافي من الكوادر المؤهلة و ذات الخبرة التربوية الميدانية،
- كثافة عدد المعلمين، وقلة الموارد المالية.
- صعوبة استدامة بناء قدرات المعلمين والقيادات المدرسية، وبناء خطط استراتيجية وفق الحاجات المشتركة، واستدامة المنح المالية.
- عدم إمكانية مشاركة أكبر عدد من المعلمين بسبب انشغالهم بأعمال التدريب والامتحانات.

وفيما يتعلق بالمقترحات التي تضمنتها بعض تقارير الدول، فقد تمّ تحديدها

في:

- مزيد توسيع التنسيق بين المؤسسات التربوية والدولة لإعداد برامج التأهيل التربوي للخريجين من الكليات غير التربوية،
- إحداث مجلس أعلى للتربية يضع الاستراتيجيات، ويرسم السياسات التربوية الكبرى.
- زيادة الموارد المالية المخصصة لهذا الجانب، وتوسيع المشاركة المجتمعية.
- توسيع شراكات بين مختلف المؤسسات البحثية العربية برعاية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم لتبادل الخبرات وتحقيق الاستفادة.
- التركيز على التكوين المستمر حتى يساير الأساتذة والمعلمون كل المستجدات في مجال تخصصهم.

- تركيز قاعدة بيانات على مستوى الوطن العربي للمدرّبين التربويين والأكاديميين، والعمل على رفع كفاية العاملين بالموارد البشرية من خلال برامج التّأهيل والتّدريب المناسبة.
 - ضرورة الاهتمام بالبحث الكيفي، ووضع آليات لتفعيل نتائج البحوث العلمية واعتبارها إحدى أدوات صناعة القرار داخل المؤسسة التّعليمية.
 - زيادة الدعم المادي لتشجيع الدراسات والبحوث،
 - تشريك المعلمين في لجان مراجعة الكتب المدرسيّة وتأليفها.
- وطلب من أصحاب المعالي اتخاذ ما يروونه لتنفيذ هذه المقترحات كما وردت من بلدانهم الموقرة.

ثانياً: عرض وثيقة الارتقاء بالتعليم الأساسي في الوطن العربي ”رؤية مستقبلية“ الوثيقة الرئسية للمؤتمر.

عرض الأستاذ الدكتور عبد الوهاب حفيظ خبير المنظمة عرضاً مرثياً موجزاً للوثيقة الرئسية. وبعد مناقشتها أبدى معالي السادة الوزراء بعض الملاحظات والمقترحات لتحسين الوثيقة وتطويرها بما يحقق الهدف منها في تطوير التعليم الأساسي في الوطن العربي.

ثالثاً: تقرير لجنة خبراء المؤتمر التاسع:

قدم الدكتور عبد الكريم محسن محمد رئيس اجتماع خبراء المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب تقريراً عن أعمال لجنة الخبراء التي عقدت اجتماعاتها يومي 28 و29 رجب 1435هـ الموافق 27 و28 مايو أيار 2014 حيث استعرض الهيكل العام للتقرير الذي تضمن ملخصاً للدراسات، والتوجهات العامة للنقاش، وما خلصت إليه لجنة الخبراء من توصيات.

رابعاً: عرض قرار مجلس الجامعة العربيّة رقم 7747 بتاريخ 9 / 3 / 2014 بشأن تعزيز نشر اللغة العربيّة في جمهورية التشاد.

عرض المستشار سمير حسني مدير إدارة إفريقيا بالأمانة العامّة لجامعة الدول العربيّة قرار مجلس الجامعة رقم 7747 بتاريخ 9 / 3 / 2014 بشأن تعزيز نشر اللغة العربيّة في جمهورية التشاد، ولمحة عن تقرير بعثة الجامعة العربيّة إلى تشاد وتقرير معهد الخرطوم الدولي للغة العربيّة التابع للمنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم.

جلسة العمل الثانية:

عقد المؤتمر جلسة العمل الثانية في تمام الساعة الثانية عشرة والنصف من ظهر يوم الخميس 30 رجب 1435هـ الموافق لـ 29 مايو 2014 برئاسة معالي الأستاذ الدكتور محمد علي تميم وزير

التربية والتعليم في جمهورية العراق رئيس المؤتمر، وفيها قدّم الدكتور محمد بن منصور العمران مقرر المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب، تقريراً عن فعاليات المؤتمر الذي تضمن ملخصاً لجميع الوثائق التي قدمت في المؤتمر، والتوجهات العامة للنقاش، وما خلص إليه أصحاب المعالي الوزراء ورؤساء الوفود من توصيات.

وفي ضوء ما سبق قرر المؤتمر الموافقة على التوصيات الآتية :

التوصيات :

أولاً : تشكيل لجنة وزارية لإعداد دراسة علمية معمّقة حول واقع التعليم العام في الوطن العربي وسبل تطويره، تقدّم إلى المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب، تتكوّن من:

- وزير التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية رئيساً
- وزير التربية والتعليم في دولة الامارات العربية المتحدة عضواً
- وزير التربية والتعليم في مملكة البحرين عضواً
- وزير التربية في الجمهورية التونسية عضواً
- وزير التربية الوطنية والتكوين المهني في المملكة المغربية عضواً
- المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عضواً

ثانياً : دعوة الدول العربية إلى تزويد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بإحصاءاتها التربوية الحديثة وما تراه من معلومات للاستفادة منها في إعداد الدراسة.

ثالثاً : دعوة الدول العربية إلى تزويد المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتجاربها التربوية الناجحة لتعظيم الاستفادة منها وتبادل الخبرات.

رابعاً - دعوة المنظمة إلى :

1. إعداد تقرير حول مدى تقدم التعليم في الدول العربية منذ المؤتمر الأول 1998 - وحتى المؤتمر التاسع 2014.

2. توحيد المصطلحات والمفاهيم التربويّة في الوطن العربي.

3. العمل على إعداد وثيقة لتوحيد السلم التعليمي العربي وعرضها على الدول العربية لإبداء آرائها ومقترحاتها، ثم عرضها على المؤتمر القادم.

خامساً : أما بالنسبة إلى تقرير مجلس الجامعة العربيّة رقم 7747 بتاريخ 9 / 3 / 2014 بشأن تعزيز نشر اللغة العربيّة في جمهورية التشاد.

فقد وافق المؤتمر على الآتي:

1. دعوة الدول العربيّة إلى دعم تعليم اللّغة العربيّة في جمهورية تشاد في مختلف مراحل

التعليم ووضع آليات للتسيق فيما بينها بالتعاون بين الأمانة العامة لجامعة الدول العربية والمنظمة.

2. دعوة الأمانة العامة وصندوق دعم تعليم اللغة العربية في تشاد إلى توفير التمويل اللازم للأنشطة والبرامج التي يتطلبها دعم التعليم في جمهورية التشاد.

3. دعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (معهد الخرطوم الدولي للغة العربية) إلى توفير الدعم الفني والخبرات اللازمة لتنفيذ الأنشطة والبرامج اللازمة لدعم تعليم اللغة العربية في جمهورية التشاد.

ثانياً - تحديد مكان عقد المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب وزمائه :

قرر المؤتمر تكليف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتواصل مع الدول العربية واتخاذ الترتيبات اللازمة لاستضافة المؤتمر العاشر لوزراء التربية والتعليم العرب.

الجلسة الختامية :

عقدت الجلسة الختامية للمؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب في تمام الساعة الواحدة ظهراً. يوم الخميس 30 رجب 1435 الموافق لـ 29 مايو أيار 2014.

وفيها ألقى معالي الأستاذ الدكتور عبد الله حمد محارب المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كلمة جدد فيها الشكر إلى الجمهورية التونسية قيادة وحكومة وشعباً، وإلى الأستاذ الدكتور محمد علي تميم رئيس المؤتمر على حسن إدارة جلسات المؤتمر، كما توجه بالشكر إلى أصحاب السمو والمعالي وزراء التربية والتعليم العرب ورؤساء الوفود المشاركين في المؤتمر، وتعهد بتنفيذ كل التوصيات الموجهة إلى المنظمة والتعاون مع الدول العربية في هذا المجال.

ثم ألقى معالي الأستاذ الدكتور محمد علي تميم رئيس المؤتمر التاسع لوزراء التربية والتعليم العرب الكلمة الختامية للمؤتمر بدأها بتوجيه الشكر إلى وفود الدول العربية وممثلي المنظمات المشاركة في المؤتمر على ما بذلوه من جهود جادة ومخلصة خلال المناقشات التي دارت أثناء الاجتماعات، ثم أكد فيها على أهمية تطوير التعليم الأساسي في الوطن العربي، وعبر عن أمنيته لوعقد هذا المؤتمر في بغداد الحضارة كما كان متوقعا، مجددا دعوته إلى احتضان بغداد للمؤتمر القادم، مرحبا بالجميع وملمحا إلى عتب رقيق وأخوي عن عدم استجابة الدول لرغبتها في هذا المؤتمر، راجيا أن يعقد في بغداد وبرئاسة معالي وزير التربية التونسي، وتمنى أن تلقى هذه التوصيات كل الاهتمام والحرص في تنفيذها بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. واختتم كلمته بتجديد الشكر إلى جميع الوفود المشاركة في المؤتمر متمنياً لهم العودة بسلامة الله إلى أوطانهم.

عروض كتب أجنبية

تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات: التحديات والفرص*

بقلم رودجير و. بايبي، 2013

يدعو رودجير بايبي في هذا الكتاب إلى إصلاح التعليم بالتركيز على تعليم أربع مواد أساسية (تعرف باختصار STEM) أصبحت تحظى باهتمام صانعي القرار التربوي بمن فيهم رجال السياسة والاقتصاد لما لها من تأثير على إعداد مواطن القرن الواحد والعشرين وعلى نوعية وجوده أدائه الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، في عالم يشهد تغييرات عميقة جرّاء العولمة والتكنولوجيا. يتكوّن الكتاب من 10 فصول بالإضافة إلى تمهيد ومقدمة وخاتمة وقائمة مراجع وكشاف للمواضيع. وله هدفان رئيسان يتمثلان في: (1) فهم السياق التاريخي والمعاصر للإصلاح القائم على هذه المواد الأربع و (2) تقديم توجيهات واقتراحات عملية يمكن اعتمادها في الإصلاح التعليمي على المستوى الوطني والمحلي وحتى المؤسسي.

في ضوء هذين الهدفين يمكن النظر إلى الكتاب على أنه مكون من جزأين اثنين. تضمّن الجزء الأول الذي يضم الفصول الأولى من الكتاب عرضاً للسياق التاريخي والحاضر للتعليم القائم على المواد الأربع، مع إبراز التحديات التي تواجه هذا الصنف من التعليم وتستخلص الدروس من الإصلاحات التي تمّت خلال عقدي الخمسينات والستينات من القرن الماضي نتيجة التقدم التكنولوجي الذي حقّقه الاتحاد السوفييتي آنذاك ووضعه صاروخ "سبوتنيك" حول الأرض. كما يقدّم هذا الجزء الأول مقارنة بين الإصلاحات الحالية القائمة على المواد الأربع بغيرها من الإصلاحات التعليمية، وما تتميز به من خصوصيات.

أمّا الجزء الثاني فيضم بقية الفصول ويتضمّن أفكاراً وخططاً استراتيجية وعملية من

* العنوان الأصلي للكتاب:

The Case for STEM Education: Challenges and Opportunities, by Rodger W. Bybee, NSTA press, 2013.

شأنها أن تساعد كل الأطراف المعنية وفي كافة المستويات على تحسين التعليم القائم على ” العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات “ .

يختم الكاتب كل فصل من فصول الكتاب بمجموعة من الأسئلة والمسائل للنقاش يمكن أن يستفيد منها المدرّس ومطوّر المناهج وصانع القرار كل حسب اهتماماته ومسؤولياته.

تتمثّل الفكرة الأساسية التي يقوم عليها الكاتب في أنّه إذا أردنا أن يتعلّم الطلاب كيفية تطبيق المعرفة، فإنه من الضروري أن تشمل تجاربهم التربوية بعدين أساسيين هما: المشاركة في تعلّم المعارف الخاصة بكلّ من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والتفاعل مع الأوضاع التي تتطلب منهم تطبيق تلك المعارف في سياقات تتناسب مع أعمارهم ومراحل نموهم.

يرى الكاتب أن الإصلاح القائم على العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات يختلف عن الإصلاحات السابقة من حيث الجوانب التالية:

ضرورة فهم الفرد للتحديات العالمية التي تواجه الأفراد للتمكّن من معالجتها،

تعرّف القضايا البيئية وتجلياتها وتأثيراتها الحالية والمستقبلية،

تعرّف المهارات والكفايات التي ينبغي أن تتوفر لدى القوّة العاملة في القرن الحادي والعشرين

الأمن الوطني باعتباره مصدر انشغال قطريا ودوليا بسبب انتشار العنف والإرهاب بأشكاله

المختلفة.

من ناحية أخرى يرى الكاتب أن أهداف التربية القائمة على المواد الأربع هي بالنسبة إلى

الفرد:

اكتساب المعارف والاتجاهات والمهارات التي تساعد على تحديد المشكلات في المواقف

الحياتية وفهم العالم من حوله،

فهم مكونات وخصوصيات كل من المواد الأربع باعتبارها أشكالا من المعارف والبحوث الإنسانية،

الوعي بالطرق التي تشكّل بها هذه المواد الأربع البيئة المادية والفكرية والثقافية من حوله،

الرغبة في الانخراط في القضايا ذات الصلة بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات

باعتباره عضوا فاعلا في المجموعة الوطنية التي ينتمي إليها.

إن هذا الكتاب على درجة كبيرة من الأهمية في وقت أصبح فيه البحث عن السبل الأكثر

نجاحة وفعالية لإعداد الطلاب سواء كان ذلك لمواصلة الدراسة في المراحل التعليمية المتقدّمة أو

لاقتحام سوق الشغل والبحث عن وظائف، الشغل الشاغل بالنسبة إلى كلّ الأطراف المعنية. ولا

شك في أن المربيّين وصانعي القرار التعليمي في المستوى القطري او المؤسسي سوف يجدون فيه ما

يثير اهتمامهم ويحرّك سواكنهم.

الأبعاد الأساسية للقراءة¹

بقلم راخيل غابريال، 2013

يناقش هذا الكتاب العناصر الأساسية لتعليم القراءة الفعالة ويقدم أمثلة عن كيفية إدماج هذه العناصر في العمل الصفّي من مرحلة رياض الأطفال الى المرحلة الثانوية. وتكمن الفكرة الرئيسية التي يقوم عليها الكتاب في أن المطلوب في القراءة وتعليم القراءة هو أن تكون ذات معنى وهادفة وأن تنطلق من اختيارات التلاميذ أنفسهم وأن يوفر الوقت الكافي لممارستها.

يضمّ الكتاب ثمانية فصول بالإضافة الى تمهيد ومقدمة وأربعة ملاحق وقائمة مراجع. والملفت هو أن عناوين الفصول جاءت في شكل تأكيدات وذلك على النحو التالي:

كل قارئ يقرأ شيئاً من اختياره/ها،

كل قارئ يقرأ بطريقة دقيقة/صحيحة،

كل قارئ يقرأ شيئاً يفهمه/تفهمه،

كل تدخّل قرائي يتضمّن معنى،

كل قارئ يكتب عن شيء ذي معنى،

كل قارئ يتحدّث مع أقرانه عن ما يقرؤه وما يكتبه،

كل قارئ يستمع الى قراءة سلسلة بصوت عال ،

المطلوب: تعليم هادف وذو معنى.

وتؤكد الكاتبة على أن برامج القراءة لا يمكن أن تتناسب مع احتياجات وقدرات كل التلاميذ

1 . العنوان الأصلي للكتاب

Reading's Non-Negotiables, by Rachael Gabriel, Plymouth, UK: Rowman & Littlefield, 2013

في مرحلة تعليمية ما، وأن تعليم القراءة ينبغي أن يقوم على المتعلم وأن يبنى على الاحتياجات الفردية لكل تلميذ. ومن هذا المنطلق تقول الكاتبة أن أحد العناصر الأساسية في تعليم القراءة هو الاختيار، أي أن يختار التلميذ المادة القرائية التي يريدها، مما يضمن لديه الرغبة والاستقلالية والاعتماد على الذات في القراءة، وتؤدي هذه العوامل مجتمعة إلى قضاء الطالب وقتاً أطول في ممارسة القراءة.

العنصر الأساسي الثاني الذي تركّز عليه الكاتبة في تعليم القراءة، هو جودة التفكيك والطلاقة من أجل فهم النص موضوع القراءة. وليس المقصود هنا هو سرعة القراءة وإنما الفهم الأمثل للنص المقروء. في هذا الصدد تقول الكاتبة إنه ”ينبغي أن لا ننسى أن الهدف من القراءة هو دائماً الفهم الأمثل وليس السرعة المثلى، لذلك فإن برامج أو تقييمات الطلاقة التي تركّز على السرعة و/أو الدقة، في غياب المعنى والفهم، ليست مضللة فحسب بل إنها تفضي إلى نتائج تربوية سلبية. (ص 27) إذ أن الطلاقة في القراءة لا تشمل السرعة فقط بل تشمل أيضاً الدقة والنبهة والفهم. ومن هنا يجب إعطاء الحيز الزمني الكافي للقراءة في توزيع العمل الصفّي، مع إيلاء اهتمام خاص بالتلاميذ بطيئي القراءة حتى يتمكنوا من الارتقاء إلى المستوى الذي تتطلبه المرحلة التعليمية ومستوى القراءة الذي يتمتع به زملاؤهم السويين في تلك المرحلة.

وترى الكاتبة أن المعنى ينبغي أن يشكّل الجوهر في تعليم القراءة والكتابة في كل المراحل التعليمية، باعتبار أن القراءة والكتابة عمليتان متكاملتان تتأثر كل منهما بالأخرى وتدعمها، إلا أن الكتابة لم تعد تحظى بال العناية الكافية وغالباً ما تأتي في مرتبة ثانية بعد مهارات أخرى، مما يؤثر سلباً على أداء التلميذ في المرحلة الثانوية وحتى الجامعية.

إلى جانب هذه العناصر الأساسية تؤكد الكاتبة على أهمية الحوار اليومي داخل الصفّ الدراسي وأهمية التفاعل بين المعلم والتلاميذ بشأن ما يكتب أو يقرأ، وهي ممارسة لا تحظى بالأهمية اللازمة، حسب الكاتبة، وينبغي دعمها. إلى جانب ذلك، توصي الكاتبة بأن يعكس هذا الحوار وهذا التفاعل ما يجري في العالم الحقيقي بأن يكون تدخل المعلم محدوداً وأن تتاح للتلاميذ فرص توجيه الحوار والتفاعل، حسب اهتماماتهم.

قدّمت الكاتبة ما اعتبرته عناصر غير قابلة للتفاوض في تعليم القراءة تقديمها واضحاً وبطريقة مقنعة تجعل كتابها مفيداً بالنسبة إلى المعلمين وأولياء التلاميذ والمعنيين بشأن القراءة في مراحل التعليم حتى نهاية المرحلة الثانوية. وفي هذا الجهد محاولة لرد الاعتبار إلى مادة تعليمية بدأت تفقد أولويتها نتيجة الاهتمام المتزايد للتكنولوجيات التعليمية والاعتماد عليها.

السياسة التربوية والتكنولوجيا: الصراعات والجدالات والروابط*

بقلم نيل سلوين و كاري فيسر، 2013

شهد العقد الأول من هذه الألفية العديد من الكتابات حول قدرات التكنولوجيات الرقمية على تحويل التعليم والتعلم تحويلًا جذريًا. وعادة ما تنجم الدعوة إلى التغيير التي تتضمنها هذه الكتابات من حجة أن التعليم التقليدي لم يعد يشرك المتعلم أو يعلمه المهارات المطلوبة للعيش والعمل في القرن الحادي والعشرين. وغالبًا ما توصف التكنولوجيات الرقمية كأدوات من شأنها أن تعزز التعاون وتحفز المتعلم على الانخراط مجددًا في التعليم وتمكّنه من تطوير المهارات القرائية متعددة النماذج التي يتطلبها اقتصاد المعرفة اليوم.

وتشمل الأسئلة التي يقوم عليها الجدل بخصوص التكنولوجيات الرقمية الأسئلة التالية: ما الهدف من التربية أصلاً؟ كيف يمكن أن نستخدم التكنولوجيا لتحقيق ذلك الهدف؟ ما الأطراف التي تحظى إجاباتها بالفوز في النقاشات المدنية، وما هي الأطراف التي تحظى إجاباتها بالفوز في السوق؟

في هذا الإطار، يسعى هذا الكتاب، باعتباره جزءًا من سلسلة «التعليم الرقمي والتعلم»، لاستكشاف الإمكانيات البيداغوجية وحقائق التقنيات الرقمية في مجموعة واسعة من السياقات المعرفية في كافة المجالات التعليمية في جميع أنحاء العالم. كما يسعى الكتاب إلى الاستجابة إلى المطالب والتوقعات المتغيرة للأطراف التربوية ذات المصلحة، وإلى الأساليب التي تستخدم بها التكنولوجيات الجديدة حاليًا في مختلف السياقات التعليمية والثقافية، ويدرّس الفرص والتحديات التي تكمن وراء الأساطير والخطب التي يتسم بها التعليم في العصر الرقمي.

يتضمن الكتاب تحليلًا شاملاً للتفكير الذي هيمن على عملية دمج التكنولوجيات التعليمية في المدارس في العديد من بلدان العالم، وي طرح مجموعة من الأسئلة الأساسية حول إمكانيات دمج التكنولوجيات الرقمية في المستقبل، مشيرًا إلى ضرورة تبني نهج بحثي جديد يولي السياق الثقافي

حيزا هامًا، نهجًا نقديًا متعدّد المستويات يكشف الطابع السطحي للنظر الى التكنولوجيات الرقمية على أنها غير مرتبطة بقيم، وتحديد أوجه عدم المساواة بخصوص النفاذ الى هذه التكنولوجيات، والمهارات التي تؤثر وتساعد على استخدامها.

اعتمد المؤلفان رؤية نقدية لموضوع استخدام التكنولوجيا في التعليم، وسلّط الضوء، بناء على العديد من الدراسات النظرية والتطبيقية، على الأطراف ذات المصلحة في تكنولوجيا التعليم، وعلى الصراعات القائمة بينها من أجل تحديد الطرق التي ينبغي أن تستخدم بها التكنولوجيا في التعليم. وكشفا من خلال تناولهما لهذه الجوانب عن الفوضى التي تسود استخدام التكنولوجيا في التعليم وما يترتب عن تلك الفوضى من آثار بالنسبة الى المجتمع ككل.

من المواضيع التي تناولها المؤلفان برامج الحواسيب المحمولة الفردية، والسلامة الإلكترونية، والتعلم المتنقل، مبرزة كيف أن العديد من هذه القضايا الدقيقة هي في الحقيقة «حروب بالوكالة لكسب خلافات ونزاعات أشمل تخص طبيعة التعليم وشكله ووظيفته في القرن الحادي والعشرين، أي التوترات القائمة بين السوق والدولة؛ بين المصالح الخاصة والمصالح العام؛ وبين أولوية الأفراد بدلا من الجماعية.»

يرى المؤلفان أنه على الرغم من أهمية الإمكانيات القائمة في عصرنا الرقمي لتغيير الطريقة التي نتعلم بها، ورغم تطوّر مصادر المعلومات وأشكال التفاعل الجديدة، فإن العديد من المؤسسات التعليمية والبيئات التعليمية لم تتغيّر كثيرا مقارنة بتلك التي كانت موجودة منذ أكثر من مائة عام.

ويخلص المؤلفان الى اقتراح طريق وسط بين المغالاة في الاعتماد على التكنولوجيات الرقمية من ناحية وبين التشكيك في آثارها وفعاليتها من ناحية أخرى، وتركّز الطريقة المقترحة على إنتاج بحوث نقدية تراعي سياسة التعليم والتكنولوجيا من ناحية والمصالح التي تكمن وراءها من ناحية أخرى، مما يمهد الطريق لبروز اهتمامات بحثية جديدة في هذا المجال خلال السنوات المقبلة.

إن الأسئلة التي يثيرها هذا الكتاب حول واقع تكنولوجيات التعليم في عصرنا الرقمي يجعله جديرا باهتمام كل الأطراف المعنية بالتعليم والتعلم بمن فيهم المعلمون والباحثون وصانعو القرار والباحثون.

دينامية الأنظمة التعليمية والتماسك الاجتماعي*

بقلم جان ج. جنمات وآخرين، 2013

يرى بعض العلماء إن نظم التعليم في الدول الغربية أصبحت متشابهة على نحو متزايد نتيجة الخطابات والمنظمات عبر الوطنية، فيما يرى آخرون أن التعليم هو الدواء الشافي لجميع المشاكل التي يعاني منها التماسك الاجتماعي، باعتبار أن الذين تلقوا تعليماً جيداً عادة ما يكونون أكثر تسامحاً ومشاركة في الحياة المدنية وأكثر ثقة في الغير من الذين تلقوا تعليماً غير جيد.

يتناول هذا الكتاب بالنقد لهاتين النظرتين. حيث تشير الدراسات إلى أن البلدان الغربية لا تزال تختلف بشكل ملحوظ في الجوانب الرئيسية لنظمها التعليمية وأن هذه الاختلافات تعكس تقاليد سياسية مميزة واستجابات مختلفة لمجموعة من المبادئ المعيارية المتنافسة في ما بينها. كما تشير هذه الدراسات إلى أنه من غير المرجح أن يكون الترفيح في متوسط المستوى التعليمي إستراتيجية فعالة لتعزيز التماسك الاجتماعي. على العكس من ذلك، فإن السياسات التي ترمي إلى تحقيق أهداف التعلم مدى الحياة، مثل تعميم التعليم والرعاية في مرحلة ما قبل المدرسة، وتشجيع تعليم الكبار الذي يتيح فرصة ثانية، هي التي تفضي إلى نتائج أفضل.

يتكوّن الكتاب من 13 فصلاً ضمن جزأين اثنين، وذلك على النحو التالي:

جاءت فصول الجزء الأول «تنوع/اختلاف الأنظمة التعليمية وحركيّتها» بالعناوين التالية:

* العنوان الأصلي للكتاب:

The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems, edited by Jan Germen Janmaat, Marie Duru-Bellat, Andy Green and Philippe Méhaut, Basingstoke, United Kingdom, 2013.

التوجّهات المتلاقية والمتباينة في الأنظمة التعليمية 1990 - 2010،

من المرحلة الثانية للتعليم الثانوي الى التعليم المستمر،

أنظمة التعليم مدى الحياة مقابل أنظمة التعليم والتدريب المهني في أوروبا،

التلاقي الرسمي او الحقيقي؟ ثلاث حالات تهجين

أنماط المناهج في التربية من أجل المواطنة

وجاءت فصول الجزء الثاني «المخرجات الاجتماعية للنظام التعليمي» بالعناوين التالية:

التماسك الاجتماعي كأنموذج

التعليم والرعاية في مرحلة ما قبل المدرسة: سياسة ناجحة لكافة الأطراف

النماذج التعليمية وأثرها على اتجاهات الطلاب

التمييز وعدم المساواة التعليمية في المشاركة في الحياة المدنية

التعلم مدى الحياة والتماسك الاجتماعي

التعليم والتماسك الاجتماعي من منظور مقارني

عدم التلاؤم بين المستوى التعليمي ومتطلبات الشغل

اتجاهات في الكفايات المدنية

إجمالاً يتحدّى هذا الكتاب في العديد من فصوله مجموعة من الأفكار التي أصبحت شبه المسلمة، ومنها على سبيل المثال:

أن المناهج التعليمية من شأنها أن تعزّز قيم الديمقراطية والمواطنة والانتماء السياسي والتسامح لدى الناشئة، في حين أن الاقتصاد هو الذي يحدّد اتجاهاتهم نحو السياسة، وأن هناك شعوراً متزايداً لديهم بعدم الثقة في ما تقوم به الحكومات في بلدانهم، وأن المبادرات التعليمية، القطرية منها والإقليمية، أصبحت غير قادرة على مواجهة هذا الاتجاه وعلى إرساء مبادئ التسامح نحو الأقليات والمساواة مع المرأة.

أن المكتسبات التربوية تفتح فرص الشغل وتعزّز التماسك الاجتماعي، في حين أن إعطاء الأولوية لهذه المكتسبات في عملية التشغيل يحدّ من ذلك التماسك في أوضاع اقتصادية تميّز بقلّة فرص التشغيل وبالتنافس الشديد للحصول على تلك الفرص، وبالتالي إقصاء الأشخاص الذين لا يتمتّعون بمستوى تعليمي جيّد، باعتبار أن التشغيل يثمن قيم الجهود والمواهب الفردية على حساب القيم الأخرى التي تعزّز التماسك الاجتماعي، وبالتالي فإن التعليم يصبح عامل إقصاء

يفيد الطبقات الاجتماعية المتوسطة والعليا ويدعم مكانتهم ومكتسباتهم الاجتماعية، على حساب الطبقات الأخرى إلا في حالات نادرة.

وأن التكوين الجيد يمكن من الحصول على وظائف أفضل مكانة ومردودا، وأن المتمتعين بمثل هذا التكوين هم أكثر تسامحا وأعلى مشاركة في العمل المدني وأكثر ثقة بالآخرين من ذوي التكوين الأقل جودة. إلا أن هذه النظرة الى أهمية التعليم لا تأخذ في الاعتبار مسألة "التأهيل المفرط" أي الفجوة بين المؤهلات المكتسبة والمؤهلات التي يتطلبها الشغل، مما يحدث إحباطا لدى الأشخاص المعنيين ويؤثر سلبا على اتجاهاتهم وسلوكياتهم الاجتماعية، وبالتالي فإن الأشخاص ذوي التأهيل الزائد يصبحون أقل ثقة بالآخرين وأقل تسامحا منهم.

قد لا نتفق دائما مع الآراء المطروحة في فصول هذا الكتاب بسبب أن الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية في البلدان الغربية ليست متساوية في كل الحالات بالرغم مما تطوي عليه من تشابه، وأن اتجاهات الناشئة لا تزال تخضع إلى حد كبير إلى عوامل ثقافية وتاريخية تميز الأقطار الغربية بعضها عن بعض، رغم العديد من القواسم المشتركة التي يعمل السياسيون وصناع القرار على إرسائها عبر الحدود القطرية خصوصا عبر المناهج التعليمية. إلا أن هذه الآراء تبقى جديرة بالاهتمام لأنها تطرح قضايا جوهرية سوف يزداد تأثيرها في السنوات القادمة ويمكن للقارئ وصانع القرار العربي الاستفادة منها.

قواعد كتابة البحوث والدراسات والمقالات (*)

يتبع في كتابة البحوث والدراسات التي تنشر في هذه المجلة المنهج التالي :

أ) يرسل الموضوع إلى رئيس التحرير مرقونا على الآلة الكاتبة خاليا من الأخطاء اللغوية والكتابية في نسختين، على أن لا تزيد صفحاته عن 25 صفحة.

ب) في البحوث والدراسات يرفق ما يلي :

- 1 - اسم الكاتب وعنوانه البريدي الكامل، ودرجته العلمية الحالية،
- 2 - ملخص بالعربية، مترجم إلى الانجليزية أو الفرنسية على أن لا يتعدى أي منهما 250 كلمة،
- 3 - أدوات الدراسة (كالاستبيانات أو الاختبارات)، إذا كانت مثل هذه الأدوات قد استخدمت،
- 4 - صورة إيضاحية ملونة استخدمت في البحث أو الدراسة إن وجدت.

ج) في البحوث والدراسات تلتزم المنهجية بالأمور التالية :

- 1 - تحديد أهداف الدراسة،
- 2 - تحديد مبررات الدراسة وأسباب الاهتمام بالموضوع،
- 3 - إلقاء الضوء على حدود المعرفة في ميدان البحث المطروح وذلك بمراجعة مختارة لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ثم توضيح ما يأمل الباحث أن يتوصل إليه من إضافة أو تعديل لهذه النتائج،

* ملاحظة هامة : إن المجلة لن تأخذ بالاعتبار أي موضوع لا يستوفي هذه القواعد، وليست مسؤولة عن إعادة الموضوعات إلى أصحابها.

- 4 - توضيح طريقة البحث والخطوات الاجرائية المتبعة لتحقيق أهداف الدراسة،
- 5 - توضيح الوسائل أو الأدوات المستخدمة في الدراسة والعينات الدراسية إذا كان ينطبق على الدراسة.
- د) يلتزم الكاتب من ناحية الاخراج بالأمور الفنية التالية : (حسب انطباقها على ما يقدمه) :
- 1 - ترقيم العناوين الرئيسية والعناوين الفرعية والتابعة للفرعية بالتسلسل بشكل موحد وواضح يظهر التمايز بين أنواع العناوين،
 - 2 - يعطى لكل جدول رقم متسلسل وعنوان كامل يعبر عن مضمون الجدول، وتقدم النتائج بالأرقام، وبالنسب المئوية والمجامع إذا حوى الموضوع جداول،
 - 3 - عند ذكر اسم مؤلف أجنبي في متن البحث يعطى اسمه باللغتين العربية والأصلية،
 - 4 - تفصل المراجع العربية عن المراجع باللغات الأجنبية في ذيل البحث،
 - 5 - يراعى الترتيب الألفبائي في قائمة الرصد الببليوغرافي.
- هـ) يلتزم الكاتب من ناحية الاسناد والمراجع بما يلي :
- 1 - في المتن : يوضع بين هلالين الاسم الأخير للمؤلف متبوعا بفاصلة ثم التاريخ متبوعا بفاصلة، ثم رقم الصفحة مشار إليه بحرف الصاد كالتالي (عمّار، 1966، ص 78).
 - إذا كان للمؤلف أكثر من كتاب واحد في السنة الواحدة يشار إلى ذلك بالترقيم (عمّار - أ - 1966، ص 78)، (عمّار - ب - 1966، ص 95)، على أن يشار إلى ذلك في قائمة المراجع في ذيل البحث.
 - 2 - في ذيل البحث : إذا كان المرجع كتابا يعطى بالتسلسل ما يلي :
- اسم المؤلف بدءا بالاسم الأخير مع إغفال «ال» التعريف في حالة وجودها ثم الاسم الأول مسبوqa بفاصلة (عمّار، حامد).

- عنوان الكتاب كاملا مع وضع خط تحته، متبوعا بفاصلة (في اقتصاديات
التعليم).

- اسم الناشر متبوعا بفاصلة (مركز تنمية المجتمع في العالم العربي).

- مكان النشر، متبوعا بنقطة (سرس الليان، مصر).

- تاريخ النشر (1964).

إذا كان المرجع منشورا في مجلة يعطى بالتسلسل :

- اسم المؤلف بدءا بالاسم الأخير مع إغفال «ال» التعريف في حالة وجودها ثم
الاسم الأول وبينهما فاصلة (عمّار، حامد).

- عنوان البحث كاملا بين مزدوجين «التربية العربية وعائدها الانمائي».

- اسم المجلة، مع خط تحته متبوعا بنقطة (المستقبل العربي).

- رقم المجلد والعدد والتاريخ (3، العدد 1978/9).

- مكان الصدور (بيروت).

إن المجلة تتوجه إليك لتدعوك إلى المساهمة وتقديم أي بحث أو دراسة أو مقالة
تعتقد أنها تستوفي الشروط المذكورة أعلاه ولم تنشر من قبل.

إننا نرحب بمساهمتك ونأمل أن تجد في هذه المجلة ما ينفع ويسهم في خدمة
التربية والعلم في الوطن العربي.

المجلة العربية للتربية
(مجلة محكمة نصف سنوية)
تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

قسيمة اشتراك جديد
 تجديد

الاشتراك السنوي للأفراد (12) دولارا أمريكيا

للهيئات (20) دولارا أمريكيا

الاسم :

العنوان :

ص.ب. الرمز البريدي

الهاتف الفاكس

الاشتراك المطلوب : لمدة اعتبارا من / /

بواقع : نسخة واحدة نسختين أكثر رجاء التحديد

مرفق القيمة وقدرها

حوالة بريدية

شيك

نقدا

التاريخ

التوقيع

تحول قيمة الاشتراك لحساب :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

رقم 3-2113 الشركة التونسية للبنك

شارع محمد الخامس - تونس

عنوان المراسلة :

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

(وحدة النشر والتوزيع)

ص.ب. 1120 القباضة الاصلية - تونس

الجمهورية التونسية

