الفصل الثاني

الدراسات السابقة

٢،١ التمهيد:

نظرًا لما للدراسات السابقة من أهميةٍ في توجيه الباحث نحو مسار الانطلاق الصحيح التي من خلالها يحقق أهداف دراسته، ويضيف جهداً مكملاً إلى جهود من سبق من الباحثين، ففي هذا الفصل تم بيان وعرض الدراسات السابقة بطريقةٍ تحليليةٍ توليفيةٍ، واستخدمت الدراسات السابقة للتعريف بالمتغيرات وكذلك دراسة العلاقات التي أظهرها الباحثون، ولها علاقة بمتغيرات وعوامل هذه الدراسة، إضافةً إلى الاستدلال بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات التي لها صلة بموضوع هذه الدراسة، وتتفاوت نتائج الدراسات السابقة من حيث نوعية الدراسات ومناهجها وطرق التحليل والنتائج التي خرجت بها تلك الدراسات، وقد صُنفت الدراسات السابقة هنا لتتوافق مع متغيرات الدراسة، حيث تم مناقشة الدراسات المتصلة بالمتغير التابع من خلال التعليم وجودة مخرجاته، وتم مناقشة الدراسات المتصلة بالمتغير المستقل من خلال تداعيات النزاعات المسلحة، والعلاقة بين النزاعات المسلحة وبين التعليم، وتم مناقشة الدراسات المتعلقة بالمتغير الوسيط من خلال المعرفة وأنواعها والفجوة المعرفية في المجتمع وقياسها، ومن ثم عرض وتقييم المنهجية والأساليب الإحصائيّة المتبعة في الدراسات السابقة، وأخيراً الإطار النظريّ وتصميم الدراسة.

٢،٢ التعليم وأنواعه:

يُعتبر التعليم مصباح إنارة دروب السير الآمن في ظلمات دروب الحياة، وبه يتمتع الإنسان بمدارك كامنةٍ، لا يمكن معرفتها إلا إذا عبر عنها بالأفكار التي يحملها، والتي تعكس ما لديه من علوم ومدارك ناطقةٍ، ويمثل التعليم الأساس التي ترتكز عليه تلك المدارك، وبها ينمى العنصر البشريّ في أي كيان، فتنمية

العنصر البشريّ بشقيها المادي والمعنوي وحتى العلاقات البينية مرتكزها الأساسي هو التعليم (عمر، وحميد، ٢٠١٥؛ وKotite, 2012).

٢،٢،١ مفهوم التعليم:

يرجع مصطلح التعليم في اللغة العربية للفعل عَلّم، وعَلّمه الشيء تعليماً فتعلّم، وهو ما يتضح من قوله تعالى ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هؤلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾ (القرآن. البقرة ٢: ٣١).

والتعليم لغةً: اسم مصدر عَلَّمَ، والجمع تعاليم (لغير المصدر) وتعليماتٌ، وهو فرعٌ من التَّربية يتعلّق بطرق تدريس وتدريب الطلاب أنواع المعارف والعلوم والفنون، وفي علوم الاجتماع يُعرَّف أنَّه الخبرة العلميَّة والعمليَّة التي لا غنى عنها للنَّاشئ (عمر، ٢٠٠٨). "، والعلم: نقيض الجهل، والتعليم في معناه دالٌّ على مدى تفقه الإنسان ودراسته حتى صار ملمًا بالعلم الذي تعلمه" (ابن منظور، ١٩٩٣)، وللتعليم تعاريف متعددةٍ لدى الباحثين منها: أنَّ التعليم هو "عمليّةٌ منظّمةٌ تمارس من قبل المعلّم؛ بهدف نقل المعارف المهاراتيّة إلى الطلبة، لتنمية اتّجاهاتهم نحوها، ناتجها الحقيقي التعلّم" (عمر، وحميد، ٢٠١٥). وعرف عطية (٢٠١٣) التعليم أنَّه "مصطلحٌ يُطلق على العملية التي تجعل الفرد يتعلّم علماً محدداً أو صنعةً معينةً، أو هو تصميم يساعد الفرد المتلقي على إحداث التغيير الذي يرغب فيه من خلال علمه، وفق عمليةٍ منظمةٍ يسعى المعلم من خلالها إلى توجيه الطالب لتحقيق أهدافه التي يسعى إلى إنجازها".

وتُعرَّف عملية التعليم "أنَّها عمليةٌ منظمةٌ تهدف إلى مساعدة المتعلمين على امتلاك الأدوات الذهنية التي يمكن اكتسابها من خلال المنهج الدراسي" (Hadji, 1995)، وتدور كثيرٌ من معاني التعليم حول نظام التعليم الكفؤ والمنصف، والملائم والفعال في محيط بيئته الداخلية والخارجية، ويتجلى تأثير التعليم من مدى توافق وانسجام العلاقة بين أهداف نظام التعليم ومنتجاته واحتياجات البيئة التي يعمل فيها، أي من

خلال الكفاءة والفاعلية المرتكزة على العلاقة بين الموارد من ناحية، وبين النتائج من ناحية أخرى، وفق توازنٍ منصفٍ بين المدخلات والمنتجات التعليميّة (Valle, 2018)، ويمكِّن التعليم الأفراد من التفكير بشكلٍ مكثفٍ، ويطور من قدرتهم على التفكير الناقد الذكي، والتعليم لا يعتمد على ذاكرة الفرد فقط أو مقدار معرفته، وإنما يعتمد على قدرة الفرد على التمييز بين ما يعلم وما لا يعلم، كما يُنمّي التعليم قدرة الأفراد على التفكير بوضوح، والتصرف في شؤون الحياة بشكل سليم (الورفلى، ٢٠١٤).

٢،٢،٢ أهمية التعليم وجودة مخرجاته:

إنَّ تتبع الدراسات السابقة التي لها صلةٌ بالتعليم وجودة مخرجاته يتضح أن هناك دراساتٍ كثيرةٍ تناولت موضوع جودة مخرجات التعليم العالي والتي اعتبرت التعليم الفنيّ بعد مرحلة الثانوية ضمن التعليم العالي نظراً لأن مخرجاته تلتحق بسوق العمل مباشرةً حسب ما أشارت إليه وزارة التعليم العالي الماليزية في كتابها (Ministry of Higher Education, 2017)، فغاية التعليم والتدريب الفنيّ والمهنيّ هي التدريب والتشغيل حيث بات هذا التعليم ينخرط في مجالات إعداد القوى العاملة للوظائف متوسطة وعالية المستوىبعد أن كان مقصورٌ على الوظائف منخفضة المستوى، وأبرزت الدراسات السابقة التي تخص التعليم مجموعةً من المفاهيم النظريّة والتحليلات المقارنة لتستخلص نتائج مختلفةً في مجالي التعليم والتدريب، فقد بينت دراسة (بونوة شعيب، وفاطمة شعيب، ٢٠١٠) دور التعليم في التنمية من خلال القنوات التي يؤثر عبرها التعليم في العملية التنموية (صحة، اقتصاد، ديمقراطية)، وأبرزت دراسة (عبد القادر، ٢٠١٦) تفاوت أثار التنمية الاقتصادية تبعاً للاهتمام بالتعليم الفنيّ والتدريب المهنيّ.

وبينت دراسة (الشافي، ٢٠١٦) مدى المواءمة بين مخرجات مؤسسات التدريب التقنيّ والمهنيّ واحتياجات سوق العمل، وتفاوت مستويات التعليم بين دول مجلس التعاون الخليجي بنسب مختلفة تبعاً للسياسات المتبعة في كل دولةٍ، إلى ذلك تكشف دراسة (رأفت، ٢٠١٦) عن دور التعليم الفنيّ والمهنيّ

في التنمية الاقتصادية، وتضع إرشاداتٍ خاصةٍ بطرق الاستثمار في التعليم الفنيّ والتِّقنيّ ، وتؤكد دراسة (عمر، ورقية، ٢٠١٥) على الدور الجوهريّ للتعليم في جميع مرافق حياة المجتمع، ودرجة تقدمه، ومستواه الحضاري، والإنساني، فيما أكدت دراسة (محمود، ٢٠١٢) على الأثار الإيجابية للتعليم التِّقنيّ المنتج على الجانب العلميّ، والتربويّ، والإداريّ، والماليّ، وحلَّلت دراسة (الشيخ، ٢٠٠٨) أثر التدريب والتحفيز على تنمية الموارد، وأنَّ قلة الاهتمام بهذا النوع من التعليم أدى إلى تنامي النظرة الدونية لمن يلتحقوا به.

وأما من حيث أهمية التعليم والتدريب نجد أنَّ الاهتمام بهذا النوع من التعليم أصبح من ضرورات العصر خاصةً مع التطورات المتسارعة في التِّقنيّة الحديثة التي دخلت على مجالات عمل الكيانات والأفراد، فهذا النوع من التعليم يؤدي إلى تقليل الفجوة القائمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل من المهارات (الزهراء، ٢٠١٨)، ولذا حققت البلدان التي اهتمت بهذا النوع من التعليم أداء اقتصادي جيد وانخفض مستويات بطالة الشباب فيها (Scandurra, 2016)، بل صار هذا النوع من التعليم شرطاً ضرورياً لتحضُّر وتنمية المجتمع كونه أداةً به يتم استثمار الرأس المال البشريّ (Buckner, 2018).

في حين يرى باركوسي وآخرون (Barcucci, et. Al, 2016) ، بأنَّ هذا النوع من التعليم يحد من الأمية التِّقنيّة، التي تكمن في نقص القدرة على التعامل مع التِّقنيّات الجديدة، وكذلك الأمية الوظيفية التي تشكل مع الأمية التِّقنيّة أبرز التحديات المعاصرة.

وورد في دراسات كل من ليرشا، وباكنرب (٢٠١٧، ويوسف، ٢٠١٢) إشارةٌ إلى أنَّ التعليم في حالات الطوارئ يرسخ الصلة بين التعليم والسلام وحقوق الإنسان، وهو ما يبرز تنامي الروابط بين التعليم والحرب والسلام، وأنَّ غياب مفاهيم السلام، تسهم بدورٍ بارزٍ في الصراع، وآثارها على التعليم سلبية، وبالتعليم تنمى ثقافة التسامح والتفاهم بين الشعوب والمجتمعات، حيث يسهم التعليم في توفر الحقوق

الفردية، والاحتياجات التعليميّة للشباب، وأنَّ الاضطرابات التي تتولد في الحياة من صراعاتٍ وكوارث تهدد التعليم والوصول إليه بصورةٍ قويةٍ ومباشرةٍ، وإن النتيجة المرجوة من التعليم هي إعادة السلام.

وللتعليم تأثيرٌ بارزٌ على ديناميت الصراع، وحقل الصراع يؤدي إلى إضعاف التعليم بمجالاته المختلفة، لذا يجب أن يكون التعليم أولويةً ملحةً في البلدان المتأثرة بالصراع، نظراً لأن هذه الدول لديها بعض أسوإ مؤشرات التعليم في العالم، حيث يحرم الملايين من الأطفال والشباب من حقهم في التعليم الذي بوجوده يمكن أن تحول حياتهم إلى عناصر تنمويةٍ منتجةٍ حسب (Buckner, 2018). ولذا أعتبر التعليم مشروع حياة نظراً لأنَّه يساعد المتعلم على إحداث تغييرٍ مرغوبٍ به في حياته، وفيه يسعى المعلم وفق عمليةٍ منتظمةٍ إلى توجيه الطالب وتحفيزه ليحقق الأهداف التي يرتجى تحقيقها وإنجاز المسؤوليات التي عليه، أي بمعنى أنَّه "كل خبرةٍ، أو ممارسةٍ، أو بصيرةٍ، أو معرفةٍ، أو مهارةٍ اكتسبها الفرد، وأحدثت تعديلاً في سلوكه، ومنها القيم والمعارف والميول والاتجاهات، والذي تكون ثمرةً للجهد المبذول في التعليم والتدريس والتدريب" (أمضر، ورقية، ٢٠١٥).

٢،٢،٣ مكونات النظام التعليميّ:

إن النظام التعليميّ يتكون بمفهومه التقليديّ من عدة عناصر أهمها (المدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية الراجعة، ثم بيئة التعليم)، ولكل مكونٍ عناصره التي يرتكز عليها، وتختلف تلك العناصر باختلاف نوع ومستوى التعليم، والفلسفة المطبقة في مجال التعليم (نوال، ٢٠١٨)، فالمدخلات: هي عبارة عن أنواعٍ مختلفةٍ من الموارد التي يلزم توفرها وإعدادها بغرض تحقيق الغاية المحددة للعملية التعليميّة، وتتضمن مدخلاتٍ بشريةٍ مثل (معلمين –طلاب –كادر إداري)، ومدخلاتٍ ماديةٍ مثل (مرافق تعليمية، موارد مالية، معدات، تجهيزات)، ومدخلاتٍ معنويةٍ مثل (القيم والمعتقدات في البيئة المحيطة، والأوضاع والظروف التي تحيط بالعملية التعليمة)، وأما العمليات فهي مجموعة من الأنشطة والممارسات التي تهدف إلى تحويل

المدخلات وتغييرها من طبيعتها الأولى إلى شكلٍ آخر يتناسب مع الأهداف المرجوة من العملية التعليميّة ومن أمثلتها (السياسة التعليميّة المناسبة، ووسائل التعليم والتعلم والإيضاح، وطرق الفحص، والتعليمات الإرشادية والإدارية) (الفارسي، والجبالي، ٢٠١٨).

ومما يجدر ذكره هنا أن العمليات أو المعالجة ومستوى كفاءتها قد يؤدي إلى حدوث تغيرٍ سلبيٍ أو إيجابيٍ في المخرجات، وترتكز العمليات على الوظائف الأساسية للإدارة من تخطيطٍ وتنظيمٍ، وتوظيفٍ، وتوجيهٍ، ورقابةٍ، والمخرجات هي مجمل الأهداف التي تسعى العملية التعليميّة إلى تحقيقها بشكلٍ مستمرٍ، أو هي النتائج النهائية التي تحققها عملية التعليم، من مخرجاتٍ وبحوثٍ وخدماتٍ، ويمكن تمثيلها بـ: (المحصلات الدراسية للطلاب، ومشاريع التخرج، وتفاعل الطالب مع المجتمع، وسلوكيات الطلاب المكتسبة من التعليم) (حمداوي، ٢٠١٥)، ويتأثر مستوى تقويم المخرجات تأثيراً كبيراً بنوعية المدخلات كونها الأساس التي بها تتحقق العمليات والمخرجات، وتُعدُ المخرجات مؤشر يحدد به مقدار التحقق من نجاحٍ أو فشلٍ للأهداف المرسومة لعملية التعليم (الحدابي، ٢٠٠٨).

وأما التغذية الراجعة، فهي عمليةٌ إرشاديةٌ لتصحيح المسار في كافة الاتجاهات، على ضوء المعلومات والتقارير والتفسيرات التي تقيم العملية قبل الأداء وأثنائه وعند تحقق الأهداف، وبها تتضح مواطن القوة والضعف في كل مكون من مكونات العملية التعليميّة، وتتمثل بيئة التعليم في مجموعة المؤثرات المحيطة بمنظومة التعليم ككل، والظروف الطبيعية والإنسانية السائدة، والظروف المادية والمعنوية، وتشمل على سبيل المثال البيئة المدرسية، والبيئة الإدارية للتعليم، وبيئة المجتمع المحيط بعملية التعليم (رحيمة، ٢٠١٥).

٢،٢،٤ أنواع نُظم التعليم:

تختلف أنواع التعليم باختلاف الهدف من التعليم والجهة المسؤلة عن تمويله والغاية المقصودة منه، وهناك نوعين رئيسيين من التعليم هما: التعليم النظامي، والتعليم غير النظامي، ويتكون التعليم النظامي من

مستوياتٍ ومراحل تعليميةٍ مختلفةٍ، بينما يكون التعليم غير النظامي في الأسرة وأماكن العبادة وأماكن العمل.

ويتم تنفيذ النوعين سالفة الذكر بواسطة طريقتين أساسيتين للتعليم هما: التعليم التقليدي، والتعليم الإلكتروني، ويختلفان باختلاف الكيفية التي بها يتم إيصال المعلومة للمستقبل، ويعتبر التعليم التقليدي: هو النوع الأكثر انتشاراً، ويتم بشكلٍ كاملٍ في مقرات صفية ومعامل تنتشر في مختلف كيانات التعليم ولكافة المستويات، وبهذه الطريقة يتم نقل المعلومة من المعلِّم إلى الطالب مباشرةً بطرق ووسائل تعليمية منتظمة. ويشمل أي نظام تعليمي على عدة نظمٍ فرعيةٍ أخرى منها، نظام التعليم الأساسي، ونظام التعليم الثانوي، ونظام التعليم الفنيّ والمهنيّ، ونظام التعليم العالي، ونظم الإدارة والتقويم التعليميّ، وتتكامل هذه النظم الفرعية بغية تحقيق الوظائف الاختصاصية لها في إطار النظام الأم (ألظالمي، وآخرون، ٢٠١٢).

ويُعد التعليم الإلكتروني من الاتجاهات الحديثة في منظومة التعليم، حيث يُعتمد هذا النوع من التعليم على إيصال وتبادل المعلومات بشكلٍ كاملٍ عبر الشبكة العنكبوتية، ويُعرف التعليم الإلكتروني أنَّه طريقةٌ للتعليم والتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حواسيب وشبكاتٍ ووسائط متعددةٍ مسموعةٍ ومرئيةٍ، ومقروءةٍ عبر آليات البحث المتعددة، والمكتبات الإلكترونية، وكذا بوابات الإنترنت، ويتم بواسطة تقنيات التعليم التفاعلي والأنشطة التفاعلية، ويعتمد على التعليم بواسطة تكنولوجيا الإنترنت، وقد يتم هذا النوع من التعليم بشكلٍ متزامنٍ أو غير متزامن، حيث يتم التعليم المتزامن عبر الهواء مباشرةً ويجب وجود المتعلمين والمعلّمين أمام أجهزة الحاسوب في نفس الوقت، والتعليم غير المتزامن هو: تعليمٌ غير مباشرٍ، ولا يحتاج إلى وجود المعلّمين والمتعلمين في الوقت نفسه على شبكة الإنترنت، ويستطيع المتعلّم تلقّي المعلومات في الأوقات التي تناسبه وبالجهد الذي يرغب ببذله، وباستخدام التِّقنيّة بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقتٍ، وأقلِ جهدٍ، وأعظم فائدةٍ (العياصرة، والسعدي، ٢٠١٦).

ولكل نوعٍ من أنواع التعليم مستويات ومناهج خاصة تتوافق مع الأهداف المرجوة منه، كما تتنوع المؤسسات التي تقوم على أداء التعليم، اعتماداً على نوع التعليم، وهناك ثلاثة أنواع شائعة للتعليم النظامي هي: التعليم الأكاديمي، والتعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ، والتعليم الشامل، فالتعليم الأكاديميّ هو الذي تقوم به مؤسساتٌ تعليميةٌ في مراحل دراسيةٍ مختلفةٍ، ويبدأ من مرحلة الحضانة وحتى أعلى مستوى أكاديمي، وهو التعليم الأكثر شيوعاً في أغلب البلدان (Moses, 2016).

ويُعد التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ أحد فروع التعليم الذي يتضمن إضافةً إلى الإعداد التربوي إكساب المهارات والمعرفة المهنيّة والتِّقنيّة، ويهدف أساساً إلى إعداد القوى العاملة الماهرة، لأن تمتلك وتمارس حرف معينةٍ، حيث ينتج عمال أكفاء يتمتعون بالقدرات المهنيّة والتِّقنيّة في مجالاتٍ عدةٍ، وهو يعزز فرص جميع أنواع التعلم الموجهة نحو تطوير المتعلم ليصير عنصرًا منتجاً يبنى عليه التقدم الاجتماعيّ والاقتصاديّ والتكنولوجيّ والثقافيّ لبلد ما، كما يؤدي هذا النوع من التعليم دوراً اقتصادياً من خلال الإسهام بتوفير عناصر قوى عمالة الانتاج أو الخدمة وفق المؤهلات وبالمواصفات المطلوبة لسوق العمل (Tara, et. Al, 2016).

وهناك كياناتٌ تعليميةٌ تقليديةٌ تتوسع في التعليم الأكاديميّ العام على حساب التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ، حيث كان ولا زال يُنظر للتعليم والتدريب الفنيّ والمهنيّ حتى الآن أنَّه محطةٌ للفاشلين من الطلاب الذين يفتقدون للقوة بمضمونها الاجتماعي، أضف إلى ذلك ضعف الدعم والتحفيز من المجالس المعنية بالتعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ، ناهيك عن وجود معوقاتٍ وصعوباتٍ حقيقيةٍ تواجه عملية ديمومة التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ مرجعها إما إلى نظرة الإدارة العليا نحو أهمية التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ، أو إلى نظرة المجتمع وتقييم سوق العمل لهذا النوع من التعليم (الربيعي، ٢٠١٧)،وأما التعليم الشامل، فهو التعليم المختلط حيث يضم التعليم الأكاديميّ والفنيّ والمهنيّ، وبه يتمكن المتعلم من اكتساب معرفةٍ عمليةٍ

ونظريةٍ مزدوجةٍ، وقد ينفذ التعليم بالمشاركة بين المؤسسات التعليميّة العامة وشركات القطاع الخاص، وهذا يؤدي إلى تطوير التأهيل والتدريب المشترك للمعلمين والعاملين في هذا المجال، كما يلبي متطلبات المجتمع وسوق العمل بالتخصصات التي يحتاج إليها في قطاعاته المتعددة، والتي تواكب المستجدات العلمية والتِّقنيّة العالمية (الدلو، ٢٠١٦).

ولربط التعليم بسوق العمل يلزم إعداد مناهج فعالةٍ تدمج بين النظريّة والعمل حيث يمارس الطلاب ما تعلموه خلال التدريب، كما إن إدخال الطلاب لعالم العمل هو الذي يمكّنهم من أن يصبحوا منتجين وملائمين لاحتياجات سوق العمل، إضافةً إلى خلق التعاون والوعي بفرص العمل التي يتعين على الطلاب التدرب عليها (Moses, 2016)، ويؤدي تبادل الأدوار بين برامج مؤسسات التعليم والتدريب التِّقنيِّ والمهنيِّ وبين مكان العمل يؤدي إلى تزويد الطلاب والمعلمين بالمهارات العملية بينما يستفيد مكان العمل من المعرفة النظريّة لدى المعلمين والطلاب (Oviawe, 2018)، ويركز التعلم في مواقع العمل على تعلم المهارة اللازمة للابتكار ضمن نموذج مفاهيمي باستخدام بارز "لشبكات المهارات كوسيلة من مهارات رفع المستوى داخل المشروع، وتطوير التعلم بين المهن والحكم على القدرة التي تشكل عنصرًا أساسيًا للابتكار" (Guile, 2016)، وهذا النوع من التعليم يسهم في الأداء الاقتصادي الجيد وانخفاض مستويات بطالة الشباب في البلدان ذات نظم التعليم والتدريب المهنيِّ المزدوج (Scandurra, 2016).

ولذا تركز عددٌ من البلدان على التعليم الشامل (المزدوج) ومنها، ألمانيا، ماليزيا، وسويسرا، وكما يوجد بصورةٍ محدودةٍ في اللكسمبرغ وهولندا وأستراليا والدنمارك والنرويج، حيث يُركّز على الجانب العملي في هذا النوع من التعليم أكثر من الجوانب النظريّة في مختلف مراحل وبرامج الدراسة، ويرتكز النظام المزدوج على تقاسم التكاليف بين القطاع الحكومي وبين شركات الأعمال، حيث يتم تمويل المدارس من قبل الحكومة بينما تدفع الشركات الأجر للمتدربين، وفي ماليزيا على سبيل المثال يتطلب من أعضاء هيئة

التدريس العمل بشكل دوري في شركة في نفس مجال التخصص الذي يدرس فيه هذا المعلم، وكذلك يتطلب من الطلاب قضاء بعض الوقت في الشركات للتطبيق العملي، ويتوفر لهذا النوع من التعليم أحدث المعدات للتدريس (Ekert, 2016).

وهناك من يدعو إلى دمج التعليم العام والمهنيّ في إطار منظومةٍ وطنيةٍ شاملةٍ تركز أكثر على المهارات التطبيقية، لأيّ كيانٍ يريد السير نحو مجتمع المعرفة المعاصر (Mehrotra, 2016). وهذا النوع من التعليم يزيد من فهم المتعلمين وتطوير نموهم المفاهيمي، ويتيح الفرصة لتطوير وتحسين طرائق وأساليب التعليم والتعلم، كما أن هذا التعليم يحقق مبدأ ديمقراطية التعليم من خلال إتاحة فرص التعليم لجميع شرائح المجتمع، ويسهم في بناء مجتمع المعرفة بصورةٍ صحيحةٍ ومتكاملةٍ ومتفق عليها، ويرتكز هذا النوع من التعليم على التِّقنيّة الحديثة، ولهذا يتطلب الأمر دمج برامج محو الأمية المعلوماتية والرقمية لدى الأفراد الذين لا يجيدون حسن استعمال مختلف التِّقنيّات الإلكترونية ضمن برامج منظومة تطوير وإصلاح التعليم ككل، حتى تمكنهم من الاستفادة الفعّالة من المعلومات والاتصالات وتوظيف تطبيقاتها الحديثة للحصول على خدمات التعليم الإلكتروني (عربي، ويحياوي، ٢٠١٨).

٢،٢،٥ التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ:

إنَّ للتعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ عدد من التعاريف من أهمها تعريف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) الذي وصفت التعليم والتدريب في المجالين التِّقنيّ والمهنيّ أنَّه "مصطلحٌ شاملٌ يشير إلى تلك الجوانب من عملية التعليم التي تشمل، إضافةً إلى التعليم العام، دراسة التكنولوجيا والعلوم ذات الصلة، واكتساب المهارات العملية، والفهم والمعرفة المتعلقة بالمهن في مختلف قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية" (Barcucci, et, Al. 2016)، ولذا اعتبرت اليونسكو (٢٠١٣) التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ مصطلح "ينطبق على جميع مستويات التعليم والتدريب التي

تقدمها المؤسسات التعليميّة أو من خلال البرامج التعاونية بتنظيمٍ مشتركٍ من قبل المؤسسات التعليميّة، من ناحيةٍ، وأيّ منشأةٍ صناعيةٍ، أو زراعيةٍ أو تجاريةٍ أو أيّ منشأةٍ أخرى ترتبط بعالم العمل، من ناحيةٍ أخرى".

وهناك من يُعرِّف التعليم الفنيّ بأنَّه "ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي وإكساب المهارات والمعرفة المهنيَّةِ، الذي تقوم به مؤسساتٌ تعليميةٌ نظاميةٌ من أجل إعداد عُمالٍ مهرةٍ في التخصصات الصناعية والزراعية والصحية والتجارية والخدمية" (Ministry of Higher Education, 2017).

وهناك المصطلحات المختلفة لوصف عناصر هذا النوع من التعليم، إلا إنَّ المشاركون في المؤتمر العالميّ للتعليم والتدريب الفنيّ والمهنيّ الذي تبنته منظمة العمل الدولية بالتعاون مع اليونسكو اتفقوا على توحيد مصطلح لهذا النوع من التعليم تحت اسم "التعليم والتدريب في المجالين التِّقنيّ والمهنيّ" (TVET) (يونيفوك، ١٩٩٩)، ولهذا النوع من التعليم والتدريب دورًا مهمًا في نشر التكنولوجيا ونقل المعرفة والمهارات، كما إن للتقدم التكنولوجي السريع آثاراً كبيرةً على التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ، ولهذا صار فهم وتوقع التغييرات أمرًا حاسمًا في تصميم أنظمة التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ سريع الاستجابة على نطاقٍ أوسع، وفق سياسات المهارات الفعَّالة، والمرونة في تزويد المهارات عالية الجودة بصورةٍ سريعةٍ وبشكلٍ جذريّ، وللاستزادة يُنظر في هذا ثارجا (Thareja, 2017).

٢،٢،٦ دور التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ في التنمية:

إن هذا النوع من التعليم يعزز قدرات الأفراد على تبني ممارساتٍ ذات قيمةٍ اجتماعيةٍ، لتُسهم تلك القدرات في تطوير المجتمع ورفد مجالات الاقتصاد فيه، وأيضاً الإسهام في توفير المعرفة على نطاقٍ واسعٍ، من خلال ضمان التفكير الإبداعيّ الناقد والمنتج، في العصر المعرفيّ الذي تهيمن عليه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (Hrmo, et. Al, 2015)، وهناك من اعتبر التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ بديلاً عن

التعليم الأكاديميّ، لأن المبتغَى من التعليم هو تمكين الشباب من الوصول إلى عالم العمل أو على الأقل جعل الوصول إليه أسهل لهم (Gonon, 2016)، ومن الباحثين من اعتبر أنَّ التعليم في المجالين التِّقنيّ والفنيّ هما المسلك الرئيسي لتحقيق استراتيجيات التنمية الفعالة لأنَّه عمليةٌ تحوي مدخلات الانتاج الفكريّ بدراسات التِّقنيّات واكتساب وتطوير المهارات والاتجاهات، وكل ما ينضوي تحت التعليم العمليّ المنتج، الذي له آثاراً إيجابيةً في مختلف مناحي الحياة، وتتضح من خلال مخرجات الانتاج الماديّ الذي يغطي احتياجات سوق العمل من الكفاءات الماهرة، إضافةً إلى إعداد الفرد إعداداً يؤهله للقيام بالنشاطات المطلوبة منه، في أيٍّ من مجالات الصناعة والتجارة والزراعة والخدمات (Tara, et. Al, 2016).

واعتُبر التعليم والتدريب في المجالين التِّقنيّ والمهنيّ هو السبيل الرئيسي للتخفيف من حدة الفقر، وتعزيز السلام، والحفاظ على البيئة، وذلك لما له من دورٍ حيويٍّ في كافة مناشط التنمية في البلد، حيث تسهم تلك المناشط في النمو الاقتصادي، وتؤمن قاعدةً عريضةً للعمالة الفنيّة، وتجعل الفرد قسادراً على الأخذ بالعلوم التِّقنيّة المتجددة والحرف المهنيّة دقيقة التخصص، والتي تمكنه من امتلاك قدراتٍ مهاراتيةٍ يتطلبها عالم العمل كما تتطور ثقافته المهنيّة (المولى، ٢٠١٢)، ومن الباحثين من يعتبر هذا النوع من التعليم والتدريب صورةً من صور التعلم المستمر الذي يُعتبر ضرورةً ملحةً في مجتمع المعرفة وتوأماً للتعليم النظاميّ، حيث باتت الشهادات غير كافيةٍ ليؤدي أفراد مجتمع المعرفة وظائفهم بطريقةٍ فعالةٍ، وبالتالي أصبح لزامًا على كل كيانات المجتمع إدخال التعليم مدى الحياة في إطار تجديد معارف الأفراد بشكلٍ مستمرٍ، لأن القطاع الوظيفيّ لا تهمه الشهادة بالقدر الذي يهتم بها الكيان التعليميّ، إضافةً إلى تميز هذا القطاع بدرجةٍ عاليةٍ من الحرية والمرونة، واهتمامه الأكثر بالمهارات والمعارف التي اكتسبها الطالب، في حين تهتم بعض النُّظُم التعليميّة بشكلٍ أساسيٍّ بالشهادة أو المؤهل (Nayana et al, 2016).

ويوفر هذا النوع من التعليم المعرفة والمهارة لعالم العمل، حيث يُعد أداةٌ أساسيةٌ تتحقق بها العدالة الاجتماعية من خلال التنمية المستدَامة، فهو يقضي على البطالة ويحد من الفقر، ويساعد في الاندماج الاجتماعيّ، ويشجّع التعليم المستند إلى المهارات الحياتية على الوقاية من العنف وبناء السلام وتنمية المعارف، والمهارات، والتوجّهات بالقيم المطلوبة لإحداث التغيير السلوكيّ (Buckner, 2018).

إنَّ التحولات المعاصرة دفعت بالحكومات إلى أن تعتبر التعليم والتدريب مصدر إنتاجٍ، وليس سلعةً استهلاكيةً، بل صارت كثيرٌ من الدول تنقل جل اهتمامها من التعليم إلى التدريب، نظرًا لإن خريجيّ التدريب المهنيّ تهدف إلى إعداد المواطن الصالح المنتج القادر على خدمة نفسه ومجتمعه، والإسهام في رفع المستوى الاقتصادي للمجتمع، ولأنَّ لهذا النوع من التعليم تأثيراً إيجابياً على التنمية الاقتصادية وأثارها تتفاوت تبعاً للاهتمام بالتعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ (عبد القادر، ٢٠١٦)، ولأهمية هذا النوع من التعليم فقد تبنَّت العديد من البلدان المتقدمة التركيز على التعليم من أجل العمل، ومن ذلك على سبيل المثال النظام التعليميّ الأمريكي الذي ركز على مبدأ "من المدرسة إلى العمل" (Barcucci, et. Al, 2016).

وفي التجربة الألمانية استجابةٌ علميةٌ وعمليةٌ لواقع ما بعد الحرب العالمية الثانية، حيث تم استحداث المعاهد الفنيّة العالية كمؤسساتٍ تعليميةٍ أسهمت في تطوير الصناعات الألمانية، وعزَّزت القدرة التنافسية لتلك الصناعات في السوق العالمية، ويُعدّ التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ في ألمانيا من أرقى التعليم على مستوى العالم، ودوره بارزٌ في التخلص من الخراب الاقتصادي الذي خلفته الحروب، ومكَّن هذا من تحقيق النموّ الذي بموجبه عُدَّت ألمانيا من بين أكبر عشر دولٍ صناعيةٍ في العالم رغم افتقارها للمواد الخام، حيث هيأت الجامعات ومعاهد التعليم العالي لتوفير التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ المناسبين لتحقيق التميز الاقتصادي برؤيةٍ تطويريةٍ شاملةٍ تتماشى مع التطورات المعاصرة (هاتر، وبرباري لينجنز، ١٩٨٨).

كما يرجع انطلاقة التجربة التنموية للدول الآسيوية إلى زاوية الاهتمام بالتعليم والتدريب (الشافي، ٢٠١٦). وتعمل اليابان بشكلٍ مستمرٍ على جعل التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ يسير جنباً إلى جنب مع التطورات المتجددة في تكنولوجيا الانتاج، مما دعم جهود التنمية المستدامة وأسهم في تكوين الكادر البشريّ وفق آلياتٍ أدت إلى الحد من البطالة، وأثرت بشكلٍ كبيرٍ في تحسين أداء الخدمات وفق أنماطٍ متجددةٍ، بل أثرت في متغيرات التشغيل ودخل الفرد ومستوى معيشة المواطن (عبد القادر، ٢٠١٦).

ويساعد التدريب على نقل الأفراد من مستواهم الحالي إلى مستوى أفضل، وتُقدَّر أهميته في الحياة المعاصرة بمقدار استجابته للمتغيرات في البيئة الداخلية والخارجية، ومواكبته لكل مستجدات التقدم التِّقنيّ واحتياجاته المتجددة، ولهذا صار التعليم والتدريب من أهم روافد التنمية ومصادرها الأساسية، فالمجتمع الذي يحسن تعليم وتدريب أبنائه، يحقق وفرةً في المورد البشريّ القادر على تشغيل وإدارة عجلة التنمية بمختلف عناصرها، ويُسهم في بناء مجتمعٍ قويّ سليمٍ يسوده الأمن الاجتماعي والاستقرار السياسيّ والاقتصاديّ (Oviawe, 2018).

وللشراكة الفاعلة بين مؤسسات التعليم من ناحيةٍ وبين القطاع الخاص وسوق العمل من ناحيةٍ أخرى دورٌ بارزٌ في تحقيق أهداف هذا النوع من التعليم والمتمثلة في خلق فرص عملٍ من أجل اللحاق بمستوى معيشةٍ جيدةٍ ومستدامٍ، والاستخدام الأمثل للمواردِ البشريّة، والحد من بطالة المؤهلات العلمية، وتنمية القدرات البشريّة المؤهلة تأهيلاً منتجاً (عبد الله، ٢٠١٢).

وأصبح من ضرورات العصر الاهتمام بهذا النوع من التعليم خاصةً مع التطورات المتسارعة في التِّقنيّة الحديثة التي دخلت على مجالات عمل الكيانات والأفراد، حتى يؤدي دوره في تقليل الفجوة القائمة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل من المهارات، وتعد التدريبات العملية بمثابة قنواتٍ لتطبيق المعارف واكتساب الخبرة في العالم الحقيقي (الزهراء، ٢٠١٨). وغياب الاهتمام بتأهيل مخرجات التعليم والتدريب

التِّقنيِّ والمهنيِّ المواكبة للمستجدات التِّقنيّة في سوق العمل، يؤدي إلى عدم تمكين هذه المخرجات من معرفة مسؤولياتها، واعتمادِهَا على ذاتِهَا، واتخاذِ الحلول الإيجابية التي تتوافق مع التجديد والتطوير، وهذا يدعو إلى أن تتفرد كل مؤسسة بخصوصيةٍ في مجالاتٍ تقنيةٍ أو مهنيةٍ معينةٍ، لأنَّ غياب التركيز على التخصص أدى إلى إغْراق سوقِ العمل بنوعيةٍ محددةٍ من التخصصات، وأسهم هذا في عدم التوازن بين العرض والطلب للقوى العاملة في سوق العمل (Talla, et. Al, 2017).

ومن الباحثين من أشار إلى أنَّ تطوير مهارات التعليم والتدريب في المجالين المهنيِّ والتِّقنيِّ يخلق وظيفةً من أجل العيش المستدام، فهذا التدريب يسهم في تمكين الشباب من اللحاق بالحياة المتغيرة باستمرار، في عالمٍ تكنولوجيٍّ متسارعٍ في النمو والإبداع، ويمكنهم من مستوى معيشةٍ لائقةٍ، كما أنَّه يعزز التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي تعمل على الحد من البطالة (Oviawe, 2018). ويرى بعض الكتاب أنَّ سياسات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الناجحة هي التي تقوم على حسن استغلال واستثمار العنصر البشريِّ في المجتمع من خلال برامج التعليم والتدريب (إبراهيمي، ٢٠١٣).

إنَّ لهذا التعليم والتدريب دوراً محورياً، كجهدٍ يعزز استدامة التنمية ويحقق هدف القضاء على الفقر والجوع، نظراً لأنَّه يُعد أحد الركائز المهمة في مجال إعداد القوى العاملة وتأهيلها وتنميتها وزيادة إنتاجاتها حتى تلبي متطلبات سوق العمل وفقاً للتغيرات العلمية والتِّقنيّة فيها (عياصرة، ٢٠١٧).

إنَّ هذا التعليم بات يساهم بصورةٍ كبيرةٍ في المنافسة وتطور الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة، وتنمية المجتمعات القائمة على المعرفة (أسماء، ٢٠١٨). ويستند الاقتصاد القائم على المعرفة إلى تنفيذ التعلم الابتكاري والاستخدام الفعَّال لتقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة، التي تعزز التكيف السريع للتعليم المهنيِّ مع تغير احتياجات المجتمع وسوق العمل، وتسهم في التفاعل بين التعليم العام والتدريب في مواقع العمل واحتياجات سوق العمل (Hrmo, et al. 2016).

ومن متطلبات المنافسة في الأسواق العالمية توفر مهارات وقدرات عالية من العاملين، وهذا هو ما دفع كثيرٌ من المجتمعات إلى الاهتمام بالتدريب والتعليم في المجال التِّقنيّ والمهنيّ (جوهري، ٢٠١٣).

وتُعد الأمية الأبجدية عائقٌ أمام التنمية بمختلف صورها ويجب السعي الحثيث للقضاء عليها، ومن الأحرى الاهتمام بأنواعٍ أجد وأخطر من الأمية ومنها الأمية الوظيفية، التي هي حالة فقدان القدرة على أداء أعمال متقنةٍ في سوق العمل وعدم التلاؤم مع احتياجاتها أصلاً، وأيضاً الأمية التِّقنيّة، التي تكمن في التكيف ونقص القدرة على التعامل مع التِّقنيّات الجديدة، وخاصةً تقنيات المعلومات والاتصالات التي صارت اليوم سمةً للعالم الرقمي، لهذا باتت الأمية الوظيفية والتِّقنيّة تشكل أبرز التحديات المعاصرة (Barcucci, et. Al, 2016).

٢،٢،٧ التحديات التي تواجه التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ:

يواجه التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ تحدياتٍ كثيرةً على الصعيد المحلي والعالمي بسبب ارتفاع مستوى البطالة ومواكبة التطور التكنولوجي والتصنيع والنمو الاقتصادي، وتختلف هذه التحديات من بلدٍ إلى آخر، إلا أنَّها تتفق في مجملها حسب ما أشار إليه بعض الباحثين في تحدياتٍ اجتماعيةٍ وتحدياتٍ تكنولوجيةٍ، وتحدياتٍ إداريةٍ، وتحديات اقتصاديةٍ، وتحدياتٍ تربويةٍ، وتحدياتٍ شخصيةٍ، وتكمن أهم التحديات الاجتماعية في ضعف الوعي لدى الأسر والطلاب بأهمية التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ، حيث يسهم هذا التعليم بصورةٍ كبيرةٍ في نمو قدرة ورفاهية الاقتصاد القائم على المعرفة، من خلال تنمية قدرات إكساب المتدرب المعرفة والمهارات العلمية والعملية (مصطفى، ومحمد، ٢٠١٨).

إنَّ قلة الاهتمام بهذا النوع من التعليم أدى إلى تنامي النظرة الدونية لمن يلتحقوا به، وتفضيل أولياء الأمور والطلاب التعليم الأكاديميّ على هذا النوع من التعليم (علي، ٢٠١٤).

وتُعد الحاجة إلى المهارات التكنولوجية المتقدمة التي تتطلبها الوظائف الحالية والمستقبلية من أهم التحديات التي تواجه هذا النوع من التعليم، مما يحتم على الجهات المسؤولة عن إدارة هذا النوع من التعليم، توفير برامج تدريبيةٍ نوعيةٍ تؤدي إلى تطوير قوة عملٍ منتجةٍ وقادرةٍ على مواجهة المنافسة الدوليةّ التي فرضتها التِّقنيّة المعاصرة، لأن التحدي التِّقنيّ أسهم في ازدياد التباين بين من يتقنون استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبملكونها ومن لا يستطيعون ذلك (عياصرة، ٢٠١٧)، ومن التحديات أيضاً ما يتمتع به التعليم المهنيّ من سمعةٍ منخفضةٍ، خاصةً عندما يتعلق الأمر بالأنشطة اليدوية، وقد يرجع هذا إلى تأثير ثقافة التركيبة الاجتماعية الطبقية في المجتمع، ونظرتها للالتحاق بهذا النوع من التعليم، ويُضاف إلى ذلك أن التعليم التِّقنيّ المهنيّ أكثر تكلفةً من باقي الأنواع الأخرى من التعليم، حيث يتطلب تمويل كافي للبنية التحتية والمعدات، إضافةً إلى تدريب المعلمين ودوافعهم الذاتية، ووعي المجتمع بهذا النوع من التعليم (Tara, et. Al, 2016).

وهناك التحديات التربوية التي تؤدي إلى ضعف المستوى الأكاديميّ وضعف الكفايات والقدرات الإدارية والفنيّة للمعلّمين والمدربين وقلّة الاهتمام بتطوير ذواتهم، إضافةً إلى ضعف توافق مناهج التدريب والتعليم مع التطورات التِّقنيّة الحديثة ومتطلبات سوق العمل في المجتمع، في حين تتمثل التحديات الشخصية في ضعف المستوى الإدراكيّ لدى الطلاب الملتحقين بهذا المجال مما يحد من تعاملهم مع التِّقنيّات الحديثة في بيئة العمل، ناهيك عن عزوف الطلاب المتفوقين لمواصلة التعليم في هذا المجال، واعتقاد الطلبة ان تخصصاتٍ في هذا النوع من التعليم لا تحقق طموحاتهم التي يرغبوا في تحقيقها، ويضاف لذلك ندرة فرص قبول خريجيّ هذا النوع من التعليم في بعض الوظائف وهو ما يؤدي إلى عدم شعور الطلاب بالرضا عن أنفسهم (اللاحجي، ٢٠١٧).

ومن الباحثين من أجمل التحديات في هذا النوع من التعليم في: عدم كفاية التمويل للتعليم والتدريب الفنّيّ والمهنيّ، وكذا البنية التحتية، وضعف إمدادات الطاقة، ونقص المعلمين المؤهلين في التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ، وضعف الإشراف على التعليم والتدريب المهنيّ والتِّقنيّ ، وضعف مواكبة البرامج للتطورات المتسارعة، وعدم كفاية تخطيط المناهج الدراسية وتنفيذها، وعدم وجود الورش والمعامل الكافية مما تجعل المتخرجين مزودين بجوانب نظرية أكثر من الجوانب العملية (Shirley, 2015).

ومن اهم التحديات التي تواجه تحقيق برامج التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ عالية الجودة، نقص مرافق هذا النوع من التعليم والتدريب، والتمويل السيئ لبرامجه، وأساليب التدريس الضعيفة التي يستخدمها المعلمون (Ayonmike, 2015).

ويمكن القول: إن التغلب على بعض التحديات في هذا الأمر، يتطلب تنويع قاعدة عملاء التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ باستمرار، وكذلك زيادة الوعي بالدور الرئيسي الذي يؤديه التعليم والتدريب في التنافسية الاقتصادية والاندماج الاجتماعي، والعمل على معالجة التحديات التي تعترض سير هذا النوع من التعليم، بما فيها تزايد الطلب المستمر على العمال المهنيّين الأكْفاء، وتحسين أداءهم (Florence, 2015). وتركز نظم التعليم والتدريب في الدول المتقدمة صناعياً على الاختلالات الحالية في شتى القطاعات، وخاصةً في مجال السلامة الفنيّة، ومهارات الاتصال والتواصل باللغات الأجنبية، وزيادة محو أمية الحاسوب، لتضمن تحسين نوعية الخريجيّن بما تتوافق مع الاحتياجات التِّقنيّة والمهنيّة لأسواق العمل (Hrmo, et al. 2016)، ومن هذا المنطلق توجب على الكيانات التي تقدم التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ وأصحاب المصلحة وواضعي السياسات التركيز على جودة التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ في كافة مراحله، وفق أفضل الممارسات التي عملت في جميع بلدان العالم، ويجب على الحكومات أن تمول وتخطط

وتنفذ وتدير برامج التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ بشكلٍ جيدٍ من خلال مؤسسات التعليم العالي في البلاد، كما يجب مراعاة جودة برامج مدخلات التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ (Shirley, 2015).

ولتحقيق ما سبق يلزم توفير التسهيلات الكافية والمعدات والمواد الاستهلاكية، وتوفير موظفين مؤهلين في التعليم والتدريب المهنيّ والتِّقنيّ ، وتوفير ما يكفي من المواد التعليميّة، وتوفير التدريب أثناء الخدمة لموظفي التعليم والتدريب المهنيّ والتِّقنيّ ، وإدخال برامج التعليم والتدريب المهنيّ والتِّقنيّ القائمة على الكفاءة في مختلف مؤسسات التعليم العالي، والاستفادة من وسائل نقل المعلومات عبر الأقمار الصناعية ووسائل الاتصالات الأخرى التي تزيد من فاعلية نقل المعلومات كماً ونوعاً، والتكيف مع برامج التعليم ومشبهات التدريب التي تواكب التطور التكنولوجي المتجدد في الزمان والمكان (Tara, et. Al, 2016).

٢،٣ الجودة في التعليم:

إنَّ مفهوم الجودة أضحى في العصر الحديث ثقافةً تتصف بها الكيانات المتميزة التي تسعي إلى التنافس في العمل، بل صارت سلوكاً للإدارة المعاصرة، وقد انتقل مفهوم الجودة من التركيز على تحسين المنتج، إلى الاهتمام الشمولي بكافة مكونات عملية الانتاج أو الخدمة، وهذا ما جعل موضوع الجودة في المؤسسات التعليميّة يُحظى باهتمام بالغ لدى المعنيين نظراً للدور الكبير الذي يتحقق به في التحسين المستمر للمنتج التعليميّ، الذي يستوعب التكنولوجيا المعاصرة ويتفاعل معها وفقاً لمواصفاتٍ محددةٍ (ألظالمي، وآخرون، ٢٠١٢).

٢،٣،١ مفاهيم الجودة:

أدَّى تطور مناهج ومضامين الجودة إلى تنوع مفاهيمها، والاختلاف في صياغة دلالاتها لفظاً لكنها تدور حول مبادئ يتفق أغلب الباحثين عليها، وبالرجوع إلى أصل الجودة في اللغة العربية، ومراجعة بعض

المفاهيم الواردة عن الجودة سواء من منظور المنظمات المعنية بمعايير الجودة، أم من منظور بعض الباحثين يتضح ماهية الجودة.

أ. مفهوم الجودة في اللغة:

إنَّ الأصل الاشتقاقي لمصطلح الجودة في اللغة العربية أساسه الفعل (ج ود) وهو يدل على الجود بالشيء وكثرة العطاء، والجَوادُ يعني السخي، وهو الذي يعطي بلا مسألةٍ صيانة للآخر من ذل السؤال، ويرادف مصطلح الجودة الإتقان: ومصدره مشتق من (ت ق ن) ويعني إحكام الشيء (زكريا، ١٩٧٩). ومن اشتقاقات هذا المصدر: الجيد وهو ضد الرديء. وجود الشيءُ: صيَّره جيداً (الزبيدي، ٢٠١٠). ومنه كلمة أجاد، أي أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويتضمن المعنى، العطاء الواسع والأداء الجيد الذي يبلغ حداً فائقاً (أنيس، وآخرين، ٢٠٠٤)، والجودة، مصدرها جادَ وجمعها جَوْدات، وتعني سلامة التّكوين وإتقان الصَّنعة (عمر، ٢٠٠٨)، ويتضمن المعنى اللغوي للإتقان: إحكام الأشياء وجودة الأداء (ابن منظور، ١٩٩٣)، وورد معنى الجودة في قاموس أوكسفورد أنَّها درجة التميز أو الأفضلية في الخدمة المقدمة (Hutchins, 1992).

ب. مفهوم الجودة من منظور بعض المنظمات وبعض الباحثين:

إن مصطلح الجودة من المصطلحات التي أصبحت ثقافةً رائجةً في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، وكثرت المناداة بتطبيقها على مختلف المؤسسات والإدارات، وتعدَّدت وجهات نظر منظريها مما أدى إلى تعدد المفاهيم التي قدمتها المنظمات المعنية بالجودة وكذا العلماء والباحثون في هذا المجال، وبرز التنوع في المفاهيم تبعاً لتنوع وجهة نظر أو اتجاه المنظمة أو الباحث ومداخلهم لهذا الاتجاه، وتبعاً لتنوع مجالات ومواقع الأعمال التي ينتمون إليها (السامرئي، ٢٠١٢)، ويلاحظ أنَّه ليس من السهل بلورة تعريفٍ موحدٍ للجودة، وللتدليل على ذلك نجد أن الجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة (ASQ) رأت

أن الجودة هي "مجموعة الخصائص والميزات للسلع والخدمات التي تعتمد على مقدرتها في إرضاء الحاجات المحددة للمستهلك" (أبوالرب، ٢٠١٥).

وعرَّف المعهد الوطني الأمريكي للمقاييس (ANSI) الجودة أنَّها "مجموعةٌ من السمات والخصائص للسلع والخدمات القادرة على أن تلبي حاجاتٍ محددةٍ" (Kunar.S, 2006). بينما عرف مركز التجارة الدُّولي (ITC) الجودة أنَّها "التركيز على سلعة منتجة، بحيث تكون خصائص المنتج مطابِقةً للمواصفات المطلوبة، بالتركيز على المستفيد، والتأكيد على القيمة المضافة وفق السعر والمتطلبات التي يرغب فيها الزبون" (Margen, Margatroyd, 1995).

وتعرف المنظمة الدولية للمقاييس/الإيزو وفقاً للمواصفة ٩٠٠٠(ISO) الجودة أنَّها "مجموعة خصائص في السلعة أو الخدمة تعطي لها أهلية إشباع الحاجات المعلنة والضمنية" (Hoyle, 1997).

وبالنظر إلى بعض التعاريف التي أوردها بعض رواد الجودة، تتضح المقاربات لدلالات المصطلح ومفهومه، ومن ذلك ما أشار إليه ديمنج من أن "الجودة يجب أن تُرضِي حاجات المستهلك الحالية والمستقبلية" (Deming, 1986)، بينما عرف كروسبي الجودة أنَّها "مطابقة الاحتياجات مع المتطلبات الأساسية" (Crosby, 1992)، ويتضح من التعريفين أنَّ التعريف الأول ركز على تلبية ما يحتاج إليه المستهلك بشكل مُرضي في الحاضر والمستقبل، فيما ركز التعريف الثاني على أنّ جودة المنتج تنحصر في مدى مطابقته للمعايير الموضوعة التي توائم بين الاحتياجات والمتطلبات، ويمكن القول: إنَّ تعريف ديمنج أدق وأشمل، نظراً لأنَّ الاحتياجات والمتطلبات الأساسية في تعريف كروسبي قد لا تكون كلها مصاغة فيما يضع من معايير لقياسها بشكل مجمل، حيث والاحتياجات والمتطلبات يعتريها التغير في الزمان والمكان. كما يرى جوران أنَّ تعريف الجودة يندرج في مجالين رئيسيين هما: "منتج عالي الجودة يتمتع بالكثير من المزايا التي تناسب متطلبات المستهلك، وأيضاً لدى هذا المنتج عيوب أقل" (Thareja, 2017).

وقد بيّن جوران أنّ الملاءمة للاستخدام تعتمد على توفر خمسة أبعادٍ أساسيةٍ، هي: –جودة التصميم، وجودة المطابقة للمواصفات، وأنَّ تكون السلعة متاحةً، وسلامة الحصول على السلعة، وصلاحية أداء المنتج في ميدان الاستعمال (Juran, 1992)، وبالنظر إلى دلالات التعاريف سالفة الذكر نجد أنَّ الجودة غير موجودةٍ، ولكنها تنشأ، ويعتمد تعريف الجودة على الظروف نظراً لأنَّ تغير الجودة مستمر في التطور بمرور الوقت، وبمدى تطور المنظور الثقافيّ للمجتمع، وهنا يرى ذارجا (Thareja, 2017) أنَّ الجودة "ليست مجرد حادث: أنَّها دائمًا نتيجة جهدٍ ذكيٍّ، وإرادة لإنتاج شيء متفوق"، والبعض يرى أنَّ الفضائل والأخلاق والقيم المشتركة هي مرتكز نشوء الجودة، شريطة أن تنطلق وفق أدواتٍ جديدةٍ مثل القيادة التشاركية أو المشتركة (Reeves, 1994)، وبمتابعة تعاريف عددٍ من الباحثين يمكن القول أنَّه لا يوجد إجماع على معنى واحدٍ للجودة، أنَّ الجودة مفهومٌ غامضٌ، حيث تكمن الجودة في نظر الناظر لها، وإنَّ تعدد المفاهيم بشأن الجودة ناتجٌ عن أنَّها حالةٌ ديناميكيةٌ تتكيف وفق وتطابق حالة المنتجات المادية والخدمات والأفراد والعمليات والبيئة المحيطة مع توقعات المستفيد (حميدان، وآخرون، ٢٠١٨).

وبمراجعة تعاريف الجودة في عدة مصادر يمكن القول أنَّها عمليةٌ تتكون من جهدٍ مستمرٍ يحقق بهذا الجهد تحسناً معقولاً، في داخل أيِّ كيانٍ يسعى للاتصاف بها، ولا توجد طريقةٌ صحيحةٌ واحدةٌ لتنظيم الأعمال أو لإدارة الأشخاص، وليس هنالك تعريفٌ عالميٌ موحدٌ متفقٌ عليه كتعريف للجودة، إلا أنَّ هنالك خصائص تدور حولها التعريفات المختلفة ومتفقٌ على قبولها عالمياً من أهمها: أنَّ الجودة تشَبُّع توقعات العميل أو ما يفوق توقعه، وأن يشمل مجال تطبيق الجودة كافة جوانب نشاط ومكونات الكيان، وأنَّ من أساسيات الجـودة ديمومة التغيير إلى الأحسن، في نظام الكيانات التي تتنافس على تلبية متطلبات الزّبائن (Davis, 1995)، ومع كل ما ذكر من مفاهيم متعددةٍ ومتباينةٍ للجودة إلا أنَّ جوهر تلك المفاهيم يدور حول التميز وإتقان العمل بدون عيوبٍ مستنداً على قاعدةٍ معرفيةٍ تلبي طموح وتطلعات كل من له

علاقةٌ بمنتجٍ أو خدمةٍ أو حتى بقولٍ لأي كيانٍ اعتباريٍّ أو شخصيٍّ يطبق هذا المفهوم، وللإبداع وتوظيف البيانات والمعلومات الخاصة بالعاملين واستثمار قدراتهم الملموسة وغير الملموسة في مختلف مستويات نظام الكيان دورٌ فاعلٌ في الجودة، والتي بها يحقق الكيان التحسن المستمر.

٢،٣،٢ الجودة من المنظور الديني:

إنَّ الجودة طموح رافق الإنسان وبرز مفهومها منذ القدم، حيث نصت عليه الكثير من التعاليم الدينية في الكتب المقدسة، وفي هذا أشار الباحثين إلى أنَّ تاريخ الجودة يعود إلى ١٢٥٠ عام قبل الميلاد منذ حكم رؤساء العشائر والملوك والفراعنة (أحمد، والخطيب، ٢٠٠٦)، ويؤكد هذا ما ذُكر في بعض نصوص الإنجيل من أنَّ "كل شجرةٍ جيدةٍ تصنع أثمارًا جيدةً، وأما الشجرة الرديئة فتصنع أثمارًا رديئة" (جيد، ٢٠١١). ونجد أنَّ القرآن الكريم أورد ذكر مرادفات الجودة بمعنيي الإتقان والإحسان، حيث ورد ما يؤكد على الإتقان في قول الله تعالى: ﴿وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ (القرآن الكريم. النمل ٢٧: ٨٨). كما أشار عز وجل إلى الإحسان في قوله تعالى: ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ﴾ (القرآن الكريم. السجدة ٣٢: ٧).

ومن هذا المنطلق أوجب الله على الإنسان الإتقان وحضه على الإحسان في كل عمل، وإلى كل مخلوق، ويتطلب هذا تحسين العمل في كل مجالات الأعمال الحياتية، بل حتى في القول والتخاطب مع الغير وذلك لما أمر الله به في قوله تعال: ﴿وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْناً﴾ (القرآن الكريم. البقرة ٢: ٨٣)، ومن هذا المنطلق حث الرسول صلى الله عليه وسلم على الإتقان الذي يعد أدق من مفهوم الجودة بقوله: "إنَّ

الله يحب من أحدكم إذا عمل عملاً أن يتقنه" (الألباني، ٢٠٠٩)، واهتم الإسلام على إرضاء الزبون الذي يؤكده ما روي عن الرسول صلى الله عليه وسلم "أعطوا الاجير أجره قبل أن يجف عرقه" (الصنعاني، ٢٠٠٦)، وفيما سبق دعوةٌ جليةٌ إلى الإتقان المقترن بالإبداع والإحسان في عموميات الحياة وفي كافة تفاصيلها، وما الجودة إلا مظهر من مظاهر الإتقان.

٢،٣،٣ نشأة الجودة في العصر الحديث:

تطورت مضامين الجودة ومناهجها في العصر الحاضر، وأدى الاهتمام العالمي المتزايد بالجودة، إلى خلق تنافسٍ بين البشر سعياً لتحقيق مزايا الإبداع، حيث صار التنافس يرتكز على برامج وسياساتٍ خاصةٍ بهذا النشاط تشجع المبدع حتى يزيد من إبداعه لينتج المزيد، وتحث المحسن على الإحسان لتكون كل أعماله جيدةً ومتقنةً، وتُنبه المقصر إلى مواطن الضعف والقصور لديه حتى يعمل على معالجتها وتجاوزها (الشريف، ٢٠١٧).

وبدأ تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة في الظهور حينما شهد العالم ازدهار عصر التنمية الصناعية وخاصةً من منتصف القرن العشرين، وحينما تنامت المنافسة السعرية الحادة لمنشآت الأعمال، كانت سبب في الأزمة التي عصفت بتلك القطاعات، وكنتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين مؤسسات الانتاج اليابانية والأمريكية والأوروبية، وفي بداية الخمسينات من القرن الماضي أبرز المفكر فيجن باوم "مفهوم الرقابة الشاملة على الجودة" والذي عرفه أنَّه عبارة عن "نظام فعَّال يؤدي إلى إنتاج السلع أو الخدمات بطريقةٍ اقتصاديةٍ مطابقةٍ لحاجات ورغبات المستهلك، متضمناً تطوير وصيانة الجودة"، وأشار فيجن إلى أن الجودة مسؤولية جميع الأفراد العاملين بالمؤسسة سواء كانوا يقومون بأعمالٍ إداريةٍ أو فنيةٍ، كما أكد أنَّه يجب على كل فردٍ في المؤسسة التأكد دائماً أن مخرجات عمله سليمةٌ وصحيحةٌ من المرة الأولى (عليمات، ٢٠٠٤).

وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية، وضـــع ديمنج مجموعةً من الأفكار تدور حول فكرة التكامل في المؤسسة كلها، وذلك من أجل التوصل إلى منتجٍ جديدٍ، وكان الأساس لهذه الأفكار أن المؤسسة تعمل من أجل إيجاد كفاءة في منتجها النهائي (الخطيب، والخطيب، ٢٠٠٦)، وتعتبر اليابان الدولة الأولى التي طبَّقت نظريات ومبادئ ديمنج واتجاهاته الجديدة، واســتفادت منها، ثم ســاعدها فيما بعد في ذلك أحد عمالقة الجودة ومنظريها وهو جوران، الذي انطلق (Juran) من الفلسفات الشرقية المستقاة من اليابان، وأيد فكرة أن الجودة تتعلق بـ "الملاءمة للاستخدام"، وفي نهاية خمسينيات القرن العشرين أتاحت اليابان لـ (Deming & Juran) تطبيق النظريّات التي يناديان بها، حتى صــارت اليابان في ســبعينيات القرن نفسه مطبقةً أحدث نظريات واتجاهات الجودة الشاملة (الطلاع، ٢٠٠٦)، وكان (Juran) هو أول من قدم في ستينيات القرن الماضي تسلسلاً خطوة بخطوة للتحسين، كما فصل في الثمانينيات في كتابه ثلاثية جوران، فصل فيه العمليات الثلاث المحددة لإدارة الجودة، من تخطيطٍ وتحسينٍ ومراقبة الجودة، وقام جوران بتدريس مفاهيم التحكم في الجودة والإنجاز الإداري (Thareja, 2017).

وفي سبعينيات القرن الماضي طور فيليب كروسبي (Crosby, 1992) من مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، واعتبر أن المنافسة مع اليابان تستدعي تضافر كافة المجهودات لخلق وتطوير منظومات الإدارة المتكاملة في المؤسسات المختلفة، وأبرز لذلك أربع منطلقاتٍ للجودة، اعتُبرت ولازالت القواعد التي تتحقق بها الجودة، واعتبر أنَّ الجودة تتعلق بالامتثال لسلسلة من المتطلبات، بدلاً من الوصول إلى معيارٍ جيدٍ للرفاهية. واعتبر الأساس في الجودة هو قدرة السلعة، أو الخدمة على مطابقة المواصفات للمتطلبات، وتمحورت أفكاره المطلقة حول مفهوم وجوب منع الأخطاء بدلاً من اكتشافها وتصحيحها، وينبغي أن يكون معيار الأداء "صفر العيوب"، وأن تكون الجودة مقاسة بسعر عدم المطابقة. ومن أكثر العبارات شيوعًا ونقلت عنه هي: "إذا لم يتم ترسيخ الجودة في المنظمة، فلن يحدث ذلك أبدًا"،

ووضعت منظمة الجودة البريطانية (A Q B) أول تعريف لإدارة الجودة الشاملة بأنَّها: "فلسفةٌ إداريةٌ للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كلاً من احتياجات المستهلك، وتحقيق أهداف المشروع معاً" (حبشي، ٢٠٠٦). وعرف جون أوكلاند إدارة الجودة الشاملة "بالوسيلة التي تُدار بها المنظمة لتطور فاعليتها ومرونتها ووضعها التنافسي على نطاق العمل ككل (Dale H. Besterfield, 1999).

وإدارة الجودة الشاملة هي "نظريةٌ إداريةٌ متطورةٌ تتكيف باستمرار مع متغيرات أصحاب المصلحة إضافةً إلى تغير متطلبات البيئات" (Park, et al, 2018). وفي القرن المنصرم برزت دعوات إلى أن تكون الجودة شاملة في مجال الانتاج والخدمات، وتتجلى المزايا التنافسية التي تتمتع بها الكيانات في المستوى العالي لجودة تأهيل القوى العاملة في الكيان، والتي هي نتيجة للتعليم النوعي الجيد، وقد مر تطوير ممارسات إدارة الجودة الشاملة في التعليم عبر مراحل، بدأت بنهاية القرن الماضي وفي هذا القرن، ولأنَّ الجودة هي مجموعة من المعايير أو الأهداف، فإنَّ الكيانات التعليمة تحقق مستوياتٍ جيدةً في المنافسة والتميز، عندما تستند إلى تخطيط استراتيجي كفؤ في تطبيق المعايير الإدارية التي تتطلبها المنظمات المعنية بتقييم جودة كيان تعليمي ما (Valle, 2018).

وهناك من أشار إلى إن ابن خلدون هو أول من انتهج معايير للجودة في التعليم، ومنها على سبيل المثال تصفير مشكلات التعليم، وعلاقة التعليم بالمجتمع وأهمية التعليم في البناء الحضاري، واعتبر ابن خلدون "أنَّ تعليم العلم من جملة الصنائع"، حيث استخدم مفهوم الجودة في التعليم من خلال تأصيل الفكر التعليميّ بمعايير محددة تساعد في عملية تقييم وتقويم التعليم، حيث يقول "وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته"، وحدد أهم المعايير التي بها تصفر مشكلات التعليم، وهو ما تدعو إليه معايير ضمان الجودة حديثاً (مرجين، ٢٠١٥).

وصارت الجودة تتجسد في نهج إداري طور مفهوم الإدارة القديم حتى يتماشى مع التوجهات المعاصرة التي تسعى إلى تحقيق الجودة العالية وكسب رضا العملاء، بالتركيز على مؤشرات عدد من الجوانب كخلو الخدمة من الأخطاء، والجوانب الإنسانية ومنها: الاعتماد في الرؤية على الموظف وكسب رضاه، وأدوار مدير الجودة والمهارات المطلوبة منه للسيطرة والتحسين المستمر الذي يحقق بها النتائج، وحسن التصرف لإدارة الجودة أثناء الطوارئ، كل هذا يحتاج إلى أدوات وأساليب وطرق تفكيرٍ مختلفةٍ، واتخاذ القرارات المبنية على أفضل المعارف (Kemenade, 2014). وبالتمعن في دلالات معاني الكلمات المكونة لهذا المصطلح فإنَّا نجد أنَّ كلمة "إدارة" تعني النشاط أو الأنشطة التي تمارس لتنفيذ وظائف الإدارة من التخطيط، والتنظيم، والتوظيف، والتوجيه، والرقابة، وأنَّ كلمة "الجودة" هي درجة الإتقان التي تتميز به أعمال ووظائف إدارة الانتاج والخدمة، وكلمة "شاملة" تضم كافة أجزاء ومكونات وظائف الإدارة التي ينتج عنها المنتج أو الخدمة الخالية من العيوب. ويمكن استخلاص تعريفا جامعاً لإدارة الجودة الشاملة بأنَّها: مجموعة الجهود والأنشطة المنتظمة التي بها تتقن كافة مكونات وظائف إدارة الأعمال الانتاجية والخدمية وتتكيف لتحقق متطلبات الرضا المتوقع والمحتمل للمستفيد وبيئته.

٢،٣،٤ الجودة الشاملة في التعلم:

إنَّ مفهوم الجودة الشاملة في التعليم يشير إلى نظامٍ إداريٍّ متكاملٍ، يتسم بالتفاعل بين المدخلات من أنظمة، ومناهج، وأعضـــاء هيئة التدريس، وبنيةٍ تحتيةٍ، وطلبةٍ، مع العملية التعليميّة التي تؤدي دوراً وسيطاً تحويلياً لهذه المدخلات حتى تصير منتجاً نهائياً للعملية التعليميّة، ويتمثل هذا المنتج في مجموعةٍ من المخرجات مثل الطلاب الخريجيّن والبحوث وخدمات المجتمع (الفارسي، والجبالي، ٢٠١٨).

وأبرز المبررات التي تُوجب تطبيق الجودة الشـــاملة في النظام التعليميّ من خلال ارتباط الجودة بالانتاج، شمول نظام الجودة لكافة المجالات، ونظام الجودة عالمي وهو سمةٌ من سمات العصـــر الحديث،

ويُعد الارتباط وثيقٌ بين نظام الجودة الشاملة وبين التقويم الشامل للتعليم في مختلف المؤسسات التعليميّة (حميدان، وآخرون، ٢٠١٨).

إنَّ وظيفة إدارة الجودة الشاملة في مؤسسة التعليم العالي، تعنى مهام إداريةٍ محددةٍ في وظائف التخطيط، والتنفيذ، والفحص والتصحيح، بهدف تحقيق التحسين المستمر في جودة خدمات مؤسسة التعليم العالي، ويُطلق على هذا النوع من التحسين المستمر بدائرة "ديمنج"، حيث بدأ (Deming) ديمنج الذي لُقب "أبو الجودة" في اليابان، بتدريس طرق التحليل الإحصائيّ ومراقبة الجودة للمهندسين والمديرين التنفيذيين اليابانيين، ووضع من خلال دروسه وكتاباته أسس الجودة ومنطلقاتها، وعرض ١٤ نقطةً في كتابه "الخروج من الأزمة"، واعتبر هذا أساس انطلاق إدارة الجودة الشاملة، وأنشأ نظرية إدارة الجودة الشاملة عبر عنها بدائرة ديمنج (حميدان، وآخرون، ٢٠١٨). والشكل التالي أوضح هذا.

شكل رقم (٢،١) دائرة ديمنج لمهام إدارة الجودة الشاملة

المصدر: بداري، وآخرون، ٢٠١٣، بتصرفٍ من الباحث

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

ويوضح الشكل أعلاه، أنَّ تقدم أيُّ كيانٍ إداريٍ مرتبطٌ باستمرار عمليات التحسين وتعرف بمقدار الدرجة في منحنى التحسين التي تمثلها العجلة المتصاعدة، مع الاحتفاظ بمكاسب التحسين الذي يمثلها (المثلث في الشكل).

ويلزم أي كيانٍ تعليميٍ أن يستجيب لمختلف متطلبات المستفيدين داخلياً وخارجياً حتى يتمكن من الاندماج في مسار إدارة الجودة، وينبغي عليه القيام بإعداد ميثاق الجودة كمرجعٍ داخليٍ للجودة، والذي به يشكل ركيزةً أساسية في ضمان الجودة الداخلية للكيان، وترتكز عجلة ديمنغ على أربع وظائف إداريةٍ متكاملةٍ ومستمرةٍ هي: التخطيط: والذي به تحدد الأهداف وتوضع الخطة المناسبة لتحقيقها، بما يضمن الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة وتحقق الأهداف المسطرة بفعالية. التنفيذ: أيْ تنفيذ ما تم التخطيط له، وهذا يقتضي إشراك الموارد البشريّة العاملة في الكيان بقصد تحقيق أكبر جهدٍ ممكنٍ، لأنَّ الجودة مسؤولية جميع منهم في الهرم التنظيمي من القمة وحتى القاعدة، الفحص: وبه يتم معرفة ما إذا تم تنفيذه كما خُطط له وتحديد الانحرافات إن وُجدت، والتصحيح: الذي به تعالج الانحرافات مع التحسين المستمر في جودة المخرجات (رقاد، ٢٠١٤). وينظر إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم بأنَّها أحدث مداخل من مداخل التطوير والإصلاح التربوي (أبو سمرة، وآخرون، ٢٠٠٨).

وفي هذا شهدت عدد من البلدان العربية في السنوات الأخيرة جهوداً مؤسسيةً لتطوير ممارسات الجودة في التعليم، إضافةً إلى بعض الجهود الفردية لعددٍ من المؤسسات والجامعات والكليات العربية الخاصة بتطبيق معايير الجودة، إلا أن عملية تقييم مستوى الجودة في الجامعات العربية بقيت محدودةً ومرتبطة بتوجهات ذاتية للجامعة نفسها، حتى أصدرت بعض وزارات التعليم العالي في بعض الدول العربية معايير اعتماد، وهذه المعايير لم ترقى إلى مستوى معايير الجودة العالمية، لكونها معايير كمية تهدف إلى الحصول

على ترخيص لإنشاء الجامعة أو إجازة البرنامج الأكاديميّ للتخصص، وقد بدأت مؤخرًا بعض الدول العربية بالإجراءات اللازمة لاستحداث هيئاتٍ مستقلةٍ لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي (الهادي، ٢٠١٣). وفي اليمن تبنت وزارة التربية والتعليم تطبيق أنظمة ضمان الجودة، واستحدثت دائرةً معنيةً بضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي ضمن الهيكل الإداري للوزارة والتي تسعى إلى ترسيخ مفاهيم ضمان الجودة والأداء الجامعي في مؤسسات التربية والتعليم (العدواني، ٢٠١٤). وسعت بعض الجامعات إلى إنشاء أقسام ضمان جودة الأداء الجامعي في مؤسسات التعليم العالي، في محاولات منها للتحسين المستمر للأداء العام لبلوغ أهدافها، والحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي/البرامجي، والاهتمام بجودة خدماتها التعليميّة والبحثية لإمداد سوق العمل بالخريجيّن القادرين على تلبية حاجات المجتمع وأصحاب العمل بمستويات كافية من الخريجيّن ذو الكفاءة والفاعلية (الشريف، ٢٠١٧) لأنَّ الجودة في التعليم تجعل من التعليم متعة وبهجة (Santos, & Lima, 2019)، إلا أنَّ التعليم في بلدان النزاعات المسلحة يسير نحو الاختلاف من خلال التعليم الانتقائي والطبقي، الذي يعكس قدرة الطبقة الاجتماعية العرقية

أو الاقتصادية، مما يعوق من تنوع مسارات التعليم، وزيادة مخرجاته بدون وظائف مالم تكون المخرجات من طبقات السيادة والمال، ويسهم وضع التعليم بهذه الحالة في عدم الثقة: من خلال توظيفاتٍ طائفيةٍ أو مناطقيةٍ لبعض مفردات منهاج التعليم، وفقاً لـ "نحن" و"الآخرين" (Davies, 2012).

وفي هذا أشار العولقي (٢٠١٨) إلى وجود انخفاض واضح في مستوى جودة الخدمة التعليميّة المدركة من قبل طلبة الجامعات اليمنية، بما فيها ضعف التركيز على المهارات الذهنية والمهنيّة لرفع كفاءة الخريجيّن حتى توائم سوق العمل، ناهيك عن صعوبة حصول الخريج على التدريب الجيد واللازم بعد التخرج، وأن تلك الخدمات غير ملائمة لرغبات الطلبة وتوقعاتهم، إضافةً إلى وجود ضعفٍ في مستوى رضا الطلبة عن

الخدمة التعليميّة المقدمة، وتؤكد الدراسة على أنَّه لا يمكن تحقيق جودة التعليم إذا لم تتحقق شروط التخلص من الاتباع والتقليد، والانطلاق للبدء في عملية الإبداع والتجديد.

٢،٣،٥ مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم:

يتبنّى عدد من الباحثين مجموعةً من المعايير والإجراءات أو ما يُعرف بالمبادئ لإدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، والتي بتطبيقها يتحقق التحسين المستمر في المنتج التعليميّ، هذه المبادئ تشير إلى الخصائص المتوقعَة من هذا المنتج وفقاً لمواصفات ومقاييس تحقق أهداف الكيان من عملياته وأنشطته، ولهذا ينبغي على المؤسسات التعليميّة اتباع مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتطبيق فلسفة المعيب الصفري في مختلف مكونات وهياكل العملية التعليميّة سواءً من حيث الطاقم الإداري أو الهيئة التدريسية أو الطلبة وحتى أبسط عامل (غزاز، والزهراء، ٢٠١٩)، وتتعدد هذه المبادئ وفق رؤى الباحثين، فقد أطلق ديمينج على بعضٍ منها تسمية "جوهر الجودة في التعليم" (حميدان، وآخرون، ٢٠١٨). وتتطلب الجودة الشاملة تغييرًا ثقافياً، وقِيمًا دقيقةً، واستيعابًا لمبادئها ومفاهيمها، وفوائد تطبيقها، إضافةً إلى تهيئة العاملين عند تطبيقها أولاً لتقبل مبادئها، والعمل بها، إذ لا يمكن إطلاقاً تطبيق مفاهيم ومبادئ الجودة الشاملة في بيئة عدائية تجهل الجودة ومضامينها. (العريمي، ٢٠١٨ وسكيك، ٢٠١٢).

جدول (٢،١) مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر بعض رواد الجودة

الباحث	مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الكاتب											
إدوارد ديمينج	إيجاد التناسق بين الأهداف	تبني فلسفة الجودة الشاملة	تقليل الحاجة للتفتيش	نجاح الأعمال المدرسية بطرق جديدة	تحسين جودة الانتاجية وتقليل التكاليف	التعلم مدى الحياة	ممارسة روح القيادة في التعليم	التخلص من الخوف	إزالة معوقات النجاح	توليد ثقافة الجودة لدى العاملين	تحسين العمليات	مساعدة الطلاب على النجاح	الالتزام	المسؤولية
جوزيف جوران	جودة التصميم	مطابقة المواصفات للتصميم (منع الانحرافات ومحاولة تجنبها)			أن تكون متاحة (سلعة –خدمة)		صلاحية أداء المنتج في ميدان الاستعمال (الأداء يحقق أخطاء صفرية فقط)				مقدار كلفة عدم التطابق		وفق: تخطيط – سيطرة –تحسين	
فيليب كروسبي	متطلبات التحسين المستمر هي عيوب صفرية			إيمان الإدارة العليا بأهمية الجودة		فهم الإدارة العليا لتطبيق سبل الكمال					القدرة على تحمل المسؤولية للعمل			
بلدرج	التركيز على إرضاء الطلاب والمستفيدين			الاهتمام بنتائج الأداء		تنمية الموارد البشرية	الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي				تطوير القيادات			
فريد ورسيون وروس	تحديد النتائج التي يراد تحقيقها بدقة		الارتباط القوي بين الأنظمة الصغيرة داخل الكيان		مراعاة متطلبات النظام والعالمين		صناعة القرارات بناءً على الواقع العقلي	التفاوض والمشاركة في صنع القرار		التعاون بين الجميع	التخطيط من أجل التغيير		القيادة الواعية والمساندة	
لويس وسميث	الالتزام بالتحسين المستمر			الالتزام بإرضاء العميل ومقابلة حاجاته لتوقعاته			الالتزام أن تكون البيانات والمعلومات المستخدمة حقيقية وصادقة			احترام العاملين وتشجيعهم على التعاون والإنجاز وتعزيز الثقة				

المصدر: مبادئ الجودة الشاملة في عدد من المراجع

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

ويتضح من الجدول رقم (٢،١) تعدد المبادئ التي تقوم إدارة الجودة الشاملة عليها، حيث تتباين رؤى الباحثين والكُتَّاب في تحديد هذه المبادئ، وقد تم الاكتفاء بذكر البعض منها، وتلك المبادئ تدور حول فكرة التكامل في كافة مفاصل الكيان التعليميّ ومكوناته، حيث يرجع أساسها إلى اعتماد منظومة عملٍ متكاملةٍ، تؤدي إلى منتجٍ علميٍّ عالي الجودة لأنَّه ناتجٌ عن جودة الأساليب المستخدمة بصورةٍ مستمرةٍ في العمل ونظمه الحاكمة (الترتوري، وجويحان، ٢٠٠٦).

٢،٣،٦ معايير قياس الجودة الشاملة في التعليم:

إنَّ الالتزام بمبادئ الجودة الشاملة يستند إلى ضوابط اتُّفق عليها كمعايير لتقييم وقياس جودة التعليم، هذه المعايير أُنشأ لها هيئات عالميةٍ تعمل على تحديد السياسات والمؤشرات لضمان جودة البرامج في التعليم، وصار لزاماً على إدارة مؤسسات التعليم المختلفة التغيير الجذري لطرق الإدارة وفق التقنيات الحديثة، وصار الأخذ بمعايير القياس وتحقيقها في واقع الكيانات التعليميّة متطلباً أساسياً للاعتراف بتلك الكيانات واعتمادها، حتى يصير التعليم عالي الجودة (Thareja, 2017).

أ. **مفهوم معايير قياس الجودة:**

إنَّ مفهوم المعيار في اللغة العربية هو "مقياسٌ يُقاسُ به غيرُه للحكم والتَّقييم" (عمر، ٢٠٠٨). كما قد يكون "معيار القبول" هو "نموذجٌ متحَقَّقٌ أو مُتَصَوَّرٌ لما ينبغي أن يكون عليه الشيء" (معجم المعاني، ٢٠١٩). ومعيار الجودة هو عبارةٌ عن وثيقةٍ تصدر نتيجة إجماعٍ يحدد المتطلبات التي يجب أن يفي بها منتج ما أو عملية أو خدمة وتصادق عليها جهةٌ معترفٌ بها (كردي، ٢٠١٤). والمعيار هو مقياسٌ مرجعيٌّ يمكن الاسترشاد به عند تقويم أداءِ كيانٍ تعليميً ما في دولةٍ معينةٍ وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة وقد تكون المعايير عبارةٌ عن مستوياتٍ تضعها إحدى الجهات الخارجية، أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة (الحسيني، ٢٠١٦).

ولا يتحقق الأداء الكفء لمؤسسات التعليم إلا بكسب ثقة المجتمع في خريجيّها على أساس آلية تقييم معترفٍ بها عالمياً، عندما يحقق الكيان التعليميّ أفضل خدماتٍ تعليميةٍ بأكفإ الأساليب وبأقل التكاليف وبأعلى جودةٍ ممكنةٍ، وتُعد معايير الجودة نظامٌ للرقابة الكلية على إداء كل نشاط من أنشطة المنظمة، والتي يجب الالتزام بها من أجل تحقيق مستوى أداء وجودة عاليين، ويمكن تعريفها: بأنَّها إحدى المداخل التي تعمل على تجويد مخرجات العملية التعليميّة وتترجم متطلبات الطلبة وتطلعاتهم إلى واقعٍ علميٍّ بجودةٍ عاليةٍ وفق مواصفاتٍ موضوعةٍ من جهاتٍ معنيةٍ بالجودة (السعيد، وعبدلي، ٢٠١٩).

ب. الجهة المعنية بوضع المعايير:

لقد ظهرت معايير عالميةٌ لقياس الجودة الشاملة، مثل معايير بالدريج في أمريكا، وجائزة ديمنج في اليابان بمختلف تقسيماتها، والمواصفات الدولية للجودة الشاملة، ومؤسسات الاعتماد الأكاديمي والمهنيّ، وأنظمة الرقابة على الجودة الشاملة، وظهر الكثير من النماذج التطبيقية للجودة الشاملة في مؤسسات التعليم قبل الجامعي وما بعده من مستوياتٍ أكاديميةٍ وفنيةٍ في الكثير من الدول، حتى صار عقد التسعينات هو عقد المعايير وتطوير نظم التقويم القائمة على المعايير، حيث انتشرت حركة المعايير إلى بلدان العالم المتقدِّم، وبعدها انتقلت إلى بقية دول العالم الأخرى، وصارت هذه المعايير مقياساً للتنافس والنجاح بين المؤسسات في مجالات مختلفة (رقاد، ٢٠١٤).

وقبل ذلك تأسست المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس "ISO" في (٢٣) فبراير (١٩٤٧)، بهدف توحيد المواصفات الخاصة بالمنتجات وضمان الجودة والارتقاء بها، ومصطلح الإيزو للمعايير هو عبارة عن اختصار لاسم المنظمة الدولية للمواصفات والمقاييس، وهي عبارةٌ عن اتحادٍ دوليٍّ مقره في جنيف ويضم هيئات المقاييس الوطنية لمختلف الدول، وتعمل على تطوير عملية التقييس عالمياً، وتضع مجموعةً من المعايير الخاصة بنظام الجودة، وتُعد مواصفات تقنيةٍ يمكن أن تُطبق في كل المؤسسات مهما كان نشاطها

أو حجمها، ومهمتها متابعة ومراقبة مدى الالتزام بهذه المعايير في المؤسسات، التي تسعى إلى ضمان جودتها، ويتركز نشاطها في المجالات الانتاجية والخدمية، وتعرف السعيد، وعبدلي (٢٠١٩)، الإيزو بأنَّها: "مجموعةٌ من العمليات، والإجراءات، والهيكل/ التنظيمي، والمسؤوليات، والمواد اللازمة لإدارة جودة خدمات وأداء كيانٍ ما موضَّحَةً في دليل الجودة وتعليمات العمل الصادرة من منظمة المواصفات والمقاييس الدولية".

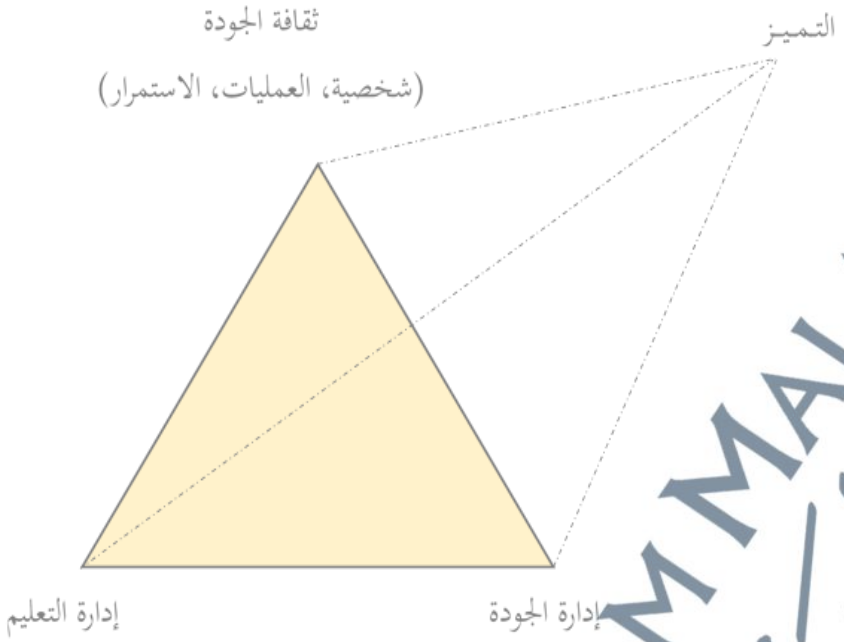
وقد أضحت العديد من الكيانات الإدارية الفاعلة تستند في كافة وظائفها الإدارية على مقاييس تعدها الهيئات الوطنية المعنية بالمؤشرات أو المقاييس في مختلف البلدان، والتي يبرز نشاطها في مجالي الانتاج والخدمة، وتضع مؤشرات القياس بناءً على المعايير العالمية للمنظمة الدولية للمقاييس—الإيزو. ولقد صدر عن الإيزو سلسلةً من هذه المعايير الدولية لكلاً من الأنشطة الانتاجية أو الخدمية، وبدأ أول إصدار لمواصفات القياس العالمية للجودة في عام ١٩٨٦، بالإصدار (ISO8402)، وفيه وضُعت معايير للممارسات الإدارية الجيدة التي تضمن أن المؤسسة تستجيب لمتطلبات العملاء من المنتجات أو الخدمات، ويُعتبر هذا هو الأساس التي نشرت اللجنة التِقنيّة للمقاييس العالمية على ضوئه في العام التالي مجموعة تضم خمسة إصداراتٍ للمقاييس، من الإصدار رقم (ISO9000) وحتى الإصدار رقم (ISO9004) وتتضمن سلسلة الإيزو مجموعةً متناغمةً من مقاييس تأكيد الجودة العامة تُطبق على أيّ كيانٍ سواء كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً. هذه المقاييس تساعد الشركة على تخفيض الكلفة الداخلية وزيادة جودة الانتاج فيها (بوحرود، ٢٠١٣).

ولكل إصدارٍ من إصدارات الإيزو للقياس شروط يتطلب الوفاء بها للحصول على شهادة ذلك الإصدار، فعلى سبيل المثال يتضمن مدلول شهادة الإيزو (٩٠٠٠) الحصول على شهادة مطابقة لمواصفات الإصدار (٩٠٠١ – ٩٠٠٢ – ٩٠٠٣)، من قبل جهة معترف بها أو طرفٍ ثالثٍ، كما إن شهادة الإيزو

لا تمنح من قبل المنظمة العالمية للمقاييس، وتُعتبر هذه الشهادة تأكيدٌ من قبل جهة إصدار الشهادة أو طرفٌ ثالثٌ يبين فيها أن نظام إدارة الجودة الذي يغطي ناحيةً محددةً من النشاطات قد تم تقييمه ووجد أنَّه يتوافق مع مقاييس الإيزو (٩٠٠٠). ويفرض الانتماء إلى الجودة تغييراتٍ جذريةً في أي كيانٍ ما، ويبدأ نظام إدارة الجودة بجودة الهيكل التنظيمي وشخصية المدير واهتماماته وأسلوب إدارة العمليات والمصادر المطلوبة لتنفيذ النظام بشمولية لتحقيق أهداف الجودة. أوضح كردي (٢٠١٤). ومن طرق التقييم على سبيل المثال تقييم الكيان لنفسه، وهذ يتطلب أن يكون تقييماً دقيقاً وصادقاً للتحقق من أنَّه يدير عملياته بكفاءةٍ، وقد يستدعي الكيان زبائنه لتدقيق نظام الجودة فيه وهذه الطريقة تزيد من ثقة المستفيدين بالكيان وقدراته على أنَّ منتجه أو خدمته تفي باحتياجات المستفيدين، كما قد يستعين الكيان بخدمات جهةٍ مستقلةٍ متخصصةٍ بمنح شهادة الإيزو، وتعتمد هيئات ضمان الجودة في تقييم الجودة على طريقتين أساسيتين، هما: التقييم الكمي والتقييم من قبل النظراء (السعيد، وعبدلي، ٢٠١٩).

ج. أبعاد تقييم الجودة الشاملة في التعليم:

إنَّ أبعاد تقييم الجودة الشاملة في التعليم ترتكز على المبادئ التي تؤدي إلى الاهتمام بجودة المنتج النهائي وفق سلسلة من الإجراءات التي يجب أن تتحقق في مختلف مراحل الإنتاج، والتي عادةً تستند إلى مقدار الدرجة التي يتحصل عليها كيانٌ تعليميٌّ في مؤشرات تقييم الجودة الشاملة وفقاً للمعايير الموصوفة لتقييم المجال، ومدى توفر خاصية التميز في المنتجات أو الخدمة المقدمة للعملاء (الشريف، ٢٠١٧). ويوضح الشكل التالي هياكل التعليم الجيد الذي يتحقق فيه التميز، والجودة الشاملة في التعليم في العصر الحالي لم تُعد شعارا ترفياً ترنو إليه الكيانات التعليميّة أو بديلاً تأخذ به أو تتركه الأنظمة التعليميّة، بل أصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على روح البقاء لدى المؤسسة التعليميّة (عبد المالك، وآخرون، ٢٠١٦).



شكل رقم (٢،٢) هياكل التعليم الجيد الذي يحقق التميز

المصدر: نموذج ثارجا (Thareja, 2017) بتصرف من الباحث.

وبين الشكل رقم (٢،٢) أنَّ تحقيق التميز في أيّ نوعٍ من أنواع التعليم لا يمكن أن يتحقق إلا إذا تضافرت جهود الإدارة والأشخاص العاملين في هذا الكيان لتحقيق الأهداف التي تطمح رؤية هذا الكيان الوصول إليها، ولا يمكن أن يتحقق التميز مالم تتلازم أدوار التخطيط الاستراتيجي، ونظام إدارة الجودة، والوعي بالجودة، مع استمرارية التطوير والمتابعة وتركز الجودة في التعليم على الأنشطة الأساسية المرتبطة بنقل المعرفة للطلاب من خلال بيئةٍ داعمةٍ لانتشار ثقافة الجودة التي تُعد أحد أسباب قوة التميز، ويتطلب تحقيق التميز "أكثر من مجهودٍ متضافرٍ في الجوانب الصعبة من الكفاءة، وأدوات إدارة الجودة، وثقافة الجودة، وذلك لمتابعة الجوانب الناعمة والصلبة التي يتطلبها التطور البشريّ بصورة مستمرة" (Thareja, 2017).

وتحدد بعض الدراسات إطاراً لتقييم الجودة المشترك يستند على تسعة معايير موزعة في مجموعتين هي: مجموعة الممكنات وهي العوامل التي تمكّن المنظمة من تحقيق النتائج بكفاءة وفعالية وتضم خمسة

معايير هي: القيادة، الاستراتيجية والتخطيط، إدارة الموظفين، الشراكة والموارد، العمليات، ومجموعة النتائج المحققة من قبل المنظمة وتضم أربعة معايير هي: رضا العملاء، رضا الموظفين، رضا المجتمع، ونتائج الأداء الأفضل (رقاد، ٢٠١٤).

جدول (٢،٢) أوزان أبعاد تقييم نظام الجودة المشترك

المعيار	الوزن	المعيار	الوزن	المعيار	الوزن
القيادة	١٠	الاستراتيجيات والتخطيط	٨	إدارة الموظفين	٩
الشراكة والموارد	٩	العمليات	١٤	رضا العملاء	٢٠
رضا الموظفين	٩	رضا المجتمع	٦	نتائج الأداء الأفضل	١٥
مجموع الأوزان					١٠٠

المصدر: (البرواري، وباشيوة، ٢٠١١)، بتصرفٍ من الباحث.

يُشاهد في الجدول رقم (٢،٢) الوزن القيميّ لأبعاد تقييم نظام ضمان الجودة المشترك، حيث تتفاوت الأوزان لتحقق وزن إجماليّ (١٠٠) نقطةً، حيث يُلاحظ أن أكبر وزنٍ هو لرضا العملاء، ويليه نتائج الأداء الأفضل، ثم العمليات، فالقيادة، وحُدد أقل وزنٍ نسبيّ لرضا المجتمع، وتدل أوزان المعايير المبينة في الجدول على مقدار أهمية كل معيارٍ من المعايير سالفة الذكر، حيث تعكس قيمة كل معيارٍ أهميته النسبية في تحقيق التميز، مع إمكانية تعديل تلك القيم بحسب ظروف كل منظمةٍ وطبيعة عملياتها، وهناك من يرى أن التعليم عالي الجودة يُعرف من خلال المقدار الذي حققته المعايير، وأنَّ الأساس في تقييم لجودة في التعليم يستند إلى اهتمام المجتمع به ونظرتهم إليه وقيمته لديهم (Buckner, 2018). ولضمان تحقق الجوة فأنَّه يتوجب أن يتحقق في العملية التعليميّة أربعة حقوقٍ أساسيةٍ وهي: إمكانية الوصول للتعليم بسهولةٍ، والقدرة على التكيف، وأن يحقق التعليم القبول، وأن يكون التعليم بدون تمييز، هذه الحقوق تسير جنباً إلى جنبٍ، كحلقةٍ متكاملةٍ، وليس فيها تناقضٌ، وعند غياب أو ضعف التكامل أو وجود التناقض فإنَّ التعليم لا

يمكن أن يحقق جودةً وتميزاً، والحقوق الأربعة سالفة الذكر يعتبرها المعهد الوطني لتقييم التعليم في اسبانيا (INEE)، مرتكزاً أساسياً تستند عليها المعايير التي أنشائها لتقييم التقدم التعليميّ (Valle, 2018). وقد أُتفق في المؤتمر الذي رعته اليونسكو (UNESCO, 1998)، على أن تشمل معايير قياس وتقييم جودة التعليم المجالات التالية: جودة المناهج والمقررات الدراسية، والبرامج التعليميّة، والبحوث العلمية، والطلاب، وجودة البنية التحتية من مرافق ومباني وأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي المستفيد من الكيان التعليميّ، والتعليم الذاتي الداخلي، والتحسين المستمر، وتحديد معايير مقارنة للجودة مُعترفٌ بها دوليًا (ثابت، وآخرون، ٢٠١٣).

وتقيم وكالة ضمان الجودة البريطانية (QAA) ضمان إدارة الجودة المشترك في التعليم العالي تقييماً يعتمد على ثلاثة مستوياتٍ، ففي المستوى الأول تقيم المعايير الأكاديمية، وفي المستوى الثاني تقيم جودة فرص التعلم، وفي المستوى الثالث يقيم ضمان الجودة وديمومة تحسينها، وتقيم الثلاثة المعايير الرئيسة بثمانية معايير فرعيةٍ معتمدةٍ في عملية تقييم التعليم الجامعي البريطاني.

د. أبعاد تقييم جودة مخرجات التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ:

تعتمد الاتجاهات الحديثة في تقييمها لمخرجات التعليم العالي على توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية في الخريجيّن وفي عناصر تقديم الخدمة التعليميّة، ومقارنة التقديرات الواقعية والتقديرات المرغوب بها بغية الوصول بمخرجات هذا النوع من التعليم إلى مستوى الجودة المطلوبة، وهذا يستلزم أن تشمل معايير الجودة في التعليم التِّقنيّ جميع محاور العملية التعليميّة (علاء الدين، ٢٠١٢). ولأن مخرجات النظام تتأثر إلى حدٍ كبيرٍ بنوعية مدخلاته، فأنَّه يتوجب على أي كيانٍ تعليميّ أن يوفر عناصر مهمة في مدخلاته كمتطلباتٍ أساسيةٍ لا بد من توافرها كي يتم تحويلها إلى مخرجاتٍ متميزةٍ بجودةٍ عاليةٍ (نوال، ٢٠١٨). ويرتكز ضمان جودة هذا النوع من التعليم والتدريب على المبادئ والمؤشرات الأساسية للجودة

(مُؤسسة التدريب الأوروبية، ٢٠١٧). وما جودة مخرجات هذا النوع من التعليم إلا انعكاس للمرتكزات التي أُعد على أساسها هذا المخرج، في مراحل العملية التعليميّة التي سبقت التخرج، والمستندة إلى علاقات بنيوية بين كافة متغيرات ومراحل النظام وهذا الأمر يحتم التركيز على تنسيق ضمان جودة العملية التعليميّة بكافة مقوماتها، والتي تسبق الوصول إلى قيم المتغيرات التي تحقق العمليات والمخرجات وفقاً للأسس والمعايير المبينة آنفاً (عماد الدين، ٢٠١٥).

ومن المرتكزات المهمة في تحسين جودة مخرجات التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ عوامل المدخلات المتمثلة في: المدربين (تدريب المعلمين ودوافع المدرسين) والتمويل والبنية التحتية والمعدات (من آلات وأدوات وفضاء لتدريس التِّقنيّات الحديثة) والمناهج الدراسية، إضافة إلى ما يرى تارا وآخرون (Tara, et al, 2016)، حيث أشاروا إلى أنَّ أهم قياس جودة مؤسسة التعليم والتدريب يرتكز على ما تعلمه المتدربون وأنَّ "أداء الطلاب هو مؤشرنا على الجودة، ومهاراتهم العملية والنظريّة، وكذلك سلوكهم وطريقة تفكيرهم، وعندما يحصلون على وظيفةً بعد ذلك، نعلم أنَّهم تلقوا تدريباً جيداً".

وتُعد جودة مخرجات التعليم من أهم الأدوات التي تسهم في تطوير الأداء، ورفع مستوى الإتقان والتميز، وضمان تحقيق الأهداف على مستوى الكيان التعليميّ وعلى مستوى الأفراد، حيث تُمكِّن المتخرّج من امتلاكه للقدرة على تجاوز العوائق والصعاب التي تعترض مسلكهم (قاسم، ٢٠١٢). ومن الباحثين من يرى أنَّ جودة مخرجات التعليم هي ترجمة يحول فيها احتياجات وتوقعات الطلاب أو المستفيدين من الخدمة إلى خصائص محددة تكون أساساً لتصميم الخدمة التربوية المقدمة لهم وبما يوافق توقعاتهم (Florence, 2015).

ويستدعي نظام جودة مخرجات التعليم بالضرورة التركيز على تحقيق ضمان جودة المدخلات كونها الأساس التي يتحقق من خلالها العمليات والمخرجات، حيث وبها يتمكن المتعلم من الحصول على تعليمٍ

جيدٍ، وبها تتحقق العمليات والمخرجات، وفي هذا يتحتم التركيز على تنسيق ضمان جودة العملية التعليميّة بكافة مقوماتها (رحيمة، ٢٠١٥، والكميم، ٢٠١٢) لذا يتطلب تحقيق الجودة في المخرج وجود تكامل وتناسق بين مختلف أنشطة النظام بدءًا بالتصميم ثم التنفيذ وحتى الإنتاج (عبد الحسين، ٢٠١٥). والمخرج هو الناتج عن تصميم الأهداف العامة المعلنة والموضوعة للبرامج المقدمة، والتي تتوافق مع الترتيبات المتبعة في إطار متطلبات تحقيق ضمان الجودة أو في معايير الهيئات الدولية المعتمدة (الكميم، ٢٠١٢).

ومن الباحثين من أشار إلى أنّ الاعتماد على تقنية الهندسة البشريّة تؤدي إلى تحسين جودة الانتاج، من خلال دمج تطبيق العلوم الإحيائية (البيولوجية) والإنسانية مع العلوم التِّقنيّة بغية الوصول إلى التكيف المتبادل بين الإنسان وعمله، حيث تُعد هذه التِّقنيّة من الأساليب الحديثة في تحسين جودة مخرجات التعليم والتدريب المهنيّ والتِّقنيّ (صباح، وخالدة، ٢٠١٩).

ويرى زاخي ليكوفا وآخرون (Zhaxylykova, et al, 2016) أنَّ نتائج التعليم يُعبر عنها بلغة الكفاءات، فهي وسيلة لتوسيع الاعتراف الأكاديمي والمهنيّ والتنقل بين قطاعات العمل والبلدان، وبها تتم زيادة قابلية المقارنة والتوافق بين الشهادات والمؤهلات، كما قد يُطلق عليها مصطلح "الكفاءة المقاسة بالإنجازات".

ويُعد المعيار عنصر لقياس مخرجات التعليم الجيد التي تتكامل مع متطلبات سوق العمل، عن طرق المخرج التعليميّ المتمتع بالجودة العالية، والمتصف بالفاعليه والقدرة على المنافسة داخلياً وخارجياً (الحسيني، ٢٠١٦).

ويتمثَّل العائد من المنتج بما يكتسبه الطالب من المعارف والمهارات، والتي هي نتيجة للتحصيل المعرفي عبر مراحل وعمليات مختلفة، تهتم هذه العمليات بالقدرة على تجاوز المشاكل والمعيقات التي قد تعترض المسار، وفق مبادئ ومرتكزاتٍ أساسيةٍ تهتم كلها بجودة المنتج النهائي، وتُطبق هذه الإجراءات في المراحل

المتعددة السابقة للنواتج (Thareja, 2017، وعبد الحسين، ٢٠١٥). ومن الباحثين من أشار إلى أنَّ جودة نواتج التعليم العالي، تُقاس بمدى قدرة الخريجيّن على تلبية حاجات الأطراف المستفيدة منهم، ومستوى تحقيق رضا أصحاب العمل (نبيل، ٢٠١٧). ويُعد مستوى الطلاقة المعرفية التي أكتسبها الطالب من أهم نواتج التعليم، والطلاقة المعرفية هي القدرة على فهم أنواع وطرقٍ مختلفةٍ من المعرفة في العلم والعمل والتنقل بينها بكل يسرٍ، حسب ماركوسكيت وقوديار (Markauskaite & Goodyear, 2016).

ومن هذه النواتج التي يمكن قياسها اكتساب المعرفة والإنتاج المعرفي الذي يستدعي تحفيز الفرد على استخدام معارفه المكتسبة –الظاهرة –الضمنية، إضافةً إلى مستوى تمتع الخريج بالكفاءة والمهارة واستمرارية تنمية الذات بثقافة التفكير المبدع (شطيبي، ٢٠١٨).

والجودة في التعليم تهتمُ بمواصفات الخريج ونتائج تحصيله المعرفيّ التي اكتسبها عبر عمليات في مراحل تعليميةٍ وتدريبيةٍ مختلفةٍ، وتوصل عباس، وآخرون (٢٠١٥) في دراستهم إلى أنَّ مجمل مخرجات أو محصلات أيّ برنامجٍ تعليميٍّ تنضوي تحت العائد مما اكتسبه الطالب من المعارف والمهارات، ولهذا يلزم تحقيق مواصفاتٍ عند الخريج أهمها: اكتساب المعرفة، والتكيف مع المجتمع، واستمرارية تنمية الذات والقدرات الشخصية، والتي تتضح فيما لدى المتخرج من اتجاهات وقيم وأخلاقيات المهنة، وما هم قادرون على القيام به من مهارات، بناءً على ما اكتسبوه من الكفاءة والمهارة التي تسهم في الإنتاج المعرفي، وتوظيف المزيد من المعارف والمعلومات، لإيجاد الحلول للمشكلات العلمية والفنيّة والطبية والهندسية.

وهناك من يقيّم جودة مخرجات التعليم بمقارنة الحالة السابقة للنظام التعليميّ بالطريقة التي نريد الوصول إليها في المستقبل، وإنَّ النظام التعليميّ عالي الجودة هو نظام يتحسن باستمرار ويتم تقييمه باستخدام مقياس متجدد ومحدد سلفاً (Valle, 2018).

ومن الباحثين من يربط بين مخرجات التعليم وكفاءة الاستثمار في الموارد البشريّة وبين تعزيز الجودة في منشآت الجهات التي يعمل فيها خريجيّ الجامعات (القرني، ٢٠١٩).

وتتباين أبعاد تقييم جودة مخرجات التعليم من وجهة نظر الباحثين انطلاقاً من المجال الذي تطبق عليه أو أنظمة التقييم التي تراقب الأداء، وللوقوف على بعض من أراء الكتاب والباحثين عن أبعاد تقييم جودة مخرجات التعليم العالي يتضح تعدد وجهات النظر.

جدول (٢،٣) أبعاد تقييم جودة مخرجات التعليم العالي

بيانات المرجع	أبعاد التقييم
(Tara, et al., 2016)	يرتبط تقييم الجودة بالناتج والدخل –أي المهارات والخبرات التي اكتسبها المتدربون، والتي هي نواتج لما تعلمه المتدربون (مهاراتهم العملية والنظريّة، وسلوكهم وطريقة تفكيرهم)، ثم مدى وجود فرص وظيفية لهم يتطلبها سوق العمل، وأداء الطلاب الذي يحقق رضا أصحاب المصلحة
محسن الطلالي، وآخرون، ٢٠١٢	قاس جودة مخرجات التعليم العالي من خلال ثمانية معايير هي: جودة المستوى النوعي للخريجيّن، والبرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع، المشاريع والاستشارات العلمية، والكتب والمؤلفات العلمية الموجهة إلى خدمة المجتمع، والبحث العلمي، والمؤتمرات والندوات والبرامج الموجهة إلى المجتمع، وسمعة الجامعة، ورضا المستفيد.
دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربي، ٢٠١٧	المستوى المعرفي، (الإلمام المعرفي بحقائق معينة، معرفة مفاهيمَ وأسس نظرية في مجالات علمية محددة، ومعرفة الإجراءات الأخرى ذات العلاقة بمجالات العمل). والمهارات الإدراكية، (القدرة على تطبيق المفاهيم والأسس والنظريات، تطبيق طرق التفكير الإبداعي، والبحث عن حل للقضايا والمشكلات في المصادر المتنوعة). والمهارات الشخصية وتحمل المسؤولية، (القدرة على ممارسة العمل الجماعي بكفاءة والأخذ بزمام المبادرة القيادية، تحمل مسؤولية التعلم الذاتي والتطوير الشخصي والمهنيّ، التصرف بمسؤولية مع العَلاقات الشخصية والمهنيّة، والالتزام بالقيم الأخلاقية على المستوى الشخصي والاجتماعي). ومهارات الاتصال وتقنية المعلومات والمهارات الحسابية، (القدرة على الاتصال الفعال الشفهيّ والخطي، استعمال الأساليب الإحصائيّة والرياضية الأساسية، وامتلاك القدرة المهاراتية لاستعمال والتعامل مع أحدث تقنية المعلومات). ثم مهارات نفس حركية وتشمل، مهارات البراعة الجسدية (المستوى الحركي) وخاصة في الاختصاصات المهنيّة.
عماد الدين محمد الحسن، ٢٠١٥	قاس مدى تحقق الجودة في المخرج التعليميّ بالاستناد إلى نتائج اختبارات الطلاب، وآراء أصحاب العمل في الخريجيّن، واعتمد في نتائج اختبار الطلاب الخريجيّن على القياس في أماكن

بيانات المرجع	أبعاد التقييم
	العمل، وأراء الخريجيّن بعد قضاء مدة في العمل، وعلى تقارير الممتحنين الخارجيين والجمعيات المهنيّة.
سليمان بن سالم الحسيني، ٢٠١٦	مدى التوازن بين البعد الكمي والبعد النوعي (مهارات –معارف مكتسبة) إضافة إلى البعد الكيفي ويقيم بالقدرة على توظيف وتقديم تلك المهارات والمعارف للمجتمع بما يحقق رضا العملاء عن تلك المخرجات.
(Moses, 2016) (Florence, 2015)	مهارات الاتصال والكفاءات، مهارات الكتابة للتعبير، التفسير، القراءة، البحث، القدرة على الوصول إلى استخدام وإنتاج المعلومات حتى في اللغات الأجنبية، مهارات العمل بكفاءة في ظل المعلومات التِّقنيّة الحديثة وتكنولوجيا الاتصالات والإنترنت، والقدرة على استخدام أنواع مختلفة من المعلومات والموارد لأغراض مهنية.
زياد مصطفى حامد خيوكه، وآخرون، ٢٠١٥	جودة مخرجات عملية التعليم باستخدام أسلوب البرمجة الخطية تم قياس أهم مخرجات الجامعة في ثمانية محاور أساسية هي: المستوى النوعي للخريجيّن، البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع، الاستشارات العلمية، المشاريع العلمية، الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة لخدمة المجتمع، البحث العلمي، المؤتمرات والندوات، وسمعة المؤسسة ورضا المستفيد.
(نغم عبد الرضا عبد الحسين، ٢٠١٥)	اكتساب المعرفة، والتكيف مع المجتمع، واستمرارية تنمية الذات والقدرات الشخصية، واكتساب الكفاءة والمهارة التي تسهم في الانتاج المعرفي وتوظيف المزيد من المعارف والمعلومات.

المصدر: وفق ما أورده عدد من الباحثين بتصرفٍ من الباحث.

ونشاهد في الجدول رقم (٢،٣) تعدد وجهات النظر في قياس مخرجات التعليم العالي، إلا أنَّها تتفق في الكثير من عوامل القياس، ويُلاحظ أنَّ أغلب الدراسات تقيس جودة مخرجات التعليم العالي من خلال معايير ذات صلةٍ بالمتعلم، تتعلق أساساً بنوعية الخريج باعتباره منتجاً لا بد أن يستجيب لخصائص معينةٍ مثل: المستوى النوعي للخريجيّن، والمشاريع العلمية، والمهارات والكفايات اللازمة التي تمكنه من الاندماج في عالم العمل، والقدرة على التكيف مع مستجدات الأحداث والتغيرات في عالم العمل، وبناء شخصيةٍ سليمةٍ يحقق بها ذاته، تمكنه من مهارات العمل والبحث عن عملٍ، وقدرته على الإبداع الخلاق والابتكار وروح المبادرة، والتمكن من اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب لحل المشاكل التي قد تعترض سير عمله، إضافةً إلى تحليه بمهارات الانفتاح على الآخر والعمل الجماعي، ومستوى اكتسابه للخبرة، وتميزه

بامتلاك الدافعية للتعلم وتطوير معارفه وكفاءته باستمرار، وإتقان الوسائل والأدوات الموصلة إلى المعارف المتجددة والبحث عنها، حتى يحقق نموه المعرفي –الذاتي الذي لا ينتهي مدى الحياة (نوال، ٢٠١٨).

ومعايير تتصل بالكيان التعليميّ وهي: البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع، والاستشارات العلمية، والكتب والمؤلفات العلمية الموجهة لخدمة المجتمع، ومعايير مشتركة بين الكيان التعليميّ والمتخرّج وهي: البحث العلمي، والمؤتمرات والندوات، وهناك معايير تتعلق بالمستفيد وهي: سمعة الكيان التعليميّ ورضا المستفيد عن المخرجات.

وخلاصة القول إنَّ معايير قياس جودة المتخرج ترجع إلى المتعلم ونواتج تعلمه، إضافةً إلى رضا المستفيدين، وللاستقرار المجتمعي دورٌ بارزٌ في تحسين جودة مخرجات التعليم في مختلف المستويات والمراحل، بينما تشل النزاعات المسلحة أداء منظومة التعليم وتخل بجودته.

٢،٤ النزاعات المسلحة:

يعد النزاع ظاهرةٌ طبيعيةٌ في حياة الإنسان وفي حياة الكيانات التنظيمية، وقد يبدأ نزاعٌ في داخل الفرد بين فضائل النفس البشرية ورذائلها، كما ينشأ في الأسرة والعشيرة والدولة، ويتدرج النزاع في شدته فيبدأ اختلافاً ناعماً في مستوى الأسرة ليصل ذروته على مستوى المجموعات، وقد يتصاعد ليصل إلى حد الحرب والصدام (عبد الرحيم، ٢٠١٥)، ومن سنة الله في خلقه أن حياة الإنسان تُبنى على التنوع والاختلاف في الرؤى والأفكار ووجهات النظر المتباينة تجاه القضايا المشتركة، وكلما تمكَّن الفرد أو الجماعة من حصر النزاع في بدايات التباين والاختلاف في الرؤى فإن نتائجه سوف تكون إيجابية ويصير نزاعاً بناءً، ولكن إذا تفاقم ودخل دائرة العنف فسوف ينتج عنه أضرارٌ ماديةٌ ومعنويةٌ ويصبح نزاعاً هداماً (ضيف، وزيدان، ٢٠١٦) ، وعندما تتخلى الأطراف عن الوسائل السلمية وتكسر أحزمة السلام، وتحاول السيطرة وتدمير قدرات المعارض لها أو من يخالفها الرأي، بغية تحقيق أهدافها وغاياتها ومصالحها الخاصة، فيُطلق

على هذا النزاع السلبيّ أو العنيف، وهذا النزاع يتحقق عندما يلجأ كل طرفٍ لاستخدام ما لديه من وسائل وقدرات تمكنه من التغلب على الطرف الأخر (الراجحي، ٢٠١٦).

١،٤،٢ مفهوم النزاع:

يظل تعريف النزاع محل خلافٍ بين الباحثين في هذا المجال، لكونه من الظواهر الديناميكية، التي ترتبط بديناميكية النفس البشريّة، ويرجع أصل النزاعات التي تشهدها العلاقات بين بني آدم بشتى صورها وأنواعها إلى الاختلاف جراء تباين الرؤى والعقائد والأفكار والبرامج والمصالح بين مجموعتين أو أكثر، أو السعي إلى تحقيق ميزةٍ تنافسيةٍ في المستويات والمجالات المتعددة، وقد يتجلى النزاع نتيجة لغياب العدالة أو لعلةٍ في النظام الاجتماعي (شوقي، ٢٠١٧).

واللامساواة تزيد من الشعور بالغبن وتخلق جواً مشحوناً بالخوف، يتعذر فيه التنافس، لأن التنافس المادي أو المعنوي على القيم أو على النفوذ، أو على الموارد، يدفع إلى عدم التوافق والانسجام بين الأفراد أو المجموعات، بغية تحقيق المكاسب وتحييد أو تصفية أو إيذاء الخصوم، وفق سلوكياتٍ، ومعتقداتٍ، ورؤى قد تفضي إلى الحرب (تشاتام هاوس، ٢٠١٣).

وعرفت بعض المعاجم والقواميس مصطلح النزاع بمعنى الخصومة (الرازي، ١٩٨١)، ولفظ نزاع مفرد والجمع نزاعاتٌ، ومنه حالة المريض المشرف على الموت، والنزاع خصومةٌ بين أفرادٍ أو جماعاتٍ قد تقتصر على تبادل الشتائم وقد تمتدّ إلى التماسك بالأيدي أو استخدام أداة ما في المشاجرة أو تُفضي إلى الحرب (عمر، ٢٠٠٨). ويقال أيضاً تنازع القوم في الشيء أي اختلفوا، وتخاصموا (معلوف، ١٩٦٠).

كما أن مصطلح النزاع في اللغة الإنجليزية "conflict"، وفي اللغة الفرنسية "conflit"، ومصدر هاتين الكلمتين يرجع إلى الكلمة اللاتينية ''conflictus'' وهي اسم مفعول من فعل "confligere" وتُترجم هذه الكلمة بمعنى صدامٍ، وتضاربٍ، وشقاق، وقتال ودخولٍ في معركة، والنزاع هو "صدامٌ" بين

شخصين أو بين مجموعتين أو بين طائفتين أو بين شعبين أو بين أمتين، والدخول في نزاعٍ مع إنسان أخر يعني "الاصطدام" به كما نصطدم بعقبة في الطريق (عبد الجليل، ٢٠٠٧).

وقد يظهر الجانب النظريّ لهذا المصطلح الكثير من التشابه والخلط بين مفهوم النزاع ومفهوم الصراع، ويرجع هذا الخلط إلى الالتباس الواقع بين مفهومي النزاع والصراع، إذ يُعتبر مفهوم النزاع من أبرز المفاهيم المشابهة للصراع، كما أنَّ إشكالية ترجمة بعض المفاهيم إلى اللغة العربية من اللغات الأخرى كالفرنسية والإنجليزية مثلاً، تسهم إلى حدٍ كبيرٍ في ضعف التمييز بين مصطلحي الصراع والنزاع، ويضاف إلى ذلك أنَّ مصطلح الصراع في الكتابات غير العربية هو المصطلح المستخدم لوصف حالات النزاع المسلح، ناهيك عن ضعف تمحيص فحوى دلالات المعاني في مصادر اللغة العربية، وقد ميز ابن منظور (١٩٩٣) بين مفهوم الصراع ومفهوم النزاع، حيث عرَّف التنازع أنَّه التخاصم ونزاع القوم هو خصامهم، أما الصراع والمصارعة فيدلان على المجابهة الحادة والتي تُفضي لأن يضرع أحدهما الآخر .

ويمكن القول إنَّ النزاع هنا حالةٌ من الخصومة تتحقق بها مكاسب لطرف أو أكثر، وليس فيها نية القضاء على الآخر، فهي حالةٌ قابلةٌ للسلام والعيش المشترك بين أطراف الحالة النزاعية، كما أنَّ النزاع بحد ذاته ظاهرةٌ قابلةٌ للتطور، وفق مواقف طرفيّ النزاع، حيث يمكن أن يبدأ من الحالة الكامنة وصولاً إلى حالة النزاع المسلح (Kapend, 2014)، بينما مفهوم الصراع يرجع إلى مبتغى الأطراف المتصارعة، والتي تعتقد بصعوبة الاتفاق لأن كل طرفٍ يعتقد أنَّ الحل يكمن في القضاء على الآخر، ومن المقارنة بين مفهوم النزاع ومفهوم الصراع يتبين أن المفهوم الأول يشير إلى درجةٍ أقل حدةٍ وأقل شمولاً في الاختلافات عن الثاني، وهو ما يمكن احتواؤه والسيطرة عليه ومنع انتشاره، بينما يشير المفهوم الثاني إلى وجود تعارضٍ كبيرٍ في القيم أو المصالح، وهو ما يؤدي إلى شعور الأطراف المختلفة أن الأهداف التي يُسعى للوصول إليها غير

متاحةٍ على الإطلاق، وهذا يدعو أطراف الصراع إلى التشدد في المواقف لضمان تحقيق النصر، أو على الأقل ضمان عدم الخسارة (منصر، ٢٠١٥).

ومن الباحثين من يعتبر الحالة النزاعية علاقةً تفاعليةً بين أطرٍ اجتماعيةٍ تبنى على أساس الأهداف أو الاحتياجات المتعارضة والغير منسجمةٍ، أو تستند على قناعاتٍ وآراء يصدر عنها أحكاماً متضاربةً في المصالح، وتسعى الأطراف إلى فرضها بكل الوسائل بما فيها القوة (عبد الله، ٢٠١٧).

ويتبين مما سبق أنَّ تعريف النزاع لازال محل خلافٍ بين المختصين في هذا المجال وقد تتغير بعض الدلالات لتواكب المستجدات المعاصرة، التي تتوافق مع الحالة النزاعية مكاناً وزماناً، ومن الباحثين من يرى أن النزاع علاقةٌ بين طرفين أو أكثر أفراداً أو جماعاتٍ، يسودها عدم التوافق في الأهداف أو المصالح وشعور كل طرفٍ بظلم الطرف الآخر له أو ابتزازه، مما يدفع كل طرفٍ إلى حشد ما لديه من إمكاناتٍ مختلفةٍ، لتحقيق ما يطمح إليه من أهدافٍ، وقد يؤدي إلى العنف وتفكك المجتمع (أغبش، ٢٠١٥).

وقد تبنى برنامج جامعة أوبسالا تعريفاً للنزاع معتمِداً في تعريفه على إحدى نواتج النزاع المسلح التي هي مرتكز نشوئه، حيث يوفر معهد أوبسالا رصداً للنزاعات في قاعدة بيانات تُعد الأكثر استخداماً في مجال النزاعات المسلحة، وعرَّف النزاع المسلح وفق رؤية هذا البرنامج أنَّه: "حالةٌ من عدم التوافق، تتعلق بحكومةٍ أو أراضٍ، يتنازع عليها طرفان، أحدهما على الأقل حكومة، أدى النزاع المسلح بينهما إلى ما لا يقل عن (٢٥) قتيلاً بسبب المعارك في سنةٍ تقويميةٍ واحدةٍ". وللتعريف مسارٌ ضيقٌ يركز على سمتين هما: السمات التنظيمية للجهات الفاعلة، وعدد قتلى المعارك، وفي هذا الصدد أهتم برنامج معهد أوبسالا بإحصاء عدد الوفيات السنوي بسبب المعارك، وأوجد لذلك قاعدة بيانات تشمل معظم بلدان العالم (SMITH, 2013). ولا يشترط تعريف النزاع الأوسع عدم وقوع نزاعات مباشرة فقط، بل يشترط بقاء الأفراد في مأمن من العنف والعوز، ويركز برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، على مفهوم "الأمن البشريّ"،

الذي عرّفه على أنَّه تحرير البشر من التهديدات الكبيرة والواسعة النطاق والشاملة والطويلة الأجل التي تعرّض حياتهم وحريتهم للخطر، وتحقيق هذا على مستوى كافة البشر هو حلمٌ بعيد المنال لمخالفته فطرة الله التي فطر الناس عليها، أو قد يكون تحقيقه في نطاقٍ ضيقٍ لدى بعض المجتمعات (الأمم المتحدة، ٢٠١٥).

ونظراً لعدم وجود ضوابط موضوعيةٍ يمكن على أساسها وضع تعريفٍ جامعٍ ومانعٍ وشاملٍ لهذا المصطلح، فإنَّ تعريف جامعة أوبسالا للنزاع المسلح يُعتبر أدق في ضوابطه الموضوعية إلى حدٍّ ما من باقي التعاريف السابقة، حيث أبرز ضوابط تُعرف من تداعيات النزاع المسلح والمتمثل بعدد القتلى، وقرن التعريف النزاع بحالة عدم التوافق لدى الجهات الفاعلة فيه، إلا أنَّ دلالة التعريف لم تكن شاملة لكل الحالات النزاعية، نتيجةً لأمرين:

أولهما: حصر التعريف مصدر أو مسببات النزاعات المسلحة بعنصري الحكم والأرض، فيما قد يحدث النزاع لأسباب أخرى منها على سبيل المثال النزاعات الدينية وهي: النزاعات التي تحدث بين أتباع الديانات المختلفة، سواءً كانت الأديان سماويةً أو وضعيةً أو النزاعات التي تنشب بين أتباع المذاهب التي تتبع ديناً واحداً كالصراعات بين الكاثوليك والبروتستانت في الدين المسيحي، وبين السنة والشيعة في الدين الإسلامي، أو التي تحدث بين أتباع المذهب الديني الواحد، كالنزاعات بين المعتدلين والمتطرفين في المذهب السني أو بين المحافظين والمعتدلين في المذهب الشيعي.

وثانيهما: أشترط التعريف أن يكون أحد أطراف النزاع حكومة/ دولة، فيما قد يحدث النزاع بين طرفين أو أطرافٍ داخل الدولة دون ان تكون الحكومة طرفاً في النزاع، ومنها على سبيل المثال النزاعات القومية وهي: التي تنشأ بسبب الانتماء إلى الأعراق المختلفة، ورؤية كل قوميةٍ أن لها أحقية في الوجود والعيش الأفضل، ولها حقوقٌ وامتيازاتٌ دون القوميات الأخرى (Buckner, 2018). وكذلك

النزاعات الفكرية التي تندلع بين أتباع الأفكار والتوجهات المختلفة، حيث يرى كلٌّ منهم أحقية وصحة الأفكار التي يحملها، ويريد أن يطبقها في الأوساط الاجتماعية التي يعيش فيها، ويرفض بشدةٍ اتباع الأفكار الأخرى، كالنزاعات الدائرة بين العلمانيين والإسلاميين، أو بين القوميين والإسلاميين.

ويمكن هنا استخلاص تعريفٍ للنزاع المسلح أكثر دقة وشمولية أنَّه: عدم التوافق في الجوانب المادية أو المعنوية، المتعلقة بالأرض أو الإنسان أو نظام الحكم، والتي يتنازع عليها طرفان أو أكثر من أطراف المجتمع المحلي أو الدولي في زمن ومكان معلومين، باستخدام وسائل أو أساليب قاتله، مما ينتج عن ذلك تداعياتٍ جمةٍ تَطال العنصر البشريّ ومقومات استقرار حياته، ويمكن اعتبار عدد القتلى الذي تسببه المعارك بين أطراف النزاع في سنةٍ تقويميةٍ واحدةٍ، ضوابط قياسية لقياس مستوى خطورة النزاع المسلح، حيث يُعتبر النزاع المسلح غير خطيرٍ إذا نتج عنه ما بين (٢٥ إلى ٩٩٩) قتيلاً سنوياً بسبب المعارك، وعندما يصل عدد القتلى بسبب المعارك إلى أكثر من (١٠٠٠) قتيلٍ فيُعد النزاع في هذه الحالة خطيرٌ، ويمكن اعتبار النزاع اشد خطورةً حينما يتجاوز عدد القتلى في العام (١٠٠٠٠) قتيل سنوياً بسبب المعارك.

٢،٤،٢ بعض الاضرار التي خلفته النزاعات المسلحة:

أسهمت النزاعات المسلحة بأضرارٍ متعددةٍ طالت الأرض والإنسان، وأضرت بالبُنى التحتية في مختلف البلدان التي عانت من ويلات الحروب والنزاعات المختلفة ويأتي في مقدمة تلك التداعيات الخسائر في الأرواح والممتلكات، فقد تجاوزت خسائر النزاعات التي يعقبها الحروب مئات الملايين من القتلى على مرِّ التاريخ، ويتضح ذلك من خلال ذكر بعض الخسائر وخاصة الخسائر في القرن العشرين والحادي والعشرين، حيث قُدرت خسائر الحرب العالمية الأولى بأكثر من (٣٧) مليون نسمةً فاينشتاين (Feinstein, 1964) ، وعدد ضحايا الحرب العالمية الثانية تجاوز (٨٠) مليون نسمةً، ميتشل وعلمان (Michael & Elman, 1994)

وعلى المستوى الإقليمي نجد أنَّ منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا تعرضت لنزاعات أكثر توتراً وحدةً مما تعرض له أيُّ جزءٍ آخر في العالم على مدى الخمسين عاماً الماضية، فقد مثلت خسائر بلدان النزاع في هذه المنطقة ٤٠٪ من المجموع العالمي لمقدار الوفيات المرتبطة بالنزاعات المسلحة منذ عام ١٩٤٦ حتى بداية الألفية الثالثة (طشطوش، ٢٠١٢). وخلفت النزاعات المسلحة في السبعة العقود المعاصرة أسوأ أزمة نزوحٍ وتشردٍ في العالم منذ الحرب العالمية الثانية، وأجبر (٦٦) مليون شخص على النزوح قسراً – (٢٦) مليوناً فروا من بلدانهم كلاجئين و(٤٠) مليوناً نزحوا داخليا، وكانت منطقة الشرق الأوسط من بين أكثر المناطق تضرراً، وخاصةً الدول التي تأثرت بالنزاعات المسلحة في العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين، ومنها على سبيل المثال سوريا، والعراق، واليمن، وليبيا، والتي تضم قرابة نصف سكان العالم من النازحين قسرا فقد اضطر (١٠) ملايين لاجئ و(٢٠) مليون نازح داخلياً إلى هجر ديارهم والبحث عن أماكن أكثر أمناً، وأدت الحرب في هذه البلدان إلى قتلى وإصاباتٍ وحالات نزوحٍ، يسهم كل ذلك في تدمير الرأس المال المادي والبشريّ، عن طريق نشر الفقر الذي يزداد في بلدان الصراع مع انخفاض فرص العمل، حتى خارج المناطق المتأثرة مباشرة بالعنف نامسوك وكيم (Namsuk and Kim, 2010). وأدى هذا إلى تراجع مستويات جودة التعليم وزادت معدلات ترك الدراسة والمدارس، ناهيك عن وضع الخدمات الصحية الذي يزداد عمقاً مع إطالة أمد الصراع، وتشير التقديرات إلى مقتل نصف مليون شخص وأكثر من مليوني جريحٍ منذ عام ٢٠١١، وهي خسارة من المحال تقديرها بثمن (صندوق النقد الدولي، ٢٠١٧).

وأدت تداعيات النزاعات المسلحة إلى زيادة خسارة الاقتصاد على مستوى العالم، حيث بلغ تقدير خسائر الاقتصاد العالمي بسبب العنف (١٤,٥٨) تريليون دولاراً في عام ٢٠١٨، وهذا يعادل ١٤,٢٪ من الناتج المحلي السنوي العالمي البالغ (١٠٣) تريليون دولاراً، ولو وزعت تلك الخسائر على سكان العالم لوصل نصيب كل فرد إلى ما يقرب من ألفي دولار للشخص الواحد، ويرجع سبب ذلك الارتفاع إلى

النسب العالية للتسليح العالمي، التي شاركت فيها الدول العربية وحدها بما يقارب من ٥٠٪ من نفقات التسليح على مستوى العالم مؤشر السلام العالمي (Global Peace Index, 2019). وتقدر خسائر (٧) دول فقط، والتي شهدت أحداث عنفٍ ونزاعاتٍ، وهي سوريا والعراق واليمن وليبيا ومصر وتونس ولبنان بنحو ٣٥٪ من ناتجها السنوي، مما زاد من حدة الكلفة الاقتصادية، وأثر بشكلٍ مباشرٍ في حياة نحو (٨٧) مليون شخص في تلك البلدان، بل أثر على شتى مناحي الحياة المعيشية (صندوق النقد الدولي، ٢٠١٧).

٢،٤،٢ مصادر النزاع:

يُعتبر النزاع خللٌ في المجالات المتعددة لبنيوية نظم تسيير شؤون حياة الأفراد والجماعات، وهناك من يرى أنَّ جذور النزاع لها مصادر متعددةٍ، ويعود هذا إلى تعدد أبعاد ظاهرة النزاع، وتداخل مسبباتها ومصادرها من جانب، إضافةً إلى تشابك تفاعلاتها وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة من جانبٍ آخر، فضلاً عن التفاوت في مستويات الظاهرة من حيث المدى أو الكثافة والعنف (محمد، ٢٠١٦).

ومن الباحثين من يرجع مصادر النزاع إلى الاختلاف وتعارض المصالح في الموارد، أو الثروة أو السلطة أو الوضع الاجتماعي والاقتصادي أو القيمي بين أطراف النزاع، والتي تُعد مصادر رئيسيةٍ للنزاع، وتأثيرها سلبيٌّ على استمرارية التنمية وتطورها (Michaud, et al, 2014) حيث يسود أطراف النزاع اعتقاد أنَّ أهدافهم يجب تحقيقها وفرضها على طرفٍ أو أطرافٍ أُخرى، وهذا يجعل النزاعات تدور حول "المصادر المتناقضة التي تكمن ...؟؟؟على سبيل المثال في عدم التطابق في المصالح والأهداف، والتي تعتمد على مصادر مادية مثل الموارد الطبيعية أو الرقعة الجغرافية أو موارد معنوية قيمية مثل الإيديولوجيا أو الهوية مثلا" (الخزندار، ٢٠١٣).

وفي هذا يرى بوكنر (Buckner, 2018)، أنَّ المصلحة هي المصدر الجوهري للنزاعات بين الناس، نظرًا لأنَّ ندرة الموارد تؤدي إلى عدم التناسق والانسجام بين الأطراف، وضعف تحقيق الأهداف المصلحية، تفضيان إلى النزاع والتصادم، وأنَّ التعصب العرقي أو الجهوي ما هو إلا رد فعلٍ للنزاع حول المصالح، أكثر من كونه تعبيراً عن عمليةٍ نفسيةٍ ديناميةٍ في إطار الفرد، وذهب البعض للقول: إنَّ المصادر مردها الأسباب النفسية المتعلقة بعلاقات القبول والرفض بين أطراف النزاع (اسماعيل، ٢٠١٥)، مستنداً في هذا إلى النظريّة النفسية، التي تفسر أسباب النزاعات من خلال مجموعةٍ من الدوافع، والعوامل النفسية لدى أطراف النزاع، مثل الرغبة في التسلط، والسيطرة والمكانة، أو الحقد والكراهية، والنزعات العدوانية، والثأر والانتقام، والإحباط وخيبة الأمل، والانطباعات والصور الذهنية، والانفعالات النفسية، وغيرها من العوامل والدوافع النفسية.

ومن هذا المنطلق اعتبرت دائرة المعارف الأمريكية النزاع أنَّه "حالةٌ من عدم الارتياح أو الضغط النفسي الذي يتولد من التعارض أو عدم التوافق بين حاجتين أو رغبتين أو أكثر من حاجات الفرد أو رغباته" (مقلد، ١٩٨٢). ويفقد غياب التوافق في مختلف القضايا الحياتية الحد الأدنى من الاتفاق على القواعد الأساسية بين فئات المجتمع المختلفة، ولذا فإن النزاعات حول السلطة وطريقة المشاركة في الحكم، وسيطرة الأقلية على مصالح الأغلبية، والحفاظ على الهوية والتمييز الثقافي والحضاري، تؤدي إلى تهميش الأقليات وتضعف الحكم الرشيد، كما تؤدي إلى فقدان الحصول على الحقوق السياسية والاقتصادية، وانعدام الشفافية في التعامل، هذه المقومات تُعتبر من أهم مصادر النزاع (Pherali, 2016).

ومن الباحثين من يرى أن مسألة تعدد الجماعات العرقية في دولةٍ واحدة من مصادر النزاع التي تثير مشاكل للدولة وتؤثر على استقرارها، وحينما تشعر الأقلية بوجود خصائص ومميزات، تختلف عن الجماعة، أو الجماعات العرقية، الموجودة في نفس الدولة، فأنَّها قد تثير مطالب سياسيةٍ ربما تهدد أحياناً وحدة الدولة،

وتولد الاستياء والتذمر لدى أغلبية أفراد المجتمع، ويظهر على إثر ذلك حركات التمرد المسلحة التي تعارض نظام الحكم القائم، وتقود إلى التصادم بين من يشعر بالظلم من أفراد المجتمع وبين الحكومة التي ترى بأنَّها على حق حتى تنتهي بحروب أهلية قد تهلك الحرث والنسل (Lerch & Buckner, 2018).

ويُعد التمييز المجتمعي على أساس عرقي معضلة، لكون العرقية هي أحد عناصر العلاقة بين أفراد الجماعات. ويمكن أن تتخذ العرقية أشكالا عدة، وبالتالي تحديدها بأنَّها هويةٌ اجتماعيةٌ ترتكز على التباين البيني المتسم بصلة قرابة وهميةٍ أو مستعارةٍ (Namsuk & Kim, 2010) ، ولذا تشكل النزاعات العرقية في دول العالم الثالث ٩٠٪ من مجموع النزاعات العالمية منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، ومعظم هذه النزاعات طويلة الأمد، نتيجةً لأزمات اجتماعية عرقية تتداخل فيها اللغة والحضارة والهوية والدين والانتماء القبلي، والعرق واللون، وغالبيتها هي نزاعاتٌ بين مجموعاتٍ عرقية داخل الدولة الواحدة، وأحياناً تمتد لتشمل دولاً من خلال دعم ومساندة الدولة الجارة لمجموعة معينة (Petrovsky, 2005).

وهناك من اعتبر النزاعات السياسية هي المنبع التي تستقطب قطاعاتٍ من المجتمع بدوافع قبليةٍ وطائفيةٍ، وتمثّل عائقًا أمام السلم المجتمعي والاستقرار السياسي، فهي تسهم في التدخل الخارجي الذي يتجاوز التدخّل في شؤون الدولة إلى العبث المباشر بالعيش الاجتماعي المشترك، والإخلال بالتوازن الاجتماعي بين مكوّنات المجتمع المختلفة (المغلِّس، ٢٠١٣). ويرجع بوكنر (Buckner, 2018) مسببات النزاع أيضاً إلى مستوى العلاقات، والتي تنتج إما لسوء الفهم بين الأطراف، أو نتيجة لوجود تصوراتٍ وأمورٍ نمطيةٍ مسبقةٍ، أو لسوء الاتصالات والتواصل بين تلك الأطراف، أو لتكرار أنماط سلوكية سلبية. وبرهن بهرالي (Pherali, 2016)، على إن جذور النزاع تقع ضمن سياساتٍ تعليميةٍ غير عادلةٍ.

ومن الباحثين من يرى أنَّ التحديات البنيوية أو الهيكلية هي أحد الأسباب الرئيسة للنزاع، والتي تتعلق بتأثير البنى والهياكل الاجتماعية على النزاعات، حيث يكون للنزاع فيها وظائف تدعم الاستقرار،

خاصةً إذا كانت المجتمعات منفتحةً وتؤمن بالتعدد وقبول الآخر، وأما في الكيانات والجماعات المغلقة، فكلما كانت الجماعة أكثر انغلاقاً كلما ازداد تورط الأطراف في النزاع، وبالتالي يزداد تأثير النزاع السلبي عليهم (هيلز، وآخرون، ٢٠١٠). والنزاعات في هذا الحال تنمُ عن أمورٍ أكثر جوهريةٍ تقترن بالتوزيع المتفاوت للموارد، وضعف سيادة القانون، ومحدودية التنظيم الاجتماعي، والتمثيل، والحوكمة المحلية، ولا يحدث النزاع إلا بعد تنامي الشعور بتهديد المصالح من طرفٍ أو أطرافٍ أخرى، وأن العناصر المتنازع عليها تكمن في الموارد أو الثروة، والسلطة وعملية صناعة القرار، والهوية الثقافية والاجتماعية والسياسية، ومدى الشعور بالاحترام والتقدير في التعامل، وكذا الحفاظ على التقاليد الاجتماعية، وأهمها القيم وخاصةً أنظمة الحكم والمعتقدات الدينية (محمد، ٢٠١٦).

ويمكن القول إن للنزاعات محدداتٍ رئيسيةً تتمثل في: عوامل بينية، وهي الأسباب الموضوعية التي تتعلق بالظروف الأساسية للمجموعات، والتدهور البيئي، والنمو السكاني، وندرة الموارد، والتنافس، وانهيار القيم والتقاليد، والفقر، والتهميش الديني، والعرقي، ثم العوامل الوسيطة، التي تؤثر في تحول الأوضاع البنيوية إلى ردود أفعالٍ عنيفةٍ، أو إلى سلوك طرقٍ سلميةٍ للتعامل مع المصالح المتناقضة، ومن العوامل الوسيطة: سياسات الحكومة، وأدوار المنظمات الاجتماعية، وبرامج الإصلاح الاقتصادي، ومشاكل التحرر السياسي، والتسليح. وأخيراً العوامل المباشرة، وهي الأحداث التي تشعل أعمال العنف، ومن ذلك الإجراءات المتشددة التي تتخذها الحكومة نحو جماعةٍ ما، وهذا يدفع بتلك الجماعة إلى العصيان والتمرد، وعند ظهور هذه الإجراءات فأنَّها تكون أكثر تأثيراً من غيرها (Buckner, 2018).

ويمكن إرجاع مصادر النزاع بكافة أشكاله إلى مصدرين رئيسين، ويتمثل المصدر الأول، في غياب أو ضعف العدل بصوره المختلفة، والذي يُضيّع فرصاً مُثْلَى في موارد العيش الكريم والاستقرار والإبداع ويضعف الدافعية لتحقيق جهودٍ أكثر لخدمة المجتمع المحيط به، فيما المصدر الثاني، يرجع إلى فقد أو ضعف

الإحسان في كل شيء والإحسان إلى كل شيء، وخاصةً بين طبقات المجتمع وفئاته المختلفة، ناهيك عن الإحسان إلى مقومات الحياة بصورتيها المادية والمعنوية، ويمثل المصدران هنا الأعمال الظاهرة الملموسة والأعمال الباطنة التي تعكس ما في الأنفس من فضائل وأخلاقٍ نحو الآخرين، ولهذين السببين تسعى أطراف النزاع إلى تحقيق أهدافها المختلفة بكل الطرق سواءً السلمية أو غير السلمية في أيّ زمانٍ ومكانٍ، وفي كافة المجالات الاقتصادية والسياسية، والاجتماعية، والأمنية، والثقافية.

٢،٤،٤ أنواع النزاع:

وبالنظر إلى أراء بعض الباحثين نجد أنَّ النزاع يبرز في شكلٍ ظاهريٍّ وشكلٍ خفيٍّ، ويتخذ الشكل الظاهري مسار العنف بصورةٍ مستمرةٍ أو متقطعةٍ، ومنه ما يسهل التحكم فيه أو يكون خارج عن نطاق السيطرة، وهذا النزاع قد يكون قابلاً للحل أو غير قابلٍ في ظل مجموعةٍ من الظروف بوكنر (Buckner, 2018) ، وأما النزاع بشكله الخفيّ فهو ما يجري في مختلف كيانات العمل وفق مسارٍ سلميٍّ، وعادةً يسهُل حله وفق ضوابط مقننة كما يمكن توجيه مساره، ويسهم الإطار الذي تقع في مجاله الحالة النزاعية إسهاماً مباشراً في تطور النزاع وتأجيجه ليصير عنفاً، أو تهدئته لينتهي بشكلٍ سلميّ، وهذا الإطار من الممكن أن يكون سبباً للعنف أو سبباً للسلام فرالي (Pherali, 2016). وعندما يرقى الحال بين الأفراد ليصبح النزاع تنافساً فإن كل طرفٍ من أطراف العملية التنافسية تحاول دعم مراكزها على حساب مراكز الآخرين، وتعمل على الحيلولة دون تحقيق الآخرين للغايات التي يطمحوا إلى تحقيقها أو تحييدهم، ومن هذا المنطلق ينحصر النزاع في نوعين هما: النزاع السلمي والنزاع العنيف (بدوي، ٢٠١٤).

وتتحقق مطالب الأفراد المتعارضة في النزاع السلمي، باستخدام ضوابط مقننةً، وفيها يلجأ المتنازعون إلى مرجعياتٍ لتسوية ما يُتنازع عليه، ومن هذه الضوابط على سبيل المثال: الشرائع السماوية، والأطر القانونية والممارسات الديمقراطية، أو المواثيق والمعاهدات، أو طرف للتحكيم يُرتضى بحكمه، وتُسمى

هذه الضوابط مجتمِعةً "نطاقات السلام" حيث تمنع تلك التنافسات من أنْ تتحول إلى نزاعٍ عنيفٍ ومدمرٍ (Ford, 2010).

٢،٤،٥ مستويات النزاع:

يُعتبر الإطار البيئي التي تتفاعل فيه ظاهرة النزاع من المجالات الرئيسة التي تسهم في تطور النزاع وتأجيجه وهذا الإطار قد يكون منطلقه البيئة الداخلية ويعرف بالنزاع الداخلي، وتُعتبر هذه البيئة هي منبع الظاهرة التي نمت وترعرعت في نطاقها الظاهرة النزاعية، ولها أهميةٌ بالغةٌ في فهم نمو وتطور النزاع رومل (Rummel, 1975). في حين تُسهم البيئة الخارجية بشقيها الإقليميّ والعالَميّ في تطور النزاع سلباً أو إيجاباً، ويُعد الإطار الإقليميُ للظاهرة كل ما يحيط بالبيئة المحلية، وينتسب إليها، وتتفاوت درجة تأثيراته في النزاع، وقد تتفوق في الأهمية والتأثير على بعض ظواهر البيئة المحلية، وتؤثر فيه بدرجةٍ متفاوتةٍ كبيئةٍ خارجيةٍ، فيما يُعتبر الإطار العالميُ المظلة التي تتفاعل في ظله الظاهرة النزاعية، حيث يكون في بعض الأحيان الموجه الأساسي للحالة النزاعية، بل قد يكون الدافع إلى دعم ومشاركة أطرافٍ أُخرى غير أطراف النزاع الأصليين في النزاع إما بصورةٍ مباشرةٍ أو بصورةٍ غير مباشرةٍ، وذلك لتحقيق مصالح وأهداف الأطراف الداعمة الآنية أو المستقبلية (أغبش، ٢٠١٥). ومن هنا تنحصر مستويات النزاع وفقاً لنطاق وقوعها في نوعين هما: النزاعات على المستوى الدولي، والنزاعات على المستوى الداخلي، وكما هو موضح بالتالي:

أ. النزاعات على المستوى الدولي:

يُعرَّف النزاع في مجالات العلاقات الدولية أنَّه تنازع الإرادات الوطنية فهو تنازعٌ ناتجٌ عن الاختلاف في دوافع الدول وفي تصوراتها وأهدافها وتطلعاتها وفي مواردها وإمكاناتها، مما يؤدي في الأخير إلى اتخاذ قراراتٍ وانتهاج سياساتٍ خارجيةٍ تختلف أكثر مما تتفق، وبالرغم من ذلك يظل الصراع بكل توتراته وضغوطه دون نقطة الحرب المسلحة، حيث تشكل في وحدتها انعكاساً متماثلاً لمصادرها البشريّة: الفرد والمجتمع

(Davies, 2012). ويُقصد بالنزاعات على المستوى الدولي، تلك الخلافات التي تنشا بين كيانين أو أكثر من كيانات القانون الدولي العام، ويمكن أن يتسبب في هذا الخلاف موضوعٌ قد يكون قانونيٌ أو غير قانونيٍ وقد يكون حادثٌ اعتراضيٌ معين، ويتباين التصنيف القانوني بشأنَّها، وقد يكون مداها لأيام قليلة أو تمتد لسنوات عديدة (Pherali, 2016).

وتعرِّف محكمة العدل الدولية النزاع الدولي أنَّه: "التعارض في الدعاوى القانونية أو المصالح بين شخصين أو أكثر من أشخاص القانون الدولي". وورد هذا التعريف في قرار المحكمة بشأن حق المرور في الأراضي الهندية وكذلك في قضية جنوب غرب أفريقيا (محمد، ٢٠١٦). وهناك عدد من تصنيفات النزاعات الدولية، تقوم على معايير متنوعة منها: المعيار الجغرافي وحجم النزاع، معيار أطراف النزاع، ومعيار حدة النزاع، ومعيار موضوع النزاع، ويمكن أن تتعلق النزاعات بالإقليم، أو بالثروة الاقتصادية، أو نتيجةً لعملية بناء الدولة، أو نزاعاتٍ أيديولوجيةٍ، أو نزاعات التعاطف الإنساني: العرقية والدينية والطائفية، وقد تتمثل مستويات النزاع المسلح الدوليٌ بالخلاف على المصالح مهما كانت والتي قد تفضي إلى حربٍ بين دولتين أو دولةٍ مع أكثر من دولةٍ أو بين أحلافٍ دوليةٍ، وقد تكون الحرب خاطفةً ومحدودةً أو حرباً ممتدةً، ويمكن أن تكون أيضا عبارةٌ عن عملياتٍ عسكريةٍ محدودةٍ (ضاوية، ٢٠١٨).

وتحدِّد اتفاقيات جنيف (١٩٤٩) مجال تطبيق المتعلقة بالنزاعات المسلحة الدولية حيث نصها: "يأتي تطبيق هذه الاتفاقية في حالة الحرب المعلَنة أو أيّ اشتباكٍ مسلحٍ آخر ينشب بين طرفين أو أكثر من الأطراف السامية المتعاقدة، حتى لو لم يعترف أحدهما بحالة الحرب، وتطبق الاتفاقية كذلك في جميع حالات الاحتلال الجزئي أو الكلي لإقليم أحد الأطراف المتعاقدة، حتى لو لم يواجه هذا الاحتلال مقاومةً مسلحةً"، وعلى هذا فان أيَّ نزاعٍ مسلحٍ لا يُعد دولياً ما لم يكن بين دولتين أو أكثر، وفي الوقت الراهن صار النزاع الدولي يتعدى إلى التدخل في

الحالات التي تكون بين الدولة وبين طرفٍ أو أطرافٍ داخليةٍ للدولة، كما حصل ويحصل في سوريا واليمن وليبيا (Vite, 2009).

ب. النزاعات على المستوى الداخلي:

تتفاوت النزاعات الداخلية بين الناس، ولهذا المستوى من النزاع مستويين تتمثل في المستوى الشخصي (فردي –أسري)، والمستوى المجتمعي، ومن هذا النوع على سبيل المثال النزاع الأسري بكافة أشكاله سواء بين الرجل والمرأة، أو بين الأب والأبناء أو بين الأخوة، وهذا النزاع داخل الأسرة يؤدي إلى تفكك الأسر، ولهذا النوع من النزاع مصادر قد ترجع إلى العوامل الاجتماعية، أو العوامل، أو الاقتصادية، أو عوامل تقنية، أو عوامل نفسية، وغالباً ما يحدث هذا النزاع من أجل إشباع حاجات أساسية للأفراد (عياد، وآخرون، ٢٠١٣). بينما قد يتطور الحال في مستوى الكيانات الحزبية، أو الدينية، أو المذهبية، أو العرقية، أو القبلية، حيث ينحو نحو النزاع العنيف سواء كان نزاعٌ بين الكيانات المتنافسة، أو نزاعٌ مع الكيان الحاكم، ويُعرَّف هذا النوع من النزاع الداخلي أنَّه "سلوكٌ عنيفٌ بين مجموعتين أو أكثر لتحقيق مصالح خاصةٍ أو لتغيير أوضاع قائمةٍ لأغراضٍ سياسيةٍ، أو اقتصاديةٍ، أو اجتماعيةٍ" والتنستين (Waltensteen, 2000).

وهذا النوع من النزاع "يدور بين القوات الحكومية وقواتٍ مسلحةٍ منشقةٍ أو مجموعاتٍ مسلحةٍ منظمةٍ، عندما تمارس هذه المجموعات سيطرةً على جزءٍ من أراضي البلد وتحت قيادةٍ مسؤولةٍ، بحيث تتمكن من إدارة عملياتٍ عسكريةٍ متصلةٍ ومنسقةٍ" حسب فيت (Vite, 2009)، ومثل هذا النزاع يؤدي إلى انهيار وتلاشي النظام سواء على مستوى النظم المجتمعية أو على مستوى النظم السياسية القائمة دون أن يصحب ذلك بروز نظامٍ بديلٍ (رومل (Rummel, 1975). ومن الباحثين من أشار إلى أنَّ مفهوم النزاع على المستوى الداخلي هو "وضعٌ تكون فيه مجموعةٌ معينةٌ من الأفراد، سواءٌ قبيلةٌ، أو مجموعةٌ عرقيةٌ، أو لَغويةٌ، أو ثقافيةٌ، أو دينيةٌ أو اجتماعيةٌ أو اقتصاديةٌ أو سياسيةٌ أو أيُّ شيءٍ آخر، تكون منخرطةٌ في

تعارضٍ واعٍ مع مجموعةٍ أو مجموعاتٍ أخرى معينةٍ، وكل طرفٍ في هذه المجموعات يسعى لتحقيق أهدافٍ متناقضةٍ" (دوارتي، وبالستغراف، ١٩٨٥).

ويغلب على هذا النوع من النزاع استخدام العنف بواسطة الأسلحة القاتلة، ولهذا يُطلق عليه مصطلح "النزاع المسلح"، وقد ينحصر هذا النزاع في إطار كيان الدولة دون تدخل الدول فيه، ويطلق عليه نزاعٌ مسلحٌ داخليٌّ محدودٌ، وقد يصاحب ظهور النزاع في المستوى الداخلي تدخلٌ خارجيٌّ إما بدعم طرفٍ من أطراف النزاع الداخلي بصورةٍ علنيةٍ أو سريةٍ، أو بالتدخل العلني والمباشر، حيث تتطور مواقف القتال في هذا النوع من النزاع حتى يصير نزاعاً مسلحاً مُدّولاً، وتصبح الأعمال العدائية الداخلية على مستوى دولي (Cullen, 2008). ويبرز هذا عندما تكون الحرب بين كيانين داخليين يحصل كل منهما على مساندة من دولةٍ مختلفةٍ، وقد يشمل الأعمال العدائية المباشرة بين دولتين متجاورتين تتدخلان عسكرياً في نزاعٍ مسلحٍ داخليٍّ لمساندة طرفٍ متمردٍ، أو مساندة الحكومة، ومن أمثلة هذه النزاعات في الوقت الحاضر النزاع السوري والنزاع اليمني، وهذان النزاعان المسلحان حصلا على تدخل دولٍ لمساندة الكيانات المعارضة وتدخل دولٍ أخرى لمساندة الكيانات الحاكمة، ويمكن القول: إنَّ النزاعات المسلحة الداخلية في مثل هذه الحالة يرتبط أمدها بمدى تحقق مصالح الأطراف الداعمة (ستيوارت، ٢٠١٢).

وهذا النوع من النزاع يخل بالتوزيع العادل للموارد وللعائدات التنموية، ويؤجج الفقر، ويُضعف قدرات المجتمع على مقاومة عوامل الانقسام والتفكك (المغلّس، ٢٠١٣).

ومن النزاعات الداخلية ما يرجع إلى عوامل قِيَمِيَّةٍ، ويتسم هذا المستوى من النزاع بضيق الأفق وفقدان المساحة المشتركة بين الأطراف، والعمل على فرض قيمٍ ومعتقداتٍ وأراء طرفٍ على طرفٍ أو أطرافٍ أُخرى، ويلحق بهذا النزاع المجتمعيّ الذي ينشأ بسبب الهوية، حينما يشعر طرفٌ أو أكثر أن هويته أو أي جزء منها تتعرض للإهمال أو الإهانة (البندارى، ٢٠١٨).

وهناك نزاع الطبقات، والذي يكون سببه ومصدره عدم المساواة في الحقوق والثروة أو التمييز المادي والمعنوي، وهذا النوع من النزاع تتحكم فيه الاختلافات المجتمعية والانقسامات العرقية، والتي تمثل خطوط نزاعٍ محددةٍ سلفًا وتزيد من حالة التوترات المجتمعية (Buckner, 2018). كما إنَّ غياب الاندماج الاجتماعيّ الحقيقيّ يؤدى إلى طغيان النخب الحاكمة، واستنزاف موارد المجتمع، ويجر المجتمع إلى صراعاتٍ تتعلق بتلك النخب (الشرجبي، ٢٠١٣).

ومن الباحثين من أشار إلى أنَّ النزاعات الداخلية الصغيرة تقتصر على مجموعةٍ من المطالب المتعلقة بالحريات العامة، والانفتاح الديمقراطي، والمطالبة بالمشاركة في الحياة السياسية، وتوفير بعض الخدمات، ويمكن احتواء هذه النزاعات بالحوار والوسائل السلمية وإتاحة مجال الحرية والعدل في توزيع الثروة والسلطة إضافةً إلى الشفافية ومنح حقوق المواطنة غير منقوصة (شنان، ٢٠١٥).

ومن مظاهر النزاعات الداخلية في المجتمعات، الحرب الأهلية والانقلاب وحروب العصابات والاغتيالات السياسية، والتخريب والاحتجاجات الرسمية والحصار الاقتصادي والأعمال الانتقامية والحروب النفسية والدعاية وممارسة الضغط عبر الوسائل القانونية لتحقيق أغراضٍ متضاربةٍ والمشاجرات وأعمال الثأر والمنازعات بين العمال والإدارة وحتى الشغب خلال المباريات الرياضية وكذا المشاجرات العائلية (دوارتي، وبالستغراف، ١٩٨٥).

وبعض الباحثين يرى أنَّه في الوقت الحاضر اختفت حدة أغلب أنواع النزاعات المسلحة ذات الفروق المتعددة، وتصاعدت النزاعات ذات الطبيعة الاجتماعية الكامنة أي الدينية والطائفية والعرقية (ضاوية، ٢٠١٨). وغالباً لا يمكن أن تحسم هذه النزاعات بالعنف، ولكن يستخدم العنف لاستنزاف الطرف الآخر، وهناك العديد من هذه النزاعات تُحل بشكلٍ سلميّ، ولهذا فمن الواجب العمل على منع حدوث النزاع من خلال بناء علاقة المواطنة بين الكيانات وتعميق مفاهيمها، والعمل الدأوب لقطع الطريق أمام

أيَّ محاولةٍ لاستخدام دوافع أزمة الفروق العرقية والدينية والثقافية وأزمة الهوية في إشعال النزاع المسلح الداخلي (الربيعي، ٢٠١٦). ويتبين من هذا العرض الموجز أن النزاع يتكون إثر تفاعلاتٍ مركبةٍ بين مجموعةٍ من العناصر، حيث لا ينشأ بطريقة مفاجِئةٍ، ولذا فإنَّ النزاع محكومٌ بعوامل عدةٍ منها ما يُعتبر من بنية أطراف النزاع ومنها ما هو وسيطٌ، ومنها ما هو مباشرٌ (Rummel, 1975).

٢،٤،٦ مراحل نمو النزاع:

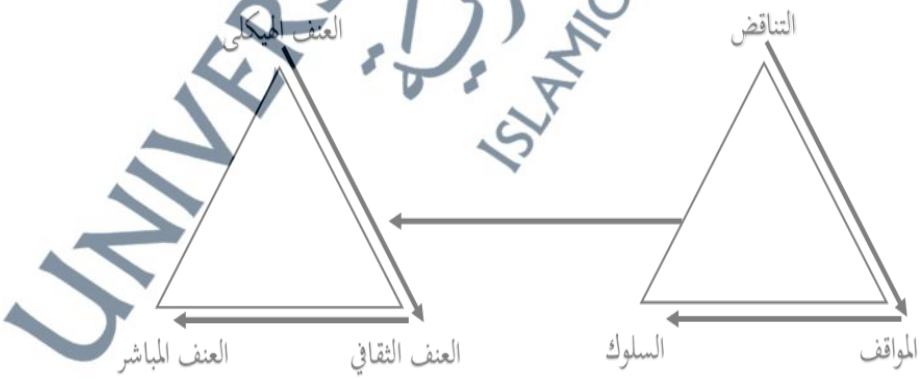
تتفاوت طبيعة النزاعات بين المعلَن والغير مُعلَنٍ، ويظهر العلنيُّ في سلوكٍ عدوانيّ معينٍ، وقد تبدأ مثلاً بتصريحاتٍ كلاميةٍ، أو إعلاميةٍ، أو مواقف سياسيةٍ، وقد يتخذ منحى التصعيد وصولاً للمواجهة بالقوة المسلحة، أو يتخذ منحى التفاوض والخضوع لحلٍّ سلميٍّ (ميتشاود وآخرون Michaud, et al,) (.2014)

ويظهر النزاع المسلح عبر مرحلتين، في المرحلة الأولى: تبدأ بنشوء الاختلافات وبروز التضارب، ثم التفاقم وزيادة التباين في وجهات النظر والتوتر، وهذا ما يُعرف بالنزاعات الكامنة التي تظهر في السلوك الغير معلن مثل الحقد، والكراهية، وتكوين الصور الذهنية السلبية عن الآخر، كما قد تُتخذ إجراءاتٍ غير قانونيةٍ، ولكن غير معلنٍ عن ممارستها، مثل التمييز في التعليم، أو العمل بناءً على تصنيف التوجهات السياسية، وغير ذلك، وفي المرحلة الثانية: يكون النزاع ظاهراً أو معلناً، وتبدأ فيها الأطراف إظهار القوة والتهديد باستعمالها من خلال حشدٍ جزئيٍ للقوات بهدف الضغط لمعالجة مواضع الاختلاف، وقد يتطور الأمر وصولاً إلى التدخل المسلح أو الحرب وغيره (الخزندار، ٢٠١٣).

وعندما يكون السلوك بيناً يكون النزاع ظاهراً، بينما في حالة التوافق غير المعقد أو المنضوية في كيانات منظمة فإن النزاع يكون كامناً لبعض الوقت، وينقسم النزاع إلى مباشرٍ وغير مباشرٍ، فالمباشر عندما تعتدي الأطراف على بعضها البعض إلى حد استخدام العنف والقوة، ومنع الخصم من الوصول إلى تحقيق

أهدافه وغاياته، وغير المباشر يتمثل في سعي كل طرفٍ لتحقيق مصلحته، وإعاقة تحقيق مصلحة الآخر، وخصوصاً عندما تكون نفس الأهداف المتنازع عليها لكلا طرفين، كالحصول على موردٍ ماليٍّ، أو وظيفةٍ، أو نفوذٍ تجاريٍّ (Miller, 2005)، وأشار عبد الرحيم (٢٠١٥ وقد تتدرج النزاعات من الأكثر فاعليةٍ إلى الأكثر سلبيةٍ، حتى تصل إلى الحرب التي تعتبر ذروة سنام الحالة النزاعية، والحرب هي صدامٌ فعليٌّ بوسيلة العنف المسلح التي بها تُحسم التناقضات الجذرية عندما لا يجد للوسائل الأكثر ليناً أو الأقل تطرفاً طريقاً لحلٍّ ممكنٍ للحالة المتنازَع عليها، ولذلك فإن الحرب تعد نقطة النهاية في النزاع العنيف (Nimr, 1994).

ويفسر جون غالتونغ مراحل نمو النزاع عن طريق ثلاثة أبعادٍ تمثل زوايا مثلّث وهذه الزوايا تشمل: أولاً زاوية التّناقض، حيث يعبر عن بؤرة انطلاق النزاع، ويعبر التناقض عن حالة الصّراع الكامنة، حيث يُترجم التناقض إلى عنفٍ بنيويٍّ وعادةً يعود أساس التّناقض إلى رغبة كل طرفٍ في تحقيق هدفٍ منشودٍ قد يتقاطع مع هدف طرفٍ أو أطراف أُخرى، هذا التقاطع قد يؤدي إلى التصادم كما هو الحال في عكس خط السير لعربتين في خطٍ واحدٍ، وثانياً: زاوية المواقف المعبرة عن التّصوّرات الخاطئة التي يحملها كلّ طرفٍ عن الآخر، وينتج عنها عنفا لفظيٌّ متنوعٍ، وقد تكون إيجابيةً أو سلبيةً، كما أنّ المواقف تتحول. ثالثاً: إلى سلوكياتٍ، والسّلوك إلى نزاعٍ حسب هذا النموذج، والذي ينتج عنه عنفاً مباشراً (اسماعيل، ٢٠١٥).



شكل رقم (٢،٣) نموذج مثلث جون غالتونغ للنزاع.

المصدر: (Oliver, 2009)، بتصرفٍ من الباحث.

ومن الشكل أعلاه تتضح مراحل النزاع الكامل، حيث يبدو النزاع من خلال السلوك وما يعبر عنه من عنفٍ ثقافيّ وعنفٍ مباشرٍ، وفي حال توفر التناقض والمواقف فقط دون ظهور سلوكياتٍ عنيفةٍ فيُعتبر هذا النزاع كامناً أو هيكلياً. ويُعد جهل الأطراف بعضها ببعضٍ والحساسية المفرطة تجاه موضوعٍ معينٍ وتجاهل خبرات وإمكانيات الآخر، أو الدعوة إلى التدخل بالشؤون الداخلية لكل طرفٍ، كلها عوامل تساعد في خلق بيئةٍ خصبةٍ لنمو النزاعات وتفاقم حدتها، يضاف إلى ذلك عنصرية بعض المجتمعات وشعور طرفٍ معينٍ بتفوقه وتعاليه على غيره من الأطراف وما ينتج عن ذلك من السلوكيات المستفزّة التي تعمل في كثيرٍ من الأحيان كفتيلٍ لتفجير الأزمات والنزاعات (شوقار، ٢٠١٣)

وتعبر حالة الحرب عن فشل الأطراف في إدارة النزاع بالطرق السلمية، حتى وصلوا إلى النزاع العنيف، وبالحرب تفرض إرادة طرفٍ أو أطرافٍ على طرفٍ أو أطرف آخرى (Karreth, 2014). والحرب تُعبّر عن انهيار الأوضاع الطبيعية بين أطرافها، وهي دليلٌ فعليٌّ على وضعٍ غير مرضيٍّ، ويتعذر الوصول إلى الوسائل المتعددة لحل النزاع في بعض الأحيان ومنع اللجوء إلى العنف، وغالباً ما تكون الحرب هي مرحلة النهاية في حل النزاع (يوسف، ٢٠١٢).

٢،٥ تداعيات النزاعات المسلحة على مجالات الاحتياجات الاساسية للعنصر البشريّ:

إنَّ التداعيات تسهم في تعطيل أو انهيار مجمل مقومات حياة العنصر البشريّ نتيجة للأفاعيل الشديدة التي تجرها على الفرد والمجتمع، وتكمن تداعيات النزاعات المسلحة في مجموعةٍ من العوامل المؤثرة بصورةٍ مباشرةٍ أو غير مباشرةٍ، حيث تعطل التداعيات المباشرة مقومات الحياة اليومية المستمرة للإنسان، وتقوض سلطة الحكومة، وتقلل من مستوى النمو والتنمية (Ananyev & Poyker, 2019). ويؤدي تدمير أو تعطيل البنية التحتية التعليميّة والصحية إلى عواقب جمةٍ تتداعى على الإنسان فتزيد من

معدل الوفيات، كما تزداد البطالة والفقر وتختل مقومات الاقتصـــاد، حتى تطال تداعياتها فتلوث الهواء والغذاء والماء، مما يزيد من انتشـــار الأمراض والأوبئة المميتة (Ford, 2010). وهناك تداعياتٌ غير مباشـــرةٍ طويلةٍ الأمد تنتج عن تغيراتٍ معقدةٍ في الجوانب الســـياســـية والاجتماعية والأمنية والبيئية (Kader, et al, 2018).

وتظهـر أهـم تـداعيات النزاعـات المسـلحة المباشـرة والغـير مباشـرة في المناشـط المتعـددة لجوانـب حيـاة الإنسـان، وإنَّ أهـم الأثار الـتي تنـتج عـن النزاعـات المسـلحة تتمثـل في التصـدع الاجتمـاعي وتـدهور الوضـع الإنسـاني والاقتصـادي، ناهيـك عـن الوضـع السياسـي غـير المسـتقر (عـردوم، ٢٠١٧). ومـن الأهميـة بمكـان التطـرق إلى أهـم تلـك المناشـط والـتي تـؤثر علـى جوانـب حيـاة الإنسـان ومجـالات اسـتقراره، وتتمثـل أهـم هـذه المجـالات في: التـداعيات الاقتصـادية، والصحية، والسياسية، والاجتماعية، والأمنية، والإدارية.

٢،٥،١ التداعيات الاقتصادية للنزاعات المسلحة:

إنَّ مصطلح الاقتصاد في اللغة العربية هو مصدر اقتصدَ في، كما أنَّه علمٌ يبحث في إنتاج وتوزيع الثّروة وطُرُق اسْتِهلاكها، وله تفريعاتٌ منها على سبيل المثال: الاقتصاد السِّياسيّ، والاقتصاد الاجتماعي، والاقتصـاد الموجه، واقتصـاد السـوق، والاقتصـاد الرقمي (عمر، ٢٠٠٨). والاقتصـاد الذي نعنيه هنا هو المرآة للواقع المعيشـيّ للإنسـان، والذي صـار مقياسـاً لتحضـر الفكر الإنسـاني، وبه تقاس حياة الإنسـان وتتأثر بمؤشراته، وإثبات ذاته وفقاً لمبدإ إعمار الأرض بالطرق المشروعة والقويمة (Jonathan, et al, 2019). ويتضـح بلا ريب انعكاسـات الظاهرة النزاعية على سـبل معيشـة العنصـر البشـريّ وبيئته في المجتمع، حيث تمثل تهديدًا لحياة الإنسـان بكافة مجالاتها، إذ صـار النزاع المسـلح من الظواهر الاجتماعية الخطيرة التي تُحدث أثارا اجتماعيةً سيئةً، ولا يمكن قبولها في أيّ مجتمعٍ بشريٍّ يمتاز بحضارةٍ إنسانيةٍ تهدف

إلى الاستقرار والعدل والإنصاف، ولذا فإنَّ النزاع "يُعتبر ظاهرةٌ اجتماعيةٌ سياسيةٌ شديدة التعقيد والتشابك، بسبب ديناميكيتها، وتعدد أطرافها وتنوعهم بين الداخلي والخارجي" (العلي، ٢٠١٧).

وترتبط العلاقة بين العوامل الاقتصادية والنزاع –بمستوى التنمية البشريّة حيث يُعتبر انخفاض نصيب الفرد من الدخل، والنمو الاقتصادي البطيء، من أهم العوامل الأكثر ارتباطاً بقوة بالحرب، ناهيك عن الأضرار التي تلحق بالبنية التحتية من طرقٍ وسككٍ حديديةٍ ومطاراتٍ وموانئ، وضعف خدمات توريد وتوزيع الكهرباء والوقود، وإنتاج وتوزيع الغذاء، وفقد مخزونات المواد الغذائية وجعلها نادرةً ومكلِّفةً بشكلٍ متزايدٍ (Pherali, 2016، وNamsuk & Kim, 2010). وتتجلى أهم أخطار النزاع ونتائجه في تآكل رأس المال الماديّ والاجتماعي والبشريّ في المجتمع، وهذه المخاطر تؤدي إلى انخفاض نصيب الفرد من الدخل، وشل الوضع الاقتصادي للمجتمع، وهذا ما أشار إليه رواد الاتجاه البنائي الوظيفي (Ananyev & Poyker, 2019).

وقد تبين إن النزاعات المسلحة الدائرة في الشرق الأوسط في العقدين الأولى من القرن الحادي والعشرين خلفت خسائر فادحةً في اقتصادات المنطقة، حيث أدت إلى إضعاف البنية الاقتصادية للبلدان المتأثرة بهذا النزاع، وأسهمت النزاعات المسلحة الحالية في زيادة خسارة الاقتصاد على مستوى العالم، وقد سبق الإشارة في الفصل الأول من هذه الدراسة إلى الخسائر الباهظة التي لحقت بالعالم، حيث استنزفت هذه النزاعات معظم موارد البلدان التي تعيش نزاع في الفترة المعاصرة وعطلت إمكاناتها التنموية والخدمية (Pierre & Imus, 2017). وأشار بعض الباحثين إلى إنَّ التداعيات الاقتصادية والمعيشية للنزاعات المسلحة تتضح جلياً من خلال ما تجره من تداعياتٍ سلبيةٍ على ديناميكية الاقتصاد في المجتمع، حيث تُعتبر البطالة من أولويات تداعيات النزاعات المسلحة، ناهيك عما تسببه البطالة من فقرٍ وجوعٍ ونقصٍ في مصادر تمويل الأسر، وفقدان فرص العمل، وتوقف عجلة الانتاج وقلة الدخل، والبطالة المقنعة

التي تجعل المجتمع عاطلاً ينتظر المساعدات، أضف إلى ذلك تردّي مستوى تقديم الخدمات الاجتماعية، خصوصاً ما يتعلق بمصادر المياه والطاقة كالمحروقات، وضعف حركة النقل والبيع والشراء وانهيار العمل التجاري بصورة عامة (العواضي، ٢٠١٩، وDiwakar, 2015).

ومن التداعيات الاقتصادية ضعف نمو وتكوين الناتج المحلي الإجمالي، ويسهم ضعف النمو وبطئه في انخفاض القدرة المؤسسية، ويؤدي إلى انخفاض الانتاج، وإلى فقد الحياة وتدمير الأصول والهجرة القسرية وانخفاض الاستثمار في الصحة والتعليم (أغبش، ٢٠١٥). بل إنَّ النزاعات المسلحة تشل قدرات الاقتصاد بمجمله وتؤدي إلى آثارٍ كارثيةٍ على الاقتصاد الوطني، وتزيد من تدهور الوضع الإنساني في البلد، ليصل إلى حدِّ المجاعة الجماعية، ناهيك عن تثبيط الاستثمار الأجنبي وتشجع هروب رأس المال (ZAFEER, 2015) ، ويضاف إلى ذلك تراجع النشاط التجاري والزراعي والصناعي، وتدهور الاستثمار، وعجز الموازنات السنوية، مما يزيد من صعوبة الوضع الإنساني، وتأثيراته على شتى مناحي الحياة المعيشية (العواضي، ٢٠١٩). وترتبط العلاقة بين العوامل الاقتصادية وبين النزاعات المسلحة بمستوى الاهتمام بالعنصر البشريّ، لأنَّ انخفاض مستوى الاهتمام بالإنسان يزيد من تفشي النزاعات وتكرارها (الحسني، ٢٠١٧).

وتُعتبر المصالح الاقتصادية في الحروب الأهلية، من أهم عوامل النزاعات المسلحة، حيث تظهر في شكل الجوع المؤثر في السكان في مناطق النزاع، نظراً لصعوبة تطوير قدرات وموارد هذه المناطق، ويتيح الدمار الذي يلحق بالاقتصاد بسبب الحرب فرصاً جديدةً لجشع بعض رجال الأعمال، حيث تبرز أدوار النظم الربحية غير الرسمية التي تقف وراء السلطة لجني الأرباح من العنف، حيث تُعتبر المصالح الاقتصادية من أهم وظائف العنف الكامنة وراء النزاعات المسلحة (Wennmann, 2019). ومن الممكن أن

يكون الجشع حافزاً للنزاعات، أقوى من الحوافز السياسية، وعلى سبيل المثال فإنَّ ما يُسمى بالجبهة الثورية في سيراليون، هي أكثر اهتماماً باستخراج الماس من اهتمامها بالثورة (Kotite, 2012).

كما تؤدي النزاعات المسلحة إلى تضخم أسعار العملة، واستنزاف الاحتياطي من العملة الأجنبية وانهيار قيمة العملة الوطنية (الراجحي، ٢٠١٦) التي تؤدي إلى زيادة تقويض دخل الأسرة، وارتفاع أسعار المواد الغذائية وخدمات الحياة، ومضاعفة تكاليف النقل بسبب رفع أسعار الوقود، وانخفاض إنتاج الغذاء كل ذلك يؤدي إلى انعدام الأمن الغذائي (Jonathan, et al, 2019، والحميري، ٢٠١٧).

وتعتمد النزاعات المسلحة على زيادة الإنفاق العسكري (ذنون، ٢٠١٨)، والذي بدوره يحد من الإنفاق على التنمية، ويسهم في فرض حياةٍ أكثر فقراً، لأنَّه يقلل من الإنفاق في مجالات الاقتصاد التي من شأنَّها تحسين فرص الحياة المدنية (ريتبيرغ، ٢٠١٦)، وينتج عن تكلفة دفع ثمن كل من الأسلحة والأفراد التي تستخدم في القتال المسلح آثارٌ سلبيةٌ على بنية المجتمع ككل، وبمراجعة حالة الدول ذات النزاعات المسلحة فإن أغلب المستوى المعيشي لأفراد تلك الدول هم ممن يقع تحت مستوى خط الفقر (Ford, 2010)، ولذا فإن للسياسات التي تعمل على دعم التنمية إسهامٌ بارزٌ في الحد من أخطار النزاع المسلح، وهناك ارتباطٌ بين معدل النمو وبين قوة البلدان مع أخطار النزاعات المسلحة (SMITH, 2013).

ويزيد الأداء الاقتصادي الضعيف من معدل النزاع المسلح في المجتمع، وأنَّ وجود دولةٍ فقيرةٍ له علاقةٌ بأغلب أشكال العنف، وحينما يزداد معدل النمو في البلدان النامية بمقدار نقطةٍ مئويةٍ واحدةٍ عن المتوسط فإن خطر النزاع ينخفض من (٠,٦ إلى ٠.٤) (Kadir, 2018). وتُعد ظاهرة التفاوت المعيشي والمعرفي في المجتمع هي المسببات الرئيسة للنزاعات التي تنشأ بغية الحصول على العدل والإنصاف بين فئات المجتمع، كما يخلق النزاع نتائج ملموسةً تتسبب في تعطيل مقومات وأبعاد تنمية المعيشة والتعليم والصحة، ويفرز أدواراً سلبيةً تزداد فيها فجوة المعرفة ويعمق الجوع والجهل والأمية في المجتمع (Pherali, 2016،

وعصفور، وكاظم. ٢٠١٢). وأثبت أغبش (٢٠١٥) أنَّه توجد علاقةٌ بين النزاعات المسلحة والمستوى التنموي والمعيشي في مجتمع الدراسة، وأنَّ تلك العلاقة تجد تأثيراتها في التعليم والصحة والبنية التحتية للتنمية، كما إنَّ الفئات العمرية الشبابية هم المتضررون الأكثر من النزاعات.

وترتبط النزاعات المسلحة بتداعياتٍ مباشرةٍ وغير مباشرةٍ نتيجةً لعددٍ كبيرٍ من العوامل، ومن أهمها الظروف المعيشية غير الكافية وغير الآمنة، وتدمير أو تعطيل منشآت البنية التحتية الاقتصادية والتعليميّة والصحية (Kadir, 2018).

٢،٥،٢ التداعيات السياسية للنزاعات المسلحة:

يُعد الارتباط تلازمي بين الوضع السياسي والوضع الاقتصادي في مختلف الأحوال، ويرجع فشل التنمية في المجتمع كنتيجةٍ تحتمها الخلافات السياسية، وهشاشة الدولة التي ترتبط "بالحكم السيئ على النحو المحدد، ونقص الالتزام السياسي أو القدرة الضعيفة على تطوير وتنفيذ سياسات ضعيفة الأداء" (Ford, 2010)، وهذه الهشاشة ناتجةٌ عن اتباع سياساتٍ اقتصاديةٍ مختلةٍ وبناءٍ مؤسسيٍ غير صحيحٍ، وينعكس تثبيط العمل المؤسسي على التطور التنموي في البلد، ويخلق تكتلاتٍ سياسيةٍ تضعف من مستوى الاستقرار السياسي، حتى يصير هذا الحال أحد عوامل بروز النزاعات المسلحة (Pherali, 2016)، وتبرز الملامح الرئيسة للعنف والفوضى والفساد في عدم الاستقرار السياسي والتنازع على الحكم، وهي الحقيقة التي خلفتها أغلب الحروب الداخلية، والتي اتخذت في الغالب شكل الحروب الدينية أو العرقية، وانطوت على عنفٍ وقسوةٍ غير مألوفين، كما حدث على سبيل المثال في الحرب الأهلية الأمريكية (١٨٦١ –١٨٦٥)، وكذلك في الجزائر والصومال، ورواندا وهايتي في تسعينيات القرن الماضي، وكما هو الحال الآن في سوريا والعراق واليمن وليبيا وغيرها من دول العالم، حيث تكمن الملامح الرئيسة للنزاعات في عدم الاستقرار السياسي والنزاع على السلطة (Ronald Law, et al, 2018).

ويرى ميتشل وآخرون (Michael, et al, 2019)، أنَّ النزاعات المسلحة تُعد انعكاساً لترتيبات ما قبل الحرب والتي ترسخت فيها جذور الفساد والاستبعاد والفقر وضعف الاستقرار السياسي في البلد، ويتزايد عمق النزاع المسلح عندما تتداخل فيه العوامل العرقية والقبلية والدينية والمذهبية، حيث تزيد هذه العوامل من حالة الانقسام والتمييز في المجتمع، وينعكس بالتالي على التماسك السياسي والاجتماعي والأمني في الدولة، وقد يمتد هذا النوع من النزاعات العرقية العنيفة لدول الجوار، مما يزيد من حدته وتأثيره، من خلال الدعم الخارجي لأطراف النزاع الممتدة في دول الجوار (شنان، ٢٠١٥).

وللنزاع المسلح إسهامٌ بارزٌ وجليٌّ في ضعف الاستقرار السياسي وغياب العمل المؤسسي للدولة، ومصادرة حقوق الأفراد في الممارسة السياسية والمشاركة بالسلطة، ناهيك عن خلق جماعاتٍ سياسيةٍ جهويةٍ تدعو إلى الانفصال والتشرذم (شوقار، ٢٠١٣)

وأشار بعض الباحثين إلى أنَّ عاملي الجغرافيا والسياسة تعمل كناقلاتٍ للعنف السياسي في المجتمعات، وإنَّ للديمقراطية أهميةٌ في البلدان التي تحكمها ديمقراطيةٌ فعليةٌ، حيث تكون أقل عرضةٍ للانخراط في التسلح والصراعات، وأنَّ النُّظم الديمقراطية تحقق مستوياتٍ أقل من الخسائر ذات الصلة بالنزاعات المسلحة، لأنَّ السياسيين في الأنظمة الديمقراطية عادةً ما يميلون إلى "المسالمة"، كما إنَّ المعايير الديمقراطية تميل إلى معارضة استخدام العنف لتجنب الحروب، فهي تميل لتسوية النزاعات عن طريق اللاعنف قبل وقوع النزاع (Braithwaite, 2016).

وتنشر النزاعات الأهلية ثقافة الحرب التي تدفع إلى ارتفاع حدة العصبية المناطقية والانتماءات الضيقة، مما يؤدي إلى تآكل الهوية الوطنية (Ananyev & Poyker, 2019). ويسهِّل هذا الوضع على أطراف المجتمع الخارجي بشقيه الإقليمي والدولي التدخل في الشئون السياسية للبلد مباشرةً أو عن طريق منظمات العمل المحلية أو الدولية، كما يبرز الخطاب السياسي الذي يطغى عليه صبغة

التوجهات الطائفية والمناطقية، ويؤدي إلى الفشل البنيوي في النظام السياسي القائم، كما تساعد نُخب المجتمع المتعددة في تحويل مكونات المجتمع إلى عُصَب متباينة، مما يزيد من تخلُّف المجتمع وتشظِّيه سياسياً واجتماعياً (الربيعي، ٢٠١٦).

ويؤدي الوضع السياسي في ظل النزاعات المسلحة إلى انتقاص حق الدولة في السيادة الوطنية على أراضيها وقرارها السياسي، إضافةً إلى مصادرة الحقوق والحريات لأفراد المجتمع، وخاصةً في الممارسة السياسية والمشاركة بالسلطة، نتيجة للتدخلات المتحيزة سواءً تدخل الأطراف الخارجية الداعمة للحكومة أو الأطراف الخارجية الداعمة للمعارضة (Karreth, 2014). وفي كثيرٍ من الأحيان تكون العوامل السياسية هي السبب في تأجيج النزاعات على مستوى العالم، وإنَّ للنزاعات المسلحة نتائج بينة في الحالة السياسية، كما تؤدي إلى أنَّهاك مقومات كيان المجتمع وفي مقدمة ذلك الكيان التعليميّ (Pherali, 2016).

٢،٥،٣ التداعيات الاجتماعية للنزاعات المسلحة:

تُعد التداعيات الاجتماعية الناتجة عن النزاعات المسلحة من أهم العوامل المرتبطة بالفقر، أو عدم المساواة في الدخل أو ضعف الحكم أو مؤشرات التجزئة العرقية، حيث كان للانقسامات العرقية دوراً رئيسياً في العديد من النزاعات المسلحة في جميع أنحاء العالم، هذا الدور البارز للعامل العرقي في النزاعات متعلقًا بالوصول الانتقائي إلى السلطة أو الموارد التي غالباً ما تقسم على أسسٍ عرقيةٍ، والتي يسهل إمكانات الوصول إلى تعبئةٍ عرقيةٍ عاليةٍ وسريعةٍ، نتيجةً للتجمع الجغرافي للجماعات العرقية وكذلك العلاقات الاجتماعية القوية بين الأعراق، هذه العوامل كفيلة بالإسهام في تفكك نسيج المجتمع وزيادة الوضع سوءاً في حالة النزاعات المسلحة (Buckner, 2018).

وتتعلق درجة التماسك الوطني بمدى الدعم الشعبي للنظام القائم وسياساته، ويؤدي انعدام أو ضعف التماسك البنيوي في المجتمع إلى ضعف دور السلطة، ويخل بالحياة المعيشية للفرد، وهذا العيش مرهونٌ بزيادة

الخيارات الأساسية التي تسهم في الاستقرار الاجتماعي، حيث تُعد هذه الخيارات من أساسيات الحياة للفرد وللمجتمع، ولا يمكن أن تُكفل في ظل النزاعات المسلحة، وترتكز الخيارات على ثلاث اتجاهاتٍ رئيسيةٍ: سلامة الحياة الطويلة الخالية من العلل، واكتساب المعرفة، والحصول على الموارد اللازمة التي تحقق مستوى معيشيٍّ كريمٍ (حجيلة، ورفيقة، ٢٠١٦).

وتسهم النزاعات بخلق ثقافة الكراهية بين شرائح المجتمع، وتولد الأحقاد التي تقود في الغالب إلى اضطراب وظائف المجتمع وتفككه، كما تؤدي دوراً معطلاً للنظام الاجتماعيّ بالرغم من الأهداف الجمعية المشتركة بين أفراد المجتمع، وتسهم في تدني مستوى الحريات والقيم والأخلاق وتنمي ثقافة العنف، التي تنعكس على الاستقرار الاجتماعي وتفقد الحقوق الأساسية للأفراد (رحيمة، ٢٠١٥، وشنان، ٢٠١٥، وكوكو، ٢٠١٤، والملاح، ٢٠١٣). وللنزاعات المسلحة تداعياتٌ تفرز الكثير من الإشكاليات التي تؤثر سلباً في الوضع الاجتماعي، وتسهم في تدهور الخدمات الاجتماعية من صحةٍ وتعليمٍ، ناهيك عن الاختلالات الأمنية وحالات النزوح واللجوء والتشرد (Aide, 2013) ، وما يتبع ذلك من تمزيق للنسيج الاجتماعي، وزيادة التفكك الأسرى، إضافةً إلى التأثيرات السلبية في الأخلاق والعادات والتقاليد التي كانت سائدةً قبل النزاع وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات (Song et al, 2013).

وأثبتت دراسات كلٍّ من إسماعيل (٢٠١٥)، والصادق (٢٠٠٩)، أنَّ لظاهرة النزوح والتشرد آثارًا نفسية تعاني منها المرأة وتنعكس على الأسرة والمجتمع، وأنَّ التفكك الأسري والتوتر والعداوة، وارتفاع الأمراض النفسية والعصبية، والإجهاد الجسماني والنفسي والضجر والاكتئاب والتمرد والقلق والإحباط، نتائج للأوضاع غير الإيجابية والتي هي نتاج للنزاعات المسلحة، ويتوافق هذا مع ما أشارت إليه دراسة نوال (٢٠١٨)، وإبراهيم (٢٠١٧)، من أنَّ عدم القدرة على التوافق الاجتماعي والتكيف، والمشاركة في الحياة الاجتماعية في ظل النزاعات المسلحة، دفع بالكثير إلى الهجرة من الوطن بحثاً عن المكان الذي يحقق لهم

آمالهم، وأنَّ من أهم آثار الهجرة السلبية تنامي الشعور بالاغتراب والانعزال وصعوبة الاندماج مع مجتمع الهجرة، مما يتوجب العمل على استعادة التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع والاهتمام بوحدة الأسرة، سواء في الموطن الأصلي أو في بلد الهجرة (Ventevogel, et al, 2016).

ويأتي في مقدمة تداعيات النزاعات المسلحة اختلال العادات والتقاليد، وخاصةً على المرأة، التي تتدهور حالتها الاقتصادية، وتُقلِّل من التنشئة الاجتماعية بشقيها التعليميّ والديني، والتي هي أساس تعزيز قدرات الأفراد في المحبة والتسامح والقبول بالآخر، واحترام الحقوق والحريات، وتتسبب النزاعات لمسلحة في تفكك المجتمع وتهديد السلام الاجتماعي (إسماعيل، ٢٠١٥) ، وهناك صلةٌ بين الهجرة القسرية المرتبطة بالنزاعات المسلحة وبين انخفاض المؤشرات السلوكية، في أوساط النساء والأطفال وكبار السن (شوقر، ٢٠١٣). ناهيك عما يسهم به النزوح واللجوء من تدهور في الخدمات الاجتماعية وزيادة الفقر، وتردي وخراب البيئة وتمزيق النسيج الاجتماعي، ويزيد هذا من التفكك الأسرى (عثمان، وعبد الرحمن، ٢٠١٥).

٢،٥،٤ التداعيات الصحية للنزاعات المسلحة:

تُخلِّف النزاعات المسلحة تداعياتٍ سلبيةً مباشرةً وغير مباشرةٍ، ومن أهم الآثار المباشرة للنزاع الموت والصدمات الجسدية والنفسية والتهجير، حيث تتزايد معدل الوفيات والأمراض المزمنة في المجتمع، ويزداد انتشار الأوبئة والأمراض المعدية والتدهور البيئي، ناهيك عن زيادة المشاكل النفسية والاجتماعية داخل الأسرة والمجتمع، وضعف الرعاية الصحيّة لأفراد المجتمع نتيجةً لتعطيل مشاريع الصحة العامة، وقلة الحصول على الدواء الكافي (Sánchez & Rodríguez, 2012).

كما تؤثر النزاعات المسلحة سلباً في الصحة العقلية والرفاهية وبصورةٍ مباشرةٍ، بما في ذلك شبكات رعاية الأسرة والمجتمع، وهناك علاقةٌ بين التعرض لأحداثٍ مؤلمةٍ متعلقة بالنزاع وبين بروز حالات الاكتئاب النفسي الشديد والاضطراب العقلي (Song et al, 2013).

ومن الأثار غير المباشرة القضايا المتعلقة بالتكيف مع الوضع الذي ينتج عن النزاع، ومن ذلك ظروف المعيشة في بلدان اللجوء وما يتعرض له بعض الأفراد من أخطارٍ بشكلٍ خاصٍ، كالعنف بين الرجال والنساء، والأطفال الذين يتعرضوا للعنف والاستغلال، مما يفاقم الاوضاع النفسية والاجتماعية للأفراد المتأثرين بالنزاع، بدءاً من المشاكل النفسية الشديدة، والمشاكل السلوكية إلى زيادة معدلات انتشار الاضطرابات العقلية، بما في ذلك الحالة المزاجية، والقلق، واضطرابات السلوك، والضغوط النفسية (إسماعيل، ٢٠١٥).

وللنزاعات مجموعةٌ واسعةٌ من الآثار السلبية غير المباشرة حيث تتجاوز الوفيات غير المباشرة حالات الوفاة المباشرة، كما يضاعف تعطيل خدمات البنية التحتية من حالات الوفاة أضعاف الوفيات المباشرة خاصةً في فئات النساء والأطفال وكبار السن (Jonathan, et al, 2019).

ويُعد غياب الاستقرار النفسي الناتج عن أعمال العنف الملازم للنزاعات المسلحة، مهدداً اجتماعيًا مهملاً لصحة الطفل، حيث تشمل الآثار المدمرة للنزاع جميع الانتهاكات الجسيمة لحقوق الطفل، إضافةً إلى مجموعةٍ واسعةٍ من الآثار المباشرة وغير المباشرة التي تتبع الأطفال طوال فترة العمر وحتى سن الرشد، ناهيك عن أنواع الإصابات المختلفة التي يتعرض لها الأطفال في مناطق النزاع المسلح اعتمادًا على طبيعة الأعمال القتالية، حيث يتأثر الأطفال بجميع فئاتهم العمرية (Kapend, 2014). ولهذه التداعيات دورٌ في توجيه جيل النزاع من الأطفال والنساء بالحالة النفسية التي خلفها النزاع المسلح، وكذلك الأفكار والمعلومات التي تولدت لديهم لتوجه مسار مستقبلهم على ضوئها، كما إنَّ الأطفال المتضررين من آثار الحرب يعيشون أحوالاً معيشيةً سيئةً، حيث يعانون من أوضاع صحيةٍ مترديةٍ وانتشارٍ للأوبئة والأمراض وسوء التغذية مع قلة المرافق الصحية والكوادر الطبية المؤهلة وتدهورٍ عامٍ في صحة البيئة، ولهذه الحالة

النفسية دورٌ كبيرٌ جداً وأساسيٌّ في التأثير المعرفي وتغيير السلوك المستقبلي للأجيال القادمة لفترةٍ معينةٍ (أوتشا، ٢٠١٩، وKadir, 2018).

وقد أكدت إسماعيل (٢٠١٥) على الأثار النفسية للنزاعات على المرأة النازحة في معسكرات اللجوء، حيث تُسهم في اضطراباتٍ وضغوطٍ نفسيةٍ عدةٍ، وتؤدي إلى عددٍ من المشاكل المادية والمعنوية، وفي مقدمتها عدم الاستقرار النفسي، كما تؤثر الحروب سلباً على العادات والتقاليد، وعلى أوضاع المرأة، وخاصةً تدهور حالتها الاقتصادية.

ونظراً للعلاقة السلبية بين النزاعات والصحة العامة والصحة النفسية وصحة المجتمع وبيئته، فإنَّ هناك علاقةً بين الصحة العامة والاستقرار، ناهيك عن الاضطرابات النفسية خاصةً بين فئة الأطفال والنساء، والاستئصال العرقي الذي يسهم في تغيير التركيبة السكانية، ولأنَّ معظم اللاجئين من النساء والأطفال والمسنين فهناك توجد صلةٌ قويةٌ بين الهجرة القسرية المرتبطة بالصراعات المسلحة وانحدار الخصوبة (Kapend, 2014)

ويبرز جلياً التأثير في الحالة النفسية لدى الشرائح الأكثر ضعفاً وأقل تحملاً لويلات الحرب وعذاباتها من تشرد ونزوح وفقر ولجوء، حيث يسهم في إنتاج وضعاً نفسياً معقد متأثر بثقافة الحرب ومشاهد القتل، ويؤدي إلى التسبب في انفصام شخصية الطفل الذي يفقد والديه، ومدرسته، ورفقاءه، إضافةً إلى العلاقة بين الآثار النفسية والاجتماعية ومستوى التعايش الاجتماعي بين مختلف الفئات في مناطق النزاع (الصادق، ٢٠٠٩). ناهيك عن الأثار الناجمة لدى أسر ضحايا الحروب، وذلك حصيلة تعرضهم للعنف وقتل أسرهم وفقدان مساكنهم، والتي تبقى تلك الآثار مصاحبةً لهم طيلة حياتهم، وغالباً ما تؤدي أعمال العنف المتصاعد وحالة الحرمان العاطفي، إلى عدة نتائج من أشهرها: حالات القلق، والهذيان، والاضطرابات الذهنية، والإدراكية، والانفعالية (عثمان، وعبد الرحمن، ٢٠١٥). ومن الباحثين من أشار إلى أن معدل ١٠٪ من

الأطفال في جميع أنحاء العالم يتأثرون بالنزاع المسلح، بصورةٍ مباشرةٍ وغير مباشرةٍ، حيث ترتبط بأضرارٍ فوريةٍ وأضرارٍ طويلة الأجل، إضافةً إلى إجبار الأطفال على المشاركة في القتال بطرقٍ متنوعةٍ.

ومن الآثار المباشرة للنزاع زيادة معدلات وفيات الأطفال واعتلالهم، وهذه التغييرات تؤدي بشكلٍ واسعٍ لظهور آثارٍ معقدةٍ وفاضحةٍ على صحة نمو الأطفال الجسدية والعقلية كادير (Kadir, 2018).

٢،٥،٥ التداعيات الأمنية للنزاعات المسلحة:

يؤدي النزاع إلى اختلال مقومات الاستقرار وتنمية المجتمع، التي ترتكز على الاستقرار والسلام، كما يخلق ضعف الأمن ظروفاً تَحد من تراكم التعليم، وتقلل من حصول المتعلمين على تعليمٍ جيدٍ، وتُسهم في توجه الشباب أكثر نحو الأفكار المتطرفة والتي حصيلتها الصراع العنيف، وقد يمتد عمق تلك الأثار لعقودٍ زمنيةٍ تاليةٍ (رحيمة، ٢٠١٥).

وتُسهم النزاعات المسلحة في انتشار جرائم مختلفةٍ تؤثر على النساء والأطفال والشيوخ والمراهقين، وتعيق أيضاً عمليات إغاثة الضحايا في مناطق النزاعات، كما تُسهم حالات النزوح في ضعف الاستقرار الأمني وارتفاع معدلات الانحراف والإجرام، وانعكاساتها السلبية على استقرار ومعيشة الإنسان، وحاجياته الأساسية، والتي في مقدمتها الشعور بالأمن والاطمئنان (عبد العليم، ٢٠١٦).

وتندرج البلدان المتضررة من النزاعات المسلحة في عدد البلدان التي تأتي فيها مسائل انعدام الأمن على رأس الشواغل العامة، إذ يسجل فيها أعلى وتائر الإبلاغ عن وقوع ضحايا، وتسودها التوقعات الاقتصادية السيئة كانخفاض نصيب الفرد في الناتج المحلي الإجمالي في هذه البلدان، نظراً إلى انشغال الأذهان بالتصور السائد لانعدام الأمن وكذلك التجارب المؤلمة لبلدانٍ كثيرةٍ في ظل نُظُم الحكم الاستبدادية بوجهٍ خاصٍ (ريتبيرغ، ٢٠١٦).

وهناك تلازم حتميٌّ بين التنمية البشريّة والأمن الإنساني، حيث تقضي الحروب على الانتاج الغذائي وتوزيعه، وتزداد حالات سوء التغذية نظراً لتدمير البنية التحتية، كما تحد من الوصول إلى الغذاء والمياه الآمنة والعلاج الطبي (kotete, 2012).

وللظروف المعيشية غير الكافية وغير الآمنة الناتجة عن النزاعات المسلحة تداعياتٌ بارزةٌ على مجال التعليم خاصةً تأثيراته على الأطفال ومواصلتهم للتعليم، وعلى أسرهم، ففي كثيرٍ من الحالات تؤدي الحالة الأمنية إلى نقل الأسر وهو ما يعطل الأنشطة اليومية، وقد يصاحب ذلك هجمات ضد المدارس والمدرسين، وتُقفل المدارس المتضررة وينتقل العبء إلى مدارس أُخرى حيث تصبح مكتظةً وينعكس هذا الوضع على نوعية التعليم، ناهيك عن المخاوف الفورية من كيفية إطعام العائلة أو تجنب الموت العنيف (Diwakar, 2015).

ويفضي انعدام الأمن إلى علاقةٍ سلبيةٍ وثيقة بالنزاعات من خلال تأثيره المباشر على كافة مناحي حياة العنصر البشريّ وبصورةٍ أكثر تأثيره على التنمية والتعليم (صباح، ٢٠١٤).

ومن هنا فإنَّ انعدام الأمن، والفقر، تؤثر على مدخلات العملية التعليميّة، البشريّة، والمادية، وبنيتها الإدارية، ويؤدي هذا إلى تراجع مستوى التحصيل العلمي، كما يعرقل خطط التعليم المحددة ضمن سقفٍ زمنيٍّ (رحيمة، ٢٠١٥). بل إنَّ ذلك يخلق ظروفاً تحد من تراكم التعليم، وتقلل من حصول المتعلمين على تعليمٍ جيدٍ، وأنَّ عمق تلك الأثار تقع على المعلمين والمتعلمين ولفترات ممتدة (Diwakar, 2015). وأبرز عمر، وأبوه، (٢٠١٥) وجود فروق بين النازحين وغير النازحين في التوافق العام والتوافق الاجتماعي، وذلك لصالح الفئة الاجتماعية المستقرة، وأكدت نتائج الدراسة بوجود أوضاعٍ غير إيجابيةٍ تنجم عن الحرب والمتمثلة في التفكك الأسري والتوتر، وارتفاع الأمراض النفسية والعصبية، والإجهاد الجسماني والنفسي

والضجر والاكتئاب والتمرد والقلق والإحباط، مما يزيد من الانفعالات النفسية والعصبية، والتي تعود إلى الظروف الصعبة التي تصاحب النازحين أثناء نزوحهم من الحرب.

٢،٥،٦ التداعيات الإدارية للنزاعات المسلحة:

إنَّ الإدارة هي عملية تنظيم وتنسيق النشاطات المختلفة التي بها تحقق الأهداف المعينة للكيان، ومن الباحثين من أشار إلى أنَّ الإدارة هي "تأثيرٌ توجيهيٌّ على عمليات السوق والإنتاج أو الموارد في أي كيانٍ ووحداته التي قد تعالج كلاً من القضايا المتعلقة بالأفراد وغير الأفراد وتمارسها جهاتٌ تنظيميةٌ متعددةٌ من خلال وضع معايير استباقيةٍ أو التدخل الظرفي بهدف تحقيق أهداف الوحدة (Grundei & Kaehler, 2018).

ويقصد بالتداعيات الإدارية للنزاعات المسلحة هنا هو الاختلال الإداري الذي يلحق بكيانٍ إداريٍّ ما، والذي ينعكس بصورةٍ سلبيةٍ ومؤثرةٍ على تدهور وضعف الأداء الإداري لمختلف النظم الإدارية في هذا الكيان، وهو ما يخل أيضاً بالخدمات الاجتماعية في مراحل استمرار النزاعات المسلحة (شوقار، ٢٠١٣). وهذا الحال يجعل الأفراد في بلد النزاع يفتقدون إلى الكثير من الخدمات التي كانت توفرها مؤسسات هذا البلد، وانقطعت عن أدائها أثناء النزاع المسلح، حيث يدفع غياب هذه المؤسسات وفشلها إلى تكيف المواطن مع الظروف، وفي بعض الأحيان يقوم المواطنون بأداء أدوار ووظائف الدولة ومؤسساتها (مصطفى، ٢٠١٦).

وفي ظل ظروف النزاعات المسلحة يختل تطبيق القوانين والأنظمة بصورةٍ مهنيةٍ وعادلةٍ، وقد يمتد إلى ما بعد توقف النزاع، نتيجةً للشلل الإداري الذي تركته النزاعات المسلحة على الكيان، بل قد يؤثر هذا الحال في قدرات الجهات المعنية بالكيان على اتخاذ قراراتٍ إداريةٍ سليمةٍ، نظراً لغياب المعلومات الصحيحة أو لتظليل المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الحكيمة (Buckner, 2018).

ومن نتائج النزاعات المسلحة الداخلية، الانهيار الشديد للبناء المؤسسي لأجهزة الحكومة في جميع جوانبه (الحسني، ٢٠١٧). وإن من أبرز جوانب الحياة المنهارة أو المعطلة التي تفرزها النزاعات المسلحة هي: النظام السياسي والاجتماعي، فضلاً عن الجانب الاقتصادي، والثقافي، وأيضاً يؤدي النزاع إلى إعاقة الاستقرار الإداري في كافة مؤسسات الكيان، ويزيد من مستوى الفساد الإداري والفساد المتألق (عردوم، ٢٠١٧).

ويشير الباحث المخلافي وهو يتحدث عن الحالة الراهنة في اليمن، (٢٠١٩)، إلى أنَّه في ظل الوضع الحالي اليمني وجُدت تنظيماتٌ غير رسميةٍ وصارت عنصراً بيئياً يحول ويقف عائقاً أمام عمليات التغيير والإصلاح لأجهزة الإدارة الحكومية اليمنية، ناهيك عن الأثار السلبية التي أسهمت بها الانتماءات القبلية والمناطقية والحزبية على إدارة مرافق الوزارات والمصالح الحكومية، وأدى الاعتماد على الأسلوب المركزي في إدارة الوزارات والمرافق الحكومية إلى إضعاف فاعلية الإدارة فيها.

وتسهم تداعيات النزاعات المسلحة في تردي الحالة النفسية للعاملين داخل مؤسسات العمل نتيجةً لعدم الاستقرار المعيشي، وهذا ينعكس على الأداء الإداري للفرد في مجاله الوظيفي (عبد العليم، ٢٠١٦). وللنزاعات انعكاساتٌ على سوء الإدارة في "الدولة الهشة"، بسبب الافتقار إلى الالتزام السياسي وضعف القدرة على تطوير وتنفيذ السياسات الداعمة للفقراء (Pherali, 2016).

وفي ظل النزاعات المسلحة أسهم ضعف الأداء الإداري للدولة في شلّ العملية التعليميّة، وتردي مستوى جودتها، نظراً لوجود علاقةٍ إيجابيةٍ للاستقرار الوظيفي في الأداء التنظيمي بالكيانات التعليميّة (إسماعيل، ٢٠١٣).

بينما التعليم في حالات وجود الأمن يعزز من قيم السلام والثقة بين أطياف المجتمع، وهذه القيم تُفتقد في ظل النزاعات المسلحة، ويزداد التمييز (رحيمة، ٢٠١٥).

٢،٦ وضع التعليم في ظل النزاعات المسلحة:

يعتبر النزاع المسلح حاجزٌ رئيسيٌ أمام تحقيق أهداف العملية التعليميّة لما يسهم به من تأثيراتٍ طويلةٍ الأجل على فاعلية الشباب، ويجعل إعادة تأهيلهم بعد الحرب ليس بالأمر اليسير (Pherali, 2016، وKotite, 2012).

وأشارت دراسة لطه (٢٠١٦) إلى أنَّ أقوى الآثار السلبية للنزاع تقع على العملية التعليميّة ومنشئاتها، وينتج عن هذا الوضع ضعف المستوى التعليميّ لدى التلاميذ، وتضعف تنشئة وتعليم الأجيال في المجتمع، وهو ما يؤثر سلباً على مرتكزات التنمية ومصدرها، والمتمثلة بالعنصر البشريّ الذي يُعتبر رأس المال القيمي للمجتمع، ومن هذا المنطلق فإنَّ وضع العملية التعليميّة في ظل النزاعات المسلحة، يصبح عاجزاً عن توفير مقومات ديمومتها، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر الكتاب المدرسي والطباشير والألواح والكرسي المدرسي، ومستلزمات التدريب العملي في الورش والمعامل، ناهيك عن تراجع مقدار النفقات التشغيلية لمختلف المنشآت التعليميّة (عثمان، وعبد الرحمن، ٢٠١٥).

وأشار بعض الباحثين إلى أنَّ للعلاقة بين النزاع والتعليم تأثيراتٍ ماديةٍ ملموسةٍ، حيث تحمل هذه العلاقة في ثناياها تأثيراتٍ مختلفةً فهي تؤثر في معدلات التسجيل، وتزيد من التسرب من التعليم بكافة مستوياته وأنواعه، وتتضح تلك العلاقة من معدلات الالتحاق بالمدارس، وبالأخص في مناطق العنف المسلح، ويقع تأثيرها الأكبر على أبناء الأسر الأفقر في المجتمع، حيث يزيد من عزوفهم عن التعليم تدني المستوى المعيشي الذي يؤدي إلى اضطرار الأطفال للخروج بحثاً عن عملٍ لمساعدة الأسرة في تأمين مصادر المعيشة (Diwakar, 2015، وأغبش، ٢٠١٥). ومن الباحثين من أشار إلى أنَّ النزاع المسلح يؤدي لآثارٍ مدمرةٍ على تكوين الرأس المال البشريّ، حيث يقلل من فرص البلد في الانتعاش والنمو على المدى الطويل، وإنَّ الأولاد يعانون أكثر من الفتيات بسبب النزاع المسلح، وأنَّ معدلات التسجيل تبين انخفاض

في نسب التحاق الأولاد، وهذا خلاف ما توصلت إليه (الصادق، ٢٠٠٩) من أنَّ التأثير الأكثر يقع على الطالبات أكثر من الأولاد.

إنَّ من أبرز التأثيرات النزاعية على العملية التعليميَّة ومخرجاتها، توقف التعليم وضعف فاعليته، وتفشي الأمية وسيادة الجهل (رحيمة، ٢٠١٥).

وتؤدي النزاعات المسلحة إلى حرمان الأطفال من التعليم وهذا يعني حرمانَهم من حقوقهم الأساسية في الحياة، وينتج عن ذلك آثارٌ سلبيةٌ على الاستقرار والتنمية في الحاضر وفي المستقبل، ويتأثر النظام التعليميّ بما يدور في بيئته سلباً وإيجاباً، حيث يكون وثيق الصلة بها ليتأثر بكل مؤثراتها السياسية، والدينية، والاقتصادية، والأمنية. وقد أثار دافيس Davies (2012)، تساؤلاتٍ عن تقييم العلاقة بين التعليم وبين النزاع، وبين أنَّ تلك العلاقة تتفاوت، وأن مكمن تلك العلاقة تقع بين احتمالاتٍ أساسيةٍ ثلاثة: أولها أنَّ التعليم (أو بعض جوانبه) يساهم في النزاع، وثانيهما أنَّ التعليم محايد، والاحتمال الثالث أنَّ التعليم (أو بعض جوانبه) يساهم في السلام، إلا أنَّه ذهب للقول: إنَّ كل الاحتمالات تؤكد أنَّ التعليم يساهم في النزاع أكثر من مساهمته في السلام.

ومن الدراسات من أكدت على أنّ النزاع المسلح يشكل تهديداً بالغ الأثر على عمليتي التعليم والسلام، إضافةً إلى أنَّه يهدد استقرار ومعيشة السكان.

وتحقق البلدان المتأثرة بالنزاعات المسلحة أسوأ مؤشرات التعليم في العالم، حيث يحرم ملايين الأطفال والشباب من حقهم في التعليم الذي به يمكن أن تتحول حياتهم إلى حالةٍ أفضل، وهذا يوجب أن يكون التعليم أولويةً ملحةً في بلدان النزاع، لأنَّ التركيز على التعليم من قبل كافة المنظمات الأهلية والحكومية المحلية والدولية أمرٌ بالغ الأهمية، لما يمثل التعليم في المناطق المتأثرة بالنزاعات من تحولاتٍ فكريةٍ وانعكاسٍ مباشرٍ على ديناميت الصراعات المتغيرة (Buckner, 2018).

وللنزاعات المسلحة تداعياتٌ وخيمةٌ، فهي تنتهك حقوق الإنسان الأساسية وخاصةً حقه في التعليم السليم أثناء الطفولة، ناهيك عن الآثار الضارة طويلة الأجل للنزاعات المسلحة على المورد البشريّ للتعليم (الطلاب والمدرسين وأولياء أمور) في مناطق النزاعات، والتي منها على سبيل المثال التخلي عن المدرسة وتسرب الأطفال من التعليم، وفقدان المجتمع الأكاديمي وأعضاء هيئة التدريس المؤهلين، ناهيك عن المشاكل السلوكية مثل، الصدمات، وضعف الأدوار التربوية، والإيذاء الذاتي، وآثار تتصل بالبنية التعليميّة التحتية التالفة أو المدمرة، وأثار تمس الجانب الإداري كتخفيض أو سحب الإنفاق على التعليم، وفقدان الوظائف التعليميّة (Duarte, 2016).

وتؤثر الخصائص العائلية أثناء النزاع على مستوى التعليم بشكل عام (Diwakar, 2015). ومن غير المرجح في المناطق التي تعاني من نزاعٍ مسلحٍ أن تدرج التعليم كأولوية في مسيرتها، نظراً لتعطل الأنشطة اليومية، والعنف المتزايد، والحالة غير الآمنة للأطفال الذين يذهبون إلى المدارس، وتعطيل المدارس بالتدمير أو بالأضرار المختلفة، وهذا يؤدي إلى انخفاض الطلب على التعليم بسبب العنف المتزايد (Kapend, 2014) ، وتشير تقديرات اليونسكو (٢٠١٢) إلى أنَّ تضييق الفجوة التعليميّة، والوصول إلى أهداف التعليم للجميع في العام ٢٠١٢ كانت تحتاج إلى (١٦) مليار دولار، وهذا المنحى التنازلي يقابله منحى تصاعدي باهظ للإنفاق على النزاعات، إذ بلغت النفقات العسكرية العالمية في نفس العام (١,٦) تريليون دولار أمريكي (Kotite, 2012).

إنَّ التعليم من أكثر الوسائل فعالية لتجنب النزاعات، نظراً لما يوفره من شعور بالحياة الطبيعية اليومية، كما أنَّه يعد أمرٌ ضروريٌ للاستقرار العاطفي للأطفال، وأنَّ التعليم يفتح الباب للأفراد لزيادة فرص العمل وتحسين مستواهم التنموي مما ينعكس بشكلٍ إيجابيٍ على التنمية في المجتمع، وأنَّ زيادة الفرص الاقتصادية تجنب البلدان النزاعات وعدم الاستقرار، ولهذا يجب الاهتمام بالتعليم والمعرفة التي تمكن الشباب من القدرة

على التطلع إلى مستقبلٍ أفضل (Cano & Duarte, 2016) فالمعرفة التي يكتسبها الشباب من التعليم تجعلهم قادرين على التطلع إلى مستقبلٍ أفضل، ويُعد ضمان تعليم الشباب في مناطق النزاع المسلح أمرٌ ذو أهميةٍ بالغةٍ للخروج من دوامة ذلك العنف، وفي كثيرٍ من الأحيان يسهم التعليم الرسمي بدورٍ متواطئٍ في الحركات السياسية الغير ناضجة، والتمرد المسلح يزيد تأثيره في الإضرار بالعملية التعليميّة بصورة مباشرة وغير مباشر (Pherali, 2016).

٢،٧ الفجوة المعرفية وعلاقتها بالتعليم:

فرضت العولمة واقعاً معيشياً انعكست تأثيراته على مجتمعات البلدان النامية، وخاصةً ما أسهمت به من تحدياتٍ مؤلمةٍ وأزماتٍ مركبةٍ عصفت بكثيرٍ من المجتمعات منذ فترةٍ من الزمن، وتُعد الفجوة المعرفية جزءً مِن تلك التحديات، حيث يرتبط جوهرها بالجهل والفقْر وعدم المساواة، ويشهد العالم تقدماً معرفياً في شتى المجالات، وتحاول الدول النامية بذل جهودها لتقريب الفجوة المعرفية بينها وبين العالم المتقدم، إلا أن النزاعات البينية أفرزت واقع متشابك العقد في أبعاده الإدارية والأمنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية، وأسهمت تلك النزاعات في أفرز وضعٍ طاردٍ للمعرفة وللتعليم، وأوجد التنافس على المعرفة في هذا العصر تفاوتاً كبيراً في مستوى تحقيق التميز في مؤشرات هذا المجال، مما سبب وجود فجوةٍ أطلق عليها فجوة المعرفة، تعاني منها كثيرٌ من دول العالم ومعظم الدول العربية (حامد كريم الحدراوي، ٢٠١٣).

وللوقف على هذا الموضوع فلابد من التطرق إلى مفهوم وأهمية المعرفة، ومصادر ومؤشرات قياسها، وصولاً الى مفهوم الفجوة وأنواع الفجوة المعرفية، وأسباب الفجوة المعرفية، وأخيراً علاقة الفجوة المعرفية بالتعليم.

٢،٧،١ مفهوم المعرفة في اللغة:

المعرفة لغةً: هي من العُرف مضاد النُكر، والعرفان مضادّ للجهل، كما تعني العلم بالأمر والسكون له، واستخدمت كلمة المعرفة للدلالة على الشيء العالي والطيب، كأن يُقال هذا الإنسان غرُّ المعرفة أي تطيب معرفته، والمعرفة تحصل بعد العدم، ويكون العدم بسبب الجهل بالأمر أو نسيأنَّه واختفائه من الذهن، وبالمعرفة يكمن تمييز الشيء عما يشبهه أو يختلط به (يعقوب، ٢٠١١)، والمعرفة، مصدرٌ من عَرَفَ أعرف، ومعرفة: إدراك الشيء على ما هو عليه، وهي حصيلة التعلم عبر العصور، والمعرفة: ضد النكرة وجمعها معارف ومن ذلك اكتساب المعارف (عمر، وآخرون. ٢٠٠٨).

ويُلاحظ من التعاريف هنا اقتران المعرفة بالعلم، إلا أنّ المعرفة إدراكٌ جزئيٌّ أو بسيطٌ، ناتجٌ عن التعلم الذي يُعد إدراكٌ كليٌّ أو مركبٌ، وتعني المعرفة وفقاً لقاموس وبستر بأنَّها "حقيقة معرفة شيء مع الألفة المكتسبة من خلال الخبرة أو الارتباط" (Merriam, 1993)، فيما يعرف قاموس أكسفورد المعرفة بأنَّها "الحقائق والمعلومات والمهارات المكتسبة من خلال الخبرة أو التعليم، الفهم النظريّ أو العمليِّ للموضوع" (OXFORD, 2019).

٢،٧،٢ مفهوم الفجوة المعرفية:

إنَّ الفجوة في معاجم اللغةً العربية جمعها فَجَواتٌ وهي: المتّسع بين شيئين، أو فُرْجةٌ، أو تجويفٌ (عمر، ٢٠٠٨)، وتعرفها منظمة اليونسكو بأنَّها "الفجوة في المقاييس المعيشية بين من يمكنهم العثور على المعلومات أو المعرفة وتكوينها ومعالجتها ونشرها وبين العاجزين عن القيام بكل ذلك" (UNESCO, 2005). ويفهم من هذا التعريف أن المعرفة موردٌ معيشيٌّ، وقد برزت المعرفة في القرن الحادي والعشرين كأحد الموارد ذات القيمة وصار بها يتحدد من يملك القوة والربح. وترى بعض الدراسات أن مفهوم الفجوة عموماً يشير إلى التسلسل الهرمي بين من لديهم المعرفة ومن ليس لديهم، وبين من يملك معرفة أكثر ومن

يملك معرفة اقل (جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠١٢). وعرفت جوهري (٢٠١٣) الفجوة المعرفية بقولها: "هي قلة القدرة على النفاذ إلى مصادر المعرفة واستيعابها وتوظيف هذه المعرفة لتوليد معرفةٍ جديدةٍ في ضوء توافر البنية التحتية لهذه الدورة المعرفية".

ويوجد خلطٌ لدى بعض الباحثين بين مفهومي الفجوة المعرفية والفجوة الرقمية حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن الفجوة الرقمية هي فجوةٌ مركبةٌ من عدة فجواتٍ مختلفةٍ تسهم في تكوينها واتساعها، وأنَّ باقي الفجوات تنطلق من الفجوة الرقمية، لأنَّها هي الفجوة الأشمل التي تحمل في طياتها عدة فجواتٍ يندرج تحتها الفجوة المعرفية (فاطمة، وفوزية، ٢٠١٦)، ووفقاً لهذا عرفت إحدى هذه الدراسات الفجوة الرقمية بأنَّها "الهُوَّةُ التي تفصل بين من يمتلكون المعرفة والقدرة على استخدام تقنيات المعلومات والحاسوب والأنترنت وبين من لا يمتلكون هذه المعرفة" (فؤاد، ٢٠١٣)، والدراسة الأخرى عرفتها بالقول: هي "الفجوة التي خلقتها ثورة المعلومات والاتصالات بين الدول المتقدمة والدول النامية" (عبد القادر، ولعلا، ٢٠١٦). وهذا الرأي يخالف ما أشار إليه كل من (Sande, et al, 2017، وAncori, 2016) اللذان يعدان الفجوة المعرفية هي الأساس للفجوات وما الفجوة الرقمية إلا أحد عناصر الفجوة المعرفية وهذا هو الرأي الأصوب، وتشير بعض الدراسات إلى أن استمرار تفاقم الفجوة الرقمية هو مظهرٌ من مظاهر الاستبعاد والفقر وعدم المساواة (Chetty, et al, 2017).

إنَّ الفجوة الرقمية هنا ليست أشمل من الفجوة المعرفية كما تصفها بعض الكتابات، لكونها تعني الفرص غير المتكافئة للوصول إلى مرافق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على مستوى البلدان أو داخل البلد الواحد (Hazura, 2012)، ويكمن الفرق بين الفجوة الرقمية وبين الفجوة المعرفية من خلال المجالات التي يتطلبها سد أو تضييق الفجوة، فالفجوة المعرفية تتكون مجالات تضييقها من ستة مجالاتٍ أحدها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتشمل المجالات الستة التعليم أنواعه الثلاثة، والاقتصاد، والبنية

الأساسية لوسائط نقل المعلومات من الاتصالات والأنترنت وغيره، وكذلك مجالات البحث والتطوير، ولهذا نجد أنَّ فجوة الفجوات هي الفجوة المعرفية وأن الفجوة الرقمية هي إحدى مكونات الفجوة المعرفية، وأنَّ الفجوة المعرفية هي التي تمثل بعناصرها المختلفة التحدي الأكبر اليوم أمام توجه الكيانات نحو بناء اقتصاد المعرفة، بينما تعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المجال الرئيسي لتضييق الفجوة الرقمية (سانو، ٢٠١٥).

٢،٧،٣ مفهوم المعرفة لدى بعض المدارس الفكرية:

إنَّ الإبداع يتحقق من خلال المعرفة والتعلم والاطلاع على تجارب مختلفةٍ لمساعدة العقل على التفكير الخلاق والتجديد ومن ثم الإبداع، وعند تقييم محاولات تعريف المعرفة، فمن المفيد تذكر أنَّ العقل البشري قادرٌ على نوعين من المعرفة –المدركة والغير مدركة (شطيبي، ٢٠١٨). ومن الباحثين من أشار إلى أنَّ المعرفة هي مجموع ما هو معروفٌ وتكمن في ذكاء وكفاءة الناس، بل أضحى اعتبار المعرفة في السنوات الأخيرة عامل إنتاج في حد ذاته ويحقق بها التميز في العمل (شتاتحة، ٢٠١٩).

وقد جرت محاولاتٌ عديدةٌ لتقديم مصطلحٍ موحدٍ للمعرفة، إلا إنَّ كل التعريفات حتى الآن عبارةٌ عن محاولاتٍ لاتجاهاتٍ ذات منطلقاتٍ فلسفيةٍ تناولها الباحثين وفق مداخل متعددةٍ، حيث ارتبطت المعرفة من وجهة الفلاسفة بمفاهيم متعددةٍ، نظراً لأنَّ المعرفة تشمل الجوانب غير المدركَة والمدركَة–الغيب والشهادة– ، وكثر الجدال كثيراً في مجال الغيبيات أو غير المحسوسات، وبتمحيص بعض المفاهيم عن المعرفة لدى بعض المدارس الفكرية يتضح تعدد الآراء في هذا الجانب بقدر تعدد المذاهب الفلسفية ذاتها وكما يلي بيانه (زكريا، ٢٠١٧).

وباستقراء مفهوم المعرفة في بعض المدارس الفلسفية نجد الاختلاف بين الباحثين حتى في داخل المدرسة الواحدة، فالمعرفة من وجهة نظر المدرسة التاريخية هي "الدّراسة التاريخيّة للجهود المبذولة لاكتساب الفهم الفلسفيّ، أو معرفة طبيعة ونطاق المعرفة البشريّة" (Sturm, 2011).

ويرى منظري المدرسة التجريبية أنَّ المعرفة هي "التي ترتكز على دور التّجربة، وخاصةً الخبرة على أساس الملاحظات الإدراكيّة من الحواس" (CURD & PSILLOS, 2013). ويعتقد أتباع المدرسة المثالية أنَّ المعرفة هي في المقام الأول "مُكتسبةٌ من قبل عمليّاتٍ مسبقةٍ أو فطريّةٍ" (اليماني، ٢٠٠٤).

وتُؤمَّن المدرسة العقلانيّة بالمكانة المعرفيّة للبيانات المعنويّة (التجريبيّة)، وبأسبقية العقل (للمثالية)، وتضيف: "نظام التّفكير" كعاملٍ ثالثٍ يضاف إلى ما سبق، وأما المعرفة في فلسفة المدرسة البنائية هي "مجموعةٌ من البناءات التي صنعها الإنسان" (Hickey, 2010) فهي "ليست اكتشاف محايد لحقيقة موضوعيّة" (Raskin, 2002).

وتهتم المدرسة الموضوعية "بهدف المعرفة"، بينما المدرسة البنائيّة تؤكّد على "كيفية بناء المعرفة" (Jonassen, 1991). وركزت المدرسة البراغماتية على تحليل القيمة العلمية للأفكار والأشياء في العالم، لتؤكّد على أنَّ الصحيح هو فقط "كل ما يتطابق مع ما يحدث في الواقع الخارجيّ" (Peirce, 2017).

وتنظر المدرسة الشُّكوكيّة نظرة شكٍّ أو ارتيابٍ لكلٍ من المعتقدات أو المعارف المفترضة، وتشكّك في صحّة بعض أو كل المعرفة البشريّة، وكان أوّل مشكّكٍ معروفٌ هو اليونانيّ سقراط الذي ادّعى أنّ معرفته الوحيدة هي أنَّه لا يعرف شيئاً على وجه اليقين، وفي الهند، كان سانجايا بلاتثيبوتا مشكّكاً مشهوراً، ولاحقاً بدأ ليكرت بالتشكيك في المعرفة الحسية سواء الظاهرة أو الباطنة، وكذا في المعرفة المتأتية من عالم اليقظة، وفي قدرة العقل الرياضي على الوصول إلى المعرفة، حتى أصبح الشك عنده دليلاً على الوجود، فقال: "كلما شككت ازددت تفكيرًا فازددت يقيناً بوجودي" (Popkin, 2013).

ومن الباحثين المعاصرين من يرى أنَّ المعرفة هي "الأشياء التي يتم اعتبارها صحيحةً في سياقٍ معينٍ والتي تدفعنا إلى العمل إذا لم تكن هناك عوائقٌ" (جمس، ٢٠٠٨). وهناك من اعتبر أنَّ المعرفة عبارةٌ عن

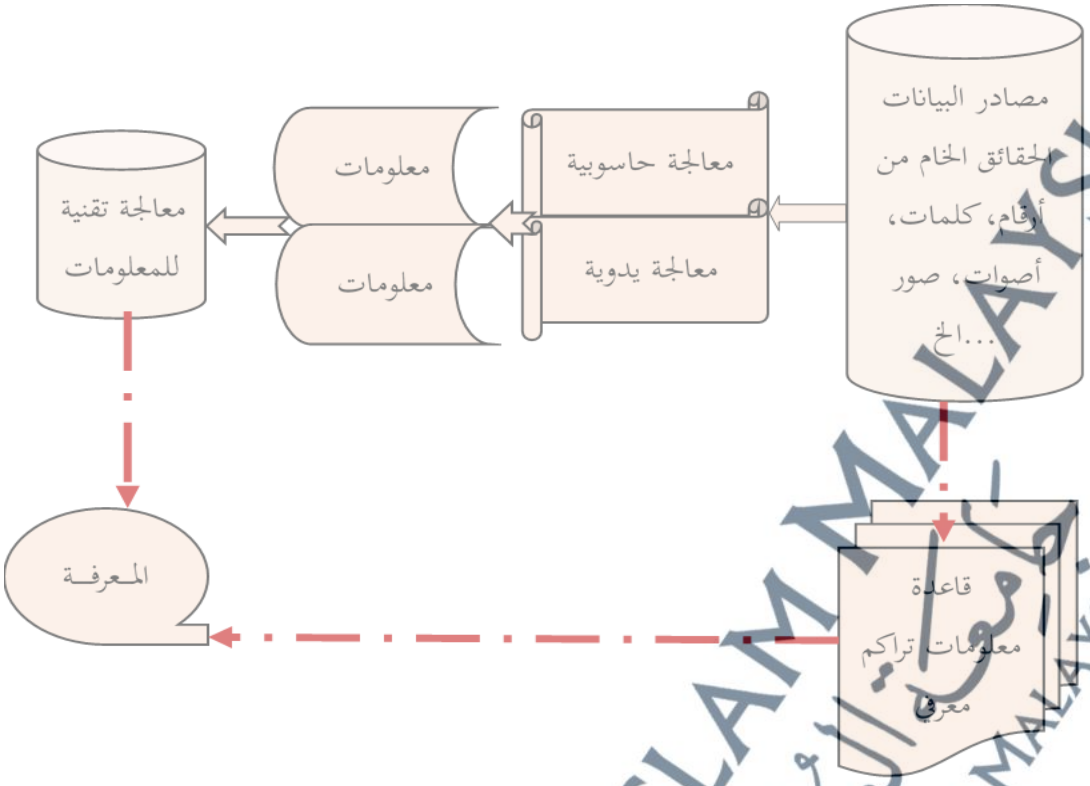
"تفاعلٍ بين المعرفة الضمنية وما تحويه من خبراتٍ ومهاراتٍ وأفكارٍ يكتسبها الفرد بالمعرفة الظاهرة الناتجة عن التفاعل مع البيئة الخارجية" (عبد الله، ٢٠١٠).

ومن الباحثين من يرى أنَّ المعرفة هي: "العلم بعين الشيء مفصَّلاً عما سواه" (الحسني، ٢٠١٧)، وتُستخدم للدلالة عما تمّ الوصول إليه بتدبير وتفكير، وتستخدم أيضاً في الدلالة على الأمر الذي تُدرك آثاره لا ذاته، فالمعرفة هي إدراك وفهم الحقائق من خلال التفكير المجرّد، أو من خلال الحصول والوصول إلى المعلومة عبر التجارب أو الخبرات، أو التأمّل في مكنونات الأمور، أو في الذوات، أو الاطلاع على تجربة الآخر وقراءة استنتاجاته، وترتبط المعرفة بالبديهة، وكشف المجهول، والتطورات التِّقنيّة (شطيبي، ٢٠١٨)، ويمكننا القول بأنَّ المعرفة "مجموعة الرصيد المتراكم من المعتقدات والتصورات والمعاني والمفاهيم والآراء والأحكام التي تكون لدى فردٍ أو كيانٍ نتيجةً مساعيه المستمرة للتعامل مع الظواهر المحيطة به، وبها يتميز الفرد أو الكيان في قوله وعمله".

٢،٧،٤ التمييز بين المعرفة وبعض المصطلحات:

إنَّ تمييز المعرفة عن بعض المفاهيم أمرٌ يحتمه التشابه في استخدام بعض المصطلحات، حيث يوجد في بعض الكتابات من يستخدم ألفاظ بياناتٍ ومعلوماتٍ ومعارف للدلالة على نفس الشيء، وهي في الواقع تشير إلى مفاهيم مختلفة، ولتفادي الخلط تم بيان كل مصطلحٍ على حدة حتى تتضح طبيعة وصورة هذا المفهوم. والشكل التالي يبين العلاقة بين المصطلحات:

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA



شكل رقم (٢،٤) العلاقة بين البيانات، والمعلومات، والمعرفة

المصدر: عتيقة، ٢٠١٧، تصميم من الباحث

ومن الشكل أعلاه تتبين الصلة العلائقية بين البيانات والمعلومات والمعارف، حيث يؤدي معالجة مصادر البيانات الحاسوبية واليدوية إلى الحصول على معلوماتٍ يمكن الاستفادة منها في مختلف شؤون الحياة واتخاذ القرارات، وتؤدي المعلومات إلى إنتاج المعرفة، وتُرفد المعرفة أيضاً من خلال قاعدة معلوماتٍ يُطلق عليها "تراكمٌ معرفيٌّ"، وتتبين الفروق على النحو التالي:

أ. البيانات :

إنَّ البيانات هي مجموعةٌ من الحقائق، أو الأحداث، أو المعاملات، أو الرسائل، أو الإرشادات، أو الآراء، أو الاتجاهات التي تمثل المادة الخام الأولية للمعلومات، فهي حقائق خامٍ تجمعَّت من معاملات الأعمال (Laudon, 2015)، وليس لها قيمةٌ بشكلها الأوليّ ما لم تتحول إلى معلوماتٍ مفهومةٍ ومفيدةٍ، ولا

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

يمكن اتخاذ قرارٍ معيَّنٍ على ضوئها، وهي تمثل المعطيات اللازمة لإنتاج المعلومات، ويمكن القول: أنَّها حقائق في شكلها الخام مثل (الحروف، والأرقام، والكلمات، والأصوات، والصور) (عقلان، ٢٠١٢).

ولتحويل البيانات إلى معلوماتٍ مفيدةٍ، يجب أن تنفق موارد لتنظيم البيانات إلى أصنافٍ من الفهم، مثل: شهرياً، يومياً، إقليمياً، أو تقارير (Laudon, 2015). وتنظيم البيانات يعتمد على قواعد أساسيةٍ يطلق عليها قواعد البيانات التي تعني تنظيم البيانات على أسسٍ، ويتم في هذه القواعد تنظيم وتحليل وترتيب البيانات بطريقةٍ سهلةٍ وسريعةٍ، حتى يسهل البحث والاسترجاع، بغية تحويل البيانات إلى معلوماتٍ يُستفاد منها (الموشكي، ٢٠١٣).

ب. المعلومات:

إنَّ المعلومات هي المادة المكتسبة أو المعارف التي تم استخلاصها من البيانات المتاحة عبر الأجيال المتعاقبة، لتكوين حقائق وأفكار تمكن الأفراد والكيانات من التعامل والتواصل مع محيطه الحيوي والغير (عقلان، ٢٠١٢)، ومن الباحثين من أشار إلى أنَّ المعلومات عبارةٌ عن بياناتٍ مجهَّزةٍ بشكلٍ منظَّمٍ ومفيدٍ، فهي نوعٌ من المعرفة الناتجة عن عملياتٍ تشغيليةٍ أو بياناتٍ تم معالجتها للاستفادة منها في اتخاذ القرار (المنصور، ٢٠١٢)، وتُعتبر المعلومات نتيجة لتفسير البيانات الناتج عن الملاحظة، كما تمثل المعلومات بياناتٍ مصنفةٍ، تم مراجعتها، وفحصها بدقةٍ (González, 2012). وتتحول المعلومات إلى معرفةٍ عندما نكون قادرين على تطبيقها واستعمالها كأداة (Burgess, 2012).

ج. المعرفة:

لقد تم تفصيل مفهوم المعرفة لدى العديد من الباحثين فيما سبق، وهذه الجزئية تركِّز على ما يميّز المعرفة عن المعلومات وعن العلم، ويميّز بعض الباحثين المعرفة بأنَّها تلك المعلومات المتزاوجة مع الوسائل العملية التي يزداد تأثيرها ازدياداً كبيراً عند تقاسمها، وتمثل القدرة على معالجة معلومةٍ لتحويلها إلى فعلٍ، وأنَّ الأفعال القيمية والمهاراتية تحوِّل المعرفة إلى حكمةٍ (Karadsheh, 2009). ومنهم من يُعرِّف

المعرفة من مدخلين مختلفين: مدخل إدارة المعلومات، ويرى المعرفة كمستوى أعلى درجةٍ من المعلومات، وغالباً تجسد كمثلثٍ يتطور من البيانات، إلى المعلومات، ثم المعرفة، فالمعرفة هنا هي شيءٌ أو كيانٌ يمكن أن يُدار ويُنشر من خلال الاستعمال المتطور للتكنولوجيا (Grundstein, 2012).

د. العلم:

العلم في اللغة هو عكس الجهل، وهو إدراك حقيقة الأمور كما هي بشكل جازم (زاير، ١٩٩٧). وقد يتعدى المفهوم ليكون "الإحاطة"، والتي تعني "إدراك الشيء بكماله ظاهراً وباطناً"، حيث يتعدى العلم إلى مفعولين يكون أحدهما بمعنى المعرفة (الحسني، ٢٠١٧)، ويُعرَّف العلم "أنَّه نسق المعارف العلمية المتراكمِة أو مجموعة المبادئ والقواعد التي تشرح بعض الظواهر والعلاقات القائمة بينها" (يعقوب، ٢٠١١). والبعض يعرِّف العلم أنَّه: "مجموع مسائل وأصولٍ كليةٍ تدور حول موضوعٍ أو ظاهرةٍ محددةٍ وتُعالج بمنهجٍ معينٍ وينتهي إلى ضبط نظرياتها وقوانينها" (بحوث دار الفكر، ٢٠١٢).

يعتمد العلم على الملاحظة والتجربة والقياسات الكمية والبراهين الرياضية، وصياغة فرضياتٍ وتأسيس قوانين ونظرياتٍ لوصفها، وفق أهداف ومناهج في كل مجالٍ علميٍّ (كوزي، ٢٠١٤).

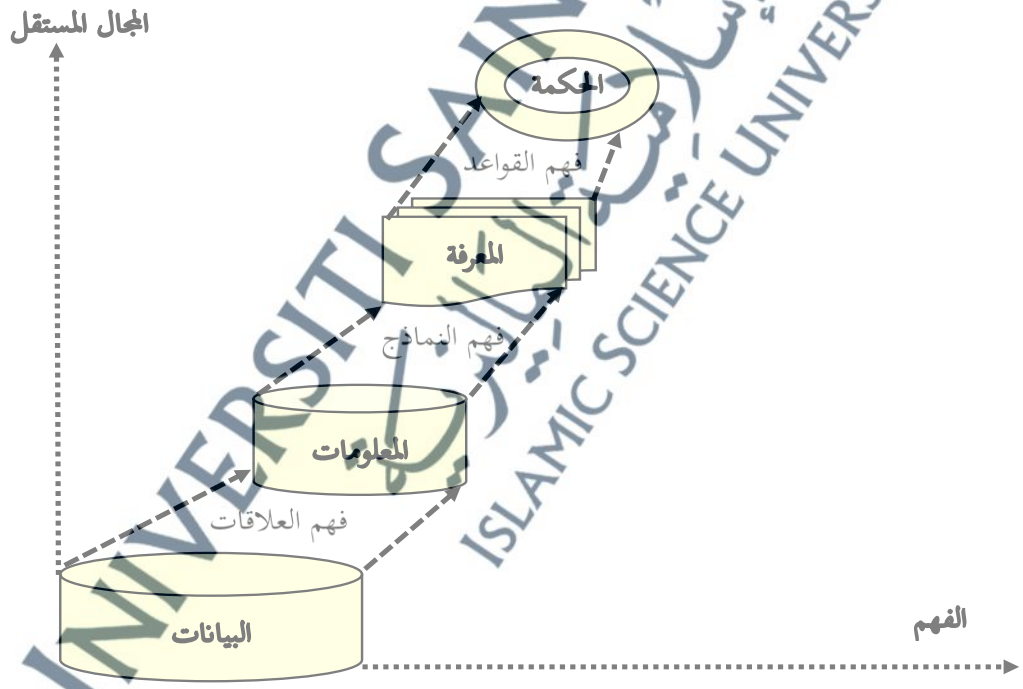
هـ. الحكمة:

وبالنظر إلى بعضٍ من مدلولات مفهوم الحكمة لدى بعض الباحثين يُلاحظ الفرق بينها وبين المعرفة، فالحكمة هي اختبار واتعاظ وانتفاع بتجارب السابقين، وتعني المنع، لكونها تمنع من الجهل (فارس، ٢٠٠٠). كما تعني الإتقان فسمي الحكيم بذلك لإتقانه للأمور ومعرفته للصواب بطول الخبرة والتجربة (ابن منظور، ١٩٩٣)، ومن الباحثين من عرَّف الحكمة بأنَّها: فعل ما ينبغي على الوجه الذي ينبغي في الوقت الذي ينبغي (الجوزية، ٢٠٠٣)، وعرَّف حجازي (٢٠١٢)، الحكمة بقوله: هي "القوة العقلية العلمية المتوسطة بين الغريزة التي هي إفراط هذه القوة وبين البلادَة التي هي تفريطها"، فيما يرى آخر: أنَّ الحكمة هي الخبرة الفردية والجماعية لتطبيق المعرفة لحل المشاكل (Laudon, 2015)، ومن

الباحثين من أشـار إلى أنَّ الحكمة تشـمل "توسـيع المعرفة إلى قيمةٍ وذكاءٍ مرتبطٍ بأنشـطةٍ وأفعالٍ كثيرةٍ، وتتضمن نشاطاً جديداً لتحقيق غرض" (Karadsheh, 2009).

ومن الباحثين من يرى أنَّ الحكمة تمثل المواقف تجاه الحياة والمعاملة بالمثل، والانفتاح على التجربة، وتعكس فعالية التجربة، وأنَّ اكتساب المعرفة والمهارات المتعلقة بالحكمة والحفاظ عليها، ستمكِّن الحكمة من التطور (جارفين وآخرين Jarvin, et al, 2012) في حين أنَّ من الباحثين ذهب للقول: إنَّ الحكمة "علمٌ فيه تُبحث حقائق الأشياء حسب ما هي عليه في الوجود وبقدر الطاقة البشريّة" (صليبا، ١٩٨٢).

ونخلص إلى القول: إنَّ الحكمة هي الإلهام والتدبر للأمر ومآلاته الآنية والمسـتقبلية، وفق إدراكٍ ومعرفةٍ واتزانٍ، تُبنى على ما استخلُص من المعارف والتجارب التي أفرزتها الحياة بأحداثها ونوازلها، وتظهر في الأقوال والأفعال الحكيمة. الشكل التالي يبين التمييز بين المعرفة، والعلم، والحكمة:



شكل رقم (٢،٥) بنية مجال الإدراك من البيانات إلى الحكمة

المصدر: (عتيقة، ٢٠١٧، وUriarte, 2008) بتصرفٍ من الباحث

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

ويُلاحظ من الشكل أعلاه علاقة الحكمة التي تمثل القمة بالقاعدة الممثلة بالبيانات، وكذا الترابط بين البيانات والمعلومات وصولاً إلى المعرفة التي بها تتحقق الحكمة، والفهم –الذكاء– هو أساسٌ من أسس الحكمة، بينما يشكل العلم مجالاً، واسعاً للبيانات، والمعلومات، والمعارف، وبالرغم من وجود علاقة ترابطٍ بين العلم والمعرفة والحكمة إلا إنَّ هناك نقاطٌ تميز كل مجالٍ من هذه المجالات، وللتمييز أكثر بين العلم والمعرفة والحكمة الجدول أدناه يوضح أهم الفروق الرئيسة.

جدول (٢،٤) الفرق بين المعرفة والعلم والحكمة

التمييز	العلم	المعرفة	الحكمة
الماهية	معارف متناسقة، نبحث عنها ونتوصل إليها عبر التاريخ وبالتجربة (يعقوب، ٢٠١١)	المعرفة العادية هي العلم نفسه، أما المعرفة العلمية تقوم على الأدلة والبراهين	خبرات إنسانية وتأمل وتفكر وتدبر ورجاحة عقل واتزان (Robert J, et al, 2012)
المصدر	حقائق مكتسبة من البحث العلمي، وفق منهج علمي	حقائق مكتسبة من العلم والخبرة والبيئة	المعرفة، والذكاء، والقدرة على الحكم الصحيح (أحمد، ٢٠١٠)
المجال	فضاء واسع في مجالات متنوعة للمعرفة	قد تكون محصورة في مجالات محددة	معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم، ومعرفة الخير للعمل به (عمر ٢٠٠٨)
الدلالة اللغوية	العلم يناقض الجهل، ولا يفيد إلا بذكر المعلوم	تضاد الإنكار والجحود، وتميز المعلوم من غيره	الإحاطة بالخطاء والصواب، وهي ضد السفه والغباء، وتفيد التميز (اليسوعي، ١٩٥٧)
العلاقة	العلم ينظم المعرفة ويوزعها على مساقات. ليس كل علم معرفة، ولا كل عالم حكيماً	كل معرفة علم وليس كل عارف حكيم	تدمج المعرفة النظريّة مع الخبرة العملية للحصول على رؤية شاملة، والحكيم قد لا يكون عالماً متبحراً (أحمد، ٢٠١٠)
الغرض	يمكن من الصناعة والإنتاج	تمكن من كيفية الانتاج	تمكن من متى وأين نستخدم المنتج
التركيز	البرهان على وجود الأشياء على ما هي عليه في الواقع (الإثبات) عنصر موضوعي يغير المدركات	إدراك الأشياء (الرؤية) صور، صفات، معاني عنصر ذاتي مشترك بين كل الإدراكات	تدبر عواقب الأشياء والعمل بالأصح (زكريا، ٢٠١٧)
الاهتمام	يهتم بالصفة	تهتم بالموصوف	تهتم بالصواب

٢،٧،٥ أهمية المعرفة:

لقد ارتبط التقدم الصناعيّ والإنتاجيّ والخدميّ في الحقبة المعاصرة ارتباطاً وثيقاً بقاعدة المعرفة البشريّة، وتزايدت الأهمية النسبية للموارد البشريّة العاملة في مجالات المعرفة، بل تحولت القوة والتركيز داخل الكيانات نحو من يمتلك مفاتيح المعرفة، وارتبط نجاح العديد من الكيانات الحديثة بجودة ما تملكه من رأس مالٍ بشريٍّ حتى صارت المعرفة في هذا الوقت، مورداً استراتيجياً ثميناً ذو أهميةٍ حيويةٍ بالغةٍ لكافة الكيانات الحديثة، كونها الأساس الذي به يُبنى مجتمع المعرفة، وهي أهم مصدرٍ للقيم الفكرية التي نِتاجها المزايا التنافسية بين الكيانات، والتي من خلالها تمتلك الكيانات قوتها وتقدمها في جميع المجالات (صباح، وخالدة، ٢٠١٩). ولما سبق صار توجه المنافسة بين الدول الكبرى نحو الموارد المادية والمعادن.

إنَّ مؤشرات المنافسة المستقبلية تشير إلى أنَّ انطلاقها الرئيسي سوف يكون من بوابة المعرفة، كأحد المجالات الأساسية للمنافسة والصراع العالمي بين القوى الاقتصادية الكبرى، ويتضح مؤشرات ذلك في الوقت الراهن على سبيل المثال ما يدور بين الصين وأمريكا حول شركة هواوي للاتصالات (شطيبي، ٢٠١٨).

وتُعد المعرفة الوسيلة الرئيسة التي تساعد الفرد أو الكيان على أن يفهم الأمور التي تواجهه في حياته، ويصبح قادراً على اجتياز أيَّ مشكلاتٍ أو عقباتٍ قد تواجهه وتحول دون الوصول إلى ما يطمح إليه، كما تمنحه القدرة على اتخاذ الإجراءات والقرارات المناسبة، ويستطيع من خلال معرفته أن يدرك أخطاءه ويصححها، كما تُعتبر أساس الذات الحقيقية للمرء، حيث يتحقق بها المعرفة بالخالق، والمعرفة بالنفس، والمعرفة بالخلق، والمعرفة بالعالم المحيط وموجوداته (الدغشي، ٢٠٠٢)، وبالمعرفة يحقق الفرد أو والمجتمع التميز والنجاح في العلم والعمل، وبها يمتلك المرء أو الكيان القدرة على التعامل مع ما يدور في البيئة المحيطة به من الأحداث، ولقد صارت المعرفة في هذا العصر أساس كل تقدمٍ، ونجاحٍ، ورقيٍّ، وازدهارٍ، فهي الخطوة

الواسعة نحو امتلاك أيّ مهارة جديدةٍ ومميَّزةٍ. وأصبحت المعرفة موردًا ضروريًا لكافة المؤسسات والمجتمعات، وخاصةً في ظل التقدم التكنولوجي المتسارع في النمو (نجوى، ٢٠١٤).

لقد صار تقليص الفجوة المعرفية في هذا العصر غايةً في الأهمية على مستوى الأفراد والكيانات، وتُعدّ المعرفة موجوداةً قابلةً للزيادة والنمو بالاستخدام والمشاركة، وتحدث هذه الزيادة من خلال تناقل، وتبادل المعرفة بأنواعها المختلفة بين الأفراد أو الكيانات، على الرغم من أنَّ نقل المعرفة من شخصٍ إلى آخر أمرًا بالغ الصعوبة ويتم ببطء، إلا أنّ نقل المعرفة يؤدي إلى تقليل الفجوة المعرفية، وهذه الفجوة يمكن التعرف عليها من خلال البحث، والاكتشاف، ويؤدي الحصول عليها إلى تحقيق مستوى معرفيٍّ لائقٍ بالكيان الذي استمكن من الحصول على المعرفة(حميدان، وآخرون، ٢٠١٨).

وتُشير (عتيقة، ٢٠١٧)، إلى أنّ المعرفة أحد الدعائم الأساسية في تقدم ورقي الحضارات الأممية، لأنَّها المصدر الرئيسي لامتلاك القوة والثروة على مستوى الفرد والمجتمع، وتُعد الأكثر أهميةً في ظل عصر المعلومات، وقد تطور مفهوم المعرفة حالياً لمواكب مستجدات عصر المعلومات والتِّقنيّة، وباتت المعرفة أكثر من ذي قبل، حيث ارتبطت بكثيرٍ من المجالات، حتى أضحت سمةً من سمات العصر الحاضر "عصر المعرفة، وبات هناك مجالاتٌ تتفرد بها المعرفة وتتميز عما سواها ومنها على سبيل المثال مجالاً الإدارة التي يُطلق عليها حالياً الإدارة بالمعرفة، والتي تُعد المدخل الرئيسي لتطوير وتحسين الأداء الفردي والمؤسسي في كيان يُحسن استثمار المعلومات (حمدان، ٢٠١٨). ومجال الاقتصاد ويطلق عليه اقتصاد المعرفة الذي تحقق فيه المعرفة والمعلومة الجزء الأعظم للقيمة المضافة (رياض، ٢٠١٣)، وأصبحت المعرفة علامةً تتميز بها المجتمعات الراقية التي يُطلق عليها مجتمع المعرفة، ومن أبرز ملامح عصر المعرفة السيل المتدفق من المعلومات العصية على الإدراك ذات الكثافة الكبيرة، حتى صار هذا العصر بلا ريبٍ عصر التنافس المعرفيّ عبر القدرة على امتلاك واستخدام المعلومات والتكنولوجيا والابتكارات (Oviawe, 2018).

وأضحى تقدم المجتمعات والدول يُقاس من خلال معايير لما يمتلكه من المعرفة، ومن أهمها مدى الاهتمام بالتعليم والابتكار، وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والنمو الاقتصادي، وهذا الأمر كان السبب في زيادة حدة التنافس بين دول العالم (الحدراوي، وعطية، ٢٠١٣).

إنَّ المعرفة هي ثروة وسمة هذا العصر الذي دفع بالمجتمعات إلى التحول من مجتمع المعلومات، الذي يعتمد على المعلومات وشبكات الاتصال والحواسيب، إلى مجتمع المعرفة، الذي لديه قدراتٌ على إنتاج المعلومات ومعالجتها ونقلها واستخدامها من أجل التنمية الإنسانية، وتعتمد الاقتصاديات الحالية على الخبرة والابتكار –المعرفة– إضافةً إلى المعلومات، وسيظل مجتمع المعلومة عاجزاً عن الانتقال عملياً إلى مستوى مجتمع المعرفة ما دامت هناك فجوةٌ كبيرةٌ في مستوى التعليم بين أبنائه، ناهيك عن التباين التنمويّ والوضع الأمني (عمر، وحميد، ٢٠١٥).

ولهذا صار المجتمع المعرفي أوسع نطاقاً من المجتمع المعلوماتيّ، حيث يرتكز بناء مجتمع المعرفة على لبنةٍ أساسيةٍ تكمن في عملية إنتاج المعلومات، التي بها تتعزز قوة الأنشطة المعرفية لتكون أكثر العوامل تأثيراً في منظومة الإنتاج المتقدِّم، وتقوم القوة المعرفية على العلم والإتقان والخبرة (علي، ٢٠١٥). وتنبثق أهمية المعرفة أيضاً من كونها قوةً وثروةً في آنٍ واحدٍ، فقوة المعرفة هي التي يتميز بها القرن الحادي والعشرين كونها المورد الأكثر أهميةً في ظل تدفق المعلومات في عصر المعرفة، هذا العصر الذي أُسِّس بنيانه على ثورة المعلومات والاتصالات، والتي صارت العنصر الأساسي في المنافسة على المستوى الفردي والجماعي، لأنَّ المعرفة تُعد "المصدر الاستراتيجي الأكثر أهميةً لبناء الميزة التنافسية التي تعزز منافسة الشركات" (Zack, 1999).

لقد باتت المعرفة مجموعةً من الحقائق التي تتمتع بمصداقية وقواعد استكشافية تعطي ميزةً اقتصاديةً لمستخدميها، بل هي أكثر أهميةً من مورد رأس المال وقوة العمل وهي أداة تكوين القيمة المضافة (Wilkins, 1997). لقد بات أكثر الموجودات قيمةً في مؤسسات القرن الحادي والعشرين هم عمال

المعرفة أو صُناعها أو خبرائها، بل إنَّ أكبر مساهمات إدارة المعرفة تكمن في زيادة الانتاجية من خلال عمل وعمال المعرفة، من خلال عوامل رئيسةٍ تتمثل في: متطلبات التخصص واستقلالية العامل واستمرارية الإبداع والتعلم والتعليم المستمرين، والاهتمام بالكيفية –الجودة– علاوةً على الكمية ثم اعتبار العامل من الموجودات الرأس المالية وليس تكلفة (العمري، ٢٠٠٩، وتكمن أهمية المعرفة أيضاً في استمرارية إنتاج عائدات ومزايا تتزايد كلما زاد استعمالها باطراد، بعكس الموجودات المالية التي تتناقص كلما تم استخدامها. كما يزيد من أهميتها اعتبارها مورد الوفرة الوحيد الذي لا يعاني من مشكلة الندرة، واستخدامها يولد ويطور أفكاراً جديدةً بأقل كلفةٍ أو بدون تكلفةٍ إضافيةٍ، وتُعد المعرفة البشريّة المصدر الأساسي للقيمة، كما أنَّها صارت أساساً به لخلق الميزة التنافسية، وأسهمت في تحول المجتمع إلى مجتمع المعرفة الذي يحدث فيه التغييرات الجذرية التي تتكيف مع التغير المتسارع في بيئة الأعمال (مجيد، ٢٠١٧).

٢،٧،٦ مصادر وأنواع المعرفة:

تكمن مصادر المعرفة من وجهة نظر المدارس الفلسفية في مصادر التلقي، وأهمها: الاتجاه الحسّي، هذا الاتجاه يحصر مصدر المعرفة بالحس وكل فكرةٍ عندهم ليس لها انطباعٌ حسيٌ فهي وهمٌ لا حقيقة لها، والاتجاه العقلي: الذي يجعل العقل هو مصدر المعرفة الحقيقية وتجاهلوا الاعتماد على الحواس في تلقي المعرفة، والاتجاه الحدسي: وهذا الاتجاه ينفي دور العقل والحواس وجعل الطريق لتلقي المعرفة هو الحدس.

في حين يرى أفلاطون أنَّ مصادر المعرفة ثلاثة هي: الاعتقاد الحقيقي المبرر، حيث لا يمكنك التعرف على شيءٍ ما حتى تؤمن به، حتى إذا كان هذا الشيء صحيحٌ، وهناك أسبابٌ كافيةٌ تثبت أنَّه صحيحٌ، لا يمكنك معرفته حتى تؤمن به، ثم الحقيقة، وما هو خاطئ لا يمكن معرفته، فالمعرفة يجب أن تكون معرفة ما هو صحيحٌ فقط، وأخيراً المبرر، من أجل معرفة شيءٍ ما، فمجرد الاعتقاد الصحيح لا يكفي، بل يجب أن يمتلك المرء سببًا جيدًا ليفعل ذلك (حسن، ٢٠١٤).

وأشار صفدي Saffady (2000)، إلى إنَّ مصادر المعرفة هي ما يحوي أو يجمع المعرفة، بينما يعتبر الذكاء والتعلم والخبرة أمور تحدد حدود المعرفة للأفراد، ويشير هذا الاتجاه إلى أنَّ أهم مصادر المعرفة تتمثل في مصدرين هما: المصادر الخارجية، التي تمكن الفرد أو الكيان من الحصول على المعرفة، ومن بينها المشاركة في المؤتمرات، والبحث العلمي، وكذا البحث في المجلات وشبكة المعلومات العالمية، إضافةً إلى الأقران، والمنافسين، وشركاء العمل والمجتمع، ثم المصادر الداخلية: والمعرفة الضمنية – هي أحد المصادر الداخلية لاكتساب المعرفة، وتشتمل على الخبرات الفردية والجماعية، ومعتقدات الأفراد وافتراضاتهم، وذاكرتهم، وهذا النوع من المعرفة يُطلق عليه المعرفة اللزجة، أي أنَّ هذا النوع من المعرفة من الصعب نقله، ويُضاف إلى المصدرين سالفا الذكر مصادر أخرى منها: الكتب والوثائق المدونة، والبحوث والدراسات، والأجهزة والأدوات والمنتجات (نجوى، ٢٠١٤)، فيما يرى الشريفين وآخرون (٢٠١٣) أنَّ مصادر المعرفة حددها القرآن الكريم بخمسة مصادر هي: الحواس والعقل والوحي والإلهام والرؤيا الصادقة.

وبالرجوع إلى فحوى مفهوم المعرفة الواردة آنفاً يمكننا القول: إنَّ أهم مصادر المعرفة هي: النقل والعقل والحس والتجربة، ولكل مصدرٍ مكوناتٌ يرتكز عليها، وعن طريق تكامل هذه المصادر يتمكَّن المرء من الحصول على العلم والمعرفة، وإنَّ حصر المعرفة في مصدرٍ واحدٍ من هذه المصادر وتجاهل بقية المصادر لا تتحقق به المعرفة الكاملة، وللوصول إلى الحقيقة يجب استخدام كل مصدرٍ من مصادر المعرفة في موضعه الذي وُضع له، وعند تغييّب أو تجاهل مصدرٌ من هذه المصادر فإنَّ الوصول إلى الحقيقة غير ممكنٍ في بعض الأمور، نظراً لما يتطلب أمر الوصول إلى الحقيقة من التوازن في استخدام كافة المصادر، وبهذا فأنَّه يجب استقطاب المعرفة من جميع المصادر، وباستخدام شتَّى الوسائل الممكنة والمتاحة سواءٌ كانت مصادر بشرية أو تكنولوجية أو وثائق حتى تتسع مساحة المعرفة لدى المكتسِب لها.

وتتأثر توسع القوة المعرفية الفردية بالقدرات المعرفية والحوافز والدوافع الفردية والاجتماعية والثقافية (Wang & Jessica, 2017).

وللمعارف أنواعٌ حصرتها عطية (٢٠١٣) في ثلاثة أنواع رئيسية هي: المعرفة الشخصية: والتي تستند على الاطلاع والخبرة الذاتية، واستيعاب وإدراك ما يدور حول الشخص من حقائق، والوعي في الحصول على المعلومات واكتسابها من خلال القيام بالتجارب أو بالملاحظة والتأمل، والنوع الثاني، المعرفة الإجرائيّة: وهي معرفة كيف تمارِس شيئًا، أو أداء أمر أو عملٍ ما من خلال تُفهم نظرياته الكامنة في صميم العمل، وامتلاك القدرات والمهارات المعنية للقيام بذلك العمل، وأخيراً المعرفة الافتراضيّة: أو معرفة الحقائق، وهي التي تعتمد على التعمّق بالحقائق والوقائع ومعرفتها عن كثب، ويُعد هذا النوع من المعرفة محط الاهتمام الرئيسي لنظرية المعرفة، ويهتم الفلاسفة أكثر بهذا النوع من المعرفة.

وأما من حيث صور المعرفة فهي تبدوا على ثلاث صورٍ، صورةٌ عامةٌ واضحةٌ، وتتضمن كل العناصر المدركَة بالحواس من المهارات والابتكارات والحكمة والذكاء والخبرات الحياتية والمعلومات الموجودة والمحسوسة بحواس الإنسان المختلفة، والقابلة للتخزين بوسائل الأرشيف المختلفة ورقيا وإلكترونيا، وتُعتبر من الوسائل الأساسية التي تقود إلى اكتساب وإنتاج المعرفة، كما تُعتبر أساسٌ لتعامل الإنسان مع محيطه، ويغلب عليها شكل المعرفة المصاغة والمرمَّزة في شكلٍ ماديٍّ مثل: (قواعد بيانات، وإجراءات، وخطط، ونماذج، وخوارزميات، وثائق تحليل تأليف)، أو مضمنة في الأنظمة الإدارة الآلية، وفي أنظمة الإنتاج، وتُعتبر المعرفة الواضحة أكثر أنواع المعرفة موضوعيةً، وعقلانية، وتقنيةً، ويُعتبر هذا النوع من المعارف معارف مطلقةً أي قد تُستخدم على كافة المستويات الفردية والجماعية (عتيقة، ٢٠١٧).

والصورة الثانية هي: المعرفة المتفردة (الضمنية)، وهي: كل ما ينتج عن الخبرات الشخصية البديهية المكتسبة لأداء عملٍ معينٍ، والأحكام التي يتوصل إليها الإنسان ويتمرس

عليها بعد مرور مدة على أدائه لها، ومنها الابتكارات، والإبداع، وتُعد المخزن المتراكم للتعلم التجريبي أو الشخصي، ومن الصعب صياغتها، وتكمن في عناصر معنويةٍ غير مدركَةٍ في ذاكرة الإنسان، وتتطلب خبرةً، وحدساً، ومنها على سبيل المثال: المهارات الملازمة للفرد أو الكيان الذي يحملها، ومن الصعب جدًا فصلها عن حائزها وعن ظروف استعمالها، أو نقلها للآخرين، وتتطلب نوعاً من المعالجة المتوافقة حتى تتحول من خلال التفاعل الشخصي، ويمكن الحصول عليها عن طريق التقليد (المحاكاة)، والتجربة (الاختبار) وفي بعض الظروف (عقلان، ٢٠١٢).

والصورة الثالثة هي المعرفة المطلقة وهي: السلوك القِيَميَّ الجمعي أو ما يُعرف بثقافة المجتمع، أو القِيم التي يلتزم بها فريق عملٍ ما، ومنها أيضاً المعتقدات، وتُشكل المعرفة بصورتيها الواضحة والضمنية إجمالي المواد الذكية التي يمتاز بها الرأس المال البشريّ في مجتمع المعرفة (الموشكي، ٢٠١٣). بل تُشكل أحد العناصر الأساسية ضمن سلسلةٍ متكاملةٍ، تبدأ بالإشارات وتندرج إلى البيانات ثم إلى المعلومات ثم إلى المعرفة ومن بعدها الحكمة التي تُعد أساسا فاعلاً للابتكار، وعليه فإنَّ المعرفة الفعالة والسليمة والكافية هي جوهر الحكمة والإبداع (Henderson, 1999).

وصُنفت المعرفة من حيث مستوياتها إلى معرفةٍ فرديةٍ يمتلكها الأفراد، ومعرفةٍ جماعيةٍ موجودةٍ في الأعمال الجماعية للمجموعات والمنظمات (Haslinda, 2009)، ومعرفةٌ تنظيميةٌ، وتتضمن كل السمات المرتبطة بتنظيم المنظمة، وعمليات اتخاذ القرارات فيها، ومنها على سبيل المثال: المعرفة التنظيمية، والثقافة التنظيمية، والهيكل التنظيمي، وآليات التنسيق، والروتينيات التنظيمية، وأنظمة الرقابة والتخطيط (Tongo, 2012).

٢،٧،٧ مؤشرات قياس المعرفة:

إنَّ المؤشرات هي اختبار المعنويات والبيانات الرقمية التي تصاغ من معادلاتٍ رياضيةٍ وقيمٍ بيانيةٍ في صورتها الرقمية، وهي بذلك تمثل الأداة المساعدة على وصف التطور الحاصل في مجال وكيان محددين، وقياس المعرفة ليس بالأمر السهل، نظراً لأنَّ المعرفة متغيرٌ كيفيٌّ نابعٌ من حالة الإنسان، بل تزداد صعوبة القياس كلما صعب إيجاد مقياسٍ محددٍ وشاملٍ لهذا الغرض، لقد باتت المعرفة أهم عنصرٍ في تحقيق مستوياتٍ عاليةٍ في التنمية بكافة صوره وفي مختلف المجتمعات، وهناك عددٌ من مؤشرات قياس المعرفة، التي تختلف باختلاف الرؤية للمجال المعرفيّ، ويكتفى هنا بذكر ثلاثة نماذج من المؤشرات التي تُقيّم مدى المعرفة، وعلى وجه الخصوص ما اعتمد في كلٍ من منظمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية، والبنك الدوليّ، والأمم المتحدة.

أ. نموذج مؤشر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية:

وضعت منظمة التعاون الاقتصاديّ والتنمية مقياساً للمعرفة يتمحور في خمسة مؤشراتٍ أساسيةٍ، وتم تطوير هذا المقياس من خلال المجموعة الاقتصادية لدول أسيا والمحيط الهادئ عبر مشروعٍ اصطُلح على تسميته بـ: (APEC)، وهذا النموذج يقوم على أربعة محاور كل محورٍ يتكون من مجموعة مؤشراتٍ، وهذه المحاور تشمل مجالات الاقتصاد القائم على المعرفة، ومجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومجال سياسات العلوم والتّقنيّات، ومجال العولمة، ثم المخرجات والتأثير (Salah, 2016).

ب. نموذج مؤشر البنك الدولي:

طوَّر البنك الدُّوليّ أداةً وقدمها باسم منهجية تقييم المعرفة وتعرف بـ: (KAM)، وهذه الأداة تقيس مدى قدرة الدُّول على إنتاج وتبنيّ ونشر المعرفة، وتتكون من ٨١ مؤشراً هيكلياً ونوعياً، تمَّت صياغته لقياس أربعة محاور رئيسيةٍ، وتُقاس تلك المتغيرات بناءً على سُلَّم قياسٍ مُقسَّمٍ من صفرٍ إلى ١٠، وهذه المتغيرات تُعتبر موضع للمقارنة بين الدُّول، وتركّز في تقييمها للمعرفة بهدف قياس وتحليل اقتصاد المعرفة،

وتقوم هذه المنهجية على افتراض أنَّ اقتصاد المعرفة يتضمن أربع ركائز أساسيةٍ هي: التعليم وتنمية الموارد البشريّة، والابتكار –البحث والتطوير–، والبنية المعلوماتية، والحافز الاقتصادي والنظام المؤسسي، ويُستخدم لقياس المحاور والمؤشرات برنامج تفاعليٍّ شبكيٍّ طُور لأجل هذا الغرض (أحمد، ٢٠١٨).

ج. نموذج مؤشر المعرفة العالميّ:

لقد اعتمدت الأمم المتحدة على مؤشرٍ مركّبٍ لقياس مستوى المعرفة في البلدان، ويُعتبر هذا المؤشر من حيث شمول مجالاته هو الأول من نوعه في العالم، حيث عُني بالمعرفة كمفهومٍ شبه شاملٍ يتّصل بمختلف جوانب الحياة الإنسانية والأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويلعب دوراً رئيسياً في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة والمستدامة. واعتُمد هذا المؤشر على منهجيةٍ تُراعي الأدبيات المتفَّق عليه في بناء المؤشرات، مستنداً على ثلاثة معايير، أولها: الصدق والحساسية والثبات، وثانيها: معايير إجرائية وتتمثل في قابلية القياس، وتوفر البيانات، والبعد الأخلاقي، ثم المعايير التي تُساعد على القرار وهي: الشفافية، وقابلية التأويل، والارتباط بأهدافٍ محددةٍ، والاقتران بعوامل قابلة للتعديل (مؤشر المعرفة العالمي، ٢٠١٧).

ويعتمد مؤشر المعرفة في تركيبته على ستة مؤشراتٍ إقطاعيةٍ هي: التعليم قبل الجامعي، والتعليم التِّقنيّ والتدريب المهنيّ، والتعليم العالي، والبحث والتطوير والابتكار، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والاقتصاد، إضافة إلى مؤشّرٍ عامٍ عن البيئات التمكينية، وقد تم احتساب المؤشر عبر خمسةٍ مستوياتٍ، يقوم المستوى الأدنى فيها على مجموعةٍ من (١٣٣) متغيراً تُغطّي مختلف القطاعات الحيوية في الدولة، وهذه الطريقة صارت أكثر إسهاماً في معرفة قيم هذه المؤشرات وموقع بلدٍ ما أو مجموعة بلدانٍ في التصنيف العالميّ لمستويات المعرفة، ويتمُّ تنقيح البيانات الضرورية من التقارير المعترَف بها دولياً أو من قواعد البيانات المعتمدة في القطاعات، وتخضع كل البيانات المنتقاة إلى مجموعةٍ من التحليلات الإحصائيّة للتأكد من سياقها الداخلي والعلاقات البينية التي تجمعها، ومن ثم عرض المؤشرات التي تمَّ التوصل إليها على مجموعةٍ

من الاستشاريين لمناقشتها والتأكد من توافقها مع الشروط المطلوبة، وقد طُبقت قيم المتغيرات اعتماداً على نطاق من (١ –١٠٠)، وأفضل النتائج تتحصل عليها القيم الأعلى (مؤشر المعرفة العالمي، ٢٠١٧).

جدول (٢،٥) المحاور والمتغيرات في كل مؤشر من مؤشرات المعرفة

تسلسل	المؤشر	المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتغيرات
١	التعليم قبل الجامعي	٢	٦	١٧
٢	التعليم التّقنيّ والتدريب المهنيّ	٢	٤	١٢
٣	التعليم العالي	٢	٧	١٦
٤	البحث والتطوير والابتكار	٣	٦	٢٨
٥	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٢	٦	٢٠
٦	الاقتصاد	٣	٦	٢٢
٧	البيئات التمكينية	٣	٦	١٨
	الإجمالي	١٧	٤١	١٣٣

المصدر: تقرير مؤشر المعرفة العالمي، ٢٠١٧.

٢،٧،٨ أنواع الفجوة المعرفية:

يتبلور مقدار الفجوة المعرفية في البلدان كحصيلةٍ لتراكم عدة فجواتٍ، وينتج عن تلك الفجوات مجتمعة الفجوة المعرفية، والتي يتضح تأثيرها السلبيّ في مستوى تطور الرأس المال البشريّ للمجتمع الذي ينبني عليه رقيُّ الحضارات وازدهارها، أو تراجعها وانحسارها (مؤشر المعرفة العالمي، ٢٠١٧). ولهذا تبرز هناك العديد من أنواع الفجوات المعرفية بين البشر، ومن أهمها: الفجوة المعرفية بين الشعوب، حيث تظل الفجوة مرتفعةً داخل المجتمع، سواءً الفجوة بين الأجيال، أو على المستوى المكانيّ بين سكان الريف وسكان الحضر من جهة، وعلى المستوى النوعيّ بين الأغنياء والفقراء وبين الذكور والإناث من جهةٍ أخرى (عبد القادر، ولعلا. ٢٠١٦).

وقد برزت الفجوة بين الشعوب نتيجةً لسيطرة مجموعةٍ من الدول على وسائل ومصادر النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وكذلك وسائل الإنتاج المختلفة، ناهيك عن البحث والتطوير

العلمي، والتي من خلال هذه المقومات صـــار التمييز بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية (ســـانو، ٢٠١٥).

وأما الفجوة المعرفية بين الأجيال فهي تلك المســـافة الزمنية التي تفصـــل بين الحياة الحضـــارية العصرية وحياة الأجيال الماضية، وللأسرة دوراً أساسيٌّ في تكوين ثقافة ومدارك الإنسان لعقودٍ طويلةٍ، بل أنَّها تســـاهم في تحديد معالم الســـلوك الاجتماعي ومقوماته، بما في ذلك الفوارق الفكرية والثقافية وفوارق العمر والزمن، والتي تنبني على ضـوئها علاقةٌ قد تُشـكِّل حاجز فصـلٍ بين الآباء والأبناء، وتحصـل هذه الفجوة نتيجةً لاختلاف التفكير بين الجيلين، بل تُؤدّي في عددٍ من الحالات إلى تضـيق مسـاحة التوافق الثقافيّ والعلميّ والفكريّ بينهم (كريمة، ٢٠١١). وقد باتت التكنولوجيا تؤدي دورًا في تغير المفاهيم للعادات والتقاليد، والانفتاح على الآخرين وثقافتهم وأمزجتهم ولغتهم، وأســـهم التفاعل الاجتماعيّ ذو الآفاق الواسعة من المعرفة في التنافر البينيّ حتى في صعيد الأسرة وضعف التواصل بين أفرادها، وأسهم هذا في توسيع الفجوة وأضعف من الحوار والمحادثات بين أفراد الأسرة (الشايجي، ٢٠١٧).

وتختلف الفجوة المعرفية بين الذكور والإناث نتيجة للمستوى العمري وللثقافة السائدة في المجتمع.

ومن الباحثين من أشـــار إلى أنَّ الخلفية الاجتماعية والاقتصـــادية للطلاب تُظهر المعرفة المدنية، ولمناخ الفصـــل الدراســـي تأثيرٌ إيجابيٌّ ومماثلٌ على المســـتوى المعرفيّ للطلاب (Juan Carlos Castillo, 2014)، وقد أثبتت (جوهري، ٢٠١٣) أنَّ الذكور أكثر حباً للقراءة من الإناث في العيّنة التي شملتها الدراسة، وأنَّ نسبة القراءة على الأنترنت لدى الذكور كانت أعلى من الإناث، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Acılar, 2011) من أنَّ معدل استخدام الحاسوب والإنترنت من السكان الذكور أعلى من معدل الإناث في تركيا، ويرى كاتبٌ آخر أنَّ ســـوء أداء برامج المهارات الرقميَّة والمعايير الاجتماعية والثقافية في بعض الاقتصـادات، تُحرِم المرأة من المسـاواة في الحصـول على الخدمات الرقمية بصـورةٍ جيدةٍ

(Chetty, et al, 2017). وهذا ما أشار إليه (Wang & Dego (2017 من أنَّ الفروق الفردية في القدرات المعرفية والتحفيز بين الذكور والإناث أيضًا تتأثر بالعوامل الاجتماعية والثقافية الأوسع، ويرجع أسباب تمثيل المرأة الأمريكية الناقص في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات المكثفة، إلى عدة عوامل منها: القدرة والقوة المعرفية النسبية، وقيم نمط الحياة أو تفضيلات التوازن بين العمل والأسرة، وكذلك الصور النمطية والتحيزات المرتبطة بنوع الجنس.

٢،٧،٩ أسباب الفجوة المعرفية:

تتعدد أسباب الفجوة المعرفية في المجتمعات من وجهة نظر الباحثين، وهناك العديد من الأسباب الجذرية التي تحتاج إلى معالجة، وبالاستقراء عدد من وجهات نظر الباحثين في دراسات كلٍّ من (GAZIANO, 2017، وحسان، ٢٠١٦، وعبد القادر، ولعلا، ٢٠١٦، وعبدلي، ومروان، ٢٠١٥، وعمر، وحميد، ٢٠١٥، وعلي، ٢٠١٤) والتي تشترك في إيجاز أهم الأسباب للفجوة المعرفية ونلخصها في ستة عوامل رئيسية هي: مدى الاهتمام بالتعليم، والأسباب المالية والاقتصادية، والأسباب الاجتماعية والثقافية، والأسباب السياسية، والأسباب التِّقنيّة، والأسباب الديموغرافية.

ويرجع الاهتمام بالتعليم إلى حجم العلاقة القوية بين التعليم والمعرفة، نظراً لوجود قواعد توافقيةٍ بين زيادة مستوى التعليم وانتشار المعلومات وزيادة فجوة المعرفة، ولأنَّ الذكريات الفردية هنا هي الذخيرة المعرفية التي يرتكز عليها التعليم، وهو ما يُحتِّم الاهتمام برفع المستوى المعرفيّ لأفراد المجتمع في كافة مجالات المعرفة، حيث إنَّ الفجوة هي من السمات البارزة على القصور في التعليم لإنَّ الاختلافات في مستويات المعرفة تُوازى الاختلافات في مستويات التعليم (Ancori, 2016).

ومن أسباب الفجوة المعرفية: ضعف الاهتمام بالإنفاق على التعليم، وغياب الإدارة الواعية التي تستطيع إدارة وترشيد الإنفاق على التعليم (صباح، ٢٠١٤)، ناهيك عن لزوم إدخال الوسائل التِّقنيّة

المختلفة في كافة مراحل العملية التعليميّة، والأهم من ذلك الفشل في ترجمة البحوث العلمية إلى سياسات عملية، إما لأنَّ البحث غير مناسبٍ للأولويات المحلية وإنما كان لمجرد الاهتمام الأكاديميّ والحصول على الشهادات، أو لأنَّ هناك نقصًا في البحوث التي تعالج قضايا التعليم وجودته، أو أنَّ تلك البحوث لا يستخدم في إيصال نتائجها إلى كافة المعنيين بوسائل إعلام مناسبة، إضافةً إلى ضعف معرفة القراءة والكتابة الصحيحة (Martin, 2019).

وهناك الأسباب المالية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وهذه الأسباب مترابطةٌ تُشكِّل حلقاتٍ في سلسلةٍ واحدةٍ، وتبرز هذه الأسباب نتيجةً للتفاوتات التي تُوجَد بين طبقات المجتمع، وتؤثر بشدةٍ على المصادر التقليدية والتِقنيّة للحصول على المعلومات والمعارف، وتَنشأ الفجوة بسبب فروقات دخل الأفراد في الدول والمجتمعات، كالدخل المحدود للأفراد في الدول النامية بعكس الأفراد في الدول المتقدمة، ناهيك عن الوساطة التي تُؤديها وسائل الإعلام في اتساع وخلق فجوة المعرفة، وإنَّ استهلاك الأخبار من مصادر إعلاميةٍ متنوعةٍ لها تأثيراتٌ متباينةٌ على التعلم السياس (Tran, 2013).

وتُعتبر المعرفة عاملٌ مستقلٌ وتابعٌ في نفس الوقت وذلك لأنَّ المعرفة عاملٌ مستقلٌ يُؤثر على السلوك، ولكنه في نفس الوقت عاملٌ تابعٌ يتأثر بالاتصال كما يتأثر بالوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ للفرد (Elkamel, 1981) ، ولهذا فإنَّ أسباب الفجوة المعرفية تعود إلى منشأ المعرفة، أو لطبيعة البيئة، والمعوقات الاجتماعية والسياسية والإدارية، تحكُم الميول والعادات والدوافع في سلوك البشر (الكبيسي ص.، ٢٠١٢).

ويُضاف إلى الأسباب المالية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية أيضاً هجرة الكوادر المميَّزة خارج دُولِها، وهجرة الأموال إلى الخارج، وكذلك الفقر الاقتصاديُّ الذي بدوره فرض الفقر المعرفيّ والعقليّ، وصار الفقر بأشكاله الاقتصاديّ والمعرفيّ والعقليّ من أهم الأسباب الاجتماعية للفجوة، فلا يمكن تصور إنسانٍ

يسعى إلى التعلم والإبداع والتطوير وهو يعاني من نقصٍ في الغذاء والدواء والمأوى، ناهيك عن أنَّ ثقافة بعض المجتمعات خاصةً النامية تكرس لغياب الشفافية في تبادل المعلومات وفي التعاملات وغياب روح العمل الجماعي والتطوير وحب العمل والابتكار التي يمتلكها أفراد المجتمعات المتقدمة (فريق من المؤلفين، ٢٠١٧، واليونسكو، ٢٠١٧).

وهناك الأسباب السياسية: حيث يُسهم غياب الحريات وعلى رأسها الحرية الأكاديمية للبحث والتطوير وحرية الفكر والتعبير، وضعف الممارسة الفعلية للديمقراطية والمشاركة في صنع القرار، يُسهم كل ذلك في ضعف الاهتمام بتطوير الموارد البشريّة المحلية وزيادة المتسع المعرفيّ والتِقنيّ البينيّ داخلياً وخارجياً. ومن ذلك على سبيل المثال: تحكُّم أميركا في الشبكة العنكبوتية وامتلاكها، ومحاولة جعل باقي الدول منتجةً للخامات الأولية فقط وفقاً لمبادئهم في تقسيم العمل عالمياً، وكذلك التحكم بتوجيه الإعلام لمحاولة تسطيح أفكار الشباب وتحويلهم من العمل إلى الترهل والتفكير فيما لا ينفع، وأدى هذا إلى غياب الوعي لدى الكثير من أفراد المجتمع بأهمية العلم والتكنولوجيا، والسعي للتعلم الجديد والمفيد والتطوير (كوكو، ٢٠١٤).

ويُضاف إلى ما سبق: الأسباب التِقنيّة، التي قسمّت المجتمعات إلى قلةٍ تتمتع بالنزعة الاحتكارية لوسائل لمعرفة المتعددة وتنامي استثمارها، وكثرة غلب عليها التبعية والاعتماد على ما توصل إليه الآخرون من تطبيقاتٍ، وغاب روح المنافسة التي تدفع بدورها للتعلم واكتشاف كل ما هو جديدٍ، لقد جلبت التِقنيّة العميقة المستنَدة إلى تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، تغيراتٍ جذريةٍ في النُظم، وتحسنٍ غير مسبوقٍ في ظروف المعيشة البشريّة في كلٍ من البلدان المتقدمة والنامية، إلا أنَّ هذه التغيرات تجلب أيضاً تحدياتٍ جديدةٍ للتنمية البشريّة والأمن على حدٍ سواء (Petrovsky, 2005).

وترجع الأسباب الديموغرافية للفجوة في المجتمعات إلى عاداتٍ وتقاليد وموروثاتٍ مجتمعيةٍ ترجح كفة جنسٍ ما على الآخر، فتهيئ فرصاً للذكور للتحرك نحو المعرفة أكثر من فرص الإناث، كما تنشأ في المراحل العمرية الأولى والمتأخرة من الحياة.

ولهذا يجب التركيز الجيد والعمل على مقاربة أسباب الفجوات التعليميّة والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتَّقَنيَّة والديموغرافية، وتحقيق التنمية المستدامة اقتصادياً واجتماعياً، والتوسع في التعلم المنتج للمعرفة والتَّقَنِيَّة والاهتمام بالبحث العلمي وتطوير الابتكارات، حيث والاهتمام بالبحث العلمي في البلدان النامية يؤكد ضآلة المخصَّص وضعف الاهتمام والذي يقدر بأقل من ١٪ من الناتج المحلي الإجمالي برغم مما تمتلكه هذه البلدان من الثروات المتعددة، وإنَّ تطور منظومة المعلومات في أيّ مجتمعٍ يعكس مدى تطور ورُقيّ هذا المجتمع خاصةً في مجالات الصناعة، والاقتصاد، والتكنولوجيا (عباس. ٢٠١٧)، وإنَّ المجتمعات المتقدمة أمست تتنافس في تقدمها وإنتاجها معتمدةً على ما لديها من تراكمٍ معرفيّ وتنمويّ (فؤاد، ٢٠١٣)، بل صارت تعمل على تسريع عجلة التقدُّم من خلال إنترنت الأشياء، التي تأتي انطلاقتها من البنية التحتية المتينة لمجتمع المعلومات العالميّ، فضلاً عن الاتصالات التي تربط ما بين هذه الأشياء وغيرها من الأجهزة والأنظمة التي هي مرتبطة بالإنترنت (سانو، ٢٠١٥).

ويُعد إعداد جيلٍ معرفيّ في أيّ بلدٍ عنصر مهم لتقليل الفجوة المعرفية والتي تتطلب أن يكون الأفراد والمؤسسات مؤهلين تأهيلاً كافيًا تعتمد على الذات وتترك التبعية، لأنَّ أيَّ تأخيرٍ يُسجل في هذا المجال فأنَّه يزيد الفجوة لمعرفية عمقًا، وقد صار من الضرورة كبح جماح تلك الفجوة، والتي تسهم في استمرار النزاعات المسلحة بشكلٍ جليّ، إضافةً إلى الانفتاح على التقدم العلميّ والتِّقنيّ (كريمة، ٢٠١٧).

وتُعد الفجوة المعرفية الواسعة في أيّ مجتمعٍ، وليدة التخلف والفقر، اللذين يتفاعلان فيما بينهما لتوسيع دائرة تلك الفجوة فيما بين الدول النامية والدول المتقدمة، ويُعد محو الأمية بمجالاتها المختلفة عنصر

مهم لتقريب المسافات بين مستوى من يملك ومن لا يملك للحد من تلك لفجوة بين المجتمعات (السمير، ٢٠١٢) ، ولتجاوز هذه الفجوة وتداعياتها المتعدِّدة، فمن الضرورة الاهتمام بالتعليم بكافة أنواعه ومستوياته، وتوجيه عجلة الاقتصاد لما يخدم مجتمع المعرفة، إضافةً إلى توطين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، توطيناً يؤهل للوصول للمعرفة وتوظيفها في مختلف المجالات، ومن ثم استيعاب المعرفة وتوظيفها بما يُسهم في خلق الإبداع المتجدد، وتحجيم التخلف العلميّ والتِّقنيّ في المجتمع، والذي ألقى بظلاله على القطاعات الحيوية (عصفور، وكاظم. ٢٠١٢).

٢،١٠،٧،١ العلاقة بين الفجوة المعرفية والتعليم:

يُعتبر التعليم أساس بناء المعارف وتنمية الموارد البشريّة وتحسين الكفاءة الإنتاجية، وترتكز المعرفة في المجتمع على التعليم، فالمعرفة أضحت في هذا العصر بوابة التطور في أيّ مجتمعٍ، ومفتاح هذه البوابة يكمن في التعليم والتعلم، ويؤدي إضعاف التعليم إلى تراجع المردود الإنمائي للعملية التعليميّة، مما يزيد في اتساع الهُوة، وبالتالي فإنَّ علاقة الفجوة المعرفية بالتعليم هي علاقة طرديةٌ أي أنَّه كلما ضعف المستوى التعليميّ كلما زاد حجم الهوة اتساعاً، والعكس بالعكس (Lind and Boomgaarden, 2019، وAncori, 2016، والعلمي. ٢٠١٣)، ولذا اعتُبر التعليم أحدُ أهمّ الموضوعات التي يتجلَّى فيها ظهورُ الفجوة المعرفية (رقية، ٢٠١٥، وفؤاد، ٢٠١٣).

ومن الباحثين من أشار إلى إنَّ تدنى مستوى التعليم يُعد أحد الأسباب الرئيسية المؤدية للفجوة المعرفية، وإنَّ أهم معوّقٍ ثقافيّ لأيّ مشروعٍ تنمويّ في مجتمعٍ ما يكمن في توسع ظاهرة الأمية بشقيها القرائية والرقمية، والتي يترتب عليها أثارٌ سلبيةٌ تزيد الفجوة المعرفة اتساعاً (فاطمة، وفوزية. ٢٠١٦).

ومن الباحثين من أشار إلى أنَّ التعليم يبني مجتمع المعرفة الذي يمثل هدفاً تنموياً استراتيجياً لأغلب دول العالم، وتطور مجتمع المعرفة يعتمد أساساً على الحاسبات الآلية وشبكات الاتصال، لإنتاج المعلومات

واستخدمها بكثافةٍ، كي تُصبح الموجه الرئيسي للحياة بمجالاتها كافةً، وتُعد المعرفة من أهم المورد الاستثمارية في كافة المستويات، ومصدراً للدخل القوميّ، ومجالاً لتشغيل القوى العاملة، وبناء مجتمع المعرفة (هالة، ٢٠١٣، وخميس، ٢٠١١). وتوصلت جوهري (٢٠١٣) في دراستها إلى أنَّ القراءة تُسهم في سد الفجوة المعرفية وتضييق تلك الفجوة عالميًّا، حيث تتيح القراءة واستخدام الإنترنت لمواطني المناطق النامية من العالَم تحسينَ اتصالهم بدولٍ أُخرى في العالَم أكثر رفاهيةً وأكثر احتواءً على فُرَصٍ أفضل للعمل مِن بلدانهم الأصلية، والفجوة المعرفية هي الاختلاف في مستويات المعرفة، وهذا الاختلاف ناجمٌ عن تزايد الفجوة بين المستويين التعلميّ والمعرفيّ للأفراد العاملين في كيانٍ مؤسَّسيّ ما، وهذه المعرفة تُقيَّم بما يمتلك الكادر العامل في الكيان من معرفةٍ بالإضافة إلى المصادر الأُخرى التي تُتاح للكيان الوصول إلى المعرفة (كريم، ٢٠١٢).

ويُعتبر التعليم أحد أهم الاحتياجات الرئيسية لتقليل الفجوة المعرفية، حيث يعمل التعليم على تشجيع التغيير والتطور للأفضل، مما يجعل من الأفراد مصدراً رئيسياً للإنتاج، كما يهتم بقدراتهم الإبداعية ويمنحهم حرية التفكير (غربي، وبحياوي، ٢٠١٨).

وتبرز فجوة المعرفة في كثيرٍ من الأحيان في داخل الفرد أو الكيان، وقد تظهر ما بين المعرفة الممتلكة الفعَّالة أو المخزنة، ومدى التطبيق الفعليّ للمعرفة المخزَّنة التي تُعد في كثيرٍ من الحالات معرفةً خاملةً أو معطلةً، وخاصةً لدى الأفراد أو الكيانات التي يغلب عليها طابع الجمود (الحافظ، ٢٠١١).

وبناء مجتمع المعرفة يقوم على بنيةٍ تحتيةٍ متينةٍ لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات التي تدعم مشاريع التنمية الرامية إلى تضيق الفجوة الرقمية ببين الدول المتقدمة والنامية (كريمة، ٢٠١٧)، وهذه الفجوة لا يمكن سدها إلا بزيادة مستوى التعليم الذي يمكّن من الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات واستخدامها (Acılar, 2011)، ويزداد الارتباط بين صناعة المعرفة والاستخدام الفعال لها بتطوير البنية الأساسية للتعليم وتقنية المعلومات والاتصالات، وبدونهما من المستحيل أن تحصل على بنيةٍ أساسيةٍ لمجتمع

المعرفة، والوصول إلى مجتمع المعرفة يعتمد على التعليم والتدريب والمهارات المعرفية والبحث والتطوير لاكتشاف كل ما يتطلبه ذلك المجتمع (مهداوي، ٢٠١٨).

٢،٨ تحليل المنهجية والأساليب المتبعة في الدراسات السابقة:

إنَّ الهدف من تحليل المنهجية التجريبية يكمن في اســـتخلاص نتائج كامنةٍ وراء عددٍ من نتائج الدراسات الفردية في تخصصاتٍ محددةٍ (منجل، ٢٠١٦).

وبالاستقراء وتتبع الدراسات السابقة التي تطرقت إلى متغيراتٍ هذه الدراسة وهي: التعليم وجودة مخرجات التعليم والتدريب التِقنيّ والمهنيّ، وتأثيرات النزاعات المســـلحة، والفجوة المعرفية، تبين من خلال تفحص الإطار النظريّ للدراسات، وكذلك إجراءات الدراسات والنتائج، وأنَّ الموضوعات والإعدادات وصُفت وحُلّلت بشكلٍ مُرضٍ في تلك الدراسات، كما سلكت منهجياتٍ كيفيةٍ ونوعيةٍ، والقلة منها اعتُمدت على المنهج المختلط، وقد تنوعت أســـاليب تحليل نتائج تلك الدراســـات وفق تقنياتٍ عدةٍ. وتختلف الإجراءات على نطاقٍ واسعٍ في تلك الدراسات، حيث ارتكزت هذه الاختلافات في الدراسات التجريبية على استخدام نظريات مختلفةٍ، أدت في نهاية المطاف للحصول على مجموعةٍ متنوعةٍ من النتائج تُبين بأنَّ تلك الدراسات اتَّبعت طرق وأساليب متنوعةً سعياً لتأكيد فرضياتها.

ويُلاحظ أنَّ هناك تباينٌ واضحٌ في الاجراءات من خلال دراسة وتحليل بعض الطرق والأساليب المتبَّعة في الدراسات السابقة، وهذا التباين كان مرده أدوات القياس التي تستند الى استخدام نظرياتٍ مختلفةٍ أسفرت في النهاية عن مجموعةٍ متنوعةٍ من النتائج، ورد بياناً في تبويب بعض معلومات الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات هذه الدراسة والموضحة في الملحق رقم (١) ، وأغلب الدراسات اعتمدت على التحليل والسرد الوصفيّ، وبعض الدراسات تعمقت في التحليل والقياس، وتمثل الدراسات الكيفية

أكثر من (٧٥٪) من الدراســـات التي تم مراجعتها في هذا المجال، ومنها ما اعتمُد على تحليل المحتوى للوثائق المتصلة بموضوع الدراسة.

٢،٨،١ تقييم طرق القياس المتبَّعة في بعض الدراسات السابقة:

بالرجوع إلى عددٍ من الدراسات السابقة اتضح أنَّ هناك تباينٌ سواءٌ من حيث متغيرات القياس أو من حيث الطرق والأساليب التي سلكها الباحثون في دراساتهم، ونجد التفاوت واضحاً بين الدراسات في تحديد المتغيرات التي تم بها قياس المُخرج التعليميّ مع أنَّ أغلبها تدور حول مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم، والتي تركز على الاهتمام بالمُخرج التعليميّ المتمتع بمواصفاتٍ عالية الجودة، وفق سلسلةٍ من الإجراءات الأساسية تهتم كلها بجودة المنتج النهائي، حيث يُعتبر المنتج هو عائد ما اكتسبه الطالب من المعارف والمهارات، نتيجةً للتحصيل المعرفيّ عبر مراحل وعملياتٍ مختلفةٍ (Thareja, 2017)، فنجد أنَّ عددًا من الدراسات هدفت إلى التحقق من أبعاد تقييم جودة مخرجات التعليم والموضحة في جدول (٢،٣)، وخاصةً دراسة الحسيني (٢٠١٦) في قياسها "لرفع مستوى الجودة في برامج التعليم العاليّ"، وتوافق دراسة موسس (Moses, 2016)، وفلورنس، (Florence, 2015) في قياس تحسين جودة وكفاءة خريجيّ التعليم المهنيّ الفنيّ ، وفي دراسة أحمد (٢٠١٥)، في قياس مدى تحقق الجودة في المُخرج التعليميّ، ودراسة تارا وآخرون (Tara, et Al, 2016) في قياس جودة التعليم والتدريب المهنيّ في الهند، وكذلك دراسة عبد الحسين (٢٠١٥)، في قياسها لجودة مخرجات التعلم المقصودة لدى طلبة جامعة بابل".

كما نجد ايضاً تفاوتاً في تحديد المتغيرات التي تم بها قياس تأثير النزاعات المسلحة، ويرجع التباين إلى الحالة المدروسة وطبيعة مجتمع الدراسة، لهذا نجد أنَّ دراسة طه (٢٠١٦) قاست الآثار التي تسهم بها النزاعات الأهلية على التعليم بمرحلة الأساس، موضِّحةً الأسباب التي أدت إلى النزاعات والتي نتج عنها تردي كافة المجالات، وأثرت على السكان وخصوصاً التأثيرات السلبية على العملية التعلمية، وقاس اغبش

(٢٠١٥) الآثار السلبية التي أحدثتها النزاعات على التنمية البشريّة في المجالات الاقتصادية، والاجتماعية والعلمية، والصحية، والثقافية، عن طريق إحدى عشر عاملاً هي: العوامل الاقتصادية، ومشكلات الملكية وحيازة الأرض، وإلغاء الإدارة الأهلية، والنزاع بين القبائل، وتشابك الحدود وانتشار السلاح، والعطالة الناتجة عن السياسة التعليميّة، وعزلة الإقليم وصعوبة المواصلات، وتجاهل الحكومة للازمة، وتدخل القوى الخارجية في الأزمة، والنزاعات على الموارد، والنزاعات على المعادن.

بينما قاست دراسة عمر، وأبوه (٢٠١٥)، السلوك التوافقي للنازحين والمجتمعات المضيفة في معسكرات النزوح، عن طريق الفروق بين النازحين وغير النازحين في التوافق العام، والتوافق المنزلي، وفي التوافق الانفعاليّ، والتوافق الصحيّ، والاجتماعيّ، وتناولت دراسة يوسف (٢٠١٢)، قياس أثر النزاعات في التنمية والسلام، وأيضاً من دراسة (إسماعيل، ٢٠١٥) والتي قاست الأثار النفسية التي خلفتها النزاعات على المرأة النازحة في معسكرات النازحين، إضافةً إلى الاسترشاد بالمبادئ النظريّة لكلٍّ من الاتجاه الوظيفي ونظرية الإحتياجات الأساسية، ونافشت دراسة الصادق (٢٠٠٩) بعض الآثار النفسية والاجتماعية الواقعة على الطلاب والطالبات، ومستوى التعايش الاجتماعي للطلاب القادمين من مناطق النزاع، وتأثير النزاع السلبي على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات دارفور.

٢،٨،٢ تقييم الطرق والاساليب المتَّبَعة في بعض الدراسات السابقة:

عند مراجعة الطرق والأساليب التي اتبعتها عددٌ من الدراسات ذات الصلة بمتغيرات هذه الدراسة نجد أنَّ أغلبها اعتمدت على تحليل المحتوى للوثائق المتصلة بموضوع الدراسة، حيث اعتُمد على المقارنة المركزة في دراسة زافير (ZAFEER, 2015)، وقارنت بين النزاع في العراق خلال الفترة (٢٠٠٣-٢٠١٠)، وبين النزاع في أفغانستان للفترة (٢٠٠٣-٢٠١٢)، فيما قارنت دراسة سميث (SMITH, 2013) خمس حالاتٍ في البلدان التي خرجت من النزاع، وحلَّلت العلاقة بين السيطرة على الأسلحة

الصغيرة وبين حالات السلام في تلك البلدان، وفي دراسة ديفيز (Davies, 2012) قيم الدراسات الفردية والجماعية على المدى الطويل وعلى المدى القصير، عن طريق تتبع المقارنات والروابط الدولية ومنها وثائق اليونسكو التي تقيم العلاقة بين التعليم والصراع، وقارنت دراسة (إشراقية، ٢٠١٦)، بين بعض النزاعات السابقة وبين النزاعات المعاصرة في الشرق الأوسط، لتبين التشابه في تأثيرها على التعلم والتنمية مهما اختلفت الوسائل، فيما دراسة بوكنر (Buckner, 2018)، حلَّلت محتوى (٤٥٠) من وثائق اليونسكو، لتبرز التحول في التعليم من أجل السلام إلى التعليم في حالات الصراع.

واستندت دراسة رودقز، وسانتشيز (Rodríguez &Sánchez, 2012)، على استطلاع تمثيليٍ يتبع نفس منهجية البنك الدولي، لبيان تأثير النزاعات المسلحة على الأطفال حيث شمل المسح فئتين من الأطفال: المجموعة الأولى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-١١)، والمجموعة الثانية أطفال أعمارهم (١٢) سنة أو أكبر، واستُخدمت في دراسة ديواكر (Diwakar, 2015)، بيانات المسح الاجتماعيٍ الاقتصاديٍ للعراق لعام (٢٠٠٧)، وفق تقنيات الاقتصاد القياسيٍ المختلفة، لتبين الارتباط بين زيادة النزاعات المسلحة وبين انخفاض مستوى التعليم، وفي دراسة الصادق (٢٠٠٩) استندت على المنهج الوصفيٍ التحليليٍ لمقابلة عينةٍ طبقيةٍ مكونةٍ من (٢٥) طالباً وطالبةً إضافةً إلى عشر مجموعات نقاش من الجنسين، وكان متوسط المشاركة في تلك المجموعات يتراوح ما بين خمسة إلى سبعة طالب وطالبة. واستندت في ذلك على تحليل المحتوى للجداول التكرارية، لتبين تأثيرات النزاع على الطلاب القادمين من مناطق النزاعات المسلحة.

واستند المزين، وسكيك (٢٠١٢) على المنهج الوصفيٍ التحليليٍ، وكانت عينة الدراسة (٢٠٢) طالباً وطالبةً كعينةٍ قصديةٍ شملت جميع طلبة الدراسات العليا بمحافظات غزة للعام (٢٠١٢)، واستخدم الصدق والثبات، وبواسطة برنامج الحزم الإحصائيّة (SPSS) استخرج معامل ارتباط بيرسون ومعامل

ارتباط سبيرمان بروان للتجزئة النصفية المتساوية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية غير المتساوية، ومعامل ارتباط كرونباخ ألفا، والتكرارات والمتوسط الحسابي والنسب المئوية، واختبار تي، إضافةً إلى تحليل التباين الأُحاديِّ، وفي دراسة جوهري (٢٠١٣) عن الإنترنت وسد الفجوة المعرفية في العالم العربي، استندت الدراسة على المنهج الوصفيِّ التحليليِّ من خلال عينةٍ عشوائيةٍ قوامها (٢٥٠)، واعتمد في تحليل النتائج على النسب والتكرار، وأما طه (٢٠١٦) فاستخدمت في دراستها المنهج الوصفي التحليلي لعينةٍ قصديةٍ من طلاب ومعلمين وإداريين وسياسيين، مكونة من (٤٠٠) مستجيب، ومقابلة (٢٦) مستجيب. واعتمدت في تحليل بياناتها على برنامج الحزم الإحصائيّة SPSS، للحصول على التكرارات والنسبة المئوية. وفي دراستي عردوم، والحسني (٢٠١٧، ٢٠١٦)، استخدما المنهج الوصفيِّ التحليليِّ للتقارير والاحداث، وأبرزا جوانب الحياة المنهارة في اليمن.

واختار أغبش (٢٠١٥) المنهج الوصفي التحليلي لعينةٍ عشوائيةٍ مكونةٍ من (٢٠٠) مستجيبٍ، وشملت متخصصين في مجال النزاعات والتنمية البشريّة، والعاملين والباحثين في مجال دراسات السلام، إضافةً إلى اساتذةٍ وطلابٍ، وفي دراسة عمر، وأبوه، (٢٠١٥) استندا إلى المنهج الوصفيِّ التحليليِّ لعينةٍ مكوَّنةٍ من (١٢٠) مستجيباً من النازحين في معسكرات النزوح، ومن سكان إحدى المدن المستقرة، وتحوي العينة مختلف الشرائح والفئات العمرية من رجالٍ ونساءٍ، وأضافا إلى ذلك أغبش، وعمر، وأبوه، المنهج التاريخي، لسرد الأحداث وتتبعها وذلك، نظراً لملائمة هذين المنهجين في مثل هذه البحوث الاجتماعية، فيما استندت دراسة كابيند (Kapend, 2014)، على تحليل الحساسية باستخدام تقنياتٍ إحصائيّة وديموغرافيةٍ تتمثل في: التعداد السكاني، والمسح العنقودي ومتعدد المؤشرات، والمسح الصحي، وفي دراسة كانو، ودوارت (Cano & Duarte, 2016)، فقد اعتمدا على التكامل والتحليل النوعي لـ(٦٠) تقرير بحثي موجودة في قاعدتي بيانات: (Web of Science وPROQUEST) في الفترة ما

بين تاريخ تأسيس أول ورقة في عام (١٩٩٥) وحتى عام (٢٠١٤)، لتبرز العواقب التي عانى منها الأطفال الذين يعيشون في البلدان التي كان فيها النزاع المسلح جزءًا من الحياة اليومية.

وأما دراسة فورد (Ford, 2010)، فاعتمدت على تحليل وثائق عالميةٍ للفترة من (١٩٨٥-١٩٩٨)، جمعت بياناتها من (١٧٥) بلداً لأكثر من مائتي ألف من السكان، وتفردت دراسة (هيل، وآخرون، ٢٠٢٣) في فحص التفاعلات المتشابكة بين السياسة الداخلية والخارجية، وأسباب الفساد، وإبراز الفشل النظمي للحوكمة في الدول الهشة ومنها اليمن، وفي دراسة ليرشا، وباكنرب (Buckner, 2017) فقد استخدمتا المنهج التحليل الكمي لمحتوى أكثر من (٤٥٠) وثيقةً، من الوثائق التي نشرت ما بين (١٩٤٥ و٢٠١٥) من قبل منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو)، واعتمدت دراسة يوسف (٢٠١٢) على المنهج الوصفيّ التاريخيّ لتحليل عينةٍ عشوائيةٍ حجمها (١٠٠) مستجيب، مستخدمة أداة الاستبانة، والمقابلات، واعتمدت في طريقة تحليل نتائج تلك العينة على التكرار، والنسب، والرسوم البيانية مستخدمة برنامج الحزم الإحصائيّة Spss.

وبالنظر إلى تقييم الدراسات الكمية السابقة من حيث استخدام مقاييس الصدق والثبات التي يمكن بها التحقق من مدى ملائمة البيانات للطرق الإحصائيّة التي سلكها الباحث، وبها يحقق أغراضه البحثية من خلال الاتساق الداخلي للأداة المستخدمة وصلاحيتها نجد بأنَّ (١٤) دراسةً ركزت على استخدم الصدق والثبات، وهي دراسة كلٍ من: (الصلوي، ٢٠٠٦، وأغبش، ٢٠١٥، والشلبي، ٢٠١٠، وعمر، وأبوه، ٢٠١٥، والربيعي، وآخرون، ٢٠١١، ورقاد، ٢٠١٤، والدجني،٢٠١١، وأميرة حسن، ٢٠١٨، وبالحمرة، ٢٠١٦، والجبوري، ٢٠١٠، والمزين، وسكيك، ٢٠١٢، وأبو سمرة وآخرون، ٢٠٠٨، وSuliman, et al, 2017، والدلو، ٢٠١٦). في حين باقي الدراسات لم تركز على استخدامه.

ويلاحظ فيما سبق اكتفاء أكثر الدراسات الكمية بالدلالات الإحصائيّة، كالإحصاء الوصفي للنسب والتكرار، والوسط الحسابي، ومعامل الارتباط، واختبار تي، واعتمدت إلى حدٍّ ما على التعامل مع الأساليب الإحصائيّة في البحث وعلى اختبار المعنوية والاكتفاء بنتائجها دون معرفة قوتها وتأثيرها، في حين أنَّ دراسةً واحدةً استخدمت تحليل المسار بواسطة برنامج أموس، وهي دراسة الربيعي، وآخرون (٢٠١١)،وكما هو موضح في الملحق رقم (١) حيث لوحظ افتقار بعض الدراسات السابقة في التركيز على استخدام قوة التحليل وحجم الأثر في تحليل العلاقات والاكتفاء باختبار المعنوية، وأكثر من (٩٠٪) من الدراسات الكمية التي تم مراجعتها لم تتطرق لدراسة الظواهر ومعالجة القضايا باستخدام اختبار حجم التأثير، فيما يرى السيد (٢٠٠٠) أنَّه برغم أنَّ العديد من الدراسات تعتمد على اختبارات الدلالة الإحصائيّة باعتبارها تقنيةٌ مهمةٌ في العلوم الإنسانية، بصفةٍ عامةٍ، وعلم الإدارة، على وجه الخصوص، إلا أنَّها في بعض الأحيان تعطي نتائج مظلِّلةً، وغير مقنعةٍ.

٢،٨،٣ الفجوة العلمية من حيث القياس:

فيما سبق يُلاحظ وجود تباينٍ في الطرق والأساليب، وفي التِّقنيّات الإحصائيّة، وفي عوامل تقييم آثار النزاعات المسلحة أو تقييم جودة مخرجات التعليم انطلاقاً من المجال الذي تُطبق عليه أو أنظمة التقييم التي تراقب الأداء، وتلتقي أغلب المتغيرات الموصوفة لقياس نواتج التعليم مستندةً إلى مبادئ ومرتكزات أساسية تهتم كلها بجودة المنتج النهائي المتمثل بالخريج، ويُلاحظ أيضاً اعتماد أغلب الدراسات التي تقيس جودة مخرجات التعليم العالي على الدمج بين عوامل القياس ذات الصلة بجودة ثلاث مجالاتٍ هي: الأول: عوامل قياس الجودة التي تتصل بالكيان التعليميّ، والثاني: عوامل قياس رضا المستفيد، والثالث: عوامل قياس جودة المتعلم ونواتج تعلمه، وهذه النظرة في قياس مخرجات تعليمٍ عامةٍ ومن الأدق والأحوط أن يُقاس كل مفردٍ بعوامل مستقلة عن الأخرى، حيث يتم تقييم جودة الكيان التعليميّ وفق متغيراتٍ خاصةٍ به

مثل: جودة البرامج التدريبية، وجودة المخرجات الأكاديمية من بحوث ومشاريع علمية، وكتب ومؤلفات علمية، والمؤتمرات والندوات، وسمعة الكيان التعليميّ، والخدمات التي يقدمها الكيان التعليميّ للمجتمع، كالاستشارات العلمية، وغيرها من الخدمات.

ويُقيم رضا المستفيدين من مخرجات الكيان التعليميّ بمتغيراتٍ خاصةٍ تهتم بمقدار رضا المستفيدين من المتخرّج في عالَم العمل، ويشمل المستفيدين كل ما له مصلحةٌ من المتخرّج.

٢،٨،٤ الطريقة التي تبنتها الدراسة الحالية:

إنَّ مَكمن الفائدة لأي دراسةٍ علميةٍ جديدةٍ يتجلى في رُقيّ ما تقدمه تلك الدراسة، وبالأخص عندما تحاكي أمرين جوهريين، يتمثل الأمر الأول في: أن تواكب ملامح الدراسة الرؤى المعرفية المعاصرة، لترسم في طياتها مساهماتٍ تُضاف إلى محتوى التراكم المعرفيّ الموجود، ويتجسد الأمر الثاني: في مدى التقارب ما بين المحتوى الفكريّ للبحث والواقع التطبيقيّ العمليّ، واتفقت الدراسة الحالية مع الكثير من الدراسات في التعريف بالمتغيرات والمفاهيم الأخرى، وفي أساليب جمع البيانات بواسطة أداة الاستبانة، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث البيئة التي تم تطبيقها فيها، والوضع الحرج الذي تمر به بيئة مجتمع الدراسة في ظل النزاعات المسلحة الراهنة، ناهيك عن اختلافها من حيث متغيرات القياس، المنهجية والأساليب التِّقنيّة الإحصائيّة، والنتائج التي توصلت إليها، إضافةً إلى التطرق إلى دراسة الأدبيات السابقة التي لها دورٌ في تحديد العلاقات المعروضة للتحليل، وطبيعتها وعلاقات الأثر والتأثير بينها، واستنتج الباحث نموذج بنى على ضوئه تلك العلاقات.

وتميزت هذه الدراسة من حيث تقييم خريجيّ التعليم والتدريب الفنيّ والمهنيّ بمتغيرات تقيس الجودة الداخلية للمتخرج فقط، ومنها مستوى المعرفة النوعية المكتسبة لدى الخريج من الكلية، وقابلية سوق العمل للمتخرّج، ومهارات الأداء وتحمل المسؤولية والاستقلالية والإبداع، واستمرارية تنمية الذات، وكذلك تم

قياس آثار تداعيات النزاعات المسلحة التي تؤثر على مختلف الاحتياجات الأساسية للحياة البشريّة في البعد الاقتصاديّ، والسياسيّ، والاجتماعيّ، والصحيّ، والأمني ثم الإداريّ، كما تمَّ تجنب النقد الموجه للدراسات الكمية، باستخدام المنهج الوصفي التحليليّ –الكمي والنوعي– تماشياً مع ما يراه بعض الباحثين من أنَّ علماء السلوك الاجتماعي دعوا إلى إعادة النظر في المنهج المستخدم في العلوم الإنسانية، خاصة في مجال الإدارة، وأشار إلى ذلك سكران (٢٠١٠) بقوله: "إنَّ الأبحاث الكمية انتُقدت على نطاقٍ واسعٍ لفشلها في إعطاء معنى حقيقيّ للبيانات، وكذا في اعتمادها على اختبارات الدلالة الإحصائيّة كمؤشرٍ لتفسير النتائج بدقة، وارتكزت البيانات الكمية في هذه الدراسة على طريقة دمج البيانات الأولية من خلال الاستبانة، والبيانات الثانوية التي استنبطها الباحث لمقدار الفجوة المعرفية في المجتمع من خلال تحليل مؤشر المعرفة العالمي (٢٠١٧).

إضافةً إلى أنَّ البيانات النوعية استندت على تحليل محتوى المقابلات الشخصية لثلاث مجموعات بؤرية من مجتمع الدراسة، وبهذه الطريقة تم تجنب الانتقادات الموجهة للدراسات الكمية، ومكنت طريقة تثليث البيانات من الحصول على نتائج تقوي الفرضيات المقدمة للدراسة، لأنَّ طريقة التصنيف المختلط أكثر فاعليةً في تعزيز صحة النتائج، ومعالجة أوجه القصور وفق ما أشار إليه راوت وملهان (Rawat, & Malhan, 2019). كما تجنبت التِّقنيّات الإحصائيّة البسيطة مثل التحليلات الوصفية، واختبار تي، واختبار مربع كأي، وطريقة التباين، التي تُوصف أنَّها محط ضعفٍ في دراسة العلاقة بين المتغيرات بسبب تضخم الأخطاء وعدم دقتها في تقدير العلاقات حسب (Morse, 1991)، واستُخدم في التحليل برنامج الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتناعية، وبرنامج أموس وتحليل البنية ومسار الفرضيات عن طريق نمذجة المعادلات البنائية التي تُعد إحدى طرق التحليل الحديثة، ومكنت الطريقة التي اعتمد في تحليل بيانات الدراسة عليها من انتقاء المتغيرات وابعادها وتحليل الدلالة والتأثير بصورةٍ أكثر دقة للحصول على نتائج

أكثر عمقاً وتحليلاً لعلاقة آثار تداعيات النزاعات المسلحة في جودة خريجيّ التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ، ودراسة التداعيات وابعادها مجتمعةص ومنفردةً وآثارها على خريجيّ التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ.

٢،٩ الإطار النظريّ وتصميم الدراسة الحالية:

تناولت هذه الجزئية ما تم الاسترشاد به في هذه الدراسة، تماشياً مع ما تتطلبه الدراسات في علم الاجتماع، حيث جرت العادة أنَّ أيَّ دراسةٍ لابد لها من إطارٍ نظريّ، هذا الإطار يتم تحديده من خلال الاتجاهات النظريّة الموجودة، وبما يتوافق ويتماشى مع السياق الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، الذي تظهر فيه الظاهرة موضوع الدراسة، كركنٍ هامٍ متجددٍ من إنجازات أيّ دراسةٍ (محمد، ٢٠١٤)، وتم التطرق إلى هذا من خلال الإشارة إلى مفهوم الإطار النظريّ، ثم الاتجاه البنائي، ونظرية الفجوة المعرفية، ثم نظرية الجودة الشاملة في التعليم، وأخيراً تصميم الدراسة الحالية، وكما هو موضح بالتالي:

٢،٩،١ مفهوم الإطار النظريّ:

إنَّ كلمة إطار في اللغة العربية جمعها أُطُرٌ وإطاراتٌ، وهي تعني ما يحيط بالأشياء من الخارج، أو نِطاقٍ، وهيكلٍ عامٍ يُحدِّد معالم الشكل أو الموضوع، وتعني كلمة النظريّ مُشتقةٌ من النظر، إي متعلقٍ بالإبصار للشيء، وتعني أنَّ وسائل الدراسة والبحث هي على أساس المعرفة القائمة على الفكر والتَّخيُّل دون تجريبٍ (عمر، ٢٠٠٨). ولهذا يُعَدُّ الإطار النظريُّ بمثابة الهيكل الرئيسي لمكونات الأبحاث والرسائل العلمية، والمقصود بهذا المصطلح هنا، الحدود والمكونات الخاصة بهذه الدراسة، التي منها يتشكَّل الإطار الفكريُّ الذي ساعد في التفسير الأفضل للحقائق التي درسها الباحث، وتم الوصول إلى نتائجها باستخدام الأساليب العلمية، وتعرف النظريّة بأنَّها "الإطار التصوريّ الملائم لتفسير الظواهر والمواضيع حتى تصبح مفهومةً من خلال هذا الإطار والتوجيه النظريّ" (حكيمة، ٢٠١٧).

وظهر في المرحلة المعاصرة "المنهج الفرضيُّ الاستنباطيُّ"، هذا المنهج يجمع بين الاستقراء والرياضيات، ويعتمد مبدأ طردية الحوادث، والجديد فيه "أنَّ التحقيق التجريبيّ ليس ممكناً دائماً في تلك الحالات"، ويغلب على هذا المنهج عالم المادة الحسية فقط (حكيمة، ٢٠١٧).

٢،٩،٢ الاتجاه البنائي الوظيفي:

يُعتبر الاتجاه نتيجةً للتفاعل الاجتماعي والثقافة والخبرات السابقة، فضلاً عن تباين الظروف التي يمر بها كل فردٍ وفقاً وطبيعة المجتمع الذي نمى وترعرع فيه وتأثر بثقافته (عباس، ٢٠١٦)، ويرتكز الاتجاه البنائيُّ الوظيفيُّ على أساس إنَّ كل منظومةٍ اجتماعيةٍ هي بنيةٌ مكونةٌ من عناصر، وكل عنصرٍ من عناصرها يمتلك وظيفةً تساهم في المحافظة على هذه المنظومة، وسير عمل كل منظومةٍ يستند إلى إجماع أعضائها حول قِيمٍ أساسيةٍ، هذه القيم تقوم على أربع وظائف أساسيةٍ للنسق أولها: التكيف مع البيئة الخارجية بسد الحاجات البيولوجية لأعضائه، والثانية: رسم وتحقيق الهدف العام وتعبئة الموارد من أجل تحقيق التكامل، وثالثها: تدعيم الروابط الاجتماعية بين أعضائه، وأخيراً، المحافظة على هوية النسق وحدوده (مروة، ٢٠١٦).

ويؤكد علماء الاجتماع أنَّ كل جزءٍ من النسق الاجتماعي يسهم في بقاء الكل وتوازنه، وأنَّ اختلاف التنظيم الاجتماعيّ وغياب التماسك الاجتماعيّ بين أفراد المجتمع الواحد الذين تجمعهم أهدافٌ مشتركةٌ يقود في الغالب إلى اضطراب وتفكك وظائف المجتمع، وتفقد القواعد الاجتماعية السائدة في المجتمع فعاليتها وديمومتها، في ضبط سير الأفراد وتنظيم سلوكهم لتحقيق القدر المطلوب من التوافق الاجتماعي، وتفسر حالات التغير والصراع والتفكك على أنَّها ظواهر مرضيةٍ غير سويةٍ، كونها تصيب البنية الاجتماعية بالانحلال والاعتلال (محمد، ٢٠١٤، والملاح، ٢٠١٣)، كما إنَّ الانسجام بين أفراد النسق المجتمعيّ ضروريٌّ لتحقيق التضامن والتماسك بين أنساق النظم والعلاقات السائدة في لبنات المجتمع، فكل مجتمعٍ

يخضع لظروفٍ اقتصاديةٍ وعسكريةٍ وثقافيةٍ خارجيةٍ كما يخضع داخلياً لواقعٍ ديناميكيٍّ يسير وفقاً لتوزيع القوة أو السلطة داخل أي نسقٍ اقتصاديٍّ، أو تنظيمٍ دينيٍّ، أو بناءٍ ثقافيٍّ، أو اجتماعيٍّ (رحيمة، ٢٠١٥). ومن ضمن أهداف هذه الدراسة هو التحقق من التداعيات النزاعية بأبعادها التي تؤثر في جودة خريجيِّ التعليم، عن طريق تأثير العوامل البنيوية الخارجية والداخلية على مخرجات التعليم والتدريب التِّقنيِّ والمهنيِّ باليمن، وتتمثل العوامل البنيوية الخارجية في النزاعات المسلحة وتأثيراتها المتعددة، والتي يتعرض لها أفراد المجتمع بشكلٍ مباشرٍ أو غير مباشرٍ، ويمتد تأثيرها إلى مناطق أخرى من المجتمع لم يطلها النزاع، لكنها تأثرت نتيجةً لاعتلال الجوانب الحياتية للفرد والمجتمع في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية والأمنية والسياسية والصحية، وما ترتب على كل مجالٍ من هذه المجالات من تبعاتٍ، خلقت عوائق بنيويةٍ أمام التعليم كنتيجةٍ حتميةٍ من نواتج النزاع المسلح، وترجع هذه العوائق إلى ظروف ومعطيات البناء الاجتماعي المتأثر بالنزاع، ومن أبرزها انعدام الأمن الغذائي والأمن الشخصي، فضلاً عن التمييز الاجتماعيِّ، وتدهور وظائف الدولة، والتشرد والنزوح، وتدهور البنى التحتية المادية للتعليم، والتي تحُدُّ من مستوى تنفيذ العملية التعليميّة نظراً لما يحدث للمنشآت التعليميّة من آثارٍ سلبيةٍ على مستلزمات وموارد التعليم الضرورية.

وتتضح العوامل البنيوية الداخلية من خلال التأثير على مدخلات العملية التعليميّة، بكافة مكوناتها البشريّة والإدارية فضلاً عن المادية، فظروف النزاعات المسلحة أثرت على استقرار المعلمين والمدربين ومستوى أدائهم المرتبط بوضعهم المعيشيِّ، وكذلك هو الحال مع المدراء وطاقمهم الإداريِّ، والذي يُسهم في ضعف القدرة على تنفيذ الخطط التعليميّة، ومستوى التقييم والمتابعة، كما أنَّ ظروف الطلبة النفسية والمرتبطة بحياتهم المعيشية مؤثرةٌ على التزامهم الدراسيِّ، ومستوى الاستيعاب.

إنَّ الحالة النزاعية القائمة في البلد حالياً زادت من الضعف في البناء المؤسسي القوي والمتماسك للدولة، وأسهمت في ازدياد حجم الفساد الإداري والبيروقراطية في جميع المؤسسات اليمنية، كل هذا زاد

من تردِّي الوضع الإنساني، وبرزت تداعياتٌ جمةٌ من أهمها تدمير البُنى التحتية لعددٍ من المرافق والمنشآت، والتي بسببها تدهورت الخدمات العامة، وأثَّرت بشكلٍ سلبيٍّ في مختلف نواحي حياة البشر وخاصةً مجال التعليم وما يرتبط به من صحةٍ ومواصلاتٍ وغذاءٍ.

٢،٩،٣ نظرية الفجوة المعرفية:

يستند عدد من الباحثين في تحديدهم للفجوة المعرفية بناءً على النظريّة التي وضعها كلٌّ من تيتشنور ودونهو وولين "Tichenor, Donohue & Olien"، والتي انطلقت من اعتقادهم أنَّ زيادة المعرفة تُكتسب بشكلٍ غير متكافئ بين أفراد المجتمع، لأنَّ الأفراد الذين يتمتعون بحالةٍ اجتماعيةٍ وأوضاعٍ اقتصاديةٍ عاليةٍ تكون قدرتهم أفضل في حصولهم على المعلومات واكتسابها، في حين أنَّ قدرات الفئات الأخرى التي لا تتمتع بهذه المزايا على اكتساب المعلومات تكون أقل، ويؤدي هذا إلى انقسام المجتمع إلى مجموعتين: مجموعةٌ لديها علمٌ ودرايةٌ عن معظم الأمور وهم ذوي التعليم الأرقى، ومجموعةٌ معرفتها ضئيلةٌ تنحصر في الأمور العامة وأفراد هذه المجموعة هم من ذوي التعليم الأدنى، التي تكون عادةً بعيدةً عن الأحداث الجارية، والأخبار، والاكتشافات الجديدة وهؤلاء عادةً لا يكترثون بنقص معرفتهم (جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠١٢)، وعلى هذا النحو قُسمت المجتمعات إلى قسمين، على أسسٍ طبقيةٍ واجتماعيةٍ واقتصاديةٍ، حيث أدى الوضع الاقتصادي، والمستوى التِّقنيّ إلى مسارين منفصلين: مسار القادرين وينعم به الأثرياء من أبناء المجتمع، ومسار الفقراء الذين يقفون مكتفين بمستواهم المعرفيّ واستخدامهم المنقوص لمصادر المعرفة، ولا يُتاح لهم الوصول إلى المعلومات إلا بشكلٍ يدويٍّ أو بتقنياتٍ باليةٍ (سانو، ٢٠١٥، وعلي، ٢٠١٤).

وترجع النظريّة أسباب الفجوة المعرفية نتيجةً للتعرض لوسائل الإعلام، وأنَّ وسائل الإعلام، والمستوى الاجتماعي، هما السبب في الفجوة المعرفية حسب انشور (Ancori, 2016).

ومن الباحثين من أشـــار إلى أنَّ دور أغلب وســـائل الإعلام هو الحفاظ على فجوة المعرفة، التي تشـــمل كافة مناحي الحياة، وأنَّ فجوة المعرفة هي كل "ما نقوم به ولا نعرفه" كما أشـــار الى ذلك لِيند وبومقاردن (Lind & Boomgaarden, 2019).

وانتُقدت هذه النظريّة نظراً لأنَّ تأثيرات وســـائل الإعلام محدودةٌ، وتأثيرات الوســـائط الإعلامية ليســـت موحدةً، حيث تختلف باختلاف المجموعات الفرعية من الســـكان، إضـــافةً إلى ظهور تكنولوجيا إعلاميةٍ جديدةٍ منذ الانتهاء من هذه النظريّة (رقية، ٢٠١٥، وفؤاد، ٢٠١٣)، وعكس ما تقره فرضـــية الفجوة المعرفية الأصـــلية فإنَّ وســـائل الإعلام البديلة عبر الإنترنت تملأ فجوات المعلومات وتضـــيق من الفجوة المعرفية بين المجموعات، حيث يكتسـب الأفراد الأقل تعلماً المعرفة بواسـطة الإنترنت بسـرعةٍ أكبر من استخدام وسائل الإعلام البديلة التي يعتمد عليها الأفراد الأكثر تعليماً (البدوي، ٢٠١٥).

لقد أصبح الأنترنت في التعليم عامل حسمٍ في تقليص الفجوات المعلوماتية والمعرفية، وفي اليمن يتمُّ التحكم بتوجه العالمية من قبل من يمتلك التحكم بوسائل نشر المعرفة ناهيك عن ضعف الأنترنت في التعليم، وتظهر الفجوة في اليمن نتيجةً لتراكم العديد من الفجوات التي أدت إلى الفجوة المعرفية، التي لها تأثيرٌ سلبيٌّ على البشر وتعليمه في المجتمع اليمني.

٢،٩،٤ نظرية الجودة الشاملة في التعليم:

ساهم في إرساء أسس نظرية الجودة الشاملة في التعليم إدوارد دمينغ، وفق نموذج سماه دائرة ديمنج وترتكز هذه النظريّة على أركانٍ أربعةٍ هي: (خطِّط –نفِّذ–افحص –صحح)، وربط مفهوم الجودة بالإدارة الفعالة، التي تُحقق التوازن بين متطلبات كلٍّ من: الطالب، والمجتمع، ومؤسسات الإنتاج، والموظفين وأعضاء هيئة التدريس لتحقيق الرضا عن خدمات الكيان التربوي، ويتعين أن يكون للمديرين نظامٌ من المعرفة العميقة التي تُسهم في التغيير والتطوير إلى الأفضل كما أشار إليها فال (Valle, 2018).

وتركز الجودة الشاملة في التعليم على الالتزام بالمواصفات المحدَّدة التي يتم فيها تصفير العيوب، لأنَّ تطبيق نهج العيب الصفري له تأثيرٌ إيجابيٌّ على ضمان التميُّز في تلبية احتياجات المجتمع في مجال الإنتاج والخدمة (العولقي، ٢٠١٨).

ومن أبرز المبررات التي تتطلب تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليميّ هو الارتباط بين الجودة والإنتاج حتى يشمل نظام الجودة جميع المجالات، وبهذا فإنَّ الصلة وثيقةٌ بين نظام الجودة الشاملة والتقييم الشامل للتعليم في مختلف المؤسسات التعليميّة (حميدان، وآخرون، ٢٠١٨).

إنَّ المجتمعات المتقدمة في هذا العصر أضحت تنظر إلى أنَّ الوجه الآخر للجودة الشاملة هو إصلاح التعليم بما يُحقق من أهدافها عن طريق التعلُّم وفي مقدمة الأهداف المخرجات البشريّة التي تدير عجلة التنمية المستدامة بكفاءةٍ واقتدارٍ، من خلال المرتكزات الأربعة: التعلُّم من أجل المعرفة، والتعلُّم من أجل العيش، التعلُّم من أجل العمل، التعلُّم من أجل نقل المعرفة التي تُعتبر العامل الأكثر أهميةً للانتقال من التخلُّف إلى التطور، ومن الفقر إلى الغنى، وإنَّ أيّ كيانٍ لم يُدرك بعد أهمية المعرفة فسوف يجد نفسه على هامش التحولات، بل والمتضرر الأكبر من ذلك حسب ما أشار اليه تارا وآخرون (Tara, et al, 2016).

وبالنظر إلى وضع التعليم العالي في اليمن فأنَّه لا زال يعتمد على أسلوب الإدارة التقليدية، إضافةً إلى ضعف مواكبة التطور المعلوماتيّ التي تواكب تكنولوجيا التعليم في العصر الحاضر، بل إنَّ جميع كيانات التعليم العالي اليمني لم تحقق أيَّ مستوى في مؤشرات جودة التعليم العالميّ الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالميّ، والذي اعتبر اليمن من الدول غير المصنفة، لأنَّه لا يتوفر فيها أبسط معايير الجودة في التعليم (الشريف، ٢٠١٧).

وبينَّ الكميم (٢٠١٥) أنَّه يوجد ضعفٌ في مقدار الوعي بأهمية وفوائد إدارة الجودة الشاملة على مستوى أعضاء هيئة التدريس وقيادة الجامعات، ناهيك عن وجود فجوةٍ كبيرةٍ بين ثقافة الجودة الشاملة وبيَّن تطبيقها، مما أثر على تحسين أداء نظم التعليم في اليمن، حيث باتت عاجزةً عن القيام بالأدوار المُناطة بها، وخاصةً في ظل النزاعات التي تشهدها الساحة اليمنية، كما إنَّ مخرجات التعليم تتزايد من كافة المراحل لكنها ليست جيدةً ولا تُحقق ابسط متطلبات سوق العمل (الكميم، ٢٠١٥).

والجودة في مجال التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ في اليمن حتى اليوم لم تعط اهتماماً كافيًا وملحوظاً، كما لم يؤخذ بالمبادئ والإجراءات التي يتحقق بها ضمان الجودة وفقاً للمعايير التي اعتمدتها أنظمة قياس الجودة (المشرعي، ٢٠١٤)، وأدى ضعف توفير الاستقرار للملايين التي تقبع تحت خط الفقر والبطالة من افراد المجتمع اليمنيّ بمختلف مستوياته العمرية أدت إلى ضعف الاهتمام بالمستوى التعليميّ في ظل هذا الحال، ناهيك عن تحقيق الإبداع والتميُّز، وانعكس ذلك كله بصورةٍ سلبيةٍ على مستوى التعليم في البلد، وفي مقدمة ذلك التعليم والتدريب الفنيّ المهنيّ.

ولِما سبق بيانه فقد استندت هذه الدراسة في دعم نموذج تصميمها على التحقق من وجود دلالةٍ وآثارٍ لتداعيات النزاعات المسلحة المختلفة في جودة خريجيّ التعليم والتدريب الفنيّ المهنيّ.

٢،٩،٥ تصميم الدراسة:

إنَّ تصميم الدراسة في المقام الأول هو استنتاج لنظريةٍ مؤقتة، من الظواهر التي تحقق فيها الباحث من خلال البحث والاطلاع على مجريات الحال في المجتمع، كما يعتبر التصميم تصور أو نموذج للموضوع الذي يهدف الباحث إلى دراسته، وقد صممت هذه الدراسة بالاستناد إلى مشكلة وأهداف الدراسة التي تعززها فرضيات الدراسة، والمبينة في نموذج هذه الدراسة، والتي بها تم تحديد آثار تداعيات النزاعات المسلحة

في جودة خريجيّ التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ في ظل الفجوة المعرفية باليمن، وفقاً لمتغيرات وفرضيات الدراسة، واعتمدت هذه الدراسة على ثلاثة متغيراتٍ وخمسة عوامل:

أ. المتغير المستقل:

يتمثَّل المتغير المستقلُّ في هذه الدراسة بتداعيات النزاعات المسلحة المؤثرة في جوانب الحياتية الملامسة لاحتياجات العنصر البشريّ، والتي تتضح من خلال الوضع الاقتصادي والمعيشي لأفراد المجتمع، وكذا الوضع الصحي الجسديّ والنفسيّ، وضعف الاستقرار السياسيّ، والحالة الاجتماعية، والمستوى الأمنيّ الذي يهدد الفرد في حياته المعيشية والجسدية كما يهدد الكيان السياسي للدولة، وأخيراً الجانب الإداري الذي ترتكز عليه حركة المجتمعات.

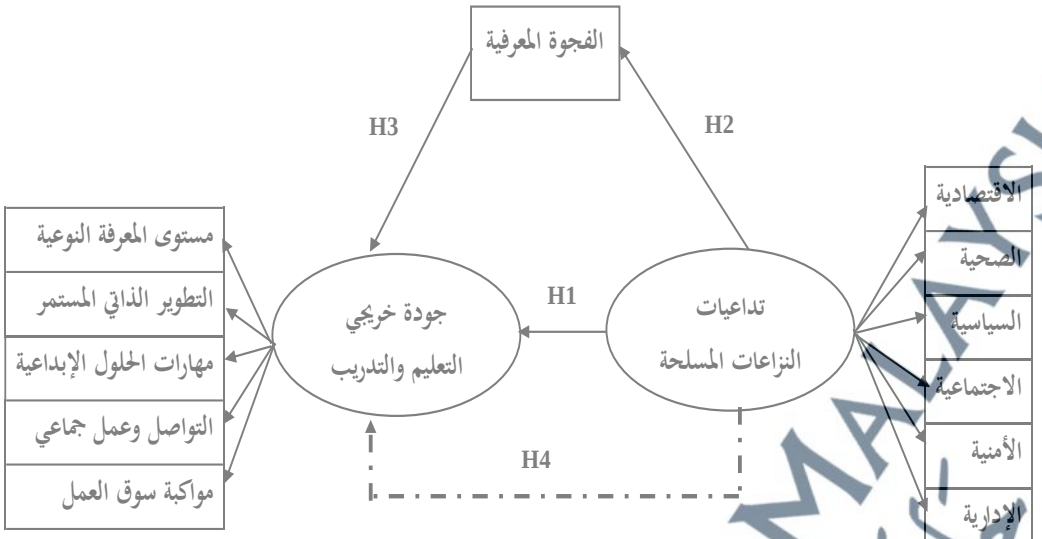
ب. المتغير التابع:

تَحدَّد المتغير التابع في هذه الدراسة بجودة خريجيّ التعليم والتدريب التِّقنيّ والمهنيّ، والتي تم تقييمها بخمسة معايير بيَّنها نموذج الدراسة.

ج. المتغير الوسيط:

يتمثل المتغير الوسيط هنا بالفجوة المعرفية، وتتضح من خلال قياس فارق مقدار المعرفة في المجتمع، بالاعتماد على مؤشر المعرفة العالمي لقياس مستوى المعرفة في البلدان، ومن ضمنها تقييم المعرفة في اليمن.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA



شكل رقم (٢،٦) نموذج الفرض النظريّ لتصميم الدراسة

٢،٩،٦ فرضيات الدراسة:

انبثق عن نموذج الدراسة أربع فرضياتٍ رئيسةٍ وانبثق من الفرضية الرئيسة الأولى والثانية اثنتي عشر فرضيةٍ فرعيةٍ وهي على النحو التالي:

الفرضية الرئيسة الأولى: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين تداعيات النزاعات المسلحة وأبعادها في جودة خريجيّ التعليم والتدريب، وينبثق عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات الاقتصادية للنزاعات المسلحة وبين جودة خريجيّ التعليم والتدريب الفنيّ المهنيّ.

الفرضية الفرعية الثانية: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات السياسة للنزاعات المسلحة وبين جودة خريجيّ التعليم والتدريب الفنيّ المهنيّ.

الفرضية الفرعية الثالثة: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات الاجتماعية للنزاعات المسلحة وبين جودة خريجيّ التعليم والتدريب الفنيّ المهنيّ.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الفرضية الفرعية الرابعة: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات الصحية للنزاعات المسلحة وبين جودة خريجيّ التعليم والتدريب الفنيّ المهنيّ.

الفرضية الفرعية الخامسة: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات الأمنية للنزاعات المسلحة وبين جودة خريجيّ التعليم والتدريب الفنيّ المهنيّ.

الفرضية الفرعية السادسة: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات الإدارية للنزاعات المسلحة وبين جودة خريجيّ التعليم والتدريب الفنيّ المهنيّ.

الفرضية الرئيسة الثانية: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة لتداعيات النزاعات المسلحة وأبعادها في الفجوة المعرفية، ويبثق عنها الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات الاقتصادية للنزاعات المسلحة وبين الفجوة المعرفية.

الفرضية الفرعية الثانية: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات السياسة للنزاعات المسلحة وبين الفجوة المعرفية.

الفرضية الفرعية الثالثة: تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات الاجتماعية للنزاعات المسلحة وبين الفجوة المعرفية.

الفرضية الفرعية الرابعة: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات الصحية للنزاعات المسلحة وبين الفجوة المعرفية.

الفرضية الفرعية الخامسة: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات الأمنية للنزاعات المسلحة وبين الفجوة المعرفية.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA

الفرضية الفرعية السادسة: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة بين التداعيات الإدارية للنزاعات المسلحة وبين الفجوة المعرفية.

الفرضية الرئيسة الثالثة: يوجد تأثيرٌ مباشِرٌ ذو دلالةٍ إحصائيّة للفجوة المعرفية في جودة خريجيِّ التعليم والتدريب.

الفرضية الرئيسة الرابعة: يوجد تأثيرٌ غير مباشرٍ ذو دلالةٍ إحصائيّة لتداعيات النزاعات المسلحة تؤثر في جودة خريجيِّ التعليم والتدريب عندما تتوسط الفجوة المعرفية العلاقة بينهما.

٢،١٠ خلاصة الفصل:

تطرّق هذا الفصل إلى الدراسات السابقة التي لها صلةٌ بمتغيرات هذه الدراسة، حيث تمَّ استقراء الدراسات التي تطرقت إلى التعليم وجودة مخرجاته، والتي تَوافق أكثر الباحثين على أغلب ما ورد في هذه الجزئية من الأدب النظريّ، سواء من حيث المفاهيم أو المبادئ أو معايير التقييم، كما تم مناقشة عددٍ من الدراسات التي تتعلق بالنزاعات المسلحة من حيث المفاهيم والأنواع والمصادر والتأثيرات التي تُخلِّفها النزاعات المسلحة على العنصر البشريِّ ومقومات استقراره، وتبيَّن في هذا الفصل وجهات نظر الباحثين في الفجوة المعرفية ومصادرها والعلاقة بينها وبين المصطلحات التي قد تتقارب معها في الغرض، ثم مناقشة الدراسة المنهجية المتَّبَعة في بعضٍ من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذه الدراسة، وكذا الاتجاهات النظريّة التي استرشَدت هذه الدراسة بها، ومن خلال ذلك أُجملت متغيرات الدراسة في النموذج الفرَضيِّ للدراسة ومن خلاله تم صياغة الفرضيات التي تم اختبارها في الفصل الرابع.

UNIVERSITI SAINS ISLAM MALAYSIA
ISLAMIC SCIENCE UNIVERSITY OF MALAYSIA
جامعة العلوم الإسلامية الماليزية