مجلة دورية محكمة نصف سنوية العدد: 1 / 2021 ISSN: 2757-9891

مدارد للدراسات و البحوث التربوية

مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية

الدكتور عبد الرحمن الحاج
مشكلة الاعتراف بالشهادات التعليمية في المناطق المحررة، دراسة في التاريخ الراهن، 2013 – 2016

الدكتورة سهاد الملّي
دور التكنولوجيا المساعدة في تعليم الطلاب ذوي الاعاقة في بيئات الطوارئ والحروب . (الحالة السورية أنموذجاً)

الدكتور فواز العواد
استعاذات النبي صلى اللّه عليه وسلم في ضوء مفاهيم الصحة النفسية.

الدكتور عمر شحادي-أنجيلا كوستر-مأمون عرابي
أثر الصحة والمرونة النفسية على تقبّل التعلُّم عن بعد تحت وطأة وباء كورونا وظروفه في الشّمال السّوري

الدكتور عماد كنعان
التعليم في بيئة الطوارئ السُّورية (دراسَةٌ تاريخيَّةٌ توظيفيَّةٌ في مرحلتي التعليم ما قبل الجامعي والجامعي في مناطق المعارضة وتركيا).

طارق السيد
مدى استجابة المجتمع الدولي لمبدأ الحماية الدولية لتعليم الأطفال السوريين خلال النزاع.

مجلة دورية نصف سنوية محكمة

تصدر عن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

العدد: ١ / ٢٠٢١م

برعاية مؤسسة تعليم بلا حدود/مداد

بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة
تبيان
للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية

رئيس التحرير
الدكتور فواز العواد

هيئة التحرير
الدكتورة سهاد الملّي

الدكتور عبد المهيمن ديرشوي

الدكتورة سهام عبد العزيز

الدكتور عمر شحادي

المشرف العلمي
محمد مصطفى

المشرف الإداري
عثمان عوض

الرقم التسلسلي المعياري الدولي
ISSN: 2757-9891

موقع المجلة
https://tibyanjournal.com

مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية
مؤسسة بحثية تختص بالدراسات والبحوث التربوية، وتهتم باحتياجات المجتمع السوري سواء في داخل سورية أم في بلدان اللجوء، ويتبع المركز إلى مؤسسة تعليم بلا حدود/مداد، وله استقلاله العلمي، وهيكليته الإدارية الخاصة به، وهو متخصص في الدراسات والبحوث العلمية، والاستشارات الاجتماعية والتنموية، وقضايا التعافي المجتمعي المرتبطة بالتربية والتعليم.

المحتويات

مشكلة الاعتراف بالشهادات التعليمية في المناطق المحررة، دراسة في التاريخ الراهن، 2013 -2016
د. عبد الرحمن الحاج

دور التكنولوجيا المساعدة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في بيئات الطوارئ والحروب، (الحالة السورية أنموذجاً)
د. سهاد الملي

استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في ضوء مفاهيم الصحة النفسية
د. فواز العواد

أثر الصحة والمرونة النفسية على تقبّل التعلُّم عن بعد تحت وطأة وباء كورونا وظروفه في الشَّمال السّوري
د. عمر شحادي-أنجيلا كوستر-مأمون عرابي

التعليم في بيئة الطوارئ السورية، دراسة تاريخية توظيفية في مرحلتي التعليم ما قبل الجامعي والجامعي في مناطق المعارضة وتركيا
د. عماد كنعان

مدى استجابة المجتمع الدولي لمبدأ الحماية الدولية لتعليم الأطفال السوريين خلال النزاع
طارق السيد

مقدمة

إن الحاجة إلى الدراسات والبحوث العلمية أصبحت ضرورة للمجتمعات المعاصرة حتى يمكنها أن تنهض معرفياً واقتصادياً وحضارياً، فالبحث العلمي هو بوابة المعرفة وهي بدورها بوابة الصناعة والتطور والتقدم التي تعني كلها بناء مجتمع قوي متماسك ومتحضر يحقق الرفاهية لأفراده، ويضمن لهم السلامة والأمان.

وإذا كانت الدول المتقدمة لا يمكنها أن تحافظ على سيطرتها وقوتها ورفاهيتها إلا من خلال البحث العلمي، فلا شك أنّ المجتمعات التي تعرضت لكوارث مدمرة على صعيد البنيان وعلى صعيد الإنسان يعد البحث العلمي، في مجالات المعرفة الإنسانية كافة، هو نقطة البداية لتشخيص مشكلاتها ووضع الحلول ورسم السياسات التي بها يتم إعادة الإعمار واستعادة دورها وهويتها.

لقد شاركت مؤسسات المجتمع المدني السورية بشكل فاعل ومستمر بتخفيف المعاناة الإنسانية عن الشعب السوري الذي يتعرض للتهجير والنزوح والقصف منذ عشر سنوات، وعلى التوازي اهتمت مؤسسات عديدة بتدارك الأجيال السورية من الضياع من خلال مشاريع تعليمية قللت بشكل كبير من حجم المشكلة التعليمية التي طالت الملايين، ومن أهم هذه المؤسسات السورية الفاعلة مؤسسة تعليم بلا حدود /مداد التي أسهمت ومازالت بعشرات المشاريع التعليمية للتعليم الجامعي ودون الجامعي وآخرها أنها أسست مركز مداد للبحوث والدراسات التربوية، الذي يقع على عاتقه رصد الواقع السوري في المجال التربوي والتعليمي ووضع الخطط والسياسات وتقديم التقارير الرصينة التي يقوم بها الباحثون المختصون.

وفي هذا العدد الأول من مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية يدشن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية باكورة أعماله في البحث العلمي في مجالات التربية والتعليم وعلم النفس، ضمن خطة لتشجيع البحث العلمي الذي يعود على المجتمع السوري وعلى المجتمع الإنساني بالفائدة.

حيث يشرف على المجلة هيئة تحرير من نخب المجتمع السوري من الأكاديميين السوريين الذين لهم باع في البحث العلمي، كما شارك في العدد الأول مجموعة من الباحثين الذين عالجوا مجموعة من القضايا التربوية والنفسية بأسلوب علمي رصين، إذ خضعت جميع الأبحاث للتحكيم العلمي السري، وقام الباحثون بتعديل الملاحظات والالتزام بمعايير النشر العلمي.

إن مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية يتشرف بدعوة جميع الباحثين للمشاركة في الأعداد القادمة، كما يشكر المركز كل من ساهم في إطلاق العدد الأول من مستشارين ومحكمين ومدققين وتقنيين، والشكر موصول كذلك للمؤسسة الراعية والداعمة للمجلة؛ مؤسسة تعليم بلا حدود/مداد، وعلى الأخص رئيس مجلس الإدارة الأستاذ عزام خانجي وسائر العاملين في المؤسسة

الدكتور فواز العوّاد

رئيس التحرير

مدير مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

مشكلة الاعتراف بالشهادات التعليمية في المناطق المحررة

دراسة في التاريخ الراهن

2013 -2016

الدكتور عبد الرحمن الحاج
أستاذ مساعد بجامعة أنقرة للعلوم الاجتماعية

المخلص:

يتناول البحث الاعتراف بالمناهج والشهادات الصادرة في الأراضي المحررة في الفترة الممتدة بين ٢٠١٣ و٢٠١٦، حيث تمثل هذه الفترة المؤسسة للعملية التعليمية بعمومها، فقد سيطرت المعارضة على مناطق واسعة وأخرجتها من سلطة النظام، وظهرت حاجة ماسة لبدائل عن وثائق النظام ومناهجه خصوصاً مع تزايد وتيرة النزوح واللجوء إلى دول الجوار وأوروبا، وتم تشكيل تنظيمات إدارية بسيطة للتعليم ثم ظهرت الهيئة الوطنية العليا للتربية والتعليم التابعة للائتلاف، إلى أن تشكلت الحكومة المؤقتة كجهاز تنفيذي كبير مقابل لأجهزة النظام التنفيذية في أماكن سيطرته، وشكلت وزارة التربية في هذه الحكومة مديريات التربية فيما كان نشاط المنظمات غير الحكومية يتزايد في مجال التعليم بشكل واضح.

ويناقش البحث أهم العقبات التي واجهت مؤسسات التعليم في المناطق المحررة في موضوع الاعتراف، وفحص المساعي التي بذلت في هذا الإطار من قبل الحكومة السورية المؤقتة أو المنظمات الحكومية، والنتائج التي وصلت إليها تلك الجهود في ظل بدائل محدودة، والآثار المترتبة على ذلك في تحفيز أو إحباط الطلاب ودفعهم إلى متابعة التعليم أو الهجرة، والأبعاد السياسية المترتبة على النجاح أو الفشل في إدارة المناطق المحررة.

يستند البحث منهجياً بشكل أساسي إلى التحليل التاريخي المأخوذ من التاريخ الراهن مستنداً إلى معطيات الوقائع والأحداث والوثائق في الفترة الزمنية المحددة، ويستخدم البحث الوثائق التي تتعلق بالموضوع الصادرة عن دول صديقة أو الصادرة عن الهيئات والإدارات التي تدير التعليم في المناطق المحررة، والمراسلات الرسمية وهي عموماً مصادر مغلقة وغير مفتوحة أو متاحة للعموم، يشمل ذلك المراسلات مع المؤسسات الرسمية، بالإضافة إلى المصادر المفتوحة.

الكلمات المفتاحية: سوريا، الاعتراف، الاعتماد، التعليم، المناطق المحررة، الاعتراف بالشهادة

Kurtarılmış Bölgelerdeki Diplomaların Tanınması Sorunu

Güncel Tarih Araştırması 2013-2016

Özet:

Araştırma, 2013-2016 yılları arasında Suriye'deki kurtarılmış bölgelerde verilen müfredat ve diplomaların tanınmasını ele almaktadır. Bu dönem, genel olarak eğitim kurumunun kuruluş dönemi mesabesindedir. Nitekim Suriye muhalefeti geniş bölgelere hakim olmuş, oralardan rejimin otoritesini çıkarmış ve dolayısıyla rejimin resmi belgelerine ve eğitim müfredatına acil ihtiyaç doğmuştur. Bilhassa ülke içi göç, komşu ülkelere ve Avrupa'ya göç olgusu yoğunlaşmıştır. Öncelikle basit idari eğitim teşkilatları kurulmuş, daha sonra Suriye Muhalif ve Devrimci Güçler Ulusal Koalisyonu'na bağlı Ulusal Yüksek Öğretim Kurulu oluşturulmuştur. Ardından kontrol altındaki bölgelerde rejimin icra teşkilatlarına karşılık büyük bir icra organı olarak Geçici Hükümet teşkil edilmiştir. Geçici hükümetin Eğitim Bakanlığı, eğitim müdürlükleri oluşturmuş, aynı zamanda sivil toplum kuruluşlarının eğitim alanındaki faaliyetleri ciddi ölçüde artmıştır.

Araştırma, kurtarılmış bölgelerdeki eğitim kurumlarının tanınma konusunda karşılaştığı en önemli engelleri ele almakta, bu çerçevede Geçici Suriye Hükümeti ve kamu kurumları tarafından harcanan çabaları, sınırlı alternatifler karşısında bu çabaların sonuçlarını, öğrencilerin eğitime devam konusunda teşvik edilmesi ya da hayal kırıklığına uğratılması, göç olgusu, kurtarılmış bölgelerin yönetiminde başarı-başarısızlıkların politik boyutları gibi etkilerini incelemektedir.

Araştırma temel olarak, belirli bir zamansal döneme ait olaylar, gelişmeler ve belgelere dayalı veriler üzerinden güncel tarih ekseninde tarihsel-analitik yöntemi esas almakta, konuya ilişkin gerek dost ülkelere, gerekse kurtarılmış bölgelerdeki eğitim müdürlükleri ve kurullarına ait belgeleri ve diğer açık kaynakların yanı sıra açık ya da gizli olmayan ya da kamuya açık resmi yazışmaları kullanmaktadır.

Certificate issued in the liberated areas, Recognition Problem
A study of recent history, 2013-2016

Abstract:

Recognition of the certificates issued in the liberated areas during 2013-2016 is tackled by this study. It is the period of the foundation of the whole education process when the regime lost control over large areas to the benefit of the opposition forces. The need for alternatives to the regime's documents badly aroused specially with the excessive migrations to the neighboring countries and Europe. Primary administrations established then followed by the emergence of the High National Commission for Education affiliated with the Coalition, and finally the SIG as a de facto administrative counter-institution to that of the regime in the territories under its control. The Ministry of Education established directorates, with an obvious rise of the NGOs in the field in question.

The research discusses the main obstacles of the education institutes as far as recognition is concerned. It also manifests the efforts of the SIG or the governmental organizations along with the results in the light of the limited alternatives in hand. Moreover, It refers to the effects, negative or positive, on the students as to continue learning or immigrate. The political factors resulted from success or failure at administrating the liberated areas were also considered.

Systemically, the research basically follows the historical analysis of the events, facts and documents in that period of time specifically. It also manipulates the documents related or issued by friend countries or bodies that manage the education process there, in addition to the official correspondences that are generally kept closed and unavailable to the public, and the available ones as well.

١. مقدمة

في نهاية عام ٢٠١٢ كان قوات النظام قد انسحبت من مناطق شاسعة في سوريا، وخلق انسحاب النظام ومؤسساته فراغاً في جميع المؤسسات العامة، والحكومية، وبشكل خاص في التعليم وإدارته، الأمر الذي دفع هيئات محلية من المجتمع المدني السوري لمحاولة التصدي لهذا الفراغ من خلال متطوعين في إدارة المدارس وممارسة التعليم، فقد كان معظم مدراء المدارس مرتبطين بالنظام ارتباطاً وظيفياً وأمنياً، وظهر تسرب كبير في الكادر التدريسي، قسم من هذا الكادر ذهب إلى مناطق سيطرة النظام، وقسم آخر تطوع للعمل العسكري مع الفصائل الثورية، وقسم ثالث صار لاجئاً خارج الحدود، وقسم رابع صار نازحاً، وأخيراً قسم آخر بدأ يبحث عن مصدر رزق آخر إذ إن العمل التطوعي في المدارس لن يدر عليه أي دخل يمكنه من مواجهة متطلبات الحياة اليومية التي كانت تزداد صعوبة يوماً بعد يوم، هكذا تبدد الكادر التدريسي والإداري وصار الفراغ مضاعفاً.

يضاف إلى ذلك خروج العديد من المدارس عن العمل بعضها صار مقراً عسكرياً والبعض الآخر دمر بالكامل وفي النتيجة خرج عن الخدمة مئات المدارس، وظهرت حاجة ماسة لمدارس ميدانية في مخيمات النزوح والمناطق التي تتعرض للقصف أو المتاخمة للجبهات،[١] وهكذا بدأت تتفاقم ظاهرة التسرب إلى أن أصبح مئات الآلاف من الطلاب في سن التعليم ما دون الجامعي خارج المدارس ولا يتلقون أي نوع من التعليم.[٢]

في منتصف ٢٠١٣ بدأت مظاهر جديدة في التعليم تطفو على السطح، إذ بدأت المؤسسات الخيرية الأجنبية تتدخل في التعليم، وتفرض بدائلها التعليمية الخاصة، صار هنالك منهاج يمني، وأردني، وكويتي؛ سواء كان ذلك بحسن نية لسد الفراغ الذي خلفه انسحاب النظام، أم بسوء نية بغرض التبشير بأيديولوجيا دينية ومذهبية (سواء كانت مسيحية أو أصولية إسلامية متطرفة)، وواقع الحال أن ذلك كان صعوبة جديدة برزت أمام استعادة التعليم فيما عرف منذ ذلك الوقت بـ"المناطق المحررة" وهي المناهج البديلة، إذ لم يكن أمام المعلمين مناهج يدرسونها سوى مناهج النظام وهي مناهج مليئة بالتسييس الداعم للنظام.

أنشأت المجالس المحلية في نهاية ٢٠١٢ مكاتب للتعليم تتبع مكاتبها التنفيذية على غرار مكاتب التعليم التي كانت تتبع مجلس المحافظة والتي كانت تشرف وتراقب التعليم، لكن أزمة التعليم كانت أكبر من أن تتصدى لها مكاتب مؤلفة من موظفين أو ثلاثة، وفي أيار ٢٠١٣ أنشأ الائتلاف الوطني لقوى الثورة

---

[١] حول ظروف التعليم في تلك الفترة انظر: أحمدو، محمد صالح. تقرير مشروع امتحانات الثانوية العامة والشرعية والصناعية: ٢٠١٣-٢٠١٦، وزارة التربية في الحكومة السورية المؤقتة، رقم SYR-MS ١٦، تاريخ ١٠١٧/٦/١٧، ص١.

[٢] حول أوضاع التعليم في تلك الفترة انظر: المفوضية العليا لشؤون اللاجئين، خطة الاستجابة الإقليمية لسوريا 2014. ،
تقارير المفوضية عن التعليم في سوريا: ٢٤ آذار ٢٠١٤، و٧ نيسان ٢٠١٤، و١٥ أيار ٢٠١٤.

والمعارضة أول لجنة عليا للتعليم تتبع جهة سياسية تمثل مظلة عامة للمعارضة وأطلق عليها "الهيئة الوطنية العليا للتربية والتعليم"، والتي أنشأت مكاتب مركزية تابعة لها في المحافظات ودول الجوار، لكن عمل هذه المكاتب كان محصوراً بالامتحانات الثانوية، فقد كان هذا مركز اهتمامها، فقد قامت لأول مرة بامتحانات الثانوية العامة في المناطق المحررة في آب ٢٠١٣.[٣]

ومع تصاعد الحرب واقتراب موعد امتحانات الثانوية العامة الذي يكون عادة منتصف العام وزيادة موجات اللجوء إلى دول الجوار بدأ السؤال يطرح للمرة الأولى عن قيمة الوثائق التعليمة ومدى الاعتراف بها؟ فقد بدأ اللاجئون والنازحون يواجهون صعوبات في استعمال هذه الوثائق.

يتناول هذا البحث قضية الاعتراف بالشهادات الصادرة في الأراضي المحررة في الفترة الممتدة بين ٢٠١٣ و٢٠١٦، حيث تمثل هذه الفترة المؤسسة للعملية التعليمية بعمومها، ويناقش البحث أسس تحقيق الاعتماد والاعتراف والظروف القائمة وقتذاك ومدى إعاقتها لتحقيق ذلك، وتحديد أهم العقبات، ثم فحص المساعي التي بذلك في هذا الاطار من قبل الحكومة السورية المؤقتة أو المنظمات الحكومية والنتائج التي وصلت إليها تلك الجهود، والبحث في الدور الذي تقوم به دول الجوار والدول العربية ودول أصدقاء الشعب السوري، ويتطرق البحث إلى البدائل التي كانت متاحة للطلاب السوريين لتجاوز العوائق الخاصة بالاعتراف بالوثائق التربوية والشهادات الصادرة عن جهات سورية في المناطق المحررة.

إذاً يعالج البحث مشكلة رئيسة بالنسبة للطلاب السوريين في المناطق المحررة وهي قيمة الشهادات التي يحملونها وإمكانية التعامل بها خارج الحدود، والآثار المترتبة على ذلك في تحفيز الطلاب على متابعة التعليم والأبعاد السياسية المترتبة على النجاح أو الفشل في إدارة المناطق المحررة وتقديم البدائل اللازمة من الخدمات المدنية. إضافة إلى ذلك يقدم مادة تاريخية، وهي مادة يمثل الكاتب جزءاً منها فكاتب البحث أحد الأشخاص الذين كانوا جزءاً من الكفاح في هذه القضية، وبالتالي فإن المادة التاريخية ليست فقط مجرد مادة بحثية بل هي أيضاً شهادة ووثيقة للتاريخ.

ويستند البحث منهجياً بشكل أساسي إلى التحليل التاريخي المأخوذ من التاريخ الراهن مستنداً إلى معطيات الوقائع والأحداث والوثائق في الفترة الزمنية المحددة، لكن أيضاً سيستخدم مناهج أخرى جزئيا حيث يتطلب الأمر مثل تحليل المحتوى والمقارنة والمقايسة التاريخية وغير ذلك مما يفرضه السياق بما يكمل ولا يتعارض مع المنهج الأساس.

[٣] انظر: خانجي، جلال الدين. تقرير نهاية الامتحانات للثانوية العامة للعام ٢٠١٣، الهيئة الوطنية العليا للتربية والتعليم، د.ت، ص١.

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما هي المشكلة التي تواجهها الشهادة السورية الصادرة عن المؤسسات الثورية والمعارضة في الاعتراف بها؟ ما هي المساعي المبذولة لحل هذه المشكلة؟ ما هي العوائق التي واجهتها هذه المساعي؟ كيف حلت تلك العوائق؟ ما هو الوضع الذي آل إليه موضوع الاعتراف نهاية عام ٢٠١٦؟ ولسوء الحظ لا توجد دراسات رصينة سابقة حول هذا الموضوع يمكن الاستناد إليها، كما أن الخبراء في هذا الموضوع والمختصين فيه نادرون مما يزيد في صعوبة البحث.

يستخدم البحث الوثائق التي تتعلق بالموضوع الصادرة عن دول صديقة أو صادرة عن الهيئات والإدارات التي تدير التعليم في المناطق المحررة، والمراسلات الرسمية وهي عموماً مصادر مغلقة وغير مفتوحة أو متاحة للعموم، يشمل ذلك المراسلات مع المؤسسات الرسمية، بالإضافة إلى المصادر المفتوحة المتمثلة في القوانين والإجراءات الخاصة بموضوعي الاعتماد والاعتراف، والآليات المتبعة في ذلك، سواء تلك الصادرة عن مجالس التعليم العالي أو وزارت التربية أو هيئات الاعتماد الوطنية بالإضافة إلى الكتب المنشورة الخاصة وهي عموماً باللغة الإنكليزية وليست ذات صلة مباشرة بالموضوع السوري والتقارير الدولية والإقليمية عن التعليم في سوريا .

٢. في مفهومي الاعتماد والاعتراف

١,٢. الاعتماد [٤] Accreditation:

هو عملية (Process)قانونية تتضمن مجموعة من الإجراءات لمنح الإجازة من المؤسسة المسؤولة عن إدارة التعليم الوطني (غالبا ما تكون حكومية) لمؤسسات التعليم لإصدار شهادات بمؤهلات علمية محددة في برامج تعليمية محددة (تتضمن البرامج مفهوم المناهج حكماً والنظام التعليمي وهو نظام موحد عادة في الدولة المجيزة خصوصا في التعليم ما دون الجامعي).

يتضمن الاعتماد عادة إجراءات قانونية عديدة قد تستغرق سنوات لتحقيقها تتعلق بالبيئة التعليمية، والكادر التدريسي والإداري، والخدمات، والبرامج والسياسات الحكومية المرتبطة بالتنمية بالإضافة إلى قرار إحداث المؤسسة التعليمية أو الموافقة على الإحداث (تصدره وزارة التربية أو مجلس الوزراء، وبعض الدول لا تعتبره شرطاً).

[٤] انظر:

Kumar Soni, Satish. *Preparing for Accreditation: Of Quality Assurance of Professional Services*, India, 2014, p. xi.

R. Coffey, Kitty and M. Millsaps, Ellen. *A Handbook to Guide Educational Institutions Through the Accreditation Process: The ABCs of Accreditation,* USA, 2004, p.3

وهو ذو طبيعة محلية مرتبط بالدولة والأجهزة الحكومية المحلية أو الوطنية التي توجد فيها مؤسسات التعليم المعتمدة حصراً (الفروع الدولية تحتاج لاعتماد في بلد الفرع، وفي بعض الدول الفروع المحلية في المدن أو الولايات يمكن يحتاج إلى اعتماد جديد كما في تركيا).

تختلف الإجراءات التي تتضمنها عملية الاعتماد من بلد لآخر، لكنها جميعها تقوم على قواعد عامة مشتركة بغض النظر عن التفاصيل وكيفية تحويلها إلى إجراءات أو ربطها بمواد قانونية:

-قرار الإحداث، أو الترخيص الأولي: إيجاد وضع قانوني لإحداث المؤسسة التعليمية المراد اعتماد وثائقها، في بعض البلدان يكون ذلك بقرار حكومي من الجهات المسؤولة عن تخطيط التعليم وتنميته، وفي بعضها الآخر من رئاسة الحكومة إن كانت مؤسسة تعليم عالي أو مدرسة دولية (نظامها التعليمي غير محلي، وتدار باللغات العالمية، ومنهاجها دولي) كما هو الحال في تركيا،[٥] وفي بعض البلدان يرجع ذلك إلى الوزارة (وزارة التربية أو التعليم العالي) أو الهيئة الحكومية المختصة (محلس التعليم العالي، أو هيئة الاعتماد الوطني... الخ) مثل اليمن.[٦] يتعلق هذا بخصوصية كل بلد وآلية صنع القرار فيه، لكن الشيء المهم أن قرارا حكوميا بالإحداث أمر أساسي ويمثل خطوة أولى بغض النظر عن الجهة المسؤولة عن ذلك. وللحصول على مثل هذا القرار قد يتطلب الأمر إجراءات فرعية أخرى، تتعلق بكون المؤسسة أهلية أو عامة، وربحية أم لا. وقرار الإحداث شرط لكل ما بعده.

-تقييم البرامج والمناهج: إقرار البرامج مرتبط بوجود الأهلية وتوفر الكادر التدريسي الكفوء واللازم لهذه البرامج، وباللغة التي ستدرس فيها (والمقصود بالبرنامج هنا إما مرحلة دراسية اختصاصية في التعليم ما دون الجامعي مثل الثانوية الأدبية أو الصناعية (المهنية) أو الفنية أو الشرعية، أو فرع اختصاصي في مرحلة معينة مثل برنامج الإجازة في علم النفس في التعليم الجامعي أو الماجستير في الإرشاد النفسي). أما إقرار المناهج فهو أمر يرجع إلى لجنة متخصصة منبثقة عن الوزارة أو منبثقة عن مجلس التعليم العالي في التعليم الجامعي، ويتم هذا الإقرار بناء على معايرة وفقا للمعايير المرجعية للتعليم الوطني في كل دولة، والتي تحدد مؤهلات محددة للبرامج التعليمية.

-تقييم البيئة التعليمية: تشترط جميع الدول شروطاً خاصة بالبيئة التعليمية (المدرسة أو الجامعة) وذلك لتوفير الحد الأدنى لجودة التعليم وفق المعايير الوطنية لجودة التعليم.

---

[٥] انظر قانون التعليم العالي في تركيا (١٩٨١) على موقع مجلس التعليم العالي YOK، وانظر أيضاً:
Mizikaci, Fatima. Higher Education in Turkey, UNISCO European Center for Higher Education, Bucharest, 2016.

[٦] انظر مثلاً: "قانون التعليم العالي" في اليمن ٢٠١٠، المادة الثانية، ويسمى القانون قرار الإحداث بـ"الترخيص الأولي"، وانظر أيضا قانون "قانون تنظيم مؤسسات التعليم الأهلية والخاصة" أو قانون التعليم الخاص (للتعليم ما دون الجامعي)، الفصل الثاني، المادة ١٢.

-تقييم مخرجات التعليم أو المؤهلات: في التعليم ما دون الجامعي يكون التقييم سنوياً عبر لجنة متخصصة، وفي التعليم العالي يضيف إلى التقييم السنوي تقييم مؤهلات الخريجين في ثلاث دفعات كشرط لمنح المؤسسة التعليمية قرار الاعتماد النهائي، وإلا فإن عدم توافر المؤهلات اللازمة يفترض أن تؤدي إلى إغلاق المؤسسة وسحب الترخيص منها.

هذه الإجراءات تمتد في التعليم ما دون الجامعي من سنة إلى ثلاث سنوات، وفي التعليم العالي تمتد في الحد الأدنى إلى ٧ سنوات. وكما هو ملاحظ فإن الاعتماد مستويات ويكون مؤقتاً في البداية ولا يصبح دائماً إلا بعد إجراء تقييم مؤهلات الخريجين، هذه هي القاعدة العامة.

يقودنا هذا لتصنيف الاعتماد إلى مستويين:

١. مستوى الاعتماد المؤقت أو الأولي، ويبدأ بقرار الإحداث أو الترخيص لإنشاء مؤسسة التعليم (مدرسة أو جامعة).

٢. مستوى الاعتماد الدائم أو النهائي، ويبدأ بقرار منح الترخيص النهائي بناء على توصية لجنة تقييم المؤهلات.

.2.2الاعتراف Recognition: هو قرار (Decision) بقبول الشهادات المثبتة لمؤهلات علمية والصادرة من مؤسسات معتمدة في دولة أخرى غير الدولة التي صدرت فيها الشهادات،[٧] يتوقف الاعتراف بشكل رئيسي على الجودة (مرتبط بشكل جوهري بالتقييم، والتقييم مرتبط بشكل جوهري بالمعايير المرجعية الوطنية للتعليم) وضمان وجود المؤهلات التي تتضمنها الشهادات. ولذلك تسميه اليونيسكو هي "اعتراف المؤهلات[٨]،" Recognition of Qualifications وهو يتضمن معادلة المؤهلات لحاملي الشهادة المثيلة في الدولة التي تتخذ قرار الاعتراف، وعادة ما يكون ذلك بناء على اتفاقيات دولية أو بينية (بين الدولة المعترفة المستقبلة للشهادة والدولة المعتمدة المصدرة للشهادة).

---

[٧] انظر: الاتفاقية الدولية بشأن الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في الدول العربية والدول الأوربية المطلة على البحر المتوسط، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونيسكو)، ١٧ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧١، ص ١٣.

اتفاقية الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في العربية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونيسكو)، ٢٢ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٨، ص ١٤.

[٨] "Recognition of Qualifications: The 'recognition' of a foreign certificate, diploma or degree of higher education means its acceptance as a valid credential by the competent authorities in a Contracting State and the granting to its holder of rights enjoyed by persons who possess a national certificate, diploma or degree with which the foreign one is assessed as comparable."

انظر تعريف اليونيسكو في موقعها الرسمي على الانترنيت:

http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/higher-education/recognition/

تاريخ المشاهدة: ١٤ كانون الأول ٢٠١٧.

والاعتراف بهذا المعنى يتطلب اثباتات قانونية محددة، كما أنه ذو طبيعة عالمية عابرة للحدود.[٩]

ينبغي الإشارة هنا إلى أن هذا الاستخدام للمصطلحين ليس موحداً ففي كثير من الأحيان يستخدم أحد المصطلحين بمعنى الآخر بسبب الارتباط الشديد بينهما؛ إذ يفضي أحدهما إلى الآخر بطبيعة الحال.

وكما هو واضح من مفهومي المصطلحين فإن أي قرار بالاعتراف يستند إلى الاعتماد الذي يستند بدوره إلى جهة حكومية معترف بها، وحيث أن الجهة الحكومية وقتها لم تكن متوفرة فقد ضاعف ذلك المشكلة بالنسبة للطلاب السوريين في المخيمات ودول اللجوء.

1.2.2. شروط الاعتراف[١٠]

بالرغم من أن شروط الاعتراف بالشهادات ليست متطابقة في التفاصيل والشروط والجهات المسؤولة عنها، إلا أنه بالإمكان تحديد الشروط العامة والأساسية لأي اعتراف من قبل أي مؤسسة تعليمية أو حكومية أو مهنية؛ إذ يمكن إجمال الحد الأدنى هذه الشروط بالآتي:

١. صادرة عن مؤسسة معتمدة: أن تكون الجهة التي أصدرت الشهادة جهة معتمدة في بلادها، لها وضع قانوني واضح واعتماد نهائي.

٢. مصادق عليها حكومياً: أي أن تصادق وزارة الخارجية على الأقل على أختام مؤسسة التعليم على الشهادة، وتصادق السفارة على ختم الخارجية في البلد الذي سيعترف بها، وعادة ما يكتفى بالمصادقة الحكومية على الشهادة دون الرجوع إلى وثائق اعتماد الشهادة لأن ذلك عسير.

٣. توفر إمكانية التوثق: في التعليم العالي والثانوي يتم عادة يتم مراسلة المؤسسة التعلمية عبر سفارة دولتها للتأكد من صحة صدور الوثيقة عنها، ومن الطبيعي هنا إدراك تأثير العلاقات الديبلوماسية في تحقيق هذا الشرط، فالبلاد التي قطعت علاقاتها الديبلوماسية مع دولة ما فإنها تفقد إمكانية التوثق من صحة الشهادات الصادرة عن مؤسساتها التعليمية إذ لا توجد قنوات لذلك، وهذه هي إحدى المشكلات الرئيسية التي واجهها السوريون بالفعل في تركيا وعدد من الدول، وأدت إلى ازدهار ظاهرة تزوير الشهادات والوثائق عموماً.

---

[٩] ثمة مصطلحات أخرى ترتبط بهذين المفهومين مثل مصطلحات أخرى: ترخيص، ترخيص أولي، اعتماد عام، اعتماد خاص، اعتماد أولي، قرار الإحداث، رخصة مزاولة التعليم، الانضمام أو الانتماء، وهي مصطلحات مهمة لكنها مكملة لما سبق ومرتبطة بالقوانين، وإذا ما تم استخدامها في هذا البحث فإنه سيتم شرحها في السياق ذاته.

[١٠] هذه الشروط مستقاة من مقتضيات ما تضمنه "الاتفاقية الدولية بشأن الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في الدول العربية والدول الأوربية المطلة على البحر المتوسط" ١٩٧١، و"اتفاقية الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في العربية" ١٩٧٨، ومعظمها يرجع إلى القواعد العامة في المعاملات الدولية والعمل القنصلي بشكل خاص.

٤. معادلة المؤهلات: عملية علمية صرفة تتم بغرض معرفة مدى تكافؤ المؤهلات التي يحملها صاحب الشهادة مع الشهادات المثيلة، وفي حال وجود فجوات فإن ذلك قد يؤدي إلى رفض المعادلة أو إلى اشتراط إكمال المعادلة بإتمام المؤهلات لتصبح مكافئة للحد الأدنى.

٤,٢,٢. أنواع الاعتراف

تختلف طبيعة الاعتراف والجهات المسؤولة عنه فيما إذا للمتابعة الدراسية أو كان للعمل.

-الاعتراف المهني: هو اعتراف بالشهادات (الثانوية العامة أو الجامعية) غرضه الاعتراف بالمؤهلات من أجل العمل، وغالباً ما يكون مسؤولاً عنه جهة حكومية متخصصة، إذا كان اعترافاً عاماً أو للعمل في مؤسسة حكومية، وبعض المؤسسات الخاصة تطلب الاعتراف الحكومي، كما أن بعض المؤسسات الخاصة (ينطبق هذا على المدارس والجامعات) تكتفي بالأختام الحكومية أي بالبند الثالث من شروط الاعتراف المذكورة أعلاه.

الصعوبات الرئيسية في هذا النوع من الاعتراف متعلق بنوعية الشهادة والمؤهلات التي تتضمنها، وبشكل عام شهادات الطب هي الأكثر صعوبة تليها الهندسة وذلك نظراً لآثارها المباشرة على حياة الناس.

-الاعتراف العلمي: هو اعتراف بالمؤهلات غرضه السماح بمتابعة التحصيل العلمي، سواء أكان هذا في التعليم ما دون الجامعي أم في التعليم الجامعي. بشكل عام لا يحتاج التعليم ما دون الجامعي إلى تعديل حكومي، إنما إلى وجود الاختام الحكومية أيضاً كما هو في الشرط ٢ للاعتراف المذكور أعلاه، وبعض الدول لا تهتم بالوثائق التعليمية في مرحلة التعليم الأساسي أو بمرحلة التعليم ما دون الجامعي باستثناء شهادة الثانوية العامة أو شهادة "المدرسة العليا"، وذلك بسبب طبيعة نظامها التعليمي وآليات الانتساب فيه. يعود ذلك لمدى التزام الدول بالميثاق العالمي لحقوق الإنسان (حق التعليم أحدها) والالتزام بمبدأ "التعليم للجميع"،[١١] الذي يعتبر أحد المبادئ الأساسية لليونسكو والمشتق من حقوق التعليم والعدالة والمساواة الإنسانية.

ولهذا السبب لم يعانِ اللاجئون في ألمانيا ودول الاتحاد الأوربي والولايات المتحدة أي مشكلة في الالتحاق بالمدارس وخصوصاً بالتعليم الأساسي وذلك على الرغم من أن معظمهم لا يحمل أية وثائق أو يحمل وثيقة غير مصدقة من جهات حكومية. لكن في المقابل وجدت عقبات للتعامل مع الوثائق التي

[١١] وضعت أسس حركة عالمية للتعليم للجميع في مدينة جومتيين في عام ١٩٩٠، وجرى تأكيدها في مدينة داكار عام ٢٠٠٠ وتحولت إلى أهم تعهّد حيال التعليم خلال العقود الماضية حيث تعهد ١٦٧ دولة تعهدا جماعياً بتوسيع فرص التعليم لتشمل الجميع. انظر:
إعلان إنشيون: التعليم بحلول عام ٢٠٣٠ نحو التعليم الجيد والمنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع، اليونسكو، أيار ٢٠١٥، الديباجة، الفقرة ٢.
"التعليم للجميع بحلول ٢٠١٥: هل سنحقق هذا الهدف؟" ،التقرير العالمي للتعليم للجميع، منشورات اليونسكو، ط١، ٢٠٠٧، صi، ص١١.

أصدرتها الحكومة المؤقتة مثلاً في الدول التي تشترط جهة حكومية، أو التي أصدرتها مؤسسات تعلمية سورية بدون أي مرجعية سياسية حكومية.

الجدير بالملاحظة هنا أن الاعتراف الحكومي عادة يكون عاماً، مثل الاعتراف المبني على اتفاقيتي اليونسيكو للعام ١٩٧١ و١٩٧٨، فبعض الجامعات وخصوصاً الجامعات العريقة لديها لائحتها الخاصة بالجامعات التي تعترف بها، مثل جامعة كامبرديج وأكسفورد، والاعتراف الحكومي العام لا يقتضي بالضرورة اعترافاً من قبلها بها، فاللائحة الخاصة للاعتراف في الجامعات تلك هو حق علمي لها.

٤,٢,٢. مستويات الاعتراف

ليس هنالك اعتراف عام شامل لكل الأنواع ولكل الاختصاصات وعابر لجميع الجغرافيا، فهنالك مستويات متعددة ونطاق جغرافي مختلف، إذ ما دامت جودة التعليم متفاوتة ومادامت الجغرافية قابلة للتقسيم فمن الطبيعي أن يكون هنالك تفاوت في نطاق الاعتراف وشموله.

-الاعتراف المحدود: لا يكون الاعتراف العلمي العام بالشهادات اعترافاً شاملاً بكل الاختصاصات، فلا بد أن يكون هنالك اتفاق على الاختصاصات المعترف بها، إذ تتضمن وثائق الاعتراف المتبادلة في الاتفاقيات الدولية تفاصيل للبرامج في كل جامعة، وليست كل البرامج يمكن أن تكون معترفا بها حتى لو صدرت شهادتها عن جامعة معترف بها، ينطبق هذا على الاتفاقات الحكومية، وينطبق هذا على اتفاقات الاعتراف المتبادل بين الجامعات.

ويمكن ملاحظة هذا التفريق بين الاعتراف العام للجامعة والاعتراف الخاص من خلال تقييم الجامعات وبرامجها، فعادة ما تقيم برامج الجامعات واختصاصاتها بشكل منفرد عند في المقاييس العالمية لترتيب الجامعات، وعادة ما يلعب هذا الترتيب دوراً في موضوع الاعتراف أيضاً.

-الاعتراف الجغرافي: هو اعتراف بالشهادات في مجال جغرافي محدد، قد يكون على مستوى إقليمي، أو على مستوى قارة بأكملها، أو على مستوى العالم أجمع.

يرتبط هذا الموضوع بالاتفاقيات الموقعة بين الدول، وخصوصاً في التعليم ما دون الجامعي والثانوية العامة، أما التعليم الجامعي فإن الجامعات تحتاج لتقوية الاعتراف بها من قبل مؤسسات التعليم العالي في الدول الأخر عبر الانضمام إلى روابط واتحادات الجامعات، مثل اتحاد الجامعات العربية (الرابطة العربية الوحيدة للجامعات)، واتحاد جامعات العالم الإسلامي، وشبكة جامعات آسيان، واتحاد الجامعات الأوربية، الاتحاد الدولي للجامعات (اليونسكو)، اتحاد الجامعات الأفريقية. الغرض الأساسي من هذه الجامعات هو تبادل الاعتراف بين الجامعات التي تكتسب العضوية في هذه الروابط أو الاتحادات. وهكذا كلما زادت عضويتها في الاتحادات كلما تعزز واتسع الاعتراف بها.

أحياناً تلجأ الجامعات خصوصاً لتعزيز الاعتراف بها على نطاق عالمي الحصول على اعتماد من قبل هيئات الاعتماد الإقليمية مثل هيئة الاعتماد الأوربي أو التعاون الأوربي للاعتماد، هيئات الاعتماد الأمريكية،[١٢] وهناك هيئات اعتماد متخصصة ببرامج أو اختصاصات علمية محددة مثل مجلس الاعتماد الأمريكي للهندسة والتقنية (COE)، والمجلس الكندي لاعتماد برامج الصيدلة (ABET)، وهيئة الاعتماد الألمانية للبرامج في العلوم الصحية والاجتماعية (AHPGS).

ما الهدف من تحقيق الاعتراف؟

إذا كان مفهوماً بالنسبة للسوريين الموجودين خارج الأراضي السورية الهدف من تحقيق الاعتراف وهو فتح فرص استخدام الحقوق التي تتضمنها الشهادة، سواء كان ذلك في إطار عملهم المهني أم كان في إطار متابعة تحصيلهم العلمي، فإن السؤال الذي لا بد أن يرد هنا هو ما فائدة الاعتراف بالنسبة للسوريين المقيمين في الأراضي السورية المحررة إذا لم يستعملوها خارج البلاد؟

ثمة في الواقع ثلاث فوائد أساسية:

الأولى هي تدعيم قوة الشهادة التي تمنح لهم.

الثانية هي تعزيز قدرة الحكومة المؤقتة أو الإدارة التعليمية على ترسيخ التعليم الوطني ومنعه من الانهيار في ظل الحرب، فالاعتراف بالشهادة المصادقة من الحكومة السورية المؤقتة يقوي مركز الإدارة التعليمية كمرجعية وحيدة.

الثالثة هي التخلص من الفوضى التعليمية ووجود مناهج متعددة وجهات متعددة أيضاً وتعزيز وجود مرجعية موحدة للتعليم من خلال ثقة السوريين بقيمة الشهادة.

ويمكن أن نضيف أن النزوح واللجوء مازال مستمراً وبالتالي فإن احتمال استعمال هذه الوثائق التعليمية خارج الحدود السورية ما زال قائماً.

٣. اعتماد الشهادات السورية والاعتراف بها

وقعت الدولة السورية على العديد من الاتفاقات الدولية التي تمنح شهاداتها اعترافاً عاماً، وبشكل خاص شهادة الثانوية والشهادات الجامعية، يأتي في طليعة هذه الاتفاقات اتفاقيتا اليونيسكو الإقليميتان "الاتفاقية الدولية بشأن الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في الدول العربية

[١٢] هنالك العديد من هيئات الاعتماد في الولايات المتحدة، الاعتماد يكون عبر مؤسسة معترف بها من قبل الحكومة الأمريكية (وزارة التعليم أو مجلس اعتماد التعليم العالي) كمؤسسة اعتماد. في الرابط الآتي على الموقع الرسمي لمجلس اعتماد التعليم العالي) الأمريكي(CHEA لائحة المؤسسات المعترف بها مؤسسات اعتماد:

http://www.chea.org/pdf/CHEA_USDE_AllAccred.pdf

تاريخ المشاهدة: ١٩ كانون الثاني ٢٠١٧

والدول الأوربية المطلة على البحر المتوسط" ١٩٧١، و"اتفاقية الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في الدول العربية" ١٩٧٨، وتشير هذه الاتفاقيات إلى الاعتراف بشكل رئيسي بالثانوية باعتبار أن الشهادة الثانوية تشير إلى مؤهلات لدخول التعليم الجامعي

قبل ذلك وقعت الدولة السورية على "المعاهدة الثقافية" العربية ١٩٤٥،[١٣] والتي تنص على "تبادل الطلاب والتلاميذ بين معاهدها العلمية وقبولهم في الفصول المناسبة على قدر ما يتوفر لدى كل منها من أمكنة الدراسة ومع مراعاة النظم المتبعة في تلك المعاهد. وتسهيلا لذلك تعمل الدول مع احتفاظها بمبادئ التعليم الأساسية المقررة في بلادها على تعادل مراحل التعليم فيها وشهاداته، ويُنظم هذا التعادل باتفاقات خاصة فيما بينها".[١٤]

واعتبرت هذه المعاهدة أساساً لدستور المنظمة العربية للثقافة والعلوم ١٩٦٤، والذي ينص على أن هدف المنظمة هو "تنسيق الجهود العربية في ميادين التربية والثقافة والعلوم"[١٥] وخصصت إدارة خاصة للتربية وأخرى للعلوم من أصل ٦ إدارات. وأيضاً أساساً لـ"الميثاق الوحدة الثقافية العربية" ١٩٦٤، والذي ينص على أن "تتعاون الدول الأعضاء تعاوناً كاملاً في ميادين التربية والثقافة والعلوم وإرساء دعائمها على أساس من التكافل والتكامل"،[١٦] وتعمل بصفة خاصة على "قبول الطلبة بالمدارس والمعاهد والجامعات".[١٧]

ولكن الميثاق حث الدول الموقعة عليه على أن "تعمل "على بلوغ مستويات تعليمية متماثلة عن طريق تنسيق أنظمة التعليم فيها، وبخاصة توحيد السلم التعليمي وتوحيد أساس المناهج، وخطط الدراسة، والكتب المدرسية، ومستوى الامتحانات وقواعد القبول، وتعادل الشهادات"؛[١٨] وذلك لتسهيل عمليات الاعتراف والتعديل بالدرجة الأولى.

---

[١٣] وقعت الدولة السورية المعاهدة في ١٢-١٠-١٩٤٦. انظر نص المعاهدة في الموقع الرسمي لجامعة الدول العربية على الرابط:
http://www.ar-pr.org/images/ILIBRARY/legalnet-4-1.pdf
تاريخ المشاهدة ٢٠ كانون الأول ٢٠١٧

[١٤] المصدر السابق، المادة ٣.

[١٥] انظر نص الدستور في الموقع الرسمي لجامعة الدول العربية على الرابط:
http://www.ar-pr.org/images/ILIBRARY/legalnet-4-3.pdf
تاريخ المشاهدة ٢٠ كانون الأول ٢٠١٧

[١٦] المادة الثانية من الميثاق، انظر نص الميثاق في الموقع الرسمي لجامعة الدول العربية على الرابط:
http://www.ar-pr.org/images/ILIBRARY/legalnet-4-2.pdf
تاريخ المشاهدة ٢٠ كانون الأول ٢٠١٧

[١٧] المصدر نفسه.

[١٨] المادة الرابعة، المصدر نفسه.

ووفقا للميثاق "تعمل الدول على توحيد الدرجات العلمية أو تعادلها، وعلى تنشيط البحث العلمي"،[١٩] على أن "يُشكل مجلس أعلى لتنسيق التعليم الجامعي في الوطن العربي بالتعاون مع الجامعات والجهات المسؤولة عن التعليم العالي، لتحقيق هذا التنسيق من جميع وجوهه"،[٢٠] و"إنشاء اتحاد للجامعات العربية، وتشجع الجامعات العربية على الانتساب إليه".[٢١]

وعلى أساس هذا الميثاق "توافق الدول الأعضاء على تبادل الطلاب والتلاميذ بين مدارسها ومعاهدها التعليمية وتيسير قبولهم، على قدر إمكانياتها، في المراحل والصفوف المناسبة ومع مراعاة الأنظمة المتبعة فيها"،[٢٢] و"ريثما يتحقق توحيد الأسس المشار إليها في المادة الرابعة من هذا الميثاق،[٢٣] تعمل الدول، مع احتفاظها بأنظمة التعليم العامة فيها، على تعادل أو توحيد الشهادات في مراحل الدراسة المختلفة، ويمكنها أن تعقد اتفاقيات بعضها مع بعض لتيسير ذلك".[٢٤]

لكن أهم تلك الاتفاقات هو "اتفاقية بشأن الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في الدول العربية" ١٩٧٨ في إطار اليونيسكو، والتي كان سوريا أحد أعضائها، وهي مبينة على ما سبق من الاتفاقات العربية في إطار جامعة الدول العربية، وتتسم بالوضوح والتفصيل قياساً للاتفاقات السالفة، وهي متشابهة في نصها وروحها مع الاتفاقية الموقعة مع الدول الأوربية المطلة على البحر المتوسط ١٩٧٦ التي وقعتها الدولة السورية قبلها، والتي ركزت على التعليم الجامعي والثانوي معاً على اعتبار أن التعليم الثانوي يهدف إلى إعداد الطلاب للتعليم العالي،[٢٥] وهدفت إلى "تأمين الاعتراف بالدراسات والشهادات على أوسع نطاق ممكن"،[٢٦] و"يقصد بـ"الاعتراف" بإحدى شهادات أو ألقاب أو درجات التعليم العالي الممنوحة في الخارج اعتمادها من جانب السلطات المختصة في دولة متعاقدة ، ومنح حاملها الحقوق التي يتمتع بها الأشخاص الذين يحملون شهادة أو لقبا أو درجة علمية وطنية تناظر الشهادة أو اللقب أو الدرجة الأجنبية المشابهة"،[٢٧] وهذه الحقوق المذكورة "تمتد إلى متابعة الدراسات، أو ممارسة نشاط مهني، أو الاثنين معاً".[٢٨] ويتضمن الاعتراف المهني "اعترافاً بالكفاءة الفنية المطلوبة لممارسة المهنة المعينة".[٢٩]

---

[١٩] المادة الخامسة، المصدر نفسه.

[٢٠] المصدر نفسه.

[٢١] المصدر نفسه.

[٢٢] المادة الرابعة والعشرون، المصدر نفسه.

[٢٣] انظر الحاشية رقم ١٦.

[٢٤] المادة الرابعة والعشرون، المصدر نفسه.

[٢٥] . المصدر نفسه، المادة الأولى، الفقرة ٢.

[٢٦] . المصدر نفسه، الديباجة، ص١٢.

[٢٧] . المصدر نفسه، المادة الأولى.

[٢٨] . المصدر نفسه.

[٢٩] . المصدر نفسه، المادة الأولى، فقرة ١، ب.

وتنص بوضوح بالاعتراف "بشهادات إتمام الدراسة الثانوية الممنوحة في الدول المتعاقدة الأخرى"،[٣٠] وتشير الاتفاقية بشكل رئيس إلى ضرورة أن تضع الدول الموقعة عليها "مصطلحات ومعايير تقييم تيسر تطبيق نظام يكفل إمكانية المقارنة بين وحدات التقييم ومواد الدراسة والشهادات الممنوحة"[٣١]

كما ينص الاتفاق على أن تحقيق مستلزمات الاعتراف يتطلب "أجهزة [حكومية] وطنية"،[٣٢] وتشكل لجنة أممية "دولية حكومية من خبراء مفوضين من الدول المتعاقدة وتسند سكرتاريتها لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة"[٣٣] مهمة الإشراف على تطبيق هذه الاتفاقية، وتوجب الاتفاقية من أجل التوثيق على الدول أن تتبادل "بانتظام، على نطاق واسع، المعلومات والوثائق المتعلقة بدراسات التعليم العالي وشهاداته" (مادة١٢).[٣٤]

جميع هذه الاتفاقيات هي اتفاقيات إقليمية؛ إذ لا يتوفر حتى اللحظة اتفاقية لاعتراف عالمي يمكن أن تنضم لها سوريا، فذلك يتطلب عملية واسعة وتطوير أنظمة تعليم في كل دول العالم لتكون ملائمة، لكن الدولة السورية وقعت اتفاقيات بينية عديدة بين البلدان تخص التعليم وتنص على تبادل الاعتراف بالشهادات.

حتى ما قبل الثورة لم تكن الشهادات السورية تواجه صعوبات كبيرة في الاعتراف، فقد كانت الشهادة السورية تتمتع بالحد الأدنى من المصداقية، لكن الأحداث المتلاحقة في الثورة وتزايد نفوذ العسكر والميليشيات غير النظامية (الشبيحة) التي استغلت مراكز نفوذها بالإضافة إلى رغبة النظام في إيصال مجموعات معينة من الطائفة العلوية إلى مراكز القرار بسرعة وبدون عوائق خلق مجموعة من المصالح تقاطعت في إضعاف النظام الامتحاني فقد حصلت عمليات غش واسعة النطاق وتسريب واسع للأسئلة، خلال بدءاً من ٢٠١٣ وما بعد،[٣٥] وهو ما دفع اللجنة الخاصة بتطبيق اتفاقيات الاعتراف في منظمة اليونيسكو إلى التهديد بسحب الاعتراف بالشهادة الثانوية التي يصدرها النظام، وتوقيع اتفاقيات الاعتراف للتأكد من تطبيق كافة الشروط، ومجرد "التذكير بالشروط يعتبر نوعاً من التهديد من منظمة اليونيسكو". [٣٦]

---

[٣٠] . المصدر نفسه، المادة الثالثة.

[٣١] . المصدر نفسه، المادة الثانية، فقرة أ، ٥ .

[٣٢] . المصدر نفسه، المادة السابعة، ج.

[٣٣] . المصدر نفسه، المادة التاسعة، الفقرة ١.

[٣٤] . المصدر نفسه، المادة الثانية عشرة.

[٣٥] . انظر مثلاً تقرير "تسريب أسئلة امتحانات "البكالوريا".. سورية أيضاً". علي، عدنان. العربي الجديد، ٧ حزيران/يونيو ٢٠١٦.

[٣٦] . من تصريح عامر قوشجي رئيس الجمعية الوطنية للشباب والتنمية، انظر تقرير "جدل حول «ثغرات» قد تهدد مكانة التعليم العالي في سورية". عوض، حازم. صحيفة قاسيون، ٢٣ تموز/ يوليو ٢٠١٥.

كما "أن هيئة المعلومات الأوروبية المسؤولة عن الاعتراف بالشهادات الأجنبية وضعت منذ شهر مطلباً خاصاً بالشهادة السورية، مشيرة إلى أنها طلبت من الوزارة تزويدها بالبيانات والوثائق التي تثبت وجود أداة معيارية تحافظ على الشهادات، وبما يتيح الفرصة للطلاب في الخارج متابعة تحصيلهم العلمي" في أيار/ مايو ٢٠١٦،[٣٧] وتنتظر "مؤسسات عالمية مختصة بالاعتراف العالمي بالشهادات الجامعية تنتظر من الوزارة تزويدها بالإجراءات التي تتخذها للحفاظ على الشهادة الجامعية"،[٣٨] وعدم الاستجابة لها قد يعني سحب الاعتراف بالشهادات.

هكذا صارت الشهادات التي تصدرها المؤسسات الحكومية تحت سلطة النظام تعاني صعوبات متزايدة، خصوصاً وأن ذلك مترافق مع تزوير واسع النطاق لهذه الشهادات تديره مافيا مرتبطة بمؤسسات التعليم التي تدار تحت سلطة النظام نفسها.

٥. مشكلة الاعتراف بالشهادات الصادرة في المناطق المحررة ومساعي حلها

تصدت بعض منظمات المجتمع المدني في محافظة إدلب والغوطة الشرقية[٣٩] نهاية عام ٢٠١٢ لإيجاد بديل للشهادات التي تصدرها مؤسسات الدولة تحت سلطة النظام، فأقامت امتحانات عامة للإعدادية والثانوية، وبالرغم من أنها تدرك أنها ليست لديها الخبرة الكافية، ولا تملك الحد الأدنى من الاعتماد أو المرجعية القانونية إلا أنها كانت تأمل أن وجود بديل في المناطق المحررة فيما بعد لا بد أن يعترف بهذه الشهادات، وهكذا منحت مئات الشهادات الإعدادية والثانوية، لكن هذه الشهادات لم تكن قابلة للصرف عموماً، فقد كانت تواجه مشكلة المصداقية وقبول الجهة التي أصدرتها كمرجعية، وهي لاتزال تكافح لإيجاد حل لها من خلال الحكومة السورية المؤقتة.[٤٠]

١,٥. مساعي الهيئة الوطنية العليا للتربية والتعليم

شكلت الهيئة الوطنية العليا للتربية والتعليم في أيار ٢٠١٣ بقرار من الائتلاف الوطني السوري بصفته أعلى مؤسسة سياسية للمعارضة تحظى باعتراف سياسي دولي ممثلاً للشعب السوري وفقاً لقرار الهيئة العامة للأمم المتحدة، ونشطت الهيئة الوطنية العليا بسرعة في موضوع لمواجهة استحقاق البدائل

---

[٣٧] . من تصريح ميسون دشاش مديرة مركز القياس والتقويم في وزارة التعليم العالي، انظر: "«المعلومات الأوروبية» تطلب بيانات حول معيارية الشهادات الجامعية"، يونس، رجاء. صحيفة الوطن [السورية]، ٥ حزبران/يونيو ٢٠١٦.

http://alwatan.sy/archives/56663

تاريخ المشاهدة: ٢٦ تشرين الثاني ٢٠١٧.

[٣٨] . من تصريح وزير التعليم العالي محمد عامر المارديني التابع لنظام الأسد، المصدر السابق نفسه.

[٣٩] . هما منظمة إقرأ في الغوطة الشرقية، واتحاد المعلمين في ريف إدلب.

[٤٠] . تقدمت الهيئات العاملة في التعليم وفي الغوطة بكتاب لوزارة التربية في الحكومة السورية المؤقتة في شهر أيلول ٢٠١٦ تطلب حل مشكلة هذه الشهادة، وتم تشكيل لجنة من قبل الوزارة لهذا الغرض، لإيجاد طريقة لمعادلة هذه الشهادات للاعتراف بها، بدل من الاعتراف الكامل.

عن وثائق وشهادات التعليم، وركزت كامل اهتمامها في امتحانات الثانوية العامة،[٤١] وأجرت أول امتحانات عامة للثانوية في آب ٢٠١٣.

وجدت الهيئة الوطنية العليا أمام مجموعة من الأسئلة يمثل الجواب تحد كبير، وهي الآتي:

١. ما هو المنهاج الذي ستستند عليه هذه الامتحانات؟

٢. ما هي معايير الجودة التي ستطبق؟ وما السبيل لضمان تطبيقها في ظل الفوضى العارمة والفراغ في المناطق المحررة؟

٣. ما هو السبيل للحصول على الاعتراف بهذه الشهادات؟ ومن هي الجهات التي يجب الحصول على اعترافها؟

لم يكن لدى الهيئة العليا إجابات كاملة، ولم يكن لديها خيارات كثيرة، وهكذا قررت:

أن المنهاج السوري الموجود في مؤسسات التعليم السورية هو المعتمد، حتى لا يشكل اعتماد أي منهاج آخر عقبة أمام الاعتراف بالشهادة، فالمنهاج السوري هو أساس الاعتراف بالشهادة الثانوية في جميع الاتفاقيات، وبشكل خاص الاتفاقيات الإقليمة في اليونيسكو. واعتماد النظام الامتحاني السوري في الشهادة العامة (وهو نظام فرنسي بالأساس)، وتطبيقه بأعلى مستوى ممكن.

وأن تستعين بمنظمات دولية متخصصة بالتعليم لضمان الجودة، وخبرات دولية صديقة داعمة للثورة السورية (على رأسها تركيا وفرنسا). هكذا تم الاستعانة بمنظمة سبارك Spark الهولندية المتخصصة في التعليم العالي على أساس أن الشهادة الثانوية هي أساس التعليم العالي، وخصصت لمندوبيها زيارات ميدانية للمراكز الامتحانية، وكذلك لوالي السوريين في تركيا آنذاك (الكورديناتور فيصل بيه).[٤٢]

ومع انتهاء الامتحانات قامت الحكومة الفرنسية بإرسال خبراء لأخذ عينات عشوائية من الأوراق الامتحانية (بنسبة ٥٪) من بعض المراكز الامتحانية؛ بغرض إعادة فحصها والتأكد من جودة العملية الامتحانية، بنيّة تأمين منح جامعية في فرنسا للمتفوقين من الناجحين، كان هذا بحد ذاته امتحاناً لامتحانات الهيئة الوطنية.

٢,٥. مساعي الحكومة السورية المؤقتة

بعد قرابة ستة أشهر من تأسيس الهيئة الوطنية العليا للتربية والتعليم، وفيما كانت الهيئة قد أنهت إصدار نتائج امتحانات الثانوية العامة للتو تم تشكيل الحكومة المؤقتة في ٩ تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠١٣،

[٤١] . انظر، خانجي، تقرير نهاية الامتحانات الثانوية العامة، م.س، ص١.

[٤٢] . المصدر نفسه.

وفشلت في تعيين وزير للتربية،[٤٣] لكن ذلك لم يمنعها من تكوين الوزارة ووضعه خطط لبداية مرحلة جديدة مليئة بالتحديات، وفي مقدمتها الاعتراف بالشهادات.[٤٤]

انصبت جهود الوزارة على تحقيق استراتيجية مؤلفة من شقين يدعم كل منهما الآخر:

١. إنقاذ نظام التعليم الوطني من الانهيار في المناطق المحررة.

٢. تأمين البدائل للطلاب السوريين على مستوى المنهاج والشهادات،

تكونت النواة الأولى للوزارة من مجموعة من الخبراء الذين لديهم باع طويل في إدارة التعليم، كان منطق إيجاد البديل وضع الوزارة أمام سؤال: هل نستمر في اعتماد منهاج النظام لأنه مرتبط باتفاقيات الاعتراف الموقعة من قبل الدولة السورية؟ أم تختار منهاجاً بديلاً؟ وإذا اختارت منهاجاً بديلاً فما هو هذا المنهاج؟ وما هي المعايير المرجعية الوطنية الجديدة التي سيبنى عليها؟

وصلت الوزارة إلى حل وسط يخرجها من هذا المأزق، وهو تعديل مناهج النظام بحيث تبقي المادة العلمية وتنزع عنه التسييس الذي حرص النظام على ملئه به في كل الكتب الدراسية وفي مختلف الفروع، وجرى تشكيل لجنة خبراء لتنقيح المنهاج وفق معايير دقيقة،[٤٥] وطبعت النسخة الأولى للمناهج تحت شعار الحكومة المؤقتة في كانون الثاني/يناير ٢٠١٤.[٤٦]

كانت الهيئة الوطنية العليا قد بدأت بمراسلة الحكومة التركية ومحاولة التنسيق معها للحصول على اعتراف بالشهادات الصادرة عنها، واستمر الأمر لاحقاً خلال الأشهر الستة الأولى من عمر الوزارة، من خلال لقاءات ومراسلات رسمية بين الوزارتين، وأبدت الحكومة التركية تجاوبا حذراً في البداية.

وكانت الحكومة الفرنسية قد توصلت إلى قرار إيجابي في تقييمها للعينات التي أخذتها من المراكز الامتحانية، وأبلغت الوزارة باستعدادها لقبول الطلاب الأوائل المتفوقين من كلا الفرعين (العلمي والأدبي)

---

[٤٣] . كان كاتب هذه السطور هو مرشح لمنصب الوزير، وفشل في الحصول على المنصب بفارق صوتين، انظر:

Lund, Aron. **To Each His Own Government: It is the season of new governments in Syria**, Middle East Center, Carnegie, Beirut, November 14, 2013.

http://carnegie-mec.org/diwan/53611?lang=en

تاريخ المشاهدة: ٢٦ كانون الثاني ٢٠١٧

[٤٤] . تولى كاتب هذه السطور مهمة تكوين الوزارة وفريقها الأساسي بصفته مستشاراً لرئيس الحكومة المؤقتة للتربية والتعليم، ووضع مع الفريق الخطة الاستراتيجية الأساسية والأولى للوزارة.

[٤٥] . وضعت للجنة ١٠ قواعد للتعديل، بينها الحفاظ على المادة العلمية، نزع التسييس، احترام حقوق الإنسان، الحفاظ على التنوع والاختلاف، استبدال النصوص بالحد الأدنى عند الضرورة وبما لا يؤدي إلى تسييس مضاد، احترام حقوق المرأة، تنمية الضمير الوطني.

[٤٦] . مولت الطبعة الأولى من الحكومة القطرية عبر مؤسسة قطر الخيرية، كانت الطبعة الأولى ١٫٦ مليون كتاب شملت جميع المراحل، ما عدا كتب التاريخ التي كانت مليئة بالمغالطات وبحاجة إلى تغيير كامل.

في منحة على حساب الخارجية الفرنسية في جامعة بواتييه.[٤٧] في الواقع كان هذا أول اعتراف دولي بالشهادة الثانوية الصادرة عن مؤسسات المعارضة في المناطق المحررة.

أعدت فريق وزارة التربية خطة لاستثمار الاعتراف الفرنسي، وتوسيع الاعتراف في الاتحاد الأوربي وصولا إلى مجموعة "دول أصدقاء سوريا"،[٤٨] فالاعتراف وحيث لا يوجد غطاء أممي (من الأمم المتحدة) يمكن الاستناد إليه، فلا نحن تحت وصاية الأمم المتحدة بحيث يكون الاعتراف من مسؤوليتها، ولا الأمم المتحدة تعترف بنا ممثلاً عن الدولة السورية بدلاً من نظام الأسد، فقد بنى الفريق العمل على أساس أن اعتماد المؤسسات التعليمية ومؤسسات وزارة التربية يستمد شرعيته القانونية من الحكومة المؤقتة التي تمثل ذراعا تنفيذياً للائتلاف الوطني، والذي بدول اعترف به ممثلاً للشعب السوري بقرار أممي، وإن لم يعترف به ممثلاً للدولة السورية. وبذلك اقتضت الخطة أنه بدل السعي لتوقيع اتفاقيات جديدة والتي تقتضي من جهة الدخول في عملية تقنية طويلة، ومن جهة ثانية تقتضي إقناع الدول بالانتقال من الاعتراف السياسي بالائتلاف إلى مستوى اعتراف قانوني يمنحه صفة اعتبارية، وهو أمر كان موضع تردد كبير لدول الأصدقاء عموماً، صارت الخطة هي استثمار اتفاقيات الدولة السورية ومنازعة النظام في دمشق على الشرعية، وبذلك ننتقل من الأسس التقنية والقانونية المرتبطة البحتة للاعتراف إلى مستوى القرار السياسي، وخصوصاً أن وضع المعارضة أفضل من هذه الناحية، فوجود الحكومة المؤقتة يمنح صفة ندية مهما كانت ضعيفة فيمكن استثمارها والاعتماد عليها.

قدر فريق الوزارة أن البداية يجب أن تكون من تركيا وفرنسا للحصول على اعتراف موثق يمكننا من الاستفادة من "عملية بولونيا" (Bologna Process) التي قد تسمح باعتراف دول الأوربية إذا تم تعديلها في أي دولة أخرى،[٤٩] وتركيا انضمت إلى هذه العملية. إضافة إلى أن أكثر فائدة يمكن أن يجنيها الطلاب السوريين في تركيا، حيث يوجد أكبر تجمع للاجئين السوريين وعلى هذا الأساس الذي صار أكثر وضوحاً بشأن خارطة طريق للاعتراف.

---

[٤٧] . أبلغني هذا القرار رسمياً المبعوث الفرنسي للمعارضة السورية السيد باسكال روز في كانون الثاني/يناير ٢٠١٤ بصفتي الحكومية، وطلب إعداد قائمة للطلاب المرشحين للبعثة الفرنسية.

[٤٨] . هي مجموعة اتصال دوليّة تدعم الثورة السورية ضد نظام بشار الأسد، تتكون المجموعة من ٧٠ بلداً أبرزها معظم البلدان العربيّة وبلدان الاتحاد الأوربي وأمريكا وتركيا وعدّة هيئات ومنظمات دوليّة كجامعة الدول العربيّة، تهدف المجموعة إلى إيجاد حل للأزمة السوريّة خارج إطار مجلس أمن الأمم المتحدة، بعد عرقلة كل من روسيا والصين واستخدامها حقّيهما في النقض بشكل مشترك ضد مشروعي قرارت يدينان النظام السوري.
الدول الأساسية فيها هي ١١ دولة وتسمى "دول الكور"، منها: الولايات المتحدة، تركيا، السعودية، قطر، فرنسا، بريطانيا.

[٤٩] . عملية بولونيا هي عملية توحيد النظام التعليمي العالي في المنطقة الأوربية الأوربي الذي صار معروفاً اختصاراً بنظام ECTS . انطلقت عملية بولونيا من إعلان بولونيا الذي أعلن في ١٩٩٩ من مدينة بولونيا الإيطالية. للمزيد انظر:
The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process (Implementation Report), David Crosier and others, European Commission, May 14, 2015.

١,٢,٥. الاعتراف التركي

استثمر القرار الفرنسي بالمنح للمتفوقين في الشهادة الثانوية لإغراء وزارة التعليم الوطني التركي لتعديل الشهادات التي تصدرها الحكومة المؤقتة، كان لذلك أثر جيد، فقد وصلت المبذولة مع الحكومة التركية إلى عقد اجتماعات فنية على مستوى الخبراء بين وزارة التربية والتعليم في الحكومة السورية المؤقتة ووزارة التعليم الوطني في تركيا بغرض البحث في إمكانية الاعتراف بالشهادات الثانوية العامة التي تصدرها الحكومة المؤقتة،[٥٠] وفي ٢٥ حزيران/يونيو ٢٠١٤ أصدر وزير التعليم الوطني التركية موافقته بـ"تعديل وثائق الأطفال السوريين ممن هم في سن الدراسة"[٥١] ممن لجؤوا إلى تركيا منذ شهر نيسان/أبريل ٢٠١١، سواء كانوا "في المخيمات التي تديرها رئاسة الوزراء / [عن طريق منظمة] آفاد ، أو يقطنون في مراكز المدن"،[٥٢] و"تعديل وثائق امتحانات البكالوريا التي أجرتها وزارة التربية في الحكومة السورية المؤقتة التابعة للائتلاف الوطني لقوى الثورة والمعارضة".[٥٣]

هذه الوثيقة هي الوثيقة الأولى المتضمنة اعترافاً بالوثائق الصادرة عن الحكومة المؤقتة ليس من الحكومة التركية وحسب، وكان على الوزارة أن تحسن استخدامها مع الفرنسيين لاستصدار وثيقة مكتوبة بقبول الشهادة الصادرة عن الحكومة المؤقتة، لأن قرار الحكومة كان شفهياً وإن نفذ عملياً. وبالرغم من أن القرار لم يطبق بشكل كامل في جميع المدن والولايات التركية، إلا أن القرار كان له أثر كبير في منح الشهادات قيمة فعلية، فتعديل الشهادة يعني السماح للطلاب دخول الجامعات التركية، وقد حصل ذلك بالفعل حيث التحق مئات الطلاب بالجامعات التركية.

كان هنالك تيار داخل وزارة التعليم الوطني التركية قلق من ضمان جودة التعليم، فالمراكز التعليمية أو مدارس السوريين في تركيا لا تعطي صورة مشجعة عن نوعية جيدة، فكيف الحال في سوريا تحت الحرب؟ فاقترح في ٢٠١٥/٠٢/٢٨ إجراء امتحان معياري مركزي بإشراف الحكومة التركية لمواجهة

---

[٥٠] . عقدت عدة اجتماعات وورشات عمل أهمها الورشة التي عقدت في أنقرة بتاريخ ٢٣ أيار/مايو ٢٠١٤ والتي اتفق فيها على اعتماد النماذج التي تصدرها الحكومة المؤقتة والتقنيات المستخدمة فيها.

حضر الاجتماع من الطرف التركي يوسف بيوك معاون مستشار وزير التعليم الوطني التركي، وسليمان إيشيك رئيس الهيئة المسؤولة عن تعليم السوريين (هيئة مستحدثة)، بالإضافة إلى فيصل دولماز الوالي المنسق لشؤون الضيوف السوريين وإبراهيم ألتان ممثل الحكومة التركية في منظمة التعاون الإسلامي في الإغاثة الإنسانية. انظر: محضر الاجتماع الخاص بوزارة التربية والتعليم بتاريخ ٢٠١٤/٠٥/٢٣ وانظر الوثيقة رقم ٣٣/٥.Mo/١٠٤ بتاريخ ٢٠١٤/٥/٣٠ والمتضمنة رسالة من وزير التربية في الحكومة المؤقتة محي الدين بنانا إلى معاون المستشار يوسف بيوك ومرفقة بالنموذج وشرحه.

[٥١] . انظر الوثيقة رقم ٢٦٤٣٩٣٦/٢١٥,٠١/٦٧٩٥١٤٢٧ تاريخ ٢٠١٤/٠٦/٢٥، الصادرة عن وزارة التعليم الوطني التركي، والمتضمنة مقترح رئيس هيئة التربية والتعليم أمين غريب للوزير نابي آفجي، وقرار الوزير بالموافقة.

[٥٢] . المصدر نفسه.

[٥٣] . المصدر نفسه. وصدر تعميم رسمي من وزارة التعليم التركية رقم ٢٦٦٤٥٥٣/٢١٥,٠١/٦٧٩٥١٤٢٧ تاريخ ٢٠١٤/٠٦/٢٦ موقع من رئيس هيئة التربية والتعليم أمين غريب والذي ينص على "تعديل وثائق المواطنين السوريين والذين يقيمون في وطننا [تركيا] تحت الحماية المؤقتة والحاصلين على وثيقة نجاح في نتائج امتحانات وزارة التربية والتعليم في الحكومة السورية المؤقتة التابعة للائتلاف الوطني لقوى الثورة والمعارضة (...) وإجراء اللازم".

هذا الخلل يكون بديلاً عن الشهادات الثانوية التي تصدرها الحكومة المؤقتة وغيرها للسوريين.[٥٤] أدى ذلك إلى وقف تعديل شهادة الحكومة المؤقتة الصادرة للطلاب داخل الأراضي السورية كما وضعت العديد من الشروط الجديد لتعديلها وذلك خلال العام ٢٠١٥ وحتى منتصف ٢٠١٦، حيث صدرت تعليمات بتسهيل تعديل شهادة الطلاب السوريين الصادرة عن الحكومة المؤقتة.

٢,٢,٥. الاعتراف الأوربي

في منتصف العام ٢٠١٤ أجرت وزارة التربية في الحكومة السورية المؤقتة - التي كانت ورثت الهيئة الوطنية العليا للتربية والتعليم -الامتحانات الثانوية العامة بين ١٠ و٢٨ حزيران/يونيو وطلبت من منظمة سبارك إجراء تقرير خبراء مستقل عن الامتحانات في المراكز الموجودة في تركيا، وأصدرت المنظمة تقريرها في آب/أغسطس ٢٠١٤.[٥٥] كان الهدف من تقرير تصدره مؤسسة أوربية مستقلة متخصصة بالتعليم العالي هو تعزيز الثقة في الشهادة الثانوية التي تصدرها الحكومة، وخصوصاً في الدول الأوربية لتقوية موقف الوزارة في موضوع الاعتراف، حيث صارت الوجهة نحو أوربا لتوسيع الاعتراف محتمة، خصوصاً وأن الدول العربية لم تعر اهتماماً يذكر لموضوع الاعتراف بالشهادات.

أرسل الطلاب الأوائل في شهادة ٢٠١٣ إلى فرنسا في آب ٢٠١٤،[٥٦] فيما التخطيط لإرسال وفد إلى الخارجية الفرنسية في باريس وخارجيات دول الاتحاد الأوربي قد بدأ بالفعل، باعتبار أن مدخل الاعتراف كما حدده فريق الوزارة في الحكومة المؤقتة هو سياسي وليس قانونياً تقنياً.

في ٥ تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠١٤ اجتمع وفد وزارة التربية والتعليم في الحكومة المؤقتة[٥٧] مع الخارجية الفرنسية[٥٨] واستطاع الوفد الوصول إلى اتفاق يقضي بتعميم داخلي بقبول شهادات الثانوية العامة دون إصدار وثيقة أو كتاب للوزارة، وذلك أنه – بحسب الفرنسيين – إصدار وثيقة مماثلة لتلك التي أصدرتها الوزارة التركية سيقتضي إجراءات طويلة ومعقدة وغير مضمونة النتائج في فرنسا.

---

[٥٤] . انظر الوثيقة رقم ٢٢٤٣٩١٠/٢١٥/١٠٢٣٠٢٢٨ تاريخ ٢٠١٥/٠٢/٢٨ والمعنونة بـ"امتحان المعادلة للطلاب الأجانب"، والمتضمنة المقترح وحيثياته.

[٥٥] . انظر:

Popovic, Milica and others, Inde**pendent Assessment Report on the Implementation of the General Certificate Exam by the Ministry of Education of the Interim Syrian Government,** Spark, Amsterdam, August 2014.

[٥٦] . انظر كتاب وزارة التربية المتضمن قائمة الطلاب الأوائل (١٠ طلاب) المرسلة إلى الخارجية الفرنسية بتاريخ ٨ تموز/يوليو ٢٠١٤ (وثيقة داخلية).

[٥٧] . كان الوفد برئاسة مستشار رئيس الحكومة المؤقتة عبد الرحمن الحاج وعضوية كل من معاون الوزير فواز العواد ورئيس اللجنة الوطنية العليا بدر جاموس، وبحضور سفير المعارضة السوري منذر ماخوس.

[٥٨] . الطرف الفرنسي برئاسة السفير الفرنسي لسوريا فرانك غيللت وحضر الاجتماع جميع المعنيين في الخارجية الفرنسية بالتعليم بالإضافة إلى مدير العلاقات الخارجية بجامعة بواتييه ومسؤول من هيئة الاعتماد الوطني، ومسؤول من وزارة التربية الفرنسية.

استثمر هذا الاعتراف الشفهي الفرنسي المشفوع بتعميم داخلي مع المنحة الطلابية والوثائق التركية في مفاوضات الوفد مع رئاسة الاتحاد الأوربي (بروكسيل)، وألمانيا، وهولندا، ودول أخرى،[٥٩] وتمكن الوفد من انتزاع تعهد بإصدار تعليمات للمؤسسات المعنية بالتعامل مع الشهادة الثانوية للعلة ذاتها التي ذكرها الفرنسيون، ومنذ ذلك التاريخ وحتى اليوم دخل عشرات الطلاب في دول الاتحاد الأوربي إلى الجامعات بدون عوائق تذكر.

٣,٢,٥. الاعتراف الأمريكي

جذب نشاط وزارة التربية وتطور أعمالها في داخل سوريا اهتمام الأمريكيين الذين نأوا بأنفسهم – حتى ذلك الوقت - عن جميع مؤسسات المعارضة التنفيذية، وحصروا علاقاتهم بالجانبين السياسي والعسكري، وفي حزيران/يونيو عام ٢٠١٥ اجتمع وفد من الوزارة بالقنصلية الأمريكية في غازي عنتاب مع عدد من ممثلي المنظمات الأمريكية ومسؤولين في العلاقات الخارجية بطلب أمريكي،[٦٠] تعهد الأمريكيين بالتعامل الإيجابي مع طلب الوزارة بشأن الاعتراف بالشهادات.

تواصلت الخارجية الأمريكية مع وزارة التربية في الحكومة المؤقتة وزودت الخارجية بجميع الوثائق والنماذج والتقارير الخاصة بالشهادة الثانوية والاعتراف، وجدت الخارجية أن ما زودت به كاف للاعتراف بالشهادة، وأبلغت الوزارة في ١٥ أيلول/سبتمبر أن هذه الوثائق جرى تعميمها على "المؤسسات والقيمين على الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية" [٦١] فقد وجد فيها الخارجية ما يساعد على الاعتراف "عبر المؤسسات والتعليم العالي في الولايات المتحدة".[٦٢]

هكذا استطاعت الوزارة تحقيق اعتراف عملي واسع النطاق في المجال الأوربي والأمريكي وإن لم يكن هذا الاعتراف مسند بوثائق رسمية مثبتة، باستثناء الحكومة التركية التي أصدرت أكثر من وثيقة تتضمن هذا الاعتراف. في المقابل المساعي لتوسيع نطاق الاعتراف إلى الدول العربية (باستثناء السودان) ودول شرق آسيا لم تفلح لأسباب سياسية في الأعم الأغلب، ولكن والحق يقال لم تبذل جهود كافية هذا الاتجاه، فقد كانت الأولوية هي تركيا والاتحاد الأوربي وكان يعتقد القيمون على هذا الملف في الوزارة بأن اعتراف تركيا والاتحاد الأوربي سيجر وراءه الدول الأخرى.

ومع ذلك استفاد آلاف الطلاب في الدخول إلى الجامعات في تركيا والاتحاد الأوربي بناء على نتائج تلك المساعي عموماً، وهو أمر يعد انجازا كبيراً في ظل الظروف الدولية المعقدة فيما يتصل بسوريا.

---

[٥٩] . جرت هذه الاجتماعات بين ٩ تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠١٤ و٢٥ كانون الأول/ديسمبر ٢٠١٤.

[٦٠] . وفد الوزارة تألف من معاون الوزير للتعليم العالي عبد الرحمن الحاج ، ومدير التعليم ما دون الجامعي عزام خانجي.

[٦١] . من نص رسالة من مسؤولة التعليم في الخارجية الأمريكية مونيكا إبراهيم إلى كاتب هذه السطور بصفته الرسمية .

[٦٢] . من نص رسالة من مسؤولة التعليم في الخارجية الأمريكية مونيكا إبراهيم إلى كاتب هذه السطور في ٢٠ آب/أغسطس ٢٠١٥ .

٦. البدائل المتاحة

لا تزال تواجه الشهادة السورية وبشكل خاص الثانوية العامة العديد من العقبات، فالاعتراف الشفهي رخو، والقرارات السياسية التي اتخذت يمكن التراجع عنها ما دامت ليست اتفاقية موقعة من جانبين، يخضع هذا للتغيرات التي تطرأ على السياسات الخارجية للدول الصديقة، وهذا يجعل البحث عن بدائل أمراً ضرورياً، وواقع الحال أن هذه البدائل متاحة، ولكنها أيضا لا تخلو من صعوبات، وهذه البدائل هي كالآتي:

١. شهادة دولية تعادل الثانوية العامة أو أي مرحلة من المراحل، بحيث يمكنها تجاوز الحدود دون مشكلات، مثل البكالوريا الدولية، وشهادة SAT الأمريكية الدولية، إلا أن المشكلة الرئيسية في هذه الشهادات أنها باللغة الإنكليزية، وأنها لا تتوفر دوما للطلاب السوريين، فهي محصورة في بعض دول الجوار ودول اللجوء، ولا تتوفر داخل سوريا، كما أن المدارس الدولية ليست متاحة إلا في مدن قليلة في دول الجوار ودول اللجوء، ومعدومة بالطبع في سوريا تحت الحرب.

وتوفر بعض المؤسسات التعليمية شهادات الثانوية العامة، مثل جامعة إفريقيا العالمية (السودان)، لكن هذه الشهادة لم تختبر بعد على نطاق واسع، كما أن المنهاج الذي تعتمد عليه ضعيف ولا يرقى للمنهاج السوري ودول الجوار.

٢. شهادة الثانوية العامة وما قبلها للدول المجاورة ودول اللجوء، العقبة الرئيسية هي القبول المتابعة في نظام التعليم تلك الدول، وهو على العموم ميسر بشكل خاص في لبنان والأردن وإقليم كردستان العراق وتركيا في مرحلة التعليم الأساسي وفي الامتحان المعياري (المعادل للثانوية العامة).

٧. خلاصة وتوصيات

البديل الوحيد الفعلي المتاح للطلاب في الأراضي المحررة حتى الآن هو شهادات الحكومة السورية المؤقتة، وبشكل خاص شهادة الثانوية العامة بفروعها المختلفة، ويحقق هذا البديل عدة ضمانات مهمة، على رأسها ضمان تعليم وطني (غير أيديولوجي) موحد ومخرجات تعليم موحدة تساعد على رأب التصدعات في المجتمع السوري بعد الثورة، كما أنها يمكن أن تساعد على اعتراف بالشهادات في الحكومة الانتقالية بيسر في حال حدوث انتقال سياسي.

وعلى هذا الأساس فإن دعم الاعتراف بالشهادات السورية التي تصدرها الحكومة هو ضرورة لاعتبارات عدة، ولتوسيع الاعتراف وتقوية الاعتراف الموجود، نوصي بالآتي:

١. السعي للحصول على اعتراف من الدول العربية الداعمة للثورة السورية، وبشكل خاص قطر والسعودية والكويت والبحرين، ومنحه هذا السعي الأولوية نظراً لوجود جالية سورية كبيرة.

٢. السعي للحصول على اعتراف من دول جنوب شرق آسيا، وبشكل خاص ماليزيا وأندونيسيا حيث توجد جالية سورية كبيرة، وتأثير الاعتراف من هذه الدولتين كبير على الدول الأخرى في المنطقة.

٣. تقوية الاعتراف القام وتحويل الاعتراف القائم من اعتراف شفهي إلى اعتراف مكتوب.

٤. الانتقال من الاعتراف الدولي الفردي القائم على أسباب سياسية إلى اعتراف قائم على الاتفاقات الموقعة بين الدولة السورية والدول الأخرى.

٥. السعي لإيجاد بدائل مقبولة تتجاوز عقبات الاعتراف مثل توفير امتحانات الشهادات العامة لدول من أصدقاء سوريا وخصوصاً الدول العربية في الأراضي المحررة.

٨. المصادر والمراجع:

١. باللغة العربية

١. أحمدو، محمد صالح. تقرير مشروع امتحانات الثانوية العامة والشرعية والصناعية: ٢٠١٣-٢٠١٦، وزارة التربية في الحكومة السورية المؤقتة، رقم SYR-MS ١٦، تاريخ ١٠١٧/٦/١٧.

٢. خانجي، جلال الدين. تقرير نهاية الامتحانات للثانوية العامة للعام ٢٠١٣، الهيئة الوطنية العليا للتربية والتعليم، د.ت.

٣. علي، عدنان. تسريب أسئلة امتحانات "البكالوريا".. سورية أيضاً، العربي الجديد، ٧ حزيران/يونيو ٢٠١٦.

٤. عوض، حازم. جدل حول «ثغرات» قد تهدد مكانة التعليم العالي في سورية. صحيفة قاسيون، ٢٣ تموز/ يوليو ٢٠١٥.

٥. المفوضية العليا لشؤون اللاجئين، خطة الاستجابة الإقليمية لسوريا .2014 ،

٦. يونس، رجاء. المعلومات الأوروبية» تطلب بيانات حول معيارية الشهادات الجامعية، صحيفة الوطن [السورية]، ٥ حزبران/يونيو ٢٠١٦.

٧. اليونيسكو، الاتفاقية الدولية بشأن الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في الدول العربية والدول الأوربية المطلة على البحر المتوسط، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، ١٧ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧١.

٨. اليونيسكو، اتفاقية الاعتراف بدراسات التعليم العالي وشهاداته ودرجاته العلمية في العربية، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة، ٢٢ كانون الأول/ديسمبر ١٩٧٨.

٩. اليونيسكو، إعلان إنشيون: التعليم بحلول عام ٢٠٣٠ نحو التعليم الجيد والمنصف والشامل والتعلم مدى الحياة للجميع، أيار/مايو ٢٠١٥.

١٠. اليونيسكو، التعليم للجميع بحلول ٢٠١٥: هل سنحقق هذا الهدف؟ ،التقرير العالمي للتعليم للجميع، منشورات اليونسكو، ط١، ٢٠٠٧.

١١. المفوضية العليا للاجئين، تقرير عن التعليم في سوريا، ٢٤ آذار/مارس ٢٠١٤

١٢. المفوضية العليا للاجئين، تقرير عن التعليم في سوريا، ٧ نيسان/أبريل ٢٠١٤

١٣. المفوضية العليا للاجئين، تقرير عن التعليم في سوريا، ١٥ أيار/مايو ٢٠١٤.

٢. باللغة الإنكليزية

1. Crosier, David and others, The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process (Implementation Report), European Commission, May 14, 2015.

2. Kumar Soni, Satish. Preparing for Accreditation: Of Quality Assurance of Professional Services, India, 2014

3. Lund, Aron. To Each His Own Government: It is the season of new governments in Syria, Middle East Center, Carnegie, Beirut, November 14, 2013.

4. Mizikaci, Fatima. Higher Education in Turkey, UNISCO European Center for Higher Education, Bucharest, 2016.

5. Popovic, Milica and others, Independent Assessment Report on the Implementation of the General Certificate Exam by the Ministry of Education of the Interim Syrian Government, Spark, Amsterdam, August 2014.

6. R. Coffey, Kitty and M. Millsaps, Ellen. *A* Handbook to Guide Educational Institutions Through the Accreditation Process: The ABCs of Accreditation, USA, 2004.

٣. وثائق

١. امتحان المعادلة للطلاب الأجانب، رقم ٢٢٤٣٩١٠/٢١٥/١٠٢٣٠٢٢٨ تاريخ ٢٠١٥/٠٢/٢٨ متضمنة المقترح وحيثياته.

٢. تعميم رسمي من وزارة التعليم الوطني التركية، رقم ٢٦٦٤٥٥٣/٢١٥,٠١/٦٧٩٥١٤٢٧ تاريخ ٢٠١٤/٠٦/٢٦ موقع من رئيس هيئة التربية والتعليم أمين غريب والذي ينص على "تعديل وثائق المواطنين السوريين"

٣. رسالة من وزير التربية في الحكومة المؤقتة محي الدين بنانا إلى معاون المستشار يوسف بيوك رقم ٣٣/٥.Mo/١٠٤ بتاريخ ٢٠١٤/٥/٣٠.

٤. كتاب وزارة التربية في الحكومة المؤقتة المتضمن قائمة الطلاب الأوائل (١٠ طلاب) المرسلة إلى الخارجية الفرنسية بتاريخ ٨ تموز/يوليو ٢٠١٤ (وثيقة داخلية).

٥. محضر الاجتماع الخاص بوزارة التربية والتعليم في الحكومة المؤقتة مع ممثلي وزارة التعليم الوطني التركي بتاريخ ٢٠١٤/٠٥/٢٣

٦. مقترح رئيس هيئة التربية والتعليم أمين غريب للوزير نابي آفجي، وقرار الوزير بالموافقة، رقم ٢٦٤٣٩٣٦/٢١٥,٠١/٦٧٩٥١٤٢٧ تاريخ ٢٠١٤/٠٦/٢٥، صادرة عن وزارة التعليم الوطني التركي.

٤. مواقع إلكترونية

١. الموقع الرسمي لليونيسكو

http://www.unesco.org

٢. الموقع الرسمي لمجلس اعتماد التعليم العالي الأمريكي CHEA

http://www.chea.org

٣. الموقع الرسمي لجامعة الدول العربية

http://www.ar-pr.org

٤. صحيفة الوطن السورية

http://alwatan.sy

٥. مؤسسة كارنيغي (مركز دراسات الشرق الأوسط)

http://carnegie-mec.org

٩. ملحق

وثيقة الاعتراف الصادرة عن الحكومة التركية

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

26/06/2014

Sayı : 67951427/215.01/2664553
Konu: Denkliğe İlişkin

..... VALİLİĞİNE
(Millî Eğitim Müdürlüğüne)

İlgi: a) 14.03.2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmî Gazete Millî Eğitim Bakanlığı ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmündü Kararname,
b)15.03.2011 tarihli ve B.08.0.OGM.0.09.72.02.010.03.01/1820 sayılı Genelge(2011/18),
c)16.08.2010 tarihli ve B.08.0.OGM.0.72.02.010.06.01/6544 sayılı Genelge(2010/48),
d) 25.06.2014 tarihli ve 2643936 sayılı Bakan Oluru,
e) 05.03.2004 tarihli ve 25393 Resmi Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Denklik Yönetmeliği,
f) Denklik İşlemleri Kılavuzu 2011.

Yurtdışındaki öğretim kurumlarından alınan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına ait öğrenim belgelerinin denklik işlemlerinin ilke kararlarını belirleme yetkisi, ilgi (a) Kanun Hükmünde Kararname ile Başkanlığımıza verildiği izahtan varestedir. Ayrıca ilgi (e) Yönetmeliğin 5. Maddesi gereği denklik işlemleri; yurt içinde il millî eğitim müdürlüklerince, yurt dışında ise eğitim müşavirliklerimiz/ ataşeliklerimiz tarafından yapılması nedeniyle, Başkanlığımız http://ttkb.meb.gov.tr adresli internet sistemizde, ilgi (f) "Denklik İşlemleri Kılavuzu 2011" esas alınarak yapılması uygun görülmüştür.

Bu nedenle, Ülkemizde mukim geçici koruma altında bulunan Suriye Vatandaşlarından Suriye Ulusal Koalisyonu Geçici Hükümeti Eğitim Bakanlığı, Suriye Eğitim Bakanlığı veya Libya Geçici Hükümeti Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınav sonuçunda başarılı olanalara verilen belgelere ilgi (b,c) Genelgeler ile ilgi (d) Bakan Oluru ve ilgi (e) Yönetmeliğinin 7. maddesi gereği denklik belgelerinin düzenlenmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Emin KARİP
Kurul Başkanı

DAĞITIM:
B Planı
EKLER:
Ek: 1.Bakan Oluru

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Milas Sok. 06330 Teknikokullar/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: ttkb@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ümit DOĞAN Şef
Tel: (0 312) 2126530/4226
Faks: (0 312) 2220134

دور التكنولوجيا المساعدة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في بيئات الطوارئ والحروب (الحالة السورية أنموذجاً)

د. سهاد الملي
أستاذ علم النفس
رئيس قسم التربية الخاصة في كلية التربية
جامعة دمشق سابقا

المخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف إلى مشكلات التعليم والتعلم لدى الطلاب ذوي الإعاقة، ودور التعليم الالكتروني وبدائل التعليم المساعدة في تعليمهم في زمن الحرب السورية وبيئة الطوارئ. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في البحث. كما أو ضح البحث مفهوم التكنولوجيا التعليمية المساعدة؛ أدواتها، ووظائفها، وفوائدها، وعقبات الاستفادة منها في العملية التعليمية التعلمية للطلاب ذوي الإعاقة. كما أو ضحت أشكال التعليم الالكتروني وخصائصه. وخلصت الباحثة إلى اقتراح تصور يفيد في تعليم الطلاب ذوي الاعاقة في بيئة الطوارئ والحرب السورية. وأوصت بتوظيف التعليم الإلكتروني كوسيلة تكنولوجيا مساعدة في العملية التعليمية التعلمية للطلاب ذوي الإعاقة في بيئات الطوارئ والحروب لما يتمتع به هذا النوع من التعليم من خصائص وميزات تتناسب مع نوعية المتعلم (الطلاب ذوي الإعاقة)، والظروف الطارئة التي يعيشها وهي الحرب السورية والتي تسببت في صعوبة حصوله على التعليم، وبناء كفاءته وقدرته التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الإعاقة، الأشخاص ذوو الإعاقة، الطوارئ الإنسانية، تكنولوجيا المساعدة التعليمية، التعليم الإلكتروني.

OLAĞANÜSTÜ HAL VE SAVAŞ ORTAMLARINDA ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE YARDIMCI TEKNOLOJİNİN ROLÜ (SURİYE'NİN DURUMU ÖRNEKLİĞİNDE)

Özet:

Araştırmanın amacı, engelli öğrencilere öğretme ve öğrenme sorunlarını ele akmak, online eğitimin rolünü ve alternatif eğitim modellerini belirlemek, Suriye savaşı sırasında ve olağanüstü hallerde öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Araştırmacı, araştırmada açıklayıcı analitik yöntemi kullanmıştır. Araştırma ayrıca, engelli öğrenciler için öğrenme sürecinde yardımcı eğitim teknolojisi kavramı, araçları, işlevleri, avantajları ve bundan faydalanmanın önündeki engelleri açıklığa kavuşturmuş, online eğitimin biçimleri ve özelliklerini ele almıştır. Araştırmacı, olağanüstü hal ortamında ve Suriye savaşında engelli öğrencilerin eğitimine katkı sağlayacak bir vizyon önererek sonuca ulaşmıştır. Olağanüstü hal ve savaş ortamlarında engelli öğrenciler için eğitimsel öğrenme sürecinde teknolojiden destek alarak online eğitimin kullanılmasını tavsiye etmiştir. Çünkü bu tür bir eğitim, engelli öğrencilerin düzeyiyle orantılı özelliklere ve ayrıcalıklara sahiptir ve Suriye savaşı gibi içinde yaşadığı olağanüstü hal şartlarında eğitim almasını, yeterliliğini ve kapasite artışını zorlaştırmıştır.

The Assistive Role of Technology and the Education of Persons with Disability In an Environment of Emergency and War (Syria as a model)

Abstract:

The goal of this research is to introduce the problems of education of students with disability and the role of electronic education and the alternatives available to facilitate education process at time of emergency and war in Syria. The researcher, therefore, has followed the analytical descriptive approach.

Due to its characteristics and features that go with the targeted persons and their extraordinary circumstances of war they are under, which resulted in difficulties of education acquisition and building the competence and educational potential required, the research has also referred to the concept of assistive educational technology, its tools, functions, merits and obstacles in the educational process at time of war and emergency as far as students with disability are concerned.

١- مقدمة

عانى الشعب السوري بفئاته المختلفة من أجواء الحرب وكان من هذه الفئات أصحاب الإعاقات أو ذوي الاحتياجات الخاصة الذين فقدوا الرعاية اللازمة وكانوا من بين أكثر الفئات تهميشًا وضعفًا، وبخاصة في أو ضاع النزوح القسري، كما أنهم عانوا من العزلة والوصمة والتصورات بأنهم عبء، وهذا أدى إلى تهديد كرامتهم وسلامتهم وأمنهم، وبالتالي تهديد حصولهم على الخدمات الإنسانية والرعاية الطبية والنفسية وحقهم في التعليم. وقد ساهم القصف المستمر في ازدياد خطير في أعداد المصابين بعاهات دائمة من فقدان الأعضاء أو أحد الحواس كالسمع والبصر، والتعرض لأزمات نفسية مزمنة نتيجة الصدمة والخوف الشديد.

وقد وثقت منظمة الصحة العالمية ومنظمة الإعاقة الدولية في بيانها الصادر عام ٢٠١٥، ثمانين ألف حالة إعاقة ناتجة عن استهداف المدنيين بين عامي (٢٠١٢-٢٠١٥). وما تزال أعداد المعاقين في ازدياد يومي حيث يعيش اليوم أكثر من ١، ٥مليون شخص مع إعاقات دائمة نتيجة للحرب، بما في ذلك ٨٦٠٠٠شخص فقدوا أطرافهم. وإن ٨٠٪ من إصابات اللاجئين السوريين في لبنان والأردن، هي نتيجة مباشرة للحرب. (اليونيسف ١٢أذار/٢٠١٨).

إن الأشخاص ذوي الإعاقة يتأثرون بشدة في الكوارث والحروب والأزمات وتزداد بشكل خاص عند الأطفال منهم، حيث يتعرض الأطفال ذوي الإعاقة أكثر من غيرهم لمخاطر العنف والاستغلال وسوء المعاملة والإهمال وبخاصة في حال وفاة أو لياء الأمر أو تفرق الشمل. وإن عدم الحصول على الرعاية الطبية والنفسية المناسبة يؤدي إلى إطالة أمد الإصابات وتفاقم وضعها بين الأطفال. كما أن عائلات الأطفال ذوي الإعاقة في زمن الحرب غالباً ما تفتقر إلى الوسائل أو القدرة على تزويد أطفالها بالأدوات أو المعدات المساعدة التي يحتاجونها، ومع فقدان الرعاية المناسبة لتحسين أو ضاعهم كإنشاء مراكز للأطراف الصناعية أو إنشاء مدارس للصم والبكم أو فاقدي البصر بهدف تقديم ما يلزمهم من احتياجات حياتية وتعليمية ورعاية نفسية لدمجهم في المجتمع.

٢- مشكلة البحث

خاضت سورية صراعاً مسلحاً متعدد الجوانب منذ ٢٠١١ شاركت فيه عدة أطراف دولية، وبعد مرور عشر سنوات على الحرب تبدو الحصيلة ثقيلة، فقد خلفت هذه الحرب مأساة إنسانية كبيرة، وتشير تقديرات اليونيسف ووفقًا للبيانات التي تم التحقق منها منذ عام٢٠١٤ عندما بدأ الرصد الرسمي وحتى عام٢٠١٩: مقتل ٥٤٢٧طفل سوري ؛ أي بمعدل طفل واحد كل عشر ساعات، بالإضافة إلى٣٦٣٩طفل سوري أصيب بجراح كنتيجة لهذا النزاع، كما تم تجنيد ٥٠٠٠ طفل في القتال لا يتجاوز عمر بعضهم السبع سنوات،

وكان قد تعرض حوالي ١٠٠٠ مرفق تعليمي وطني للهجمات، كما دمرت البنى التحتية، وأنهك الاقتصاد وقطاعاته المنتجة، واضطر أكثر من ٥,٦ ملايين شخص للفرار من سورية بحثًا عن الأمان في بلدان أخرى فيما نزح ملايين الأشخاص الأخرين داخل سورية (يونيسيف، ١٠أكتوبر، تشرين الثاني ٢٠١٩).

وفي بيان الأمم المتحدة الصادر عن الأمين العام لها ١٨ شباط /فبراير ٢٠٢٠. أن استمرار الحملات العسكرية تسبب في نزوح حوالي٩٠٠ ألف شخص سوري وأن ٨٠٪ منهم أطفال ونساء وذلك منذ الأول من كانون الأول/ديسمبر ٢٠١٩. وأنه غالباً ما يكون النزوح لأكثر من مرة. وتشير تقديرات اليونيسف إلى أن ٨,٤ مليون طفل قد تأثر بالحرب داخل سورية أو من لجأ خارجها. علاوة على ذلك أن ستة ملايين طفل سوري بحاجة إلى مساعدات إنسانية وأكثر من ٢مليون لا يحصلون على تلك المساعدات لأنهم يعيشون في مناطق يصعب الوصول إليها أو تحت الحصار.

لقد أدّى استمرار القصف الذي تعرضت له المدارس ومن بينها مدارس ذوي الإعاقة إلى خروج الكثير منها عن العمل وانقطاع التعليم فيها. إلا أنه وعلى الرغم من وجود بعض المدارس في المناطق الخاضعة لسيطرة النظام والتي مازالت ضمن نطاق الخدمة، فإن التحاق الطلاب ذوي الإعاقة بهذه المدارس قليل وذلك يعود لأسباب عدة في مقدمتها صعوبة وتعقيدات إمكانية التسجيل في هذه المدارس والتكلفة الباهظة للدروس الخصوصية للطلاب ذوي الإعاقة، ومحدودية أعداد المدارس مما يجعل بعد هذه المدارس وإمكانية الوصول إليها صعبًا.

يحتاج الطلاب ذوي الإعاقة للتعليم والرعاية كغيرهم من الطلاب إلا أنه في ظل الحرب وغياب الوعي لدى الكثير من الأسر لضرورة تعليمهم وقلة المدارس المعنية بذلك، لا يتلقون أي رعاية أو تعليم مما يحول دون إمكانية تأهيلهم ودمجهم بالمجتمع بشكل صحيح، فالأطفال ذوو الإعاقة هم أكثر الفئات المجتمعية التي تواجه التمييز والإهمال ونادرًا ما تتلقى هذه الشريحة اهتمامات الجهات المسؤولة والأشخاص المحيطين بها لأسباب متعددة تتمثل بضعف التمويل وقلة الوعي المعرفي الذي يحرمهم من الاندماج في المجتمع وسوق العمل، فبحسب الاحصاءات ٧٠٪ منهم غير ناشطين اقتصاديًا وهي نسبة تعكس حجم التهميش والتقصير الذي يعانون منه (نجار، ٢٠١٧).

إنّ التكنولوجيا وجدت في الأساس حتى تمكن الإنسان من التفوق على طبيعته البشرية المحدودة سواءً العقلية أم الجسدية وبشكل خاص تعمل التكنولوجيا المساعدة أو ما يطلق عليها Assistive Technology على تحسين القدرات الوظيفية للمعاقين. فلذلك من الصعب تخيل حياة الطلاب ذوي الإعاقة دون الأدوات التكنولوجية التي ساعدتهم بشكل أساسي على التواصل مع الأخرين وإنجاز المهمات

البسيطة التي كان من المستحيل تحقيقها دون الابتكارات المتطورة، حيث مكنتهم هذه التقنيات من إدارة أمورهم الحياتية وكانت أشبه بثورة علمية وحياتيه لهؤلاء المعاقين.

ومع ظهور الانترنت تم تطوير الأداء الالكتروني وأصبح من الممكن إعداد المحتوى الإلكتروني والاختبارات الإلكترونية والتصحيح الإلكتروني وهي مرحلة التعليم الإلكتروني. ومع تطور مفهوم الفاعلية أمكن توظيف واستخدام التطبيقات التعليمية وخاصة التطبيقات التفاعلية في المواد الدراسية (السيد محمد، ٢٠١٩).

إن التكنولوجيا المساعدة للطلاب ذوي الإعاقة والمدمجة في أساليب التعليم تساعد وتعمل على إعطائهم القدرة الكاملة على الاستقلال في الحصول على المعلومات والبيانات بأنفسهم في العملية التعليمية والتقدم في مجالات التعليم. فالهدف من التكنولوجيا المساعدة يتمثل في تمكين الطلاب ذوي الإعاقة من التغلب على العجز الذي يوجد لديهم والقيام بالعملية التعليمية التعلمية بصورة تماثل قيام أقرانهم من الطلاب من غير ذوي الإعاقة.

ولا تنحصر بيئات التعلم التي توفرها التكنولوجيا المساعدة لفئات الطلاب ذوي الإعاقة على غرفة الصف وداخل المدرسة وإنما يجب توافر هذه التسهيلات في أماكن أخرى خارج أسوار المدرسة لابد أن تحتوي المكتبات العامة ومقاهي الإنترنت والبيت على التكنولوجيا المساعدة والتي تتيح لهذه الفئات مواصلة تعليمهم اللامنهجي ومساعدتهم في ممارسة نشاطاتهم الاجتماعية بنفس الطريقة التي يمارسها أقرانهم غير المعاقين أي في بيئات تعلم غير صفية.

وتقوم الباحثة في البحث الحالي بالكشف عن دور وإمكانية فاعلة للتكنولوجيا المساعدة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في بيئات الطوارئ والحرب السورية.

٣- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي

١-من خلال تبيان أهمية التعليم الالكتروني وبدائل التعليم المساعدة من حيث إنها عملية فكرية تتناول عمليتي التعليم والتعلم في ارتباطهما ببعضهما البعض تناولاً منهجياً منظوماً ومنتظماً، بهدف تطوير المواقف التعليمية وتحديدها وزيادة فاعليتها وكفاءتها؛ لإحداث تعلم أفضل وتقديم الحلول العلمية والعملية لمشكلات التعليم والتعلم التي يواجهها المتعلمون ذوو الإعاقة. (عبد العاطي، ٢٠١٤)

٢-التعرف على دورها الفاعل في العملية التعليمية التعلمية للطلاب ذوي الاعاقة. من حيث قدرتها على مساعدتهم في التغلب على الكثير من العقبات التي تواجههم في الحصول على التعليم والتعلم في الحروب وبيئات الطوارئ، وإمكانية توفير التعليم والتعلم في البيت أو أي مكان خارج حدود المدرسة

وبشكل انفرادي، حيث يستطيع الطالب، بشكل مستقل ودون الحاجة إلى وجود المعلم أو الصف المدرسي، مواصلة التعليم والتعلم والارتقاء فيه، ويسهم هذا في تعزيز الثقة لديهم ويرفع مقدرتهم على استيعاب وتطبيق مهارات الحياة.

٣-اقتراح تصور لدور فاعل للتعليم الالكتروني، تفيد في إمكانية تعليم وتعلم الطلاب ذوي الإعاقة في زمن الحرب السورية.

٤- أهداف البحث

١-تحديد مفهوم الإعاقة، والأشخاص ذوي الإعاقة في بيئة الطوارئ والحرب السورية.

٢-التعرف إلى مشكلات التعليم لدى الطلاب ذوي الإعاقة في زمن الحرب السورية وبيئة الطوارئ.

٣-التعرف على دور التعليم الالكتروني وبدائل التعليم المساعدة في العملية التعليمية التعلمية للطلاب ذوي الاعاقة في زمن الحرب السورية وبيئة الطوارئ

٤-التوصل إلى مقترحات وتوصيات تفيد في العملية التعليمية التعلمية للطلاب ذوي الإعاقة في زمن الحرب السورية وبيئة الطوارئ.

٥- أسئلة البحث:

١-من هم الطلاب ذوو الإعاقات في زمن الحرب السورية وبيئة الطوارئ؟

٢-ما المشكلات التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة في زمن الحرب السورية وبيئة الطوارئ؟

٣-ما دور التعليم الإلكتروني وبدائل التعليم المساعدة في العملية التعليمية التعلمية للطلاب ذوي الإعاقة؟

٤-ما المقترحات والتوصيات في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في زمن الحرب السورية وبيئة الطوارئ؟

٦- مصطلحات البحث:

الإعاقة:

حسب تعريف منظمة الصحة العالمية: " العجز أو الإعاقة هو مصطلح جامع يضم تحت مظلته الأشكال المختلفة للاعتلال أو الخلل العضوي، ومحدودية النشاط، والقيود التي تحد من المشاركة ".

وفي الدراسة الحالية نعرف الأشخاص ذوي الإعاقة انطلاقًا من التعريف المعتمد في اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة. حيث يشمل مصطلح الأشخاص ذوي الإعاقة كل الأشخاص الذين يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية. قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الأخرين. وعليه فإن الأشخاص ذوي الإعاقة

في الدراسة الحالية هم جميع الأطفال السوريين الذين هم في سن المدرسة والتعلم، إما عانوا أو تسببت لهم الحرب في بلدهم بالمعاناة من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسية، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع غيرهم من الأطفال السوريين من حيث حقوقهم في الرعاية الصحية والتعليم.

٢- الأشخاص ذوو الإعاقة في حالات الحروب والخطر والطوارئ الإنسانية:

حسب اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، تتعهد الدول الأطراف ووفقًا لمسؤولياتها الواردة في القانون الدولي، بما فيها القانون الإنساني الدولي لحقوق الإنسان، باتخاذ كافة التدابير الممكنة لضمان حماية وسلامة الأشخاص ذوي الإعاقة الذين يوجدون في حالات تتسم بالخطورة، بما في ذلك حالات النزاع المسلح والطوارئ الإنسانية والكوارث الطبيعة. وأن تسلم الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في التعلم والتعليم ولإعمال هذا الحق دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص، وأن تكفل الدول الأطراف نظامًا تعليميًا جامعاً على جميع المستويات وتعلمًا مدى الحياة. (المفوضية السامية لحقوق الإنسان بدون تاريخ)

وفي الدراسة الحالية: هم الأطفال في سن المدرسة والتعلم في ظل الحرب السورية وحالات الطوارئ الإنسانية ويحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة وخدمات داعمة، كونهم يعانون من حالة عجز حسي أو عقلي أو جسمي تفرض قيودا شديدة عليهم. وضرورة تقديم التعليم لهؤلاء الأفراد دون تمييز وعلى أساس تكافؤ الفرص لجميع المراحل التعليمية، باختلاف الإعاقات والاحتياجات الضرورية واللازمة في كل حالة.

٣-تكنولوجيا المساعدة التعليمية للطلاب ذوي الإعاقة:

يكاد يجمع المتخصصون في هذا المجال على تعريف تكنولوجيا التعليم ذوي الاعاقة بأنها: النظرية والتطبيق في تصميم وتطوير واستخدام وإدارة وتقويم البرامج الخاصة بالأفراد ذوي الإعاقة في تيسير عملية التعليم والتعلم، والتعامل مع مصادر التعلم المتنوعة لإثراء خبراتهم وسماتهم وقدراتهم الشخصية). (الباتع، ٢٠١٤). (المغاوري، ٢٠١٦).

ويشتق من مفهوم تكنولوجيا التعليم لذوي الإعاقة عديد من المفاهيم والمصطلحات ومنها الوسائل التكنولوجية المعينة أو المساعدة لذوي الإعاقة. (الباز، ٢٠٢٠).

وتعرف الوسائل التكنولوجيا التعليمية أو التقنيات التعليمية المساعدة والمقدمة لذوي الإعاقة بأنها: أي مادة أو قطعة، أو نظام منتج، أو شيء معدل أو مصنوع وفقاً للطلب بهدف زيادة الكفاءة العلمية والوظيفية لذوي الإعاقة. فهي تلك الأدوات والأجهزة والبرمجيات الخاصة بمادة دراسية معينة أو سنة

دراسية. وتساعد في تكييف المادة الدراسية لتتلاءم واحتياجات الفرد من ذوي الإعاقة لتلك المادة أو في تلك السنة الدراسية. (الباز، ٢٠٢٠).. (الباتع، ٢٠١٤). (المغاوري، ٢٠١٦).

وفي الدراسة الحالية: تعرف وسائل التكنولوجية التعليمية المساعدة أنها: التكييف الإلكتروني باستخدام الأدوات والأجهزة والبرمجيات الخاصة للمناهج الدراسية للطلبة ذوي الإعاقة على اختلاف فئاتهم العمرية أو طبيعة احتياجهم، والمتوفرة حالياً في مدارس ومعاهد الجمهورية العربية السورية الخاصة بتعليم المعاقين، وتحويلها إلى مادة الكترونية، حيث يتم التعلم من خلالها في بيئات تعلم غير صفية وخارج حدود المدرسة، بحيث تمكنهم من التعلم ومواكبة بناء قدراتهم التعليمية في ظل الحرب السورية وحالات الخطر والطوارئ الإنسانية، حيث تكون ظروف التعلم المدرسي صعبة وغير متوفرة.

٤- التعليم الإلكتروني:

استخدام التكنولوجيا في جميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقل وقت وجهد وأكبر فائدة، وقد يكون هذا التعلم تعلماً فورياً متزامناً، وقد يكون غير متزامن، داخل الفصل المدرسي أو خارجه. (عبد العاطي، ٢٠١٤).

٧- الدراسات السابقة

- **دراسة (حماد، ١٩٩٤):** وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام الحاسب في اكتساب مفاهيم رياضية أساسية لدى الطلبة المعوقين عقلياً بدرجة بسيطة مقارنة مع التدريس الصفي العادي والذي لا يستخدم الحاسب. وقد كشفت النتائج أن متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا بواسطة الحاسوب زاد بدلالة إحصائية عن متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا بواسطة الطريقة الصفية العادية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى الجنس.

-**دراسة (الدخيل ٢٠٠٠):** هدفت لدراسة أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على تحسين النطق والكلام لديهم وأكدت على وجود دور إيجابي للوسائط المتعددة كتقنية تعليمية في تحسين النطق والكلام للأطفال المتخلفين عقلياً بدرجة بسيطة.

-**دراسة (Mechling ٢٠٠٢):** هدفت الدراسة إلى تعليم الأطفال المعوقين إعاقة عقلية متوسطة قراءة لافتات المواد والممرات في محلات البقالة والسوبر ماركت، وأسماء بعض المواد كالمنظفات والأطعمة وغيرها باستخدام الحاسوب وقد أشارت النتائج إلى أن استخدام الحاسوب كان ناجحاً في تعليم قراءة لافتات وأسماء المواد في محلات البقالة والسوبر ماركت والقدرة على تعميم هذه المهارة.

-**دراسة (الملي، ٢٠٠٢):** وهدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية تعليم الصم مهارات القراءة والكتابة للغة الانكليزية بواسطة برنامج حاسوبي وموازنته مع فاعلية التعليم السائد في التعليم النظامي في معاهد

الصم في مدينة دمشق. وخلصت الدراسة إلى أن تعليم الطلاب الصم بواسطة الحاسوب أعطى مردوداً تعليميا أعلى من التعليم بالطرق التقليدية وأنه لم يكن للجنس تأثير على مردود التعليم.

- **دراسة (الرصيص، ٢٠٠٣):** فاعلية البرامج التفاعلية كتقنية تعليمية باستخدام الحاسوب لتيسير تعلم الرياضيات ونقل أثر التعليم إلى مواقف جديدة للتلاميذ المعاقين عقلياً بدرجة بسيطة وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التربية الخاصة وطالبات التخصصات الأخرى في اتجاهاتهم نحو دور وسائل التقنيات التكنولوجية الحديثة في تحسين المستوى التعليمي للأطفال ذوي الإعاقة.

-**دراسة (شهاب، ٢٠٠٤):** بعنوان فاعلية برنامج مقترح قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات حل المشكلة وبعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقلياً وتوصلت إلى نفس النتائج حيث تؤكد على أهمية البرامج التعليمية المحوسبة المقدمة للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم في تنمية مهارات حل المشكلة وبعض المهارات الاجتماعية.

-**دراسة (القحطاني، ٢٠٠٤):** وهدفت هذه الدراسة التعرف إلى الفروق في اكتساب الطالبات المعوقات إعاقة عقلية بسيطة مهارة القراءة باستخدام الحاسوب مقارنة بالطالبات المعوقات إعاقة عقلية بسيطة اللواتي يتعلمن بطريقة الدراسة العادية. وقد أشارت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات المعوقات إعاقة عقلية بسيطة واللاتي تعلمن مهارات القراءة باستخدام الحاسوب.

-دراسة Margaret, Bausch and Hassel bring ٢٠٠٥: وهدفت الدراسة إلى التحدث عن التكنولوجيا المساعدة التي يمكن أن تستخدم كأسلوب حياة للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية وتشير هذه الدراسة إلى أن الأدوات المساعدة أو التكنولوجيا المساعدة التي يستخدمها طلاب صعوبات التعلم في مجموعات منفصلة لم يطبق استخدامها إلى الآن بشكل مناسب في الغرف الصفية. وتقترح هذه الدراسة تطبيق استخدام التكنولوجيا المساعدة داخل الغرفة الصفية العادية.

- **دراسة (بدران ٢٠٠٧-٢٠٠٨):** هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام برنامج محوسب في تدريس مهارات القراءة الأساسية لذوي صعوبات القراءة مقارنة بالطرائق غير المحوسبة لطلاب الصف الثالث الأساسي في الأردن. والتعرف إلى آراء أو لياء الأمور للطلبة ذوي صعوبات التعلم في تعلم أبنائهم باستخدام الحاسوب مقارنة بآرائهم في تعلم أبنائهم بالطرائق الأخرى. وأشارت نتائج البحث أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ العينتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمصلحة المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التعليمي المحسوب كما دلت النتائج إلى اتجاهات المتعلمين

نحو تعلم مهارات القراءة بمساعدة البرنامج المحوسب كانت إيجابية وذلك أيضا نتائج تحليل إجابات معلمي غرفة المصادر في التعلم وأولياء الامور كانت إيجابية.

-**دراسة (مطر عبد الفتاح ٢٠٠٩):** هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج محوسب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة وجاءت النتائج إيجابية لصالح استخدام الكمبيوتر في تنمية الوعي الفونولوجي والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات التعلم.

- **دراسة (محمود، ٢٠١٠):** دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي يقوم باستخدام بعض استراتيجيات التدريب الإلكتروني الفردي، التعاوني، المدمج لتنمية المهارات اللغوية ومفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. وأشارت النتائج إلى أن المجموعة التي استخدمت استراتيجية التدريب المدمج كانت أكثر تفوقا من المجموعتين اللتين استخدمتا استراتيجيتي التدريب الفردي والتعاوني وأن استراتيجية التدريب الإلكتروني التعاوني والمدمج متقاربتين في فاعليتهما وتأثيرهما على مفهوم الذات في التطبيق البعدي والتتبعي.

- **دراسة (محمد حمدان، وفيصل البلوي ٢٠١٩):** هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج محوسب وقياس أثره في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة، وقد توصلت نتائج البحث إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين مهارات الوعي الصوتي لدى الطلبة ذوي صعوبات القراءة، إذ أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة (أحمد نبوي عيسى ٢٠١٩):** هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج حاسوبي تفاعلي للتدخل المبكر لتنمية اللغة لدى الأشخاص الصم وضعاف السمع في مدارس جدة بالمملكة العربية السعودية. وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية في استخدام البرنامج الحاسوبي على الحصيلة اللغوية.

- **دراسة (أمل البدو ٢٠٢٠):** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر المعلمات بمدارس دولة الإمارات العربية المتحدة نحو فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس. وتوصلت الدراسة إلى أنّ رأي عينة الدراسة في دور المعلمين في تفعيل عملية الدمج التربوي كان مرتفعا.

- **دراسة (مريم المالكي، منال شعبان ٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، من خلال عدة محاور تناولت متطلبات توظيف التعليم الالكتروني، والمهارات اللازمة لتوظيف التعليم الإلكتروني، وتحديد

تقديرات المعلمين نحو توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية في ضوء عدد من المتغيرات والتي تتمثل بـ "متغير الجنس، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية في الحاسب الآلي، الدورات التدريبية في التقنية)، والكشف عن معوقات توظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية لذوي الإعاقة الفكرية. وأظهرت النتائج أن درجة تقدير المعلمين نحو متطلبات توظيف التعليم الالكتروني جاءت مرتفعة على جميع أبعاد الأداة. كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لأثر الجنس، وجاءت لصالح الإناث. وجود فروق دالة إحصائياً لاختلاف سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل من (٥) سنوات، مع وجود فروق دالة إحصائياً لأثر البرامج التدريبية في الحاسب الآلي، وجاءت لصالح من تلقوا برامج تدريبية في مجال الحاسب الآلي، إضافة إلى ما سبق وجود فروق دالة إحصائياً لأثر الدورات التدريبية في مجال التقنية في التعليم، وجاءت لصالح من سبق لهم الالتحاق بدورات تدريبية تعنى بالتقنية.

لقد أكدت الدراسات السابقة أهمية استخدام التعليم الالكتروني ووسائله المساعدة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة بغض النظر عن نوع الاعاقة أو شدتها أو باختلاف طبيعة المادة التعليمة، ودورها الفاعل في تقديم الخدمات التعليمية وتنشيط قدراتهم العقلية وتأهيلهم حتى لا يتعرضوا لمشكلات نفسية وتربوية. ولكي يندمجوا في المجتمع ويصبحوا أفراد منتجين لا عبئاً على أسرهم ومجتمعهم.

التحديات التي يواجهها الأشخاص ذوو الاعاقة:

على الرغم من المساعي لتوفير بيئة مناسبة لذوي الإعاقة وتسخير كافة الإمكانيات لهم بهدف تقديم خدمات ترقى إلى حالة الرضا لدى هذه الشريحة الهامة من المجتمع، إلا أن هناك مجموعة من التحديات الحقيقية التي مازالت تواجههم في الحياة اليومية.

١- القبول الاجتماعي: كمواقف واتجاهات زملائهم من الاطفال في المدارس وعائلاتهم وربما المعلمين أيضاً وحتى مواقف يمكن أن تتخذها عائلات الأشخاص ذوي الاعاقة أنفسهم، وجميع هذه المواقف ناتجة عن عدم خبرة ومعرفة، ومعتقدات متوارثة حيث تؤدي بدورها إلى نظرات ازدراء وتثاقل من هؤلاء الأشخاص، وبالتالي تأخير عمليات الدمج في المدارس الحكومية والخاصة.

٢- عدم الالتزام بتطبيق القوانين والسياسات: يعتبر هذا من العقبات والتحديات الكبيرة التي يواجهها الاشخاص ذوو الاعاقة حيث تبقى القوانين الناظمة والميسرة لشؤون حياتهم حبراً على ورق ولا تجد اهتماماً من قبل المسؤولين والمعنيين بتطبيقها على أرض الواقع وربما لا يكونوا مشمولين بهذه القوانين في كثير من الدول.

٣- خلو معظم المرافق والمنشآت التعليمية والطبية من التسهيلات البيئية: وعلى سبيل المثال، تُعْتَبَرَ بعض التسهيلات من منحدرات في مداخل الأبنية وممرات واسعة بداخلها تمكن مستخدمي الكراسي المتحركة الذين يعتبروا الأكثر انتشاراً في المجتمع، على التنقل بأريحية، وأيضاً توفير مرافق خدمية يكون بمقدور هؤلاء الأشخاص استخدامها بمفردهم، وهذا ينطبق على تعديلات وتسهيلات بيئية مناسبة لتلبية احتياجات جميع أفراد ذوي الإعاقات، كل حسب إعاقته واحتياجه الخاص.

٤- تهميش بعض الحالات بعينها من ذوي الاحتياجات الخاصة: وأعني بها الإعاقات السمعية والبصرية ويعود سبب هذا التهميش لكون هذه الحالات اقل عدداً من غيرها من حالات الإعاقة أو اقل انتشاراً، إضافة إلى ارتفاع تكاليف التجهيزات والإجراءات التي يتوجب القيام بها لتمكين هؤلاء الاشخاص من ممارسة حياتهم الطبيعية حيث يتوجب توفير أشخاص مدربين على استخدام للغة الاشارة لمساعدة ذوي الإعاقة السمعية وتقديم الخدمات التي يحتاجون اليها وفيما يتعلق بالأشخاص ذوي الإعاقة البصرية فإنهم بحاجة إلى مسارات خاصة تسمى (مسارات بريل) عبارة عن مسارات نافرة ومميزة بألوان عاكسة في الأرصفة يمكنهم الاهتداء بها عند تنقّلهم في الشوارع , وأيضاً بحاجة إلى كتب مترجمة الى (طريقة بريل) حروف نافرة بأسلوب معين يمكنهم تلمسها بأصابعهم وقراءتها.

٥-عدم توفر الخدمات والإرشادات اللازمة لذوي الإعاقة ليجعلوا منهم أشخاصاً فاعلين قادرين على الاعتماد على أنفسهم، وخوض معترك الحياة، وتوفير الفرص الكفيلة بتحسين مستوى حياتهم، وتحقيق الاستقلالية وإزالة العراقيل والصعاب التي تعترضهم للوصول إلى مستوى حياة أفضل. (الملاح، ٢٠١٨).

وتزداد التحديات للأشخاص ذوي الإعاقة عمقًا وتأثيراً في زمن الحروب وبيئة الطوارئ، وحول الاحتياجات والتحديات في زمن الحرب السورية لعام ٢٠١٧. ذكر تقرير صادر عن الأمم المتحدة تعرض ٣٠ ألف شخص في سورية شهريًا لصدمة نفسية جراء الحرب ومعاناة ٢,٨ مليون شخص من إعاقات جسدية دائمة، وأنه في حالات النزاع يكون الأطفال ذو الإعاقة من أكثر الفئات هشاشة وغالبًا ما يحتاجون إلى علاج وخدمات متخصصة (مدارس، وسائل مساعدة، . . .) وفي حال عدم حصولهم على هذه الخدمات فإنهم يواجهون خطرًا حقيقيًا بالإقصاء والإهمال والوصم. إلا أنه ومع ازدياد وتيرة العنف في سورية ازداد أعداد الأطفال الذين يعانون من إعاقات دائمة وازداد معها الحاجة إلى مراكز الرعاية والتعليم الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة في كافة أنحاء سورية، وفي واقع الأمر لاتزال تعاني معظم المدن والمناطق السورية من ندرة المدارس والمراكز المعنية برعاية الطلاب ذوي الإعاقة (الصوراني، ٢٠١٧).

تأثير التحديات المعيقة على حياة الأشخاص ذوي الاعاقة ودمجهم:

١- نتائج صحية أقل: هناك بينات متزايدة تدل على أن الأشخاص ذوي الإعاقة يتلقون مستويات صحية أدنى من تلك التي تتوافر لعامة السكان. وأشارت بعض الدراسات أيضاً إلى ارتفاع معدلات انخراط الأشخاص ذوي الإعاقة في سلوكيات محفوفة بالخطر مثل التدخين.

٢- إنجاز تعليمي أدنى: يزداد احتمال عدم الالتحاق بالمدارس بين الأطفال ذوي الإعاقة عنه بين نظرائهم من الأطفال غير المعاقين، مع تدني معدلات استمرارهم وترقيهم في السنوات الدراسية. أما الثغرات المتعلقة باستكمال التعليم فتوجد على مدى جميع المراحل العمرية في كل من البلدان المنخفضة والمرتفعة الدخل، وتظهر بصورة أو ضح في البلدان الأشد فقراً. (الزعبي، ٢٠١٩)

٣- مشاركة اقتصادية أقل: إن ذوي الإعاقة أكثر تعرضاً للبطالة، وهم بصفة عامة يحصلون على أجور أدنى عند تعيينهم. وتوضح البيانات العالمية للمسح الصحي العالمي أن معدلات العمل والتوظيف أقل بين الرجال ذوي الإعاقة (٥٣ %)، والنساء ذوات الإعاقة (٢٠ %) عنها بين الرجال بدون إعاقة (٦٥ %) والنساء بدون إعاقة (٣٠ %). (اليونيسف، ٢٠١٨)

٤- معدلات أعلى من الفقر: يعاني الأفراد ذوو الإعاقة من معدلات أعلى للفقر ممن هم غير معاقين. وفي المتوسط، يتعرض ذوو الإعاقة والعائلات التي تأوي بين أفرادها أحداً منهم (شخص ذو إعاقة) إلى معدلات أعلى من الحرمان، ومنها (عدم تأمين الغذاء، والمسكن السيء، مع القصور في الوصول إلى (الرعاية الصحية)، كما أن ما يملكونه من أصول أقل كثيراً مما تملكه العائلات والأفراد الذين يعيشون حياة طبيعية. وقد تزداد التكلفة التي يتحملها الأشخاص ذوو الإعاقة بسبب ما يحتاجون إليه من دعم شخصي أو رعاية طبية أو أجهزة مساعدة.

٥- زيادة الاعتماد ومحدودية المشاركة: إن الاعتماد على الحلول المؤسساتية، وانعدام فرص المعيشة داخل المجتمع، وعدم كفاية الخدمات تؤدي إلى عزلة الأشخاص ذوي الإعاقة واعتمادهم على الآخرين. وقد جرت الإشارة إلى أن مؤسسات الإقامة الداخلية مسؤولة عن انعدام الاستقلالية (الاعتماد على الذات) لدى ذوي الإعاقة، إلى جانب فصلهم عن المجتمع الأوسع وانتهاك حقوقهم الإنسانية.

سُبل ازالة معيقات دمج ذوي الإعاقة في المجتمع:

إنَّ العمل على تحقيق المساواة والمشاركة الفعّالة في المجتمع يقع في جزء كبير منه على عاتق هؤلاء الأشخاص أنفسهم وبسعيهم وتحركهم وحَث الحكومات على استصدار القوانين والأنظمة الميسرة لشؤون حياتهم، وأن تكون هذه القوانين مفعّلة ومطبقة على أرض الواقع وألّا تبقى حبيسة الدساتير والأدراج،

وأيضاً توعية المجتمعات المحيطة وتعريفهم بهؤلاء الأشخاص والشكل الأنسب للتعامل معهم. (الزعبي، ٢٠١٩)

أصبح التعليم الآن في كل المجتمعات المتقدمة والنامية حقا لكل إنسان بغض النظر عن قدراته ومواهبه ولهذا فإن الطلاب ذوي الإعاقة يجب أن يكون لهم الحق في التعليم والتعلم ولهم تقبلهم واحترامهم. إلا أن هذه الفئة ما زالت تعاني من مشكلات عديدة وبخاصة في زمن الحرب وبيئة الطوارئ، ومن هذه المشكلات محاولة ايصال المعلومات لهذه الفئة، وتمرينهم على استخدامها. حيث أن كل حالة تحتاج إلى تعامل خاص، وأنشطة خاصة، تتناسب مع قدراتها وإمكانياتها. وقد يكون في هذا شيء من التحدي للمعلمين، والمدربين، والقائمين على العملية التربوية برمتها. وتعاني بعض المدارس من قصور واضح في قدرة معلميها على التعامل مع الطلبة ذوي الإعاقة، أو قصور في ملاءمة مناهج المدرسة، وأساليبها، ومبانيها، بما يتناسب مع حاجات هذه الفئة من الطلبة، أو عدم توفر هذه المدارس، وصعوبة إمكانية الوصول إليها في زمن الحروب وبيئة الطوارئ، مما ينعكس عليهم بالسلب، وازدياد الفجوة بين هم وبين أقرانهم العاديين. والذي بدوره يزيد من شعور العزلة لديهم. وتعتبر تكنولوجيا التعليم المساندة من الوسائل الفعالة في التعليم. إذ أنها تعتمد على أساليب علمية حديثة في التعليم بدلا من الطرق التقليدية القديمة المتبعة، وتعمل على إيجاد الحلول للعديد من المشكلات التي يواجهها الطلاب ذوي الإعاقة، ومعلميهم على حد سواء. حيث فتحت تكنولوجيا المساعدة للطلاب ذوي الإعاقة على اختلاف الأنواع أو الفئات العمرية أو طبيعة احتياجاتهم المختلفة الأبواب وكسرت الحواجز أمامهم في البيت، والمدرسة، والعمل، والأماكن العامة، فقد مكنتهم أن يعيشوا حياتهم بصورة طبيعية في كثير من الأحيان، وجعلتهم ينخر طون في مجتمعاتهم بصورة فعاله وإيجابية ومنتجة. ولا تنحصر بيئات التعلم التي توفرها التكنولوجيا المساعدة للطلاب ذوي الإعاقة على غرفة الصف داخل المدرسة وإنما توفر بيئات تعليمية خارج اسوار المدرسة في البيت، المكتبات العامة، مقاهي الإنترنت، بحيث تتيح الفرصة لهؤلاء الطلاب من مواصلة تعلمهم اللامنهجي، ومساعدتهم في ممارسة نشاطاتهم الاجتماعية بنفس الطريقة التي يمارسها اقرانهم من غير المعاقين في بيئات تعلم غير صفية. عبد العاطي (٢٠١٤).

احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة من تكنولوجيا التعليم:

إنّ متطلبات ذوي الإعاقة من تكنولوجيا التعليم مطالب عديدة تصنف في تسع فئات، وفيما يلي شرح مبسط لهذه المتطلبات:

١- الدراسة والتحليل: حيث يجب قبل اتخاذ قرار بخصوص تكنولوجيا تعليم ذوي الإعاقة إجراء الدراسات التي تستهدف تحليل مشكلات ذوي الإعاقة وتقدير احتياجاتهم التعليمية، وتحليل خصائص كل فئة، وتحليل البرامج والمقررات الدراسية الموجهة إليهم، وتحليل الموارد والمعوقات البيئية والتعليمية.

٢- التصميم والتطوير: يتطلب ذلك وضع مواصفات ومعايير علمية محددة ودقيقة لتصميم كل مصدر تعليمي لكل فئة منهم، وتصميم المصادر وتطويرها بطريقة سليمة، وإنشاء مركز تكنولوجي تعليمي مركزي متخصص في إنتاج المصادر والمنظومات التعليمية.

٣- تصميم وتوفير البيئات والأماكن التعليمية المناسبة: لابد من توفير أماكن وبيئات تعليمية مناسبة لذوي الإعاقة، وتشمل هذه البيئات: المباني المدرسية، ومراكز مصادر التعلم، والمكتبات المدرسية الشاملة، أو خارج أسوار المدرسة في حالات الطوارئ والحروب.

٤- الاقتناء والتزويد: يقصد به العمل على توفير مصادر التعلم المتعددة والمختلفة، وتحديثها وتزويدها بصفة مستمرة، ويتضمن هذا المطلب توفير كل من: المواد والوسائل والمصادر التعليمية، والأجهزة والتجهيزات المطلوبة لاستخدام تلك المصادر، ومن ثم توفير الكفاءات البيئية المؤهلة والمدربة على توظيف تلك المصادر.

٥- المتابعة والتقويم: يجب إنشاء إدارة متخصصة للمتابعة والتقويم من مهامها القيام بالوظائف التالية: متابعة وتقويم المصادر البيئية وغير البيئية، ومتابعة وتقويم توظيف المصادر واستخدامها من قبل المعلمين والمتعلمين، وتحديد احتياجات المدرسة أو المؤسسة التعليمية من المصادر البيئية وغير البيئية، ثم كتابة التقارير ورفعها إلى المسؤولين لتوفيرها.

٦- التدريب: يعد التدريب مطلباً ملحاً لنجاح أية برامج تطويرية، ويشمل التدريب تدريب الفئات التالية: معلمي ذوي الإعاقة، وأخصائيي تكنولوجيا التعليم، وأولياء أمور ذوي الإعاقة، وذوي الإعاقة أنفسهم في حالات التعلم الفردي عن بعد.

٧- الإعداد الأكاديمي لمعلمي ذوي الإعاقة وأخصائيي تكنولوجيا التعليم: يجب تطوير الإعداد الأكاديمي لمعلمي ذوي الإعاقة وأخصائيي تكنولوجيا التعليم لتلك الفئة بكليات التربية، فضلاً عن تدريب مقرر في تكنولوجيا تعليم ذوي الإعاقة لجميع الطلبة في كليات التربية.

٨- التوعية والإعلام: هي مطلب أساسي لزيادة وعي المعلمين وأخصائيي تكنولوجيا التعليم، وأولياء أمور ذوي الإعاقة بتلك الفئة، ويتطلب ذلك ما يلي: إقامة المحاضرات والندوات والمؤتمرات وورش العمل، وإنشاء قناة تليفزيونية تعليمية لذوي الإعاقة وتصميم مواقع على شبكة الإنترنت.

٩- النشر والتوظيف والتبني: ألاّ تقف تكنولوجيا التعليم عند حد تصميم منتوجات ومستحدثات تكنولوجية وتطويرها لذوي الإعاقة، بل ينبغي أن تسعى لتبنيها وتوظيفها من قبل مدارس ومؤسسات تعليم وتدريب ذوي الإعاقة. (البدو، ٢٠٢٠)، (عبد العاطي، ٢٠١٤).

وظائف تكنولوجيا التعليم وأهميتها لذوي الإعاقة:

ازدادت أهمية استخدام الوسائل التعليمية في العقود الأخيرة، وأصبحت تلعب الدور الرئيس في عملية تدريس كل الطلاب سواء أكانوا من ذوي الإعاقة أم غيرهم من الطلاب العاديين، حيث تساعد الوسائل التكنولوجية الطلاب على التغلب على كثير من العقبات، كما أنها تيسر عملية تواصلهم الاجتماعي وترفع من مقدرتهم على استيعاب وتطبيق مهارات الحياة اليومية.

ويمكن تلخيص أوجه الإفادة من تكنولوجيا المساعدة في التعليم لذوي الإعاقة كما اشار اليها عبد العاطي في النقاط التالية:

١. تسهم في علاج مشكلة الفروق الفردية بين ذوي الإعاقة، فتقدم وسائل تكنولوجيا التعليم مثيرات متعددة للمتعلمين، وكلما استخدمت وسائل متعددة ومتنوعة أمكن مساعدة ذوي الإعاقة على اختلاف قدراتهم واستعداداتهم ونمط تعلمهم على التعلم بشكل أفضل.

٢. تسهم في تكوين اتجاهات مرغوب فيها: تساعد تكنولوجيا التعليم في تكوين اتجاهات موجبة لدى الطلاب ذوي الإعاقة، مثل: (اتباع النظام والتعاون) مما يساعد الطالب على التكيف الاجتماعي.

٣. إكساب الطلاب ذوي الإعاقة المهارات الأكاديمية اللازمة لتكيفهم مع المجتمع المحيط بهم: يتطلب تعلم المهارة واكتسابها مشاهدة نموذج للأداء، وممارسة هذا الأداء، وكلا الأمرين يتطلب الاستعانة بوسائل تكنولوجيا التعليم.

٤. تقدم وسائل تكنولوجيا التعليم تغذية راجعة فورية ولاسيما برمجيات الكمبيوتر التي تمكن ذوي الإعاقة من معرفة خطأ أو صواب استجابتهم بشكل فوري، وتعزيز استجاباتهم والذي يؤدي بدوره إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد عملية التعلم.

٥. إمكانية تكرار الخبرات: من خلال إتاحة الفرصة لذوي الإعاقة لاستخدام البرمجيات المختلفة وجعل الاحتكاك بينهم وبين ما يتعلمونه احتكاكًا مباشر فعلاً، والتي تعد مطلبًا تربويًا تفرضه طبيعة الإعاقة.

٦. تقليل الاعتماد على الآخرين، مع جعل هؤلاء الطلاب مندمجين مع مجتمعهم والتواصل معه من خلال المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وتنمية مهاراتهم الحياتية.

عوامل نجاح استخدام تكنولوجيا التعليم لذوي الإعاقة:

نتفق جميعا أن استخدام تكنولوجيا التعليم مع ذوي الإعاقة تتطلب الأخذ بعين الاعتبار عددا من العوامل التي قد تساهم في دفع عجلة النجاح لمثل هذه التجارب، لأن أي استخدام خاطئ في اختيار التقنية، أو الخطأ في طريقة استخدامها سيؤدي إلى آثار سلبية على هذه الفئة ربما تفوق ما كان متوقعا من نتائج إيجابية في حالة النجاح.

وإلى ضرورة ملائمة التكنولوجيا لحالة الشخص الذي يستخدمها لكي تحقق الهدف المرجو منها فذوي الإعاقة البصرية مثلاً بحاجة لتكنولوجيا مساعدة تختلف في طبيعتها عن التكنولوجيا المساعدة لذوي الإعاقة السمعية وبالتالي فإن الطريقة التي يتم فيها توفير مادة التعلم لكلتا الفئتين ستكون بالتأكيد مختلفة. ناهيك عن أن درجة الإعاقة لكل فئة تحتاج إلى نوع معين من التكنولوجيا المساعدة تسهل على صاحبها التعامل مع مادة التعلم وتمكنه من القيام بالنشاطات والواجبات المتصلة بها.

إن استخدام تكنولوجيا ذوي الإعاقة يعتمد بصورة اساسية على درجة الإعاقة لدى الطالب، فعندما تكون درجة الإعاقة البصرية خفيفة يمكن استخدام تكنولوجيا مساعدة تعتمد على حاسة البصر بأشكال مختلفة كالتكبير أو تكنولوجيا مساعدة توفير الصوت المصاحبة للمادة البصرية. بينما عند بلوغ درجة الإعاقة حدها الأعلى لتصل إلى إعاقة بصرية حادة وشديدة يصبح استخدام التكنولوجيا المساعدة السمعية الحل الأمثل في تقديم المادة التعليمية. وينطبق ذلك على الإعاقة السمعية، فكلما زادت حدتها يتم اللجوء إلى التكنولوجيا المساعدة البصرية للمتعلم من ذوي الإعاقة. (زغلول، ابراهيم، ٢٠١٧).

وتلخص العوامل التي تعتبر أساساً في تحقيق الأهداف التعليمية وتعزيز عملية التعلم من خلال استخدام التكنولوجيا التعليمية الخاصة بذوي الإعاقة بما يلي:

١. ألا يكون استخدام التكنولوجيا المساعدة من أجل التكنولوجيا نفسها بحيث لا يستخدمها الفرد من ذوي الإعاقة إذا كان بإمكانه القيام بالعمل دون استخدامها.

٢. أن يكون استخدام التكنولوجيا المساعدة له أثر واضح في سد عجز أو نقص لدى المستخدم والذي بدون هذه التكنولوجيا لا يتمكن من سد هذا العجز أو النقص وبالتالي يكون الهدف من استخدامها كسر الحاجز بين ذوي الإعاقة بسبب إعاقاتهم وتعلمهم.

٣. ألا يكون هذا الاستخدام عامل مسببا لتشتيت الانتباه لمن يستخدم هذه التكنولوجيا. فالإكثار من المؤثرات الصوتية في البرامج الحاسوبية مثلا لا يساعد على التركيز أثناء عملية التعلم.

٤. أن يكون استخدام التكنولوجيا المساعدة عامل تعزيز لقدراتهم على التعلم. فعند توفر برنامج يتيح الإعادة والتكرار للفرد من فئة بطيئي التعلم من الممكن أن يساعده في تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة. (عبد العاطي، ٢٠١٤)، (الملاح، ٢٠١٦).

العقبات التي تواجه استفادة ذوي الاحتياجات الخاصة من التكنولوجيا:

لكي ندرك أهمية هذه التكنولوجيا المساعدة وتطبيقاتها في حياة ذوي الإعاقة؛ علينا أن نعلم أو لا المعوقات التي تواجه تعليم ذوي الإعاقة وكيف تعمل التكنولوجيا على إزالة هذه العقبات. ومن هذه المشاكل ما يلي:

-السلبية التي قد يتسم بها ذوي الإعاقة والعملية التعليمية بشكل عام.

-التركيز على نقاط ضعف الطالب من ذوي الإعاقة أكثر من نقاط قوته.

- قلة الدعم المادي لتوفير الوسائل الملائمة لتعليم الطلاب ذوي الإعاقة.

- قلة عدد المدرسين المؤهلين لتعليم ذوي الإعاقة.

- صعوبة جمع معلومات كافية عن احتياجات الطلاب من ذوي الإعاقة.

- الدعم المجتمعي ودعم الأهل. (البدو، ٢٠٢٠).

أنواع تكنولوجيا ذوي الإعاقة:

يمكن تقسيم تكنولوجيا ذوي الإعاقة إلى قسمين:

١-التكنولوجيا المساعدة المعدّة والمنتجة خصيصاً لذوي الإعاقة وهذا النوع من التكنولوجيا المساعدة ينحصر استخدامها على بيئة ذوي الإعاقة وذلك كون عمليات إعدادها تشمل مواصفات معينة تتلاءم وإعاقات الأفراد الذين سيقومون باستخدامها وهي بالتالي تختلف عن مثيلاتها الخاصة بالأفراد الذين لا تواجههم صعوبات، مثال ذلك وحدات الإدخال الخاصة بجهاز الحاسب المصممة خصيصا لذوي الإعاقة في كلوحة التحكم المخصصة للأفراد الذين لا يستخدمون يدا واحدة لسبب ما.

٢- التكنولوجيا المساعدة المعدلة أو المكيفة، وهذا النوع يتم إنتاجه بصورته الطبيعية ليستخدم من قبل الأفراد العاديين ولكن يتم إجراء إضافات أو تعديلات عليه ليتمكن الأشخاص من ذوي الإعاقة من استخدامه وقد تكون هذه الإضافات أو التعديلات عليه إما طفيفة حيث يستطيع أي شخص القيام بها كتلك التي نقوم بها في بعض البرمجيات الحاسوبية لتلاءم واجهة التطبيق ذوي الإعاقة من فئة ضعيفي البصر. ففي برنامج Windows مثلا يمكن اختيار بعض الخصائص التي يوفرها تكبير الأيقونات والخطوط على الشاشة لتمكن ضعيفي البصر من رؤية ما يظهر على الشاشة.

وقد تكون هذه التعديلات كبيرة بحيث تتطلب من الشركة الصانعة أو المعدة التكنولوجيا المساعدة إجراء وتوفير هذه الإضافات والتعديلات، ومثال ذلك البرامج الحاسوبية التي تم تطويرها وتركيبها على أجهزة الحاسب لتمكن الكفيف من متابعة ما يظهر على الشاشة من خلال تحويله إلى كلام مسموع، وبذلك يمكن أن يستخدم جهاز الحاسب من قبل الشخص العادي أو الشخص المعاق. (زغلول، ٢٠١٧).

فاعلية تكنولوجيا الأشخاص المعاقين:

إن الهدف من التكنولوجيا المساعدة يتمثل في تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من التغلب على العجز الذي يوجد لديهم القيام بالأعمال المختلفة بصورة تماثل قيام أقرانهم بنفس الأعمال. وتقاس فاعلية هذه التكنولوجيا بمدى تمكن الشخص المعاق الذي يستخدمها القيام بمهارة ما وإتقان هذه المهارة. بمعنى أن التكنولوجيا المساعدة تكون فعالة عندما يستطيع المستخدم ممارسة المهارات المطلوبة وإتقانها بشكل طبيعي ولا يكون لإعاقته أي أثر يحول بينه وبين ممارسة هذه المهارات وإتقانها. فإذا استطاع الكفيف مثلاً على القيام بإنشاء ملف مستخدماً معالج الكلمات وكتابة ما يريد بمساعدة برنامج حاسوبي يعتمد على صوته فإن هذا البرنامج الحاسوبي يعتبر فعالًا كونه استطاع تمكين الشخص المعاق من تلبية احتياجاته وكسر حاجز فقدان البصر الذي يحول بينه وبين استخدام الحاسب في تحرير النصوص.

- أشكال التعليم الإلكتروني:

تعددت أشكال التعليم الإلكتروني:

١-التعلم الإلكتروني باستخدام الأقراص المدمجة CDs:

استخدمت الأقراص المدمجة SDs في التعليم في بداية الثمانينات غير أنها كان ينقصها التفاعل بين المادة والمتعلم. وتطورت فيما بعد لتشتمل على برامج تعليمية صممت بطريقة ذكية يتوفر فيها التفاعل باتجاهين بين البرنامج والطالب الذي يستخدمها. ويمكن اعتماد هذا النمط من التعليم كصورة مكملة لأساليب التعليم التقليدية.

٢- التعلم الإلكتروني باستخدام الإنترنت.

في هذا النوع من التعليم تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص بها ولمواد أو برامج معينة لها، ويسمح وهذا النمط من التعليم للمتعلمين بالاتصال من منازلهم ومتابعة دروسهم ومناقشتهم للمعلمين وفق جداول زمنية محددة، وبالتالي فالمحتوى في ذلك النوع من التعليم هو المقررات المعدة الكترونيا في موقع عبر الإنترنت.

٣-التعليم الإلكتروني باستخدام الكتب الإلكتروني E- Books: الكتاب الإلكتروني، أو كتيب، أو أي مطبوع بشكل عام يوجد على هيئة إلكترونية، ويمكن توزيعه إلكترونيًا عن طريق الإنترنت، والبريد

الإلكتروني والنقل المباشر للملفات، أو النقل على أي من الوسائط التخزينية المختلفة، ويتم قراءة هذا الكتاب على الشاشات الخاصة بأجهزة الكمبيوتر المختلفة.

خصائص التعليم الإلكتروني:

١-يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية والإنترنت في الحصول على المعلومات.

٢-يعتمد على التفاعل بين الطلاب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم البعض.

٣- لا يستلزم هذا النوع من التعليم وجود مباني تعليمية أو صفوف دراسية.

٤-يحدث التعلم نتيجة التواصل بين المعلم والمتعلم، والتفاعل بين المتعلم وسائل التعلم الإلكترونية الأخرى كالدروس الإلكترونية والمكتبة الإلكترونية، والمكتبة الالكترونية، والكتاب الإلكتروني وغيرها.

٥- يقوم التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت على إيجاد موقع إلكتروني يخدم القطاع التعليمي مرتبطًا بشبكة الإنترنت، وتبني فيه المعلومات على شكل صفحات تعليمية.

٦- تستخدم نظم حماية مختلفة (مثل استخدام كلمة المرور) تسمح بدخول الطلاب إلى بعض المواد الموجودة في الموقع التعليمي.

٧-ربط جميع الأقسام الإدارية والفنية بشبكة داخلية وخارجية تخدم العاملين، وتقدم المعلومات التي يحتاجها الإداريون والمعلمون والطلاب.

٨-قلة تكلفة التعلم الإلكتروني بالمقارنة بالتعليم التقليدي.

٩-سهولة تحديث البرامج والمواقع الإلكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات.

١٠-يعتمد التعليم الإلكتروني على مجهود المتعلم في تعليم نفسه (التعلم الذاتي) كذلك يمكن أن يتعلم من رفاقه في مجموعات صغيرة (تعلم تعاوني) أو داخل الفصل في مجموعات كبيرة.

١١-يتميز التعلم الالكتروني بالمرونة في المكان والزمان، حيث يستطيع المتعلم أن يحصل عليه من أي مكان في العالم وفي أي وقت في ٢٤ ساعة في اليوم طوال أيام الأسبوع.

١٢ - يوفر التعلم الإلكتروني بيئة تعلم تفاعلية بين المتعلم والمعلم والعكس وبين المتعلم وزملائه، كما توفر عنصر المتعة في التعلم فلم يعد التعلم جامداً أو يعرض بطريقة واحدة بل تنوعت المثيرات مما يؤدي إلى المتعة في التعلم.

١٣- يوفر التعليم الإلكتروني بيئة تعليمية تعلمية تتوفر فيها خبرات تعليمية بعيدا عن المخاطر التي يمكن أن يواجهها المتعلم عند المرور بهذه الخبرات في الواقع الفعلي مثل إجراء تجارب خطرة في معمل الكيمياء أو الحضور بالقرب من انفجارات بركان ما.

١٤- يستطيع المتعلم التعلم دون الالتزام بعمر زمني محدد، فهو يشجع المتعلم على التعلم المستمر مدى الحياة.

١٥- يأخذ التعلم الإلكتروني بنفس خاصية التعليم التقليدي فيما يتعلق بإمكانية قياس مخرجات التعلم بالاستعانة بوسائل تقويم مختلفة مثل الاختبارات ومنح المتعلم شهادة معترف بها في آخر الدورة أو البرنامج أو الجامعة الافتراضية.

١٦ -يتواكب مع التعلم الإلكتروني وجود إدارة الإلكترونية مسؤولة عن تسجيل الدارسين ودفع المصروفات ومتابعة الدارس ومنح الشهادات.

١٧ -يحتاج المتعلم في هذا النمط من التعليم إلى توفر تقنيات معينة مثل الكمبيوتر وملحقاته، الإنترنت، والشبكات المحلية.

تصور مقترح لاستخدام التكنولوجيا التعليمية لذوي الإعاقة

توصلت الباحثة إلى مقترح يتضمن الآتي: بما أن التكنولوجيا المساعدة في التعليم قد أحدثت فرقاً جوهرياً في التعليم لدى العديد من الطلاب ذوي الإعاقة باختلاف نوع إعاقتهم واحتياجاتهم التعليمية، ووفرت لهم فرص المشاركة في العملية التعليمية من خلال إتاحة الفرصة لمتابعة تعليمهم خطوة خطوه، وأثبتت مقدرتها على تحسين قدراتهم على العمل بشكل مستقل ، ونمت مهارات التعلم لديهم، وزادت من تحصيلهم الأكاديمي، وطورت لديهم اتجاهات إيجابية نحو المواد التعليمية مراعية الفروق الفردية في مستويات تعليمهم، وأتاحت لهم فرصة التعلم الذاتي ونقلت عملية التعلم والتعليم إلى المنزل، وسمحت بظهور المشاعر والانفعال والأفكار أثناء التعلم وكأنه داخل نظام غرفة الصف، فإنّ هناك إمكانية لإنجاز مشروع استخدام التكنولوجيا في تلبية الاحتياجات التعليمية للأطفال ذوي الإعاقة في زمن الحرب السورية. لكن هناك عدة اعتبارات لا بدّ من مراعاتها لضمان تحقيق هدف تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في زمن الحرب السورية وبيئة الكوارث:

١- إنشاء مركز لتقييم احتياجات ذوي الإعاقة في بيئة الحرب والطوارئ وبخاصة منها الاحتياجات التعليمية والنفسية، يتعاون فيه فريق من الاختصاصيين بتحديد قدرات واحتياجات ذوي الإعاقة التربوية والنفسية.

٢- أن يتبنى القائمون على تنفيذ برامج الطلبة ذوي الإعاقة، تصميم المناهج والبرامج الدراسية والمتوفر حاليا في مدارس ومعاهد الجمهورية العربية السورية الخاصة بتعليم الطلاب ذوي الإعاقة من خلال الحاسوب أو ال iPad بطريقة إلكترونية، على أن يتم تحويل هذه البرامج المصممة بطريقة علمية وتربوية منظمة متسلسلة، تراعي أسس تصميم البرامج التدريبية المتوفرة في المناهج السورية لذوي

الإعاقة، ليتم التعلم من خلالها في بيئات تعلم غير صفية وخارج حدود المدرسة، بحيث تمكنهم من القدرة على التعلم ومواكبة بناء قدراتهم التعليمية في زمن الحرب وحالات الخطر والطوارئ الإنسانية، حيث تكون ظروف التعلم المدرسي صعبة وغير متوفرة .

وبما أن نماذج التعلم الإلكتروني تتنوع بتنوع المناهج والأهداف وأنماط المتعلمين من حيث نوع الإعاقة ونوعية الاحتياجات في كل نوع منها ينبغي ما يلي:

١-أن يكون القائمون على تقييم الاحتياجات الخاصة بالطلاب ذوي الإعاقة قادرين أيضا على:

١- الإلمام بتلك النماذج من التعليم الإلكتروني الخاص بكل إعاقة من الإعاقات

٢-اختيار النموذج المناسب من التعليم الإلكتروني عند تقديم التعليم للمتعلمين من الطلاب ذوي الإعاقة بما يضمن تقديم المحتوى التعليمي المناسب وبشكل يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية والنفسية في العملية التعليمية،

٣- مراعاة أن يكون التعليم الإلكتروني منفردًا أي يتضمن الاعتماد على الحاسب وملحقاته اعتمادا كليا في عملية التعلم مع استثناء الأدوات التقليدية للتعليم، بحيث يتم التعلم في أي مكان وفي أي وقت من قبل المتعلم، وتعمل الشبكة كوسيط أساسي لتقديم كامل عملية التعليم. أي أن يدرس الطالب المقرر الإلكتروني انفراديا وبشكل ذاتي ومستقل.

وترى الباحثة لإتمام هذا النوع من التعليم يتطلب من الفريق المختص القيام بدورة تدريبية محدودة لكل من طلاب ذوي الإعاقة وأولياء أمورهم حسب الحاجة لتحقيق الأهداف التعليمية:

١- تدريب الطالب من ذوي الإعاقة أو أولياء امورهم على استخدام ال iPad أو الحاسب كوسيلة تعليمية يستخدمها في عملية التعلم وتلبية الاحتياجات التعليمية.

٢- تدريب الطالب على عملية استخدام البرامج الإلكترونية والمادة التعليمية المتوفرة من خلال توضيح بعض النقاط على سبيل المثال، الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من خلال الوسائل الإلكترونية المساعدة، والمدة الزمنية المتاحة للتعلم، توضيح الخبرات التي يجب التركيز عليها أثناء التعلم، تعلم توضيح الخطوات الواجب اتباعها، موضوع التغذية الراجعة الفورية والمستمرة التي تساهم في تحسين الأداء.

توصيات البحث:

١- توظيف التعليم الإلكتروني كوسيلة تكنولوجيا مساعدة في العملية التعليمية التعلمية للطلاب ذوي الإعاقة في بيئات الطوارئ والحروب لما يتمتع به هذا النوع من التعليم من خصائص وميزات تتناسب مع نوعية المتعلم (الطلاب ذوي الإعاقة)، والظروف الطارئة التي يعيشها وهي الحرب السورية والتي تسببت في صعوبة حصوله على التعليم، وبناء كفاءته وقدرته التعليمية.

٢- الأخذ بالإجراءات والخطوات اللازمة لتحقيق تعليم الطلاب ذوي الإعاقة في زمن الحرب وبيئة الطوارئ.

٣- إجراء المزيد من البحوث المشابهة في مجال تعليم ذوي الإعاقة في زمن الحروب والبيئة الطارئة.

المراجع باللغة العربية:

- الباز، مروة محمد (٢٠٢٠)، طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. بور سعيد -مصر: جامعة بور سعيد، كلية التربية.

- الخطيب، جمال (٢٠١٢): استخدامات التكنولوجيا في التربية الخاصة، دار وائل النشر والتوزيع، عمان: الأردن.

- الدخيل، حصة عبد الله (٢٠٠٠): أثر استخدام تقنية الوسائط المتعددة في تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة على تحسين النطق والكلام لديهم، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة الملك سعود.

- الرصيص، ريم فهد (٢٠٠٣): فاعلية برنامج تعليمي بمساعدة الحاسوب في تعليم مهارة الجمع للتلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط، رسالة ماجستير، البحرين: كلية التربية، جامعة الخليج العربي.

- الزعبي، محمد حمزة (٣١ اغسطس، ٢٠١٩)، مقالة بعنوان التحديات التي تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة في الاندماج في المجتمع، فيلادلفيا، المعرفة، نقلا عن: http://arknowledge. net/articles/1307

- السيد محمد، إيهاب (٢٠١٩). مقالة بعنوان تكنولوجيا التعليم وتطوير أداء ذوي الاحتياجات. https://2u. pw/HQ2b7

- الصايغ، آمال مصطفى منشاوي (٢٠١٦)، اتجاهات أولياء أمور ومعلمي التربية الخاصة نحو دور التعليم الإلكتروني وسائل التقنية الحديثة في تحسين المستوى التعليمي وبعض متغيرات المقاومة الإيجابية للأطفال المعاقين، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٥)، العدد (١٢).

- المالكي، مريم خميس هباش (٢٠٢٠): واقع توظيف التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين، المجلة العربية للعلوم الإعاقة والموهبة. مج. ٤ , ع. ١١ أبريل ٢٠٢٠.

- المفوضية السامية لحقوق الإنسان (بدون تاريخ): اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، https://www.ochre.
org/ar/HRBodies/CRPD/Pages/ConventionRightspersonsWithDisabilities.aspx

- الملي، سوسن (٢٠٠٢). فاعلية برنامج حاسوبي في تعليم الأطفال الصم مهارات القراءة والكتابة للغة الإنجليزية في الصفين الخامس والسادس الابتدائي في معهد التربية الخاصة بدمشق، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

- اليونيسف (١١ آذار / مارس، ٢٠١٩): مع دخول الحرب عامها التاسع فإن سنة ٢٠١٨ تعتبر الأكثر فتكاً بالنسبة للأطفال في سوريا، بيان منسوب إلى المديرة التنفيذية لليونيسف، هنرييتا هـ. فور .www UNICEF. org › البيانات-الصحفية

- اليونيسف (١٢ آذار / مارس الثاني، ٢٠١٨): بيان صحفي، سبع سنوات للحرب في سوريا ولا نهاية تلوح في الأفق: الأطفال ذوو الإعاقات عرضة للإقصاء. http://tiny. cc/9a2ysz

- حسن الباتع، محمد عبد العاطي (٢٠١٤): تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة والوسائل المساعدة. الإسكندرية. دار الجامعة الجديدة.

- خميس، محمد عطية (٢٠٠٣): متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة من تكنولوجيا التعليم، المؤتمر العلمي السنوي التاسع بالاشتراك مع جامعة حلوان ٣- ٤ ديسمبر ٢٠٠٣ ,الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة ١٩-٣٠.

- زغلول، ايمان، حسن وإبراهيم، منى توكل (٢٠١٧)، التكنولوجيا المساعدة لتعليم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة الصادر عن كرسي صحيفة الجزيرة للإعلام.

- شهاب، إسراء رأفت محمد علي (٢٠٠٤). فاعلية برنامج مقترح قائم على الألعاب التعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات وبعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليًا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية.

- مرزوق، ياسر (٢٠١٢): الصفحة القانونية، القانون الخاص بالمعوقين في سوريا.

https://www. Facebook. com/notes/souriatna-/444149322285601/

- مطر، عبد الفتاح، والعائد، واصف (٢٠٠٩): فاعلية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد التاسع.

- مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان، اتفاقية حقوق الأطفال ذوي الإعاقة،

- منظمة الأمم المتحدة (٢٠١٦): لجنة التحقيق الدولية المستقلة بشأن الجمهورية العربية السورية

- منظمة الصحة العالمية، (٢٠ أغسطس ٢٠٢٠): مفهوم الإعاقة والعجز.

https://www. who. int/topics/disabilities/ar/

- ميثاق إدماج الأشخاص ذوو الإعاقة في العمل الإنساني (مايو، ٢٠١٦): اجتماع مجلس الأمن للتركيز على المخاطر والاحتياجات. https://2u. pw/mPWPc

-البدو، أمل (٢٠٢٠)، فاعلية استخدام تكنولوجيا التعليم المساندة في الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس من وجهة نظر المعلمين، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج. ع.

-الصوراني، أحمد (٢٠١٧): مقالة بعنوان ذوو الاحتياجات الخاصة ومعاناتهم في ظل الحرب السورية https://www. noonpost.com/content/19560

-الملاح، تامر المغاوري (٢٠١٥): تكنولوجيا التعليم وذوي الاحتياجات الخاصة الأجهزة التعليمية وصيانتها. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

-اليونيسف (١٩مايو /أيار، ٢٠١٦): أصوات منسية، الأشخاص ذوو الإعاقة في الأزمات النفسية، https://www. hrw. org/ar/news/2016/05/19/290106

-اليونيسيف (ديسمبر/ كانون الأول، ٢٠١٨): تقرير تأثير الحروب على ذوي الاحتياجات الخاصة، https://www. hrw. org/ar/news/2018/12/05/324750

-بدران، أحمد (٢٠٠٧). فاعلية برنامج محوسب لتعليم مهارات القراءة لعينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المحددة بالقراءة في الصف الثالث الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

-حسن الباتع، محمد عبد العاطي (٢٠١٠). مقالة بعنوان التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة المعرفة.

-حسين محمد، أحمد اسماعيل (٢٠١٩)، الوسائل التعليمية التي تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة المعوقات والحلول. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، جامعة غرب كردفان، السودان: العدد (٦) يناير.

-دسوقي، حسين (٢٠١٩) مقالة بعنوان تحديات تواجه الأطفال ذوي الإعاقة بوابة أخبار اليوم. /https://akhbarelyom. com/news/newdetails/2884702/1

-نجار، ليان (٢٠١٧). مقالة بعنوان مدارس ذوي الإعاقة بين المحسوبية ونقص الإمكانات. https://english. alaraby. co. uk/specialpages/2017/1/29

-ويكيبيديا (٢٠٢٠): الإعاقة، https://ar. m. wikipedia. org/wiki/%D8%A5%D8%B9%D8%A7%D9%82%D8%A9

المراجع باللغة الأجنبية

-Park, J. (2005). " Learning in a New Computerized Testing System ". Journal of Psychology. Vol. (97), No. (3), 436 - 443. https://psycnet. apa. org/doi/10. 1037/0022-0663. 97. 3. 436

-Sandra, L. & Monica, G. (2004). Staff perceptions of e-learning: A community care access center looks at current practices and approaches to better meet individual learners' needs and the educational and fiscal needs of the organization. he Canadian Nurse,. (1)(100):23-27

-Segers, E. & Verhoeven, L. (2004). Computer-Supported Phonological Awareness Intervention for Kindergarten Children with specific language impairment. Language, Speech & Hearing Services in Schools, Vol. 35(3),229 – 239. https://doi. org/10. 1044/0161-1461(2004/022)

استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم
في ضوء مفاهيم الصحة النفسية

الدكتور فواز العواد
أستاذ مساعد في العلوم التربوية والنفسية
مدير مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية

المخلص:

قام الباحث بدراسة استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم من خلال مؤشرات الصحة النفسية التي يقرها علماء النفس. لمعرفة مدى إسهام أدعية الاستعاذات النبوية في كافة مجالات الحياة، في تحسين الصحة النفسية للفرد المسلم. وقد هدف الباحث أيضاً إلى التوصل إلى نموذج متكامل لكل المخاطر والعوائق التي تعتري الإنسان المؤمن في حياته وآخرته، من خلال استقراء استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم كافة. واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي. **كما توصل الباحث** إلى أنّ الدعاء هو مخ العبادة كما أخبر نبينا الكريم عليه الصلاة والسلام، لما له من دور كبير في تحقيق التوازن النفسي للشخصية الإنسانية. كما بلغ عدد استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم ١٠٦ استعاذات غير مكررة، وشملت ثمانية مجالات، قام الباحث بتصنيف هذه الاستعاذات وتبويبها ضمن هذه المجالات.

الكلمات المفتاحية: الدعاء، التدين والصحة النفسية، علم النفس الديني، الصحة النفسية، التربية الدينية

Ruh Sağlığı Kavramları Işığında Peygamberin (sav) İstiâzeleri

Özet:

Araştırmacı, psikologların kabul ettiği ruh sağlığı göstergelerine uygun olarak, Müslüman bireyin ruh sağlığını iyileştirmesi konusunda peygamberin istiaze (sığınma) dualarının hayatın her alanına ne ölçüde katkıda bulunduğunu anlamak üzere Peygamberimizin (sav) istiâzelerini incelemiştir. Araştırmacı aynı zamanda, Peygamber'in (sav) tüm istiâzelerini gözden geçirerek inananları hayatında rahatsız eden tüm tehlike ve engellerin entegre bir modelini bulmayı amaçlamıştır. Araştırmacı açıklayıcı analitik yaklaşımı benimsemiştir. **Araştırmacı** ayrıca insan kişiliğinin psikolojik dengesini sağlamadaki büyük rolü nedeniyle duanın gerçekten ibadetin beyni olduğu sonucuna varmıştır. Peygamberimizden gelen istiâze sayısı, tekrarsız 106'e ulaşmış, sekiz alanı içermiş ve araştırmacı bunları kendi içinde sınıflandırarak bölümlere ayırmıştır.

Prophet's deprecating Prayers in the light of mental hygiene concepts

Abstract

The researcher, in his approach to expose the effect of the prophet's prayers on all aspects of life and the betterment of the Muslim's psychology, has studied such prayers in relation to the signs of mental hygiene acknowledged by psychologists.

The Researcher, moreover, aimed at attaining an integrated paradigm of threats and obstacles facing the believer's living by means of deducting all the prophet's prayers related. To achieve such a goal the researcher has taken up the analytical method.

He has ended up with a result that says praying is verily the essence of worship depending on the role it plays in the psychological balance of the individual.

It is worth noting that the prayers have been as many as ١٠٦ unrepeated ones covering eight fields and categorized by the researcher accordingly.

Key words: prayers, religiosity and mental hygiene, religious psychology, mental hygiene, religious upbringing.

١-مقدمة:

تعد الصحة النفسية من الأمور الأساسية لتوطيد قدرتنا الجماعية والفردية على التفكير والتأثر والتفاعل مع بعضنا البعض كبشر، وكسب لقمة العيش والتمتع بالحياة. وعلى هذا الأساس، يمكن اعتبار تعزيز الصحة النفسية وحمايتها واستعادتها شاغلاً حيوياً للأفراد والجماعات والمجتمعات في جميع أنحاء العالم. (منظمة الصحة العالمية،٣٠ مارس، ٢٠١٨). ويذكر" وولف" (Wulff,1997:244) أنّ التوجه الديني الداخلي يرتبط ارتباطاً موجباً بالرضا عن الحياة، والتوافق النفسي، وضبط النفس، والجوانب الإيجابية للشخصية، وتقدير الذات، والهدف من الحياة. ويعد الالتزام الديني أحد المتغيرات الأساسية في بناء شخصية الإنسان بناء قيمياً وإيمانيا، إذ يحيطهم بسياج عظيم من الرعاية النفسية، والحماية من التعرض للأزمات والاضطرابات النفسية والعقلية، حيث توفر كل أسباب التكيف والتوافق والتفاعل الإيجابي مع المجتمع، لينطلق نحو العمل والإنتاج والبناء، وتحقيق النفع له ولمجتمعه. (فاطمة محمد صالح،٢٠٠٧،٣٢٩) ويمثل الدعاء الذي هو مخ العبادة كما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم ركيزة أساسية في التدين الصحيح، وسمة للملتزمين دينياً، فهو يجسد العجز البشري، والافتقار إلى خالق هذا الكون، فلذلك يعد الدعاء والتضرع والاستعاذة بالله مؤشراً هاماً على أن الإنسان يستند في وجوده في هذه الحياة على قوة مطلقة مدبرة وحكيمة قريبة منه، فهو باعتماده عليها يواجه الصعاب، ويتخلص من القلق والخوف وضغوطات الحياة بإرادة وعزيمة وطاقة روحية، ممّا يسهم بزيادة صحته النفسية وإيجابيته في الحياة، وقدرته على تحمل الضغوط والمشاكل المختلفة في زمن يعد القلق هو سمته الرئيسة.

٢-مشكلة البحث:

خلال النمو الإنساني يتفاعل الإنسان مع محيطه الاجتماعي ويحاول أن يحقق مزيداً من التكيف والتوافق مع بيئته التي يعيش فيها، ويضع لنفسه أهدافاً يسعى لتحقيقها، إلا أن عدداً كبيراً من الناس عبر مراحل نموهم هذه، وخلال سعيهم لإثبات ذاتهم، يعانون كثيراً من المشكلات النفسية الناتجة عن تفاعلهم مع المدرسة والأسرة والمجتمع، مما يشعرهم أحياناً بغربتهم ويدفعهم للإحباط والعزلة. كما يعاني الإنسان المعاصر من كثرة ضغوط الحياة، والقلق من المستقبل والاكتئاب وخواء الروح وانعدام الإيجابية، مما يتسبب بانتحار مئات الآلاف سنوياً حول العالم. ووفقاً لتقديرات منظمة الصحة العالمية (٢٠١٩، ٢ أيلول): هناك ما يقارب ٨٠٠٠٠٠ شخصا يلقى حتفه كل عام بسبب الانتحار، ومقابل كل حالة انتحار هناك الكثير من الناس الذين يحاولون الانتحار كل عام، وتمثل محاولة الانتحار السابقة أهم عامل خطر لعموم السكان. حيث يعد الانتحار ثالث سبب للوفاة عند الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥ و١٩ عامًا. ومن هنا يعد اللجوء إلى الله جل وعلا وطلب العون منه قوة روحية، وطاقة إيجابية تساعده على تحسين صحته

النفسية ليتمكن من مواجهة ضغوطات الحياة، وتقوي شعوره بالأمان والمساندة. وقد شكلت الأدعية النبوية عموماً واستعاذات النبي صلى الله عليه وسلم خصوصاً زاداً للمؤمنين على مر العصور، يرددونها بكل أوقاتهم، متضرعين خابتين مستمدين العون من خالق الكون، ومن بيده الخير كله، وهو الوحيد الذي يملك أن يصرف عنهم كل أنواع الآلام التي تطالهم في معركة الحياة، وهو القادر على حفظهم مما يهددهم.

وفي هذا البحث سيقوم الباحث بدراسة فاعلية الالتجاء إلى الله وعلى الأخص استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم على الصحة النفسية من خلال مؤشراتها التي يقرها علماء النفس، وذلك بهدف معرفة مدى إسهام أدعية الاستعاذات النبوية في تحسين الصحة النفسية للفرد المسلم، وزيادة توافقه النفسي واتزانه الانفعالي.

٣-أهداف البحث:

١- استقراء استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم الواردة في كتب السنة النبوية كافة.

٢- دراسة وتحليل استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في ضوء مؤشرات الصحة النفسية.

٣- توضيح أنّ التعبد لله من خلال ممارسة الأدعية والاستعاذات، يحقق نمواً إيجابياً للشخصية ويزيد من صحتها النفسية.

٤- التوصل إلى نموذج متكامل لكل المخاطر والعوائق التي تعتري الإنسان المؤمن في حياته وآخرته، من خلال استقراء استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم كافة.

٤-حدود البحث:

سيقوم الباحث بجمع كافة الأحاديث النبوية المثبتة في كتب السنة مطلقاً، والتي تشتمل على أدعية بلفظ الاستعاذة بكافة صيغها. وذلك من خلال استخدام برنامج المكتبة الشاملة وغيرها، والتي توفر بحثاً مسحياً لكافة كتب الأحاديث النبوية مما لم يحكم عليها علماء الحديث بالوضع أو الضعف الشديد.

٥-نهج البحث:

سيعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ سيقوم باستقراء الاستعاذات النبوية الواردة في كتب الصحاح والسنن، ثم يقوم بتصنيفها إلى مجالات متنوعة، ثم يقوم بتحليلها تحليلاً تطبيقياً في ضوء مؤشرات الصحة النفسية.

٦-مصطلحات البحث

١- **استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم:** هي الأدعية التي وردت في السنة النبوية الصحيحة وتضمنت لفظ التعوذ. والاستعاذة هي الالتجاء إلى الله والالتصاق بجنابه من شر كل شر، والعياذة تكون لدفع الشر.

٢- **الصحة النفسية:** يُعرِّفها حامد زهران بأنها "حالة دائمة نسبياً، يكون فيها الفرد متوافقاً نفسياً (شخصياً وانفعالياً واجتماعياً أي مع نفسه ومع البيئة)، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادراً على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادراً على مواجهة مطالب الحياة، وتكون شخصيته متكاملة سوية، ويكون سلوكه عادياً، بحيث يعيش في سلامة وسلام"(حامد زهران،١٩٩٧،٩)

ويعرفها فرج طه (٢٠٠٠ ،٣٠٩): بأنها خلو الفرد من الانحرافات والاضطرابات والأمراض النفسية الواضحة، علاوة على قدرة الفرد على التوافق والنجاح في علاقته مع الآخرين، والتحقيق البناء لذاته في عمله وإنتاجه، يضاف إلى ذلك مقدرة الفرد على الصمود حيال الأزمات والشدائد وضروب الإحباط والحرمان دون أن يختل ميزانه.

٣- **مؤشرات الصحة النفسية:** هي مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر عن حالة الصحة النفسية للإنسان، ويمثل وجودها دلالة على جانب من الصحة النفسية، وغياب أحدها دلالة على نقص في الصحة النفسية.

٧-خطة البحث: شملت خطة البحث مايلي:

١- مقدمة

٢- مشكلة البحث

٣- أهداف البحث

٤- حدود البحث

٥- منهج البحث

٦- الدراسات السابقة

٧- مصطلحات البحث

٨- الإطار المفاهيمي والإجراءات التطبيقية: وتشتمل على مبحثين وخاتمة:

٨,١-المبحث الأول: أدعية النبي صلى الله عليه وسلم ومؤشرات الصحة النفسية ويشتمل على عدة مطالب:

المطلب الأول: مفهوم الدعاء والاستعاذة

المطلب الثاني: الدعاء من المنظور النفسي

المطلب الثالث: مفهوم الصحة النفسية

المطلب الرابع: العلاقة بين التدين والصحة النفسية

٨,٢-المبحث الثاني: أدعية الاستعاذة في ضوء مؤشرات الصحة النفسية:

المطلب الأول: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الإيماني والتعبدي

المطلب الثاني: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال العقلي

المطلب الثالث: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الجسمي

المطلب الرابع: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الانفعالي

المطلب الخامس: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الاجتماعي

المطلب السادس: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الاقتصادي

المطلب السابع: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال البيئي

المطلب الثامن: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال السلوكي والأخلاقي

المطلب التاسع: دراسة تحليلية لاستعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في ضوء مؤشرات الصحة النفسية

٨,٣-الخاتمة: وتتضمن النتائج والتوصيات

٩-المصادر والمراجع

المبحث الأول: أدعية النبي صلى الله عليه وسلم؛ المفهوم والتأثير

المطلب الأول: مفهوم الدعاء والاستعاذة:

الدعاء لغة: الطلب والابتهال: يُقال: دعوتُ الله أدعوه دعاءً: ابتهلت إليه بالسؤال ورغبت فيما عنده من الخير (المصباح المنير، المجلد١،٩٤) ودعا الله: طلب منه الخير ورجاه منه، ودعا لفلان: طلب الخير له، ودعا على فلان: طلب له الشر (المعجم الوسيط، المجلد١،٢٦٨).

الدعاء اصطلاحاً: سؤال العبد ربه على وجه الابتهال، وقد يطلق على التقديس والتحميد ونحوهما (القاموس الفقهي،١٩٨٨،١٣١).

وأمّا الاستعاذة لغةً فهي الالتجاء، وقد عاذ به يعوذ: لاذ به، ولجأ إليه، واعتصم به، وعذت بفلانٍ واستعذت به: أي لجأت إليه. ولا يختلف معناها **اصطلاحاً** عن المعنى اللّغويّ، فقد عرّفها البيجوريّ من الشّافعيّة بأنّها: الاستجارة إلى ذي منعةٍ على جهة الاعتصام به من المكروه. وقول القائل: أعوذ باللّه.. خبرٌ لفظاً دعاءٌ معنًى. لكن عند الإطلاق، ولا سيّما عند تلاوة القرآن أو الصّلاة تنصرف إلى قول: (أعوذ باللّه من الشّيطان الرّجيم) وما بمنزلتها. (الموسوعة الفقهية الكويتية، الجزء٥،٤)

المطلب الثاني: الدعاء من المنظور النفسي:

الدعاء ومنه الاستعاذة رباط فكري وعاطفي مع خالق الكون وموجده، وهو مفهوم ديني في جوهره، وليس بديلاً للجهد والتفكير والتخطيط البشري، ولا يشبه التكاليف المدرسية التي يترتب على إنجازها مكافأة يومية مباشرة للتلميذ، فالنتائج المادية للدعاء بيد الله زماناً وكماً وكيفاً. والدعاء وفق التصور الإسلامي ليس القصد منه الحصول على استجابة فورية، بل هو عبادة يظهر فيها العبد افتقاره واضطراره لخالقه سبحانه وتعالى، مع تسليمه أنّ الله رحيم يختار له ما يصلحه وماهو خير له في دنياه وآخرته. فالدعاء كعبادة غاياته تحقيق العبودية واستلهام الإمداد والعون من الخالق، حيث يلهج اللسان بالدعاء، فيشعر العبد أنّ الله قريب منه يسمعه ويعلم حاله واحتياجاته ومعاناته وآلامه، فتستقر نفسه، ويرتاح قلبه، وتزداد مناعته النفسية، ودافعيته للحياة والعمل والإنجاز، مستغلاً ما وهبه الله له من استعدادات وإمكانات ليحقق ذاته وفق رسالته في هذه الحياة. وهنا تتحقق الصحة النفسية التي هي أساس الحياة وسعادتها. وفي هذا السياق يؤكد الدكتور سعيد اسماعيل علي(١٩٩٣،٩٩): لو أُخذ الدعاء كعبادة التي تصل الإنسان بالله ـ ودُرِسَ دراسة تحليلية واعية، لاستقصاء أغراضه، واستكشاف مردوداته النفسية والاجتماعية، والوقوف على آثاره التغييرية والتكاملية في النفس البشرية، لما ترك الدعاء مؤمنٌ بالله، ولما أورد ملحد شبهة عليه، فالنفس البشرية ذات الأبعاد المختلفة والأعماق والأغوار المعقّدة الغامضة، لا يمكن ملؤها بالحاجات المادية وحدها، مهما يغالي الإنسان في الإشباع المادي، ويتمادى في توفير

الحاجات والمطالب الحسيَّة، والإنسان بطبيعة تكوينه، وحقيقة وجوده، يتعرّض في حياته لمشاكل ونكبات وآلام وإحساس بالخيبة، وقصور عن الأهداف، فليس كل شيء في هذه الحياة يتحقق للإنسان كما يريد، ولا كل شيء يجري وفق مشيئته، وبذا تبقى الحاجة قائمة، والرغبة غير مشبعة، والشعور بالحاجة متعاظماً في نفس الإنسان، والتوتر مستمراً بين ذاته، وبين الواقع المحيط به. وفي هذا المعنى يذكر الفيلسوف والطبيب الفرنسي ألكسيس كارل في كتابه الدعاء (١٩٨٤،٥٦): أنّ تأثير الدعاء يمكن أن يقارن بشكل من الأشكال بتأثير الغدد الصماء ذات الإفراز الداخلي كالغدة الدرقية والكظرية. إنها تقوم على نوع من التحول الذهني والعضوي، هذا التحول يتقدم يوماً بعد يوم حتى يمكن القول بأنّ شعلة وهاجة تتأجج في أعماق الوعي الإنساني، فيرى الإنسان في ضوئها نفسه على حقيقتها، فيكتشف أنانيته وجشعه، كما يطلع أيضا على خطأ الأحكام التي يصدرها مدفوعا بعجرفته وتغطرسه، مما يحدو به للانكباب على القيام بواجبه الخلقي، إنه يحاول أن يكسب الخشوع النفسي، وهكذا تنفتح أمامه مملكة النعمة الإلهية. وهكذا شيئاً فشيئاً يصبح عنده نوع من الطمأنينة الباطنية، ونوع من الانسجام في النشاطات العصبية والأخلاقية.

والإنسان بدعائه ووقوفه بين يدي الله، يعاهده على الصدق في الاستقامة، والالتزام بالسلوك الخيّر، والإقلاع عن الجرائم والآثام، فهو بهذه الوقفة التي تكون فيها النفس في حالة صحو وجداني، واستعداد للتلقّي والقبول الإيحائي الخيّر الذي يردّده بعبارات الدعاء، إنما يشهد على نفسه، ويحاول الانسحاب من عبثيته، وإعادة تنظيم ذاته، وبناء شخصيته، بالعمل على ردّها عن طغيانها، وصدّ خروجها عن الحدّ الطبيعي الذي تبتلى به وبذلك يعمل على حذف التعدّي والطغيان، ويتجه نحو طلب الكمال والاستقامة، والسعي تجاه السمو الأخلاقي، الذي يستوحيه من فيوضات الخير والكمال الإلهي، فيحقق بهذا الاتجاه الذي يصدر عن رغبة، وتوجّه صادق، اتزان القوى النفسية، وتنظيم سير حركتها.(محمود البستاني، ١٩٨٨،٥٦)

المطلب الثالث: مفهوم الصحة النفسية:

يشير عدنان السبيعي (١٩٨٤: ٧٢٩): إلى أن الصحة النفسية مثلها مثل الصحة الجسدية وتتطلب مثل شروطها: ١- توافق الوظائف النفسية- الجسدية وانسجامها مع بعضها. ٢- مقاومة الصعوبات النفسية الداخلية والجسدية الخارجية. ٣- الإحساس بالقدرة النفسية الجسدية والعافية والشعور بالسعادة. وقد ذكر حامد زهران (١٩٩٧،٩): أن الصحة النفسية تهتم بدراسة وعلاج المشكلات الاجتماعية الوثيقة الصلة بتكوين ونمو شخصية الفرد، والعوامل المحددة لها مثل مشكلات الضعف العقلي والتأخر الدراسي والجنوح والانحرافات الجنسية وغيرها، كذلك فإن الصحة النفسية هي ضبط السلوك وتوجيهه وتقويمه بهدف تحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق النفسي.

ويرى رياض سعد (٢٠٠٤،١٨٤) أن الصحة النفسية من المنظور الإسلامي لها مفهومها الخاص: هي قدرة الفرد على تجريد نفسه من الهوى، وإخلاص العبودية لله تعالى، بالمحبة والطاعة والدعاء والخوف والرجاء والتوكل مع القدرة على تهذيب النفس والسمو بها من خلال أداء التكاليف التي شرعها الله، كذلك القدرة على التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها فيسلك فيها السلوك المفيد والبناء بالنسبة له، ولمجتمعه، وبما يساعده على مواجهة الأزمات والصعوبات التي تواجهه بطريقة إيجابية دون خوف أو قلق، وتقبل ذاته وواقع حياته والتوافق مع المجتمع الذى يعيش فيه.

ويؤكد محمد عثمان نجاتي أن الصحة النفسية هي حالة توازن، والتوازن كما جاء في القرآن الكريم، أنّ الله خلق الإنسان من جسم وروح، وأودع في كل منهما حاجاته التي تحفظه وتحميه وتنميه، ودعا الإنسان إلى تحقيق التوازن بين حاجاتهما، ووهبه العقل ليميز بين الخير والشر . وفي هذا الصدد اتفق نجاتي مع الإمام الغزالي وابن قيم الجوزية: بأنّ الفرد السوي المتمتع بالصحة النفسية صاحب قلب سليم، قادر على تحقيق التوازن بين مطالب الجسم والروح، وقادر على إشباع حاجاته باعتدال في حدود ما أمر الله، أمّا الفرد غير السوي فهو مخذول القلب، أو قاسي القلب، يقهر حاجات روحه باتباع الهوى، ويقهر حاجات جسمه بالرهبانية". (عصام الصفدي وآخرون،٢٠٠١، ٥٤)

وأمّا بالنسبة لمؤشرات الصحة النفسية، فترى هانم بنت حامد ياركندي (٢٠٠٠، ٣٦-٤٢) أنها تتمثل في خمس مكونات للنفس الإنسانية في شمول وتكامل، مستمدة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف بما يلي:

١- التكوين **الروحي:** وهي صلة العبد بربه، والتي يحفظ سموه وكماله واستقامته، وتتضمن الإيمان بالله، والقبول بقضائه وقدره، وأداء العبادات مع الإحساس الدائم بالقرب من الله.

٢- **التكوين الجسمي:** ويتضمن سلامة الجسم من الأمراض، إشباع الحاجات الجسمية الفطرية، مثل الحاجة إلى الطعام والشراب، والحاجة إلى الجنس، والحاجة إلى النشاط والراحة، والحاجة إلى الإخراج، وممارسة الرياضة وخاصة أنواعها التي تقوي الجسم: كالرمي، والفروسية، والسباحة.

٣- **التكوين العقلي:** ويشمل الوظائف العقلية مثل: الذكاء العام والقدرات الخاصة والعمليات العقلية: كالإدراك والحفظ والتذكر والتخيل.. الخ. والمقصود به الاهتمام بسلامة العقل، وحفظه من الأمور التي قد تدهوره وبالتالي تسبب له اختلالاً في الصحة العقلية.

٤- **التكوين الانفعالي:** يتضمن أساليب النشاط المتعلقة بالانفعالات المختلفة، مثل: الحب والكره والخوف والغضب، والبهجة والسرور.. الخ، وما يرتبط بذلك من ثبات انفعالي أو عدمه.

٥- **التكوين الاجتماعي:** يتمثل هذا الجانب بالتنشئة الاجتماعية للشخص في الأسرة والمدرسة والمجتمع، والمعايير الاجتماعية والاتجاهات والقيادة والتبعية والعلاقات الاجتماعية بالآخرين.

وسيعتمد الباحث على المفهوم السابق والذي يتسق مع اتجاه أنصار الاتجاه الإنساني والوجودي. وينظر هذا الاتجاه إلى الصحة النفسية على أنها تبدو في مجموعها شروطاً تحيط بالوظائف النفسية التي تنطوي عليها الشخصية، كما يتسق مع الرؤية الإسلامية في نظرتها للغاية التي خلق الله الإنسان لأجلها. ولكن سيقوم الباحث بتقسيم الاستعاذات النبوية وتبويبها في الصحة النفسية من خلال ثمانية مجالات وهي: المجال الإيماني والتعبدي - المجال العقلي- المجال الانفعالي- المجال الاجتماعي- المجال الجسمي- المجال الاقتصادي – المجال الأخلاقي- المجال البيئي.

المطلب الرابع: العلاقة بين التدين والصحة النفسية:

ظهر مؤخراً اتجاه حديث بين علماء النفس والمعالجين النفسيين يدعو إلى تبني وجهة نظر الدين أو على الأقل وجهة نظر قريبة من وجهة نظر الدين في طبيعة الإنسان، وأسباب انحرافه وأساليب علاجه، إن هذه الاتجاهات لبعض علماء النفس تنادي بأهمية الدين في الصحة النفسية وفي علاج الأمراض النفسية، وترى أن الإيمان باالله قوة خارقة تمد الإنسان المتدين بطاقة روحية تعينه على تحمل مشاق الحياة ، وتجنبه القلق الذي يتعرض له كثير من الناس في هذا العصر الحديث الذي يغلب عليه الاهتمام بالحياة المادية، ويسوده التنافس الشديد من أجل الكسب المادي، والذي يفتقر في الوقت نفسه إلى الغذاء الروحي، مما سبب كثيراً من الضغط والتوتر لدى الإنسان المعاصر، وجعله نهباً للقلق، وعرضة للإصابة بالأمراض النفسية(محمد عثمان نجاتي،٢٠٠١ ،٢٦٨). كما يرى عالم النفس ألبورت (Allport) أن الدين يُحصن الفرد ضد التعرض للقلق والشك والبؤس، فهو أيضاً يمده بالعزم الذي يمكنه في كل مرحلة من مراحل نموه: لأنه يربط نفسه ربطاً ذا معنى ومغزى بكلية الوجود (Allport: 1960 :51).ويؤكد أبكر عبد البنات آدم في دراسته علم النفس الديني وعلاقته بالظواهر السيكولوجية (٢٠١١، ٣٢): أنّ الدين يلعب دوراً مهماً في صياغة حياة الفرد والجماعة، لأنه مصدر سعادة الإنسان، إذا ما اقترن ذلك بالإيمان والبعد عن المكاره، كما هو الذي يعطي الثقة بالنفس والاطمئنان والتكيف مع الظروف الاجتماعية لقوله تعالى: ﴿الذين آمنوا وتطمئن قلوبهم بذكر الله ألا بذكر الله تطمئن القلوب﴾ (الرعد:٢٨). فإذا ضاقت الدنيا بإنسان وتعذرت عليه وسائل الرزق واستبد به الفقر وتراكمت مشاكله الاجتماعية والمادية فإن إيمانه الحقيقي وعقيدته القوية تحول دون انهياره، فالمنطق الديني يخاطب الإنسان في روحه ووجدانه حتى لا يقع في المحرمات، فالقيم الروحية والأخلاقية تهدي الفرد إلى السلوك السوي وتجنبه الوقوع في المكروه، فيشعر الفرد بالأمن والتوازن بين جانبي الحياة (المادية والروحية). ويذكر أحمد عبد الخالق (أحمد عبد

الخالق وآخرون،٢٠٢٠، ٥٠): فيما يختص التدين (Religiosity) فقد شهدت العقود القليلة الأخيرة، نمواً كبيراً، وزيادة سريعة، في الدراسة السيكولوجية للتدين، وكشفت دراسات كثيرة عن علاقات إيجابية بين التدين وكل من الصحة الجسمية، والصحة النفسية، والسعادة، والرضا عن الحياة. وفي هذا السياق نشرت حديثاً مجلة الدين والصحة الأمريكية وهي مجلة دولية تأسست منذ عام ١٩٦١ مختصة بالأبحاث التي لها علاقة بالروحانيات والأديان وعلم النفس، نشرت دراسة بعنوان استخدام الصلاة في التعامل مع الألم، دراسة منهجية قام بها الباحثان (Marta Illueca & Benjamin R. Doolittle.2020) حيث توصلا من خلال مراجعة ٤١١ دراسة تؤكد تأثير الصلاة (الدعاء لله) الفعال على الحالة النفسية للمرضى المتدينين الذين يخضعون للعمليات الجراحية أو إجراء مؤلم من خلال تخفيف الألم عليهم. وقد سبق مؤكداً هذا المعنى ألكسيس كارل في كتابه الدعاء (١٩٨٤،٦٤-٧٤): أنّ للدعاء قوة سريعة في الشفاء حتى يمكن تشبيهها بسرعة الانفجار، وإنّ كثيراً من المرضى تمّ لهم بفعل العاطفة الصادقة وعن طريق الدعاء، تمّ لهم الشفاء من أمراض خطيرة ومستعصية كالسرطان وغيره. وبالحقيقة فإنّ العامل الروحاني تبدى كدافع يعتمل في أعماق طبيعتنا الإنسانية، وكحيوية تأسيسية لا بدّ منها، هذه التنوعات الروحانية للدعاء كانت ترتبط دائماً بنشاطات أساسية للناس، كالاتجاه نحو الأخلاقية والسجايا الحسنة، وفي بعض الأحيان تتوجه نحو الإحساس بالجمال، ومن المؤسف حقاً أنّ هذا العامل الهام في توجيه الذوات الإنسانية توجيهاً خلقيا وروحياً، أفسح له المجال الآن لأن يضمر ويتلاشى بدون أن نوليه الرعاية الكافية. وإنا لنتعرض لخطر محدق ورهيب، إذا سمحنا لنشاط بنّاء كالارتباط بالله عن طريق المحبة والتراحم، أن يموت في داخلنا، سواء على صعيد وظائف الأعضاء، أو على المستوى الذهني والروحي.

المبحث الثاني: أدعية الاستعاذة في ضوء مؤشرات الصحة النفسية:

كما سبق فقد ذكر الباحث أنه سيقوم **باستقراء** أحاديث استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في مظانّها من الكتب الصحاح والسنن، لجمع كافة الأحاديث الشريفة التي تضمنت استعاذة منه صلى الله عليه وسلم أو علمها أحداً من أصحابه. ومن ثم سيقوم الباحث بتصنيف الاستعاذات ضمن مجالات الصحة النفسية الثمانية، وفق الآتي:

المطلب الأول: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الإيماني والتعبدي: وهي الاستعاذات التي تخص صلة العبد بربه، وتتضمن الإيمان بالله، والقبول بقضائه وقدره، وأداء العبادات مع الإحساس الدائم بالقرب من الله. وتنقسم هذه الاستعاذات إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم مما ينافي مقتضى العقيدة الاسلامية والإيمان بها:

١ – استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم من عذاب الله وغضبه وسخطه:

- عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال: خطبنا رسول الله صلى الله عليه وسلم ذات يوم فقال:" أَيُّهَا النَّاسُ، اتَّقُوا هَذَا الشِّرْكَ، فَإِنَّهُ أَخْفَى مِنْ دَبيبِ النَّمْلِ". فقال له من شاء الله أن يقول وكيف نتقيه وهو أخفى من دبيب النمل يا رسول الله؟ قال: " قُولُوا: اللهمَّ إِنَّا نَعُوذُ بِكَ مِنْ أنْ نُشْرِكَ بِكَ شَيْئًا نَعْلَمُهُ، وَنَسْتَغْفِرُكَ لِمَا لاَ نَعْلَمُ". (أخرجه أحمد، رقم:١٩٦٢٢)

- عن ابن عباس رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقول: "اللَّهُمَّ إني أَعُوذُ بِعِزَّتِكَ لاَ إِلَهَ إِلاَّ أَنْتَ أَنْ تُضِلَّنِي، أَنْتَ الْحَيُّ الَّذِي لاَ يَمُوتُ وَالْجِنُّ وَالإِنْسُ يَمُوتُونَ". (أخرجه البخاري، رقم: ٦٩٤٨)

- عن عوف بن مالك رضي الله عنه قال: " قُمْتُ مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَبَدَأَ فَاسْتَاكَ وَتَوَضَّأَ ثُمَّ قَامَ فَصَلَّى فَبَدَأَ فَاسْتَفْتَحَ مِنْ الْبَقَرَةِ لَا يَمُرُّ بِآيَةِ رَحْمَةٍ إِلَّا وَقَفَ وَسَأَلَ وَلَا يَمُرُّ بِآيَةِ عَذَابٍ إِلَّا وَقَفَ يَتَعَوَّذُ "(أخرجه النسائي، رقم: ١١٣٢)

- عن عائشة رضي الله عنها أنها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اللَّهُمَّ رَبَّ جِبْرَائِيلَ وَمِيكَائِيلَ وَرَبَّ إِسْرَافِيلَ أَعُوذُ بِكَ مِنْ حَرِّ النَّارِ وَمِنْ عَذَابِ الْقَبْرِ". (أخرجه أحمد، رقم:٤٣٦٩)

- عن عائشة رضي الله عنها قالت: طَلَبْتُ رَسُول اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ ذَاتَ لَيْلَةٍ فِي فِرَاشِي فَلَمْ أُصِبْهُ فَضَرَبْتُ بِيَدِي عَلَى رَأْسِ الْفِرَاشِ فَوَقَعَتْ يَدِي عَلَى أَخْمَصِ قَدَمَيْهِ فَإِذَا هُوَ سَاجِدٌ يَقُولُ: "أَعُوذُ بِعَفْوِكَ مِنْ عِقَابِكَ وَأَعُوذُ بِرِضَاكَ مِنْ سَخَطِكَ وَأَعُوذُ بِكَ مِنْك"(أخرجه مسلم، رقم:٤٨٦)

- عن عائشة رضي الله عنها أنها كانت تصلي فقال لها النبي صلى الله عليه وسلم: "عليك من الدعاء بالكوامل الجوامع"، فلما انصرفت سألته عن ذلك فقال قولي:" اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ مِنْ الْخَيْرِ كُلِّهِ عَاجِلِهِ وَآجِلِهِ مَا عَلِمْتُ مِنْهُ وَمَا لَمْ أَعْلَمْ وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ الشَّرِّ كُلِّهِ عَاجِلِهِ وَآجِلِهِ مَا عَلِمْتُ مِنْهُ وَمَا لَمْ أَعْلَمْ وَأَسْأَلُكَ الْجَنَّةَ وَمَا قَرَّبَ إِلَيْهَا مِنْ قَوْلٍ أَوْ عَمَلٍ وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ النَّارِ وَمَا قَرَّبَ إِلَيْهَا مِنْ قَوْلٍ أَوْ عَمَلٍ وَأَسْأَلُكَ مِنْ خَيْرِ مَا سَأَلَكَ عَبْدُكَ وَرَسُولُكَ مُحَمَّدٌ وَأَعُوذُ بِكَ مِنَ شَرّ ما اسْتَعَاذَكَ مِنْهُ عَبْدُكَ وَرَسُولُكَ مُحَمَّدٌ وَأَسْأَلُكَ مَا قَضَيْتَ لِي مِنْ أَمْرٍ أَنْ تَجْعَلَ عَاقِبَتَهُ رَشَدًا " (أخرجه الحاكم، رقم:١٩١٤)

- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا كان في سفر وَأَسْحَرَ، يقول: "سَمِعَ سَامِعٌ بِحَمْدِ اللهِ وَحُسْنِ بَلاَئِهِ عَلَيْنَا، رَبَّنَا صَاحِبْنَا وَأَفْضِلْ عَلَيْنَا، عَائِذًا بِاللهِ مِنَ النَّارِ". (أخرجه مسلم، رقم:٢٧١٨)

٢– استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم من المخاوف الغيبية كالسحر والعين والجن والشياطين ووسوستها ومن فتن الدجال:

- عن أنس بن مالك رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا دخل الخلاء قال: " اللَّهمَّ إني أعُوذ بك من الْخُبثِ والخَبَائِثِ"(أخرجه البخاري، رقم: ١٤٢)

- عن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم كان إذا دخل المسجد قال: «أعوذ بالله العظيم، وبوجهه الكريم، وسُلطَانِهِ القديم، من الشيطان الرجيم» قال: قد قلتَ؟ قال: نعم، قال: فإذا قال ذلك قال الشيطان: حُفِظَ مني سائرَ اليوم» (أخرجه أبو داود، رقم:٤٦٦)

- عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم إذا دخل في الصلاة يقول: «اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ، وَهَمْزِهِ وَنَفْخِهِ وَنَفْثِهِ». (أخرجه الحاكم، رقم:٧٤٩)

- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن أبا بكر الصديق رضي الله عنه قال: يا رسول الله مرني بكلمات أقولهن إذا أصبحت وإذا أمسيت قال: "قُلْ: اللَّهُمَّ فَاطِرَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ عَالِمَ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ رَبَّ كُلِّ شَيْءٍ وَمَلِيكَهُ أَشْهَدُ أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ أَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّ نَفْسِي وَشَرِّ الشَّيْطَانِ وَشِرْكِهِ، قَالَ: قُلْهَا إِذَا أَصْبَحْتَ وَإِذَا أَمْسَيْتَ وَإِذَا أَخَذْتَ مَضْجَعَكَ" (أخرجه الترمذي، رقم ١١٠٥).

- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: مَنْ قَالَ حِينَ يُمْسِي: أَعُوذُ بِكَلِمَاتِ اللهِ التَّامَّاتِ مِنْ شَرِّ مَا خَلَقَ، ثَلاثَ مَرَّاتٍ، لَمْ تَضُرَّهُ حَيَّةٌ إِلَى الصَّبَاحِ. (أخرجه ابن حبان، رقم:١٠٢٢)

- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " إِذَا سَمِعْتُمْ صِيَاحَ الدِّيَكَةِ، فَاسْأَلُوا اللهَ مِنْ فَضْلِهِ، فَإِنَّهَا رَأَتْ مَلَكًا، وَإِذَا سَمِعْتُمْ نَهِيقَ الْحِمَارِ، فَتَعَوَّذُوا بِاللهِ مِنَ الشَّيْطَانِ، فَإِنَّهُ رَأَى شَيْطَانًا". (أخرجه أحمد، رقم:١٤٣٢٢)

- عن أبي هريرة رضي الله عنه: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "يَأْتِي الشَّيْطَانُ أَحَدَكُمْ فَيَقُولُ مَنْ خَلَقَ كَذَا مَنْ خَلَقَ كَذَا حَتَّى يَقُولَ مَنْ خَلَقَ رَبَّكَ فَإِذَا بَلَغَهُ فَلْيَسْتَعِذْ بِاللَّهِ وَلْيَنْتَهِ". (أخرجه البخاري، رقم: ٣١٠٢)

- عن عقبة بن عامر الجهني رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال له: "يَا ابْنَ عَابِسٍ أَلَا أُخْبِرُكَ بِأَفْضَلِ مَا تَعَوَّذَ بِهِ الْمُتَعَوِّذُونَ قُلْتُ: بَلَى يَا رَسُولَ اللَّهِ، قَالَ: قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ الْفَلَقِ وَقُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّاسِ". (أخرجه أحمد، رقم:١٧٣٣٦)

- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إذا تَشَهَّدَ أحدُكم فَلْيَسْتَعِذْ بِاللَّهِ من أربعٍ يقول اللَّهُمَّ إنِّي أَعُوذُ بك من عَذَابِ جَهَنَّمَ ومن عَذَابِ الْقَبْرِ ومن فِتْنَةِ الْمَحْيَا وَالْمَمَاتِ ومن شَرِّ فِتْنَةِ الْمَسِيحِ الدَّجَّالِ". (أخرجه مسلم، رقم:٥٨٩)

- عن عبد الله بن عباس رضي الله عنهما قال: كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يُعَوِّذُ الْحَسَنَ وَالْحُسَيْنَ وَيَقُولُ: "إِنَّ أَبَاكُمَا كَانَ يُعَوِّذُ بِهَا إِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ أَعُوذُ بِكَلِمَاتِ اللَّهِ التَّامَّةِ مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ وَهَامَّةٍ وَمِنْ كُلِّ عَيْنٍ لَامَّةٍ". (أخرجه البخاري، رقم: ٣١٩١)

٣- استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم من فتن الدنيا:

- عن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يدعو في الصلاة: "اللهمَّ إني أَعوذُ بِكَ من عَذَابِ الْقَبْرِ، وأعوذُ بِكَ من فِتنَةِ المَسيحِ الدَّجالِ، وأعوذُ بكَ من فِتنَةِ المَحيا وفِتنَةِ المَماتِ، اللهمَّ إني أعوذُ بِكَ من المَأْثَمِ والمغْرَمِ" (أخرجه البخاري، رقم: ٧٩٨)

- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان " يَتَعَوَّذُ مِنْ جَهْدِ الْبَلاَءِ، وَدَرَكِ الشَّقَاءِ، وَسُوءِ الْقَضَاءِ، وَشَمَاتَةِ الأَعْدَاءِ". (أخرجه البخاري، رقم: ٢٣٣٦).

- عن عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يدعو بهؤلاء الكلمات: " اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ فِتْنَةِ النَّارِ وَعَذَابِ النَّارِ وَفِتْنَةِ الْقَبْرِ وَعَذَابِ الْقَبْرِ وَشَرِّ فِتْنَةِ الْغِنَى وَشَرِّ فِتْنَةِ الْفَقْرِ اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّ فِتْنَةِ الْمَسِيحِ الدَّجَّالِ اللَّهُمَّ اغْسِلْ قَلْبِي بِمَاءِ الثَّلْجِ وَالْبَرَدِ وَنَقِّ قَلْبِي مِنْ الْخَطَايَا كَمَا نَقَّيْتَ الثَّوْبَ الْأَبْيَضَ مِنْ الدَّنَسِ وَبَاعِدْ بَيْنِي وَبَيْنَ خَطَايَايَ كَمَا بَاعَدْتَ بَيْنَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ الْكَسَلِ وَالْمَأْثَمِ وَالْمَغْرَمِ".(أخرجه البخاري، رقم: ٢٣٤٤)

- عن ابنِ عمر رضي الله عنهما قال: كان مِن دُعَاءِ رسولِ الله صلى الله عليه وسلم: (اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ زَوَالِ نِعْمَتِكَ، وَتَحَوُّلِ عَافِيَتِكَ، وَفُجَاءَةِ نِقْمَتِكَ، وَجَمِيعِ سَخَطِكَ) (أخرجه مسلم، رقم:٢٧٣٩)

٤ – استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم من المعاصي والآثام وعمل الجوارح:

- عن أبى مالك الأشعري رضي الله عنه قال: أمرنا صلى الله عليه وسلم أن نقول إذا أصبحنا وإذا أمسينا وإذا اضطجعنا على فرشنا: " اللَّهُمَّ فَاطِرَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ عَالِمَ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ أَنْتَ رَبُّ كُلِّ شَيْءٍ وَالْمَلَائِكَةُ يَشْهَدُونَ أَنَّكَ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ فَإِنَّا نَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّ أَنْفُسِنَا وَمِنْ شَرِّ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ وَشِرْكِهِ وَأَنْ نَقْتَرِفَ سُوءًا عَلَى أَنْفُسِنَا أَوْ نَجُرَّهُ إِلَى مُسْلِمٍ". (أخرجه أبوداود، رقم: ٥٠٨٣)

- عن شداد بن أوس رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم: سيد الاستغفار أن تقول:" اللَّهُمَّ أَنْتَ رَبِّي لَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ خَلَقْتَنِي وَأَنَا عَبْدُكَ وَأَنَا عَلَى عَهْدِكَ وَوَعْدِكَ مَا اسْتَطَعْتُ أَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّ مَا صَنَعْتُ أَبُوءُ لَكَ بِنِعْمَتِكَ عَلَيَّ وَأَبُوءُ لَكَ بِذَنْبِي فَاغْفِرْ لِي فَإِنَّهُ لَا يَغْفِرُ الذُّنُوبَ إِلَّا أَنْتَ قَالَ وَمَنْ قَالَهَا مِنْ النَّهَارِ مُوقِنًا بِهَا فَمَاتَ مِنْ يَوْمِهِ قَبْلَ أَنْ يُمْسِيَ فَهُوَ مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ وَمَنْ قَالَهَا مِنْ اللَّيْلِ وَهُوَ مُوقِنٌ بِهَا فَمَاتَ قَبْلَ أَنْ يُصْبِحَ فَهُوَ مِنْ أَهْلِ الْجَنَّةِ" (أخرجه البخاري،رقم:٥٩٤٧)

- عن شَكَلِ بن حُمَيْدٍ رضي الله عنه قال: أتيت النبي صلى الله عليه وسلم فقلت يا رسول الله علمني تعوذاً أتعوذ به قال: فأخذ بكتفي فقال: "قُل اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّ سَمْعِي وَمِنْ شَرِّ بَصَرِي وَمِنْ شَرِّ لِسَانِي وَمِنْ شَرِّ قَلْبِي وَمِنْ شَرِّ مَنِيِّي". (أخرجه أبوداود، رقم: ١٥٥١)

٥ – استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم من أنواع من الميتات المؤلمة على النفس الإنسانية:

- عن أبي اليسر السلمي رضي الله عنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول:" اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنَ الْهَدْمِ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنَ التَّرَدِّي، وَأَعُوذُ بِكَ مِنَ الْغَرَقِ، وَالْحَرِيقِ، وَأَعُوذُ بِكَ أَنْ يَتَخَبَّطَنِي الشَّيْطَانُ عِنْدَ الْمَوْتِ، وَأَعُوذُ بِكَ أَنْ أَمُوتَ فِي سَبِيلِكَ مُدْبِرًا، وَأَعُوذُ بِكَ أَنْ أَمُوتَ لَدِيغًا". (أخرجه أبو داود، رقم:١٥٥٣).

٦ – استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم من سكرات الموت ومن عذاب القبر:

- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " إذا تَشَهَّدَ أحدُكم فَلْيَسْتَعِذْ بِاللَّهِ من أربعٍ، يقول: اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بك من عَذَابِ جَهَنَّمَ ومن عَذَابِ الْقَبْرِ ومن فِتْنَةِ الْمَحْيَا وَالْمَمَاتِ ومن شَرِّ فِتْنَةِ الْمَسِيحِ الدَّجَّالِ". (أخرجه مسلم، رقم:٥٨٩).

- عن عبد الله بن القاسم قال حدثتني جارة للنبي صلى الله عليه وسلم أنها كانت تسمع رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول عند طلوع الفجر: " اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عَذَابِ الْقَبْرِ، وَمِنْ فِتْنَةِ الْقَبْرِ". (أخرجه أحمد، رقم:٢٢٣٨٢).

- عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: حدثنا زيد بن ثابت قال:" بينما النبى صلى الله عليه وسلم فى حائط لبنى النجار، على بغلة له ونحن معه إذ حادت به فكادت تلقيه وإذا أقبر ستة أو خمسة أو أربعة، فقال: «من يعرف أصحاب هذه الأقبر». فقال رجل أنا. قال: «فمتى مات هؤلاء». قال: ماتوا فى الإشراك. فقال: «إن هذه الأمة تبتلى فى قبورها فلولا أن لا تدافنوا لدعوت الله أن يسمعكم من عذاب القبر الذي أسمع منه». ثم أقبل علينا بوجهه، فقال: «تَعَوَّذُوا بِاللَّهِ مِنْ عَذَابِ النَّارِ». قَالُوا: نَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ عَذَابِ النَّارِ فَقَالَ: «تَعَوَّذُوا بِاللَّهِ مِنْ عَذَابِ الْقَبْرِ». قَالُوا: نَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ عَذَابِ الْقَبْرِ. قَالَ: «تَعَوَّذُوا بِاللَّهِ مِنَ الْفِتَنِ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ». قَالُوا: نَعُوذُ بِاللَّهِ مِنَ الْفِتَنِ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ. قَالَ: «تَعَوَّذُوا بِاللَّهِ مِنْ فِتْنَةِ الدَّجَّالِ». قَالُوا: نَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ فِتْنَةِ الدَّجَّالِ. (أخرجه مسلم، رقم:٢٨٦٧)

المجموعة الثانية: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في مجال العبادات:

- عن أنس بن مالك رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يقول: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ قَوْلٍ لاَ يُسْمَعُ، وَعَمَلٍ لاَ يُرْفَعُ، وَقَلْبٍ لاَ يَخْشَعُ، وَعِلْمٍ لاَ يَنْفَعُ".(أخرجه أحمد، رقم:١٣٦٩٩). وفي رواية أبي داود: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ صَلاَةٍ لاَ تَنْفَعُ". (أخرجه أبو داود، رقم:١٥٤٩)

المطلب الثاني: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال العقلي:

وهي الاستعاذات التي تشمل الوظائف العقلية مثل: القدرات الخاصة والعمليات العقلية: كالإدراك والحفظ والتذكر والتخيل... الخ. والمقصود به الاهتمام بسلامة العقل، وحفظه من الأمور التي قد تدهوره وبالتالي تسبب له اختلالاً في الصحة العقلية.

- عن سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه أنه كان يعلم بنيه هؤلاء الكلمات كَمَا يُعَلِّمُ الْمُكْتِبُ الْغِلْمَانَ، وَيَقُولُ: إِنَّ رَسُولَ اللهِ صلى الله عليه وسلم كَانَ يَتَعَوَّذُ بِهِنَّ دُبُرَ الصَّلاَةِ: "اللَّهُمَّ إِنِّى أَعُوذُ بِكَ مِنَ الْجُبْنِ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنَ الْبُخْلِ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ أَرْذَلِ الْعُمُرِ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ فِتْنَةِ الدُّنْيَا، وَعَذَابِ الْقَبْرِ". (أخرجه البخاري،رقم:٢٦٧٦)

- عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول في دعائه: " اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ من العجزِ والكسلِ، والجُبنِ والبُخلِ والهرمِ".(أخرجه الحاكم، رقم:١٩٤٤)

المطلب الثالث: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الجسمي:

وتتضمن سلامة الجسم من الأمراض، إشباع الحاجات الجسمية الفطرية، مثل الحاجة إلى الطعام والشراب، والحاجة إلى الجنس، والحاجة إلى النشاط والراحة، وكذا مايحتاجه الجسم من ألبسة.

- عن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا اسْتَجَدَّ ثَوْبًا سَمَّاهُ بِاسْمِهِ إِمَّا قَمِيصًا أَوْ عِمَامَةً ثُمَّ يَقُولُ: "اللَّهُمَّ لَكَ الْحَمْدُ أَنْتَ كَسَوْتَنِيهِ أَسْأَلُكَ مِنْ خَيْرِهِ وَخَيْرِ مَا صُنِعَ لَهُ وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّهِ وَشَرِّ مَا صُنِعَ لَهُ". (أخرجه الترمذي، رقم:١٧٦٧)

- عن عثمان بن أبي العاص رضي الله عنه أنه شكا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وجعاً يجده في جسده منذ أسلم فقال له رسول الله صلى الله عليه وسلم:" ضَعْ يَدَكَ عَلَى الَّذِي تَأَلَّمَ مِنْ جَسَدِكَ، وَقُلْ: بِسْمِ اللهِ، ثَلاَثًا، وَقُلْ سَبْعَ مَرَّاتٍ: أَعُوذُ بِاللهِ وَقُدْرَتِهِ، مِنْ شَرِّ مَا أَجِدُ وَأُحاذِرُ". (أخرجه مسلم، رقم:٢٢٠٢)

- عن أنس بن مالك رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقول: " اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ الْبَرَصِ وَالْجُنُونِ وَالْجُذَامِ وسَيِّئِ الْأَسْقَامِ ". (أخرجه أبو داود، رقم:١٥٥٤). وفي رواية الحاكم: (وأعوذ بك من الصمم والبكم والجنون والبرص والجذام وسيئ الأسقام) (أخرجه الحاكم، رقم:١٩٤٤)

- عَن عَبْدِ الله بْنِ عُمَرَ رضي الله عنهما قال: لَمْ يَكُنْ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَدَعُ هَؤُلاءِ الدَّعَوَاتِ حِينَ يُمْسِي وَحِينَ يُصْبِحُ: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ الْعَافِيَةَ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ الْعَفْوَ وَالْعَافِيَةَ فِي دِينِي وَدُنْيَايَ وَأَهْلِي وَمَالِي، اللَّهُمَّ اسْتُرْ عَوْرَاتِي، وَآمِنْ رَوْعَاتِي، اللَّهُمَّ احْفَظْنِي مِنْ بَيْنِ يَدَيَّ، وَمِنْ خَلْفِي، وَعَنْ يَمِينِي، وَعَنْ شِمَالِي، وَمِنْ فَوْقِي، وَأَعُوذُ بِعَظَمَتِكَ أَنْ أُغْتَالَ مِنْ تَحْتِي". (أخرجه أبو داود، رقم:٥٠٧٤).

المطلب الرابع: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الانفعالي:

وتتضمن أساليب النشاط المتعلقة بالانفعالات المختلفة، مثل: الكره والخوف والغضب.. الخ، وما يرتبط بذلك من ثبات إنفعالي أو عدمه.

- عن سليمان بن صرد رضي الله عنه قال: كُنْتُ جَالِسًا مَعَ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ وَرَجُلَانِ يَسْتَبَّانِ فَأَحَدُهُمَا احْمَرَّ وَجْهُهُ وَانْتَفَخَتْ أَوْدَاجُهُ فَقَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: " إِنِّي لَأَعْلَمُ كَلِمَةً لَوْ قَالَهَا ذَهَبَ عَنْهُ مَا يَجِدُ لَوْ قَالَ: أَعُوذُ بِاللَّهِ مِنْ الشَّيْطَانِ، ذَهَبَ عَنْهُ مَا يَجِدُ". (أخرجه البخاري، رقم:٣١٠٨).

- عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: كنت أخدم رسول الله صلى الله عليه وسلم كلما نزل فكنت أسمعه يُكثِر أن يقول: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ الْهَمِّ وَالْحَزَنِ وَالْعَجْزِ وَالْكَسَلِ وَالْبُخْلِ وَالْجُبْنِ وَضَلَعِ الدَّيْنِ وَغَلَبَةِ الرِّجَالِ". (أخرجه البخاري، رقم:٦٠٠٢).

- عن أمِّ المؤمنين عائشة رضى الله عنها أنَّها سُئِلَت: مَا كَانَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ إِذَا قَامَ مِنَ اللَّيْلِ؟ وَبِمَ كَانَ يَسْتَفْتِحُ؟ قَالَتْ: كَانَ يُكَبِّرُ عَشْرًا، وَيُسَبِّحُ عَشْرًا، وَيُهَلِّلُ عَشْرًا، وَيَسْتَغْفِرُ عَشْرًا، وَيَقُولُ: "اللهُمَّ اغْفِرْ لِي وَاهْدِنِي وَارْزُقْنِي" عَشْرًا، وَيَقُولُ: "اللهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنَ الضِّيقِ يَوْمَ الْحِسَابِ" عَشْرًا. وفي رواية: "اللهمَّ انِّي أعُوذُ بِكَ مِنْ ضِيقِ الدُّنْيَا وَضِيقِ يَوْمِ الْقِيَامَةِ" عَشْرًا. (رواه الإمام أحمد، رقم:٢٥١٠٢).

المطلب الخامس: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الاجتماعي :

وتتمثل بالعلاقات الاجتماعية للشخص في الأسرة والمجتمع، والمعايير الاجتماعية، والاتجاهات والتبعية والقيادة.

- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقول إذا أوى إلى فراشه: "اللَّهُمَّ رَبَّ السَّمَوَاتِ وَرَبَّ الْأَرْضِ وَرَبَّ كُلِّ شَيْءٍ فَالِقَ الْحَبِّ وَالنَّوَى مُنَزِّلَ التَّوْرَاةِ وَالْإِنْجِيلِ وَالْقُرْآنِ **أَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّ كُلِّ ذِي شَرٍّ أَنْتَ آخِذٌ بِنَاصِيَتِهِ** أَنْتَ الْأَوَّلُ فَلَيْسَ قَبْلَكَ شَيْءٌ وَأَنْتَ الْآخِرُ فَلَيْسَ بَعْدَكَ شَيْءٌ وَأَنْتَ الظَّاهِرُ فَلَيْسَ فَوْقَكَ شَيْءٌ وَأَنْتَ الْبَاطِنُ فَلَيْسَ دُونَكَ شَيْءٌ اقْضِ عَنِّي الدَّيْنَ وَأَغْنِنِي مِنْ الْفَقْرِ".(أخرجه أبو داود، رقم:٥٠٥١).

- عن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يعلمنا كلمات نقولهن عند النوم من الفزع: " بِسْمِ اللَّهِ أَعُوذُ بِكَلِمَاتِ اللَّهِ التَّامَّاتِ مِنْ غَضَبِهِ وَعِقَابِهِ **وَشَرِّ عِبَادِهِ** وَمِنْ هَمَزَاتِ الشَّيَاطِينِ وَأَنْ يَحْضُرُونِ". (أخرجه أبو داود، رقم:٣٨٩٣).

- عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "إِذَا تَزَوَّجَ أَحَدُكُمْ امْرَأَةً أَوْ اشْتَرَى خَادِمًا، فَلْيَقُلْ: اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ خَيْرَهَا وَخَيْرَ مَا جَبَلْتَهَا عَلَيْهِ وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّهَا وَمِنْ شَرِّ مَا جَبَلْتَهَا عَلَيْهِ، وَإِذَا اشْتَرَى بَعِيرًا فَلْيَأْخُذْ بِذِرْوَةِ سَنَامِهِ وَلْيَقُلْ مِثْلَ ذَلِكَ". (أخرجه أبو داود، رقم:٢١٦٠).

- عن صهيب رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم لم ير قرية يريد دخولها إلا قال حين يراها: "اللهمَّ رَبَّ السَّمَاوَاتِ السَّبْعِ وَمَا أَظْلَلْنَ، وَرَبَّ الأَرَضِينَ وَمَا أَقْلَلْنَ، وَرَبَّ الشَّيَاطِينِ وَمَا أَضْلَلْنَ، وَرَبَّ الرِّيَاحِ وَمَا ذَرَيْنَ، فَإِنَّا نَسْأَلُكَ خَيْرَ هَذِهِ الْقَرْيَةِ وَخَيرَ أَهْلِهَا، وَنَعُوذُ بِكَ مِن شَرِّهَا وَشَرِّ أَهْلِهَا وَشَرِّ مَا فِيهَا". (أخرجه الحاكم، رقم:٢٤٨٨)

- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ الْجُوعِ فَإِنَّهُ بِئْسَ الضَّجِيعُ وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ الْخِيَانَةِ فَإِنَّهَا بِئْسَتِ الْبِطَانَةُ" (أخرجه أبو داود، رقم:١٥٤٧)

- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "تَعَوَّذُوا بِاللهِ مِنْ جَارِ السَّوْءِ فِي دَارِ الْمُقَامِ، فَإِنَّ جَارَ الْبَادِيَةِ يَتَحَوَّلُ عَنْكَ". (أخرجه النسائي، رقم:٥٥٠٢)

- عن عقبة بن عامر رضي الله عنه قال كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ يومِ السُّوءِ، ومنْ ليلةِ السُّوءِ، ومنْ ساعة السُّوءِ، **ومنْ صاحبِ السُّوءِ**، ومنْ جارِ السُّوءِ في دارِ المُقامة". (أخرجه الطبراني، رقم:٨١٠)

- عن عبد الله بن عمرو بن العاص أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان يدعو بهؤلاء الكلمات" **اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ غَلَبَةِ الدَّيْنِ وَغَلَبَةِ الْعَدُوِّ وَشَمَاتَةِ الْأَعْدَاءِ**". (أخرجه النسائي، رقم:٥٤٧٥)

المطلب السادس: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الاقتصادي:

وتشمل الفقر والدين وعدم توفر مقومات الحياة المعيشية، وكل ما يتعلق بالبيع والشراء.

- عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: " إِذَا تَزَوَّجَ أَحَدُكُمْ امْرَأَةً أَوْ اشْتَرَى خَادِمًا فَلْيَقُلْ اللَّهُمَّ إِنِّي أَسْأَلُكَ خَيْرَهَا وَخَيْرَ مَا جَبَلْتَهَا عَلَيْهِ وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّهَا وَمِنْ شَرِّ مَا جَبَلْتَهَا عَلَيْهِ، **وَإِذَا اشْتَرَى بَعِيرًا فَلْيَأْخُذْ بِذِرْوَةِ سَنَامِهِ وَلْيَقُلْ مِثْلَ ذَلِكَ**". (أخرجه أبو داود، رقم:٢١٦٠).

- عن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: كنت أخدم رسول الله صلى الله عليه وسلم كلما نزل فكنت أسمعه يُكثِر أن يقول: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ الْهَمِّ وَالْحَزَنِ وَالْعَجْزِ وَالْكَسَلِ وَالْبُخْلِ وَالْجُبْنِ وَضَلَعِ الدَّيْنِ وَغَلَبَةِ الرِّجَالِ". (أخرجه البخاري، رقم:٦٠٠٢).

- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ الْجُوعِ فَإِنَّهُ بِئْسَ الضَّجِيعُ وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ الْخِيَانَةِ فَإِنَّهَا بِئْسَتِ الْبِطَانَةُ". (أخرجه أبو داود، رقم:١٥٤٧).

- عن أبي هريرة رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يقول: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ الْفَقْرِ وَالْقِلَّةِ وَالذِّلَّةِ وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ أَنْ أَظْلِمَ أَوْ أُظْلَم". (أخرجه أبو داود، رقم:١٥٤٤)

المطلب السابع: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال البيئي:

وتشمل ما يحيط بالإنسان من الطبيعة التي خلقها الله تعالى بطقسها وظواهرها وسمائها وكواكبها:

- عن خالد بن الوليد رضي الله عنه قال: كنت أفزع بالليل، فأتيت النبي صلى الله عليه وسلم، فقلت: إني أفزع بالليل فآخذ سيفي، فلا ألقى شيئاً إلا ضربته بسيفي، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " ألا أعلمك كَلِمَاتٍ عَلَمَنِي الروحُ الأمِينُ؟" فقلت: بلى. فقال:

" أَعُوذُ بِكَلِمَاتِ اللَّهِ التَّامَّاتِ الَّتِي لا يُجَاوِزُهُنَّ بَرٌّ وَلا فَاجِرٌ، مِنْ شَرِّ مَا نَزَلَ مِنَ السَّمَاءِ، وَمَا يَعْرُجُ فِيهَا، وَمِنْ شَرِّ فِتَنِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ، وَمِنْ كُلِّ طَارِقٍ إِلا طَارِقاً يَطْرُقُ بِخَيْرٍ يَا رَحْمَنُ" فقالها، فذهبت عنه". (أخرجه الطبراني، رقم:٥٥٧٣)

- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " الرِّيحُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ؛ فَرَوْحُ اللَّهِ تَأْتِي بِالرَّحْمَةِ وَتَأْتِي بِالْعَذَابِ فَإِذَا رَأَيْتُمُوهَا فَلَا تَسُبُّوهَا وَسَلُوا اللَّهَ خَيْرَهَا وَاسْتَعِيذُوا بِاللَّهِ مِنْ شَرِّهَا". (أخرجه أحمد، رقم:٧٦١٩)

- عن عائشة زوج النبي صلى الله عليه وسلم أنها قالت: كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا عصفت الريح قال: " اللَّهُمَّ إنِّي أَسْأَلُكَ خَيْرَهَا وَخَيْرَ مَا فِيهَا وَخَيْرَ مَا أُرْسِلَتْ بِهِ، وأَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّهَا وَشَرِّ مَا فِيهَا وَشَرِّ مَا أُرْسِلَتْ بِهِ ". (أخرجه مسلم، رقم:٨٩٩)

- عن عائشة رضي الله عنها أن النبي صلى الله عليه وسلم نظر إلى القمر فقال: "يَا عَائِشَةُ اسْتَعِيذِي بِاللَّهِ مِنْ شَرِّ هَذَا فَإِنَّ هَذَا الْغَاسِقُ إِذَا وَقَبَ". (أخرجه أحمد، رقم:٢٥٧٥٢).

- عن ابن عمر رضي الله عنهما أن رسول الله صلى الله عليه وسلم: " كَانَ إِذَا اسْتَوَى عَلَى بَعِيرِهِ خَارِجًا إِلَى سَفَرٍ كَبَّرَ ثَلاَثًا، ثُمَّ قَالَ: سُبْحَانَ الَّذِى سَخَّرَ لَنَا هَذَا وَمَا كُنَّا لَهُ مُقْرِنِينَ وَإِنَّا إِلَى رَبِّنَا لَمُنْقَلِبُونَ، اللَّهُمَّ إِنَّا نَسْأَلُكَ فِى سَفَرِنَا هَذَا الْبِرَّ وَالتَّقْوَى وَمِنَ الْعَمَلِ مَا تَرْضَى، اللَّهُمَّ هَوِّنْ عَلَيْنَا سَفَرَنَا هَذَا وَاطْوِ عَنَّا بُعْدَهُ، اللَّهُمَّ أَنْتَ الصَّاحِبُ فِى السَّفَرِ وَالْخَلِيفَةُ فِى الأَهْلِ، اللَّهُمَّ إِنِّى أَعُوذُ بِكَ مِنْ وَعْثَاءِ السَّفَرِ وَكَآبَةِ الْمَنْظَرِ وَسُوءِ الْمُنْقَلَبِ فِى الْمَالِ وَالأَهْلِ". وَإِذَا رَجَعَ قَالَهُنَّ. وَزَادَ فِيهِنَّ: "آيِبُونَ تَائِبُونَ عَابِدُونَ لِرَبِّنَا حَامِدُونَ". (أخرجه مسلم، رقم:١٣٤٢).

- عن خولة بنت حكيم السلمية رضي الله عنها أنها سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "إذا نزل أحدكم مَنْزِلًا فَليقل أَعُوذُ بِكَلِمَاتِ اللَّهِ التَّامَّاتِ مِنْ شَرِّ مَا خَلَقَ فإنه لَا يَضُرُّهُ شَيْءٌ حَتَّى يَرْتَحِلَ مِنْهُ". (أخرجه مسلم، رقم:٢٧٠٨).

المطلب التاسع: استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال السلوكي والأخلاقي:

وتتضمن الأفعال والصفات غير اللائقة والتي ينبذها أصحاب المروءة والخلق الكريم، وذلك وفق المنظور الإسلامي:

- عن سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه أنه كان يعلم بنيه هؤلاء الكلمات كَمَا يُعَلِّمُ الْمُكْتِبُ الْغِلْمَانَ، وَيَقُولُ: إِنَّ رَسُولَ اللهِ صلى الله عليه وسلم كَانَ يَتَعَوَّذُ بِهِنَّ دُبُرَ الصَّلاَةِ: **"اللَّهُمَّ إِنِّ أَعُوذُ بِكَ مِنَ الْجُبْنِ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنَ الْبُخْلِ**، وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ أَرْذَلِ الْعُمُرِ، وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ فِتْنَةِ الدُّنْيَا، وَعَذَابِ الْقَبْرِ". (أخرجه البخاري،رقم:٢٦٧٦).

- عن قطبة بن مالك رضي الله عنه قال كان النبي صلى الله عليه وسلم يقول: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ مُنْكَرَاتِ الأَخْلاَقِ، وَالأَعْمَالِ، وَالأَهْوَاءِ". (أخرجه الترمذي، رقم:٣٥٩١).

- عن زيد بن أرقم رضي الله عنه قال: كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنَ الْعَجْزِ وَالْكَسَلِ، وَالْجُبْنِ وَالْبُخْلِ، وَالْهَرَمِ وَعَذَابِ الْقَبْرِ، اللَّهُمَّ آتِ نَفْسِي تَقْوَاهَا، وَزَكِّهَا أَنْتَ خَيْرُ مَنْ زَكَّاهَا، أَنْتَ وَلِيُّهَا وَمَوْلاَهَا، اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لاَ يَنْفَعُ، وَمِنْ قَلْبٍ لاَ يَخْشَعُ، وَمِنْ نَفْسٍ لاَ تَشْبَعُ، وَمِنْ دَعْوَةٍ لاَ يُسْتَجَابُ لَهَا". (أخرجه مسلم، رقم:٢٧٢٢).

- عَنْ عَبْدِ اللهِ بْنِ سَرْجِسَ رضي الله عنه قَالَ: كانَ رَسُولُ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ إِذَا سَافَرَ يَتَعَوَّذُ مِنْ وَعْثَاءِ السَّفَرِ، وَكَآبَةِ الْمُنْقَلَبِ، وَالْحَوْرِ بَعْدَ الْكَوْرِ، وَدَعْوَةِ الْمَظْلُومِ، وَسُوءِ الْمَنْظَرِ فِي الْأَهْلِ وَالْمَالِ. (أخرجه مسلم، رقم:١٣٤٣).

- عَنْ أُمِّ سَلَمَةَ رضي الله عنها قَالَتْ: مَا خَرَجَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنْ بَيْتِي قَطُّ إِلَّا قَالَ: " اللَّهُمَّ أَعُوذُ بِكَ أَنْ أَضِلَّ أَوْ أُضَلَّ، أَوْ أَزِلَّ أَوْ أُزَلَّ، أَوْ أَظْلِمَ أَوْ أُظْلَمَ، أَوْ أَجْهَلَ أَوْ يُجْهَلَ عَلَيَّ". (أخرجه أبو داود، رقم: ٥٠٩٤).

- عن أبي هُرَيْرَةَ رضى الله عنه قال: إِنَّ رَسُولَ صَلَّى عَلَيْهِ وَسَلَّمَ كَانَ يَدْعُو يَقُولُ: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنَ الشِّقَاقِ، وَالنِّفَاقِ، وَسُوءِ الْأَخْلَاقِ". (أخرجه أبو داود، رقم: 1546).

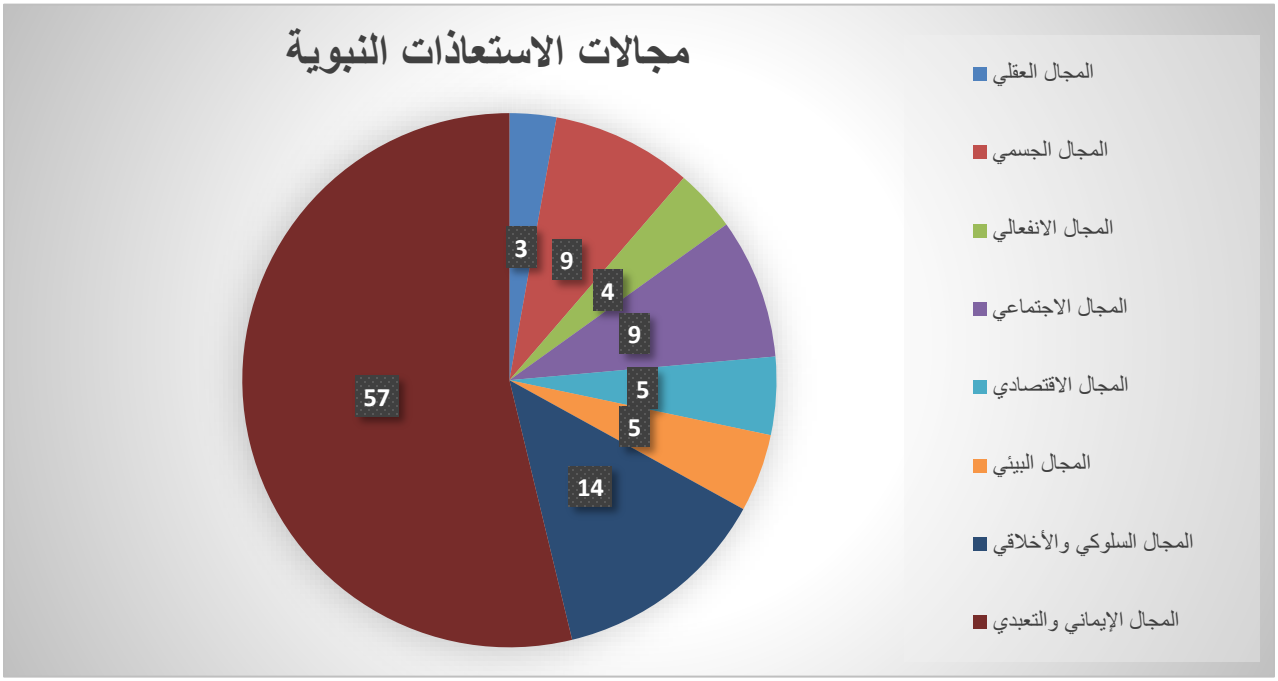
يبين الجدول الأول: تحليل الاستعاذات النبوية في المجال الإيماني والتعبدي

المجال الإيماني والتعبدي	مضمون الاستعاذة
استعاذات النبي من عذاب الله وغضبه	١-الشرك بالله ٢-الضلالة ٣-عذاب الله ٤-حر النار ٥-عقاب الله ٦-سخط الله ٧-الاستعاذة بالله من الله ٨-من شر ما استعاذ منه النبي عليه الصلاة والسلام٩-ضِيق يوم القيامة
استعاذات النبي من المخاوف الغيبية	١-الخبث والخبائث ٢-الشيطان الرجيم ٣-همز الشيطان ونفخه ونفثه ٤-شر الشيطان وشركه ٥-شر ما خلق ٦-النفاثات في العقد ٧-حاسد إذا حسد ٨-الوسواس الخناس٩-فتنة المسيح الدجال ١٠-هامة ١١-عين لامة
استعاذات النبي من فتن الدنيا	١-فتنة المحيا والممات ٢-جهد البلاء ٣-درك الشقاء ٤-سوء القضاء٥-شماتة الأعداء ٦-شر فتنة الغنى٧-شر فتنة الفقر ٨-الفتن ما ظهر منها وما بطن ٩-سوء المنقلب في المال الأهل ١٠-زوال نعمتك ١١- تَحَوُّلِ عَافِيَتِكَ ١٢- وَفُجَاءَةِ نِقْمَتِكَ١٣-وَجَمِيعِ سَخَطِكَ
استعاذات النبي من المعاصي والآثام	١-شرور أنفسنا ٢-سيئات أعمالنا ٣-نقترف سوءا على أنفسنا أو نجره على مسلم ٤-شر ما صنعت ٥-شر سمعي٦-شر بصري٧-شر لساني٨-شر قلبي ٩-شر منيي
استعاذات النبي من أنواع من الميتات المؤلمة	١-من الهدم ٢- التردي ٣- الغرق ٤- الحريق ٥- يتخبطني الشيطان عند الموت ٦-أموت في سبيلك مدبرا ٧- أموت لديغا
استعاذات النبي من سكرات الموت وعذاب القبر	١- عذاب القبر ٢- فتنة الممات ٣- فتنة القبر
استعاذات النبي في مجال العبادات	١- قول لايسمع ٢- عمل لايرفع ٣- قلب لايخشع ٤- علم لاينفع ٥- صلاة لاتنفع

يبين الجدول الثاني: تحليل الاستعاذات النبوية في المجال الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي والبيئي والاقتصادي

نوع المجال	مضمون الاستعاذة
المجال العقلي	١-أرذل العمر ٢- الهرم ٣- الجنون
المجال الجسمي	١-من شره (الكساء) وشر ماصنع له ٢- من شر ما أجد وأحاذر(الألم) ٣- البرص ٤- البكم ٥- الجذام ٦- سيئ الأسقام ٧- الصمم ٨-الأدواء ٩- أَنْ أُغْتَالَ مِنْ تَحْتِي
المجال الانفعالي	١- الهم ٢- الحزن ٣- العجز ٤- ضِيقِ الدُّنْيَا
المجال الاجتماعي	١-من شر كل ذي شر أنت آخذ بناصيته ٢- شر عباده ٣- شرها ومن شر ماجبلتها عليه(للزوجة) ٤- شر هذه القرية (مكان الإقامة) وشر أهلها وشر ما فيها ٥- الخيانة ٦- جار السوء في دار المقام٧- صاحب السوء ٨-غلبة العدو ٩- شماتة الأعداء
المجال الاقتصادي	١- الذلة ٢- غلبة الدين ٣- الجوع ٤- الفقر ٥- القلة
المجال البيئي	١-من شر ما نزل من السماء وما يعرج فيها ٢- فتن الليل والنهار ٣- أعوذ بك من شرها(الريح) وشر مافيها وشر ما أرسلت به ٤-الغاسق إذا وقب(القمر) ٥- وعثاء السفر
المجال السلوكي والأخلاقي	١-أعوذ بك من الجبن ٢- البخل ٣- منكرات الأخلاق والأعمال والأهواء ٤-كآبة المنظر ٥- الكسل ٦- وَالْحَوْرِ بَعْدَ الْكَوْرِ ٧-دعوة المظلوم ٨- أَضِلَّ أَوْ أُضَلَّ٩- أَزِلَّ أَوْ أُزَلَّ١٠- أَظْلِمَ أَوْ أُظْلَمَ ١١- أَجْهَلَ أَوْ يُجْهَلَ عَلَيَّ ١٢-الشقاق ١٣- النفاق ١٤- سوء الأخلاق

شكل يبين توزع الاستعاذات النبوية في المجالات الثمانية حسب عدد المفردات الواردة في كتب السنة النبوية ومجموعها (١٠٦) استعاذة غير مكررة



المطلب التاسع: تحليل مفردات استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في ضوء مؤشرات الصحة النفسية:

تبع الإسلام في تربية الإنسان منهجاً تربوياً هادفاً يحقق التوازن بين الجانبين المادي والروحي في شخصية الإنسان مما يؤدى إلى تحقيق الشخصية السوية التي تتمتع بالصحة النفسية. ولما كان معظم الناس يميلون إلى الانشغال بتحصيل السعادة العاجلة في هذه الحياة الدنيا، ويغفلون عن العمل لتحصيل السعادة الآجلة في الحياة الآخرة، كان الإنسان في حاجة إلى منهج تربوي خاص يتضمن ثلاثة أساليب من التربية: **الأسلوب الأول:** يعنى بتقوية الجانب الروحي في الإنسان عن طريق الإيمان بالله، وتقواه، وأداء العبادات المختلفة. **الأسلوب الثاني:** يعنى بالسيطرة على الجانب البدني في الإنسان، وذلك بالتحكم في الدوافع والانفعالات، والتغلب على أهواء النفس وشهواتها. **الأسلوب الثالث:** يعنى بتعليم الإنسان مجموعة من الخصال والعادات الضرورية لنضجه الانفعالي والاجتماعي، ولنمو شخصيته، ولإعداده لتحمل مسؤولياته في الحياة، وللقيام بدوره في تقدم المجتمع وعمارة الأرض بحيوية وفعالية، ولتهيئته لكي يحيا حياة سوية تتحقق فيها الصحة النفسية. (اشتياق سعيد،٢٠١٨).

وفي ضوء ذلك يؤكد الباحث أنّ استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم تضمنت ما ينشط التحفيز الذاتي للإنسان ليصل إلى الصحة النفسية في كافة المجالات. والأدعية ليست كلمات يرددها المؤمن بلسانه

بل انفعالات نفسية وإدراكات معرفية لها تأثيرها العميق على سلوكه ونشاطاته. **ولنتأكد من هذه الفرضية سوف يعرض الباحث أهم مؤشرات الصحة النفسية التي يتناولها علماء الصحة النفسية على اختلاف نظرياتهم التي حاولت أن تصوغ الصورة المثالية للإنسان السوي.**

-**مؤشرات الشخصية السوية:** لكي يصل الإنسان إلى الشخصية السوية لابدّ أن تتوفر فيه شروط معينة، ولقد وضع بعض الباحثين عدداً من الصفات اعتبروها محددة للسلوك السوي، ومؤشرات للصحة النفسية، انظر في: (عبد المطلب القريطي،١٩٩٥) (محمد شحاتة ربيع،٢٠٠٠) (حامد عبد السلام زهران،١٩٩٧) (عبد السلام عبدالغفار،٢٠٠١) (محمود السيد أبو النيل،٢٠١٤) (رشاد علي عبد العزيز موسى،٢٠٠٠) وتتمثل **فيما يأتي:**

١- **الفاعلية:** الشخص السوي يصدر عنه سلوك فعال، سلوك موجه نحو حل المشكلات، والتغلب على الضغوط عن طريق المواجهة المباشرة لمصدر هذه المشكلات والضغوط. فالشخص السوي هنا لديه إمكانية للتعامل مع الضغوط التي يتعرض لها من خلال استراتيجيات خاصة.

وفقاً للإسلام فإنّ الفاعلية والإيجابية تعد سمة المسلم وروحه، فلا يمكن له أن يحقق مراد الله منه في الحياة من إقامة الشريعة وعمارة الأرض إلا بالفاعلية المتوقدة والإيجابية المرتفعة، لأنّ مناط التغيير في حياة الإنسان وفي حياة المجتمع يعتمد على الفاعلية في قلوب المؤمنين. يقول سبحانه وتعالى: ﴿إنّ الله لا يغيّر ما بقوم حتى يغيّروا ما بأنفسهم﴾ (الرعد،الآية١١) ويقول: ﴿ذلك بأنّ الله لم يك مغيّرا نعمة أنعمها على قوم حتى يغيّروا ما بأنفسهم وأنّ الله سميع عليم﴾ (الأنفال،الآية٥٣)، ويقول: ﴿وأنّ ليس للإنسان إلاّ ما سعى وأنّ سعيه سوف يُرى ثم يُجزاه الجزاء الأوفى﴾ (النجم،الآيات٤١، ٣٩،٤٠) وإسلامنا الحنيف يدعونا للنشاط والحيوية وحب العمل يقول تعالى: ﴿فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (الجمعة،الآية١٠), وفي هذا المعنى الكريم يقول رسولنا العظيم صلى الله عليه وسلم: "لأن يأخذ أحدكم حبله ثم يأتي الجبل فيأتي بحزمة من حطب على ظهره فيبيعها، فيكف الله بها وجهه، خير له من أن يسأل الناس، أعطوه أو منعوه" (رواه البخاري، رقم: 1471) **ولو رجعنا للنظر في استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم:** "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ الْهَمِّ وَالْحَزَنِ وَالْعَجْزِ وَالْكَسَلِ وَالْبُخْلِ وَالْجُبْنِ وَضَلَعِ الدَّيْنِ وَغَلَبَةِ الرِّجَالِ". نجد أنه عليه الصلاة والسلام في هذا الدعاء يعلمنا أن نطلب من الله أن نتخلص من صفات السلبية واليأس والخمول، فالهم والحزن يعنيان حالة الإنسان الذي يشعر لضغوط نفسية هائلة تمنعه من الإنطلاق والفاعلية. والعجز تقابله المقدرة، والكسل يقابله النشاط، والجبن تقابله الشجاعة، والبخل يقابله الكرم والعطاء، وتخلص الإنسان من هذه الصفات وانتقاله إلى نقيضها تؤدي به إلى الشخصية الفاعلة والإيجابية في المجتمع والحياة، كمؤشر على الصحة

النفسية والشخصية السوية التي يريد منا الإسلام أن نكون عليها. ولا أدلّ على ذلك من قوله صلى الله عليه وسلم: "إن قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة، فإن استطاع ألا تَقوم حتى يَغرِسَها، فليَغرِسْها" (أخرجه أحمد، رقم: ١٨٣). فلا سلبية ولا كسل، بل فاعلية وإنتاج مهما كانت الضغوط والتحديات، فالمسلم مطالب بالسعي وتجاوز الظروف الصعبة. وقد أكدّ النبي صلى الله عليه وسلم هذا المعنى باستعاذته من: "الْحَوْرِ بَعْدَ الْكَوْرِ"، والتي تعني النقصان بعد الزيادة والمعصية بعد الطاعة والشر بعد الخير، وهذا مؤشر على انتكاسة في الشخصية وتردي في العزيمة، وفشل بعد نجاح.

٢- **الكفاءة:** الشخص السوي يستخدم طاقاته من غير تبديد لجهوده، وهو من الواقعية بدرجة تمكنه من أن يعرف المحاولات غير الفعالة، والأهداف التي يمكن بلوغها، وهو في هذه الأحوال يتقبل الإحباط وضياع الأهداف ويعيد توجيه طاقاته. وفي هذا المعنى نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان: " يَتَعَوَّذُ مِنْ جَهْدِ الْبَلاَءِ، وَدَرَكِ الشَّقَاءِ، وَسُوءِ الْقَضَاءِ، وَشَمَاتَةِ الأَعْدَاءِ". وهي استعاذات نبوية المراد منها طلب المسلم من ربه ألا يصاب بالإحباط ممّا يصيبه في حياته الدنيا، فجهد البلاء: هو كل ما أصاب المرءَ من شدة ومشقة، وما لا طاقةَ له به، فيدخل في ذلك: كل الموانع والعوائق في طريق الحياة وعمارتها مما لا يتحمله الإنسان لأنه غير قادر على تجاوزها لعجزه أو قلة حيلته، أو لأسباب خارجة عنه تتعلق بظروف تحيط به لا تمكنه من الوصول إلى غاياته وأهدافه. وكذا معنى درك الشقاء، والذي يناقض السعادة والهناء والاستقرار والأمان. وتأتي استعاذته عليه الصلاة والسلام من سوء القضاء وتعني: أن يحميك الله من اتخاذ القرارت والأقضية الخاطئة التي تضرك في أمر دينك ودنياك. وأمّا شماتة الأعداء هي ألا يجعلك مَحَلَّ شماتةٍ وسُخريةٍ لهم، لأنّ ذلك يحبط الإنسان ويمنعه من الانطلاق بعد الكبوة، وتترك شماتة الناس بالشخص أثراً نفسياً سلبياً حيث تفقده ثقته بنفسه وتشعره بعدم كفاءته على الإنجاز والنجاح. ولا شك ونحن أمام حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو الذي أوتي جوامع الكلم بهذه الاستعاذات القصيرة يعلم المسلم أنّ هناك ابتلاءات في الدنيا ومواقف محبطة وظروف معيقة للنجاح والإنجاز، فليس أمامه إلاّ أن يستعيذ بالله منها، وإن أدركها فلا بد أن يصبر عليها ويتجاوزها.

٣- **المرونة والقدرة على الاستفادة من الخبرة:** الشخص السوي قادر على التكيف والتوافق، فظروف الحياة دائمة التغير لذلك يضطر الإنسان إلى أن يعدل استجاباته كلما تغيرت ظروف البيئة التي يعيش فيها، فالمرونة تعد من أول مستلزمات الإنسان لكي يحيا حياة متوافقة سوية والعكس صحيح، أي أن التصلب مدعاة لحدوث الاضطراب والتوتر وسوء التوافق وفي هذا السياق نجد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ عِلْمٍ لاَ يَنْفَعُ"، والعلم النافع هو العلم الذي يتجدد بتجدد ظروف الحياة، ويستفيد من تجاربها، فيراعي الزمان والمكان والإنسان فينتفع به صاحبه وينتفع به الناس.

فإن كان العلم الذي يحمله الإنسان لا يناسب ظروف الحياة ولا احتياج الوقت المعاش، ولم يق صاحبه من تكرار الفشل والأخطاء، فلن يجني منه ثماراً لنفسه ولا لغيره، لذا كانت الاستعاذة النبوية من حال إنسان لا يطور نفسه ولا إمكاناته ليتابع مسيرة الحياة وعمارة الأرض كما أمر الله وأراد؛ فيصبح المرء المتصلب بسلوكه وعلمه، الرافض للتطوير والتعديل، عبئاً على المجتمع، عديم النفع، مما يعني تراجع صحته النفسية وفق هذا المؤشر الهام في السلوك الإنساني.

٤- **القدرة على التواصل الاجتماعي:** تقوم حياة الإنسان على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والشخص المتوافق اجتماعياً يشارك في ذلك إلى أقصى حد وتتميز علاقاته الاجتماعية بالعمق والاقتراب والاستقلال في الوقت ذاته. ويرى موراي(moriey) أن الفرد يستمد إحساسه بإنسانيته من خلال اتصاله بالآخرين، فهو يحتاج إليهم ليعزز استمراره في الوجود، ويدخل في علاقات شخصية من أجل إثراء كيانه، فوجوده ضروري في وسط (مادي واجتماعي وحضاري) فهو لا يستطيع أن يكون في عزلة عن الاخرين، فحرمانه من الحديث مع الآخرين ومشاركتهم في الحياة يؤدي إلى تجريده من إنسانيته، وليتحقق له الشعور بالرضا والأمن والحب والصداقة إلا من خلال الانتماء للجماعة، فهو بحاجة إلى احترام الذات والتقدير والحب والنجاح، وهي حاجات تؤدي أدواراً مهمة في تكوين الجماعات وبقائها عن طريق التفاعل بين أفراد الجماعة الواحدة أو بين الجماعات المختلفة.(عماد المرشدي،٢٠١١) يعد التواصل الاجتماعي ركناً أساسياً في المجتمع المسلم، فالعبادات في الإسلام تحمل بعداً اجتماعياً من إقامة صلاة الجماعة وفريضة الزكاة وحج البيت وصدقة الفطر وغيرها من التشريعات كلها تحقق مقصداً مطلوباً من تواصل المسلمين فيما بينهم ومع غيرهم لما فيه خير مجتمعاتهم بالتكافل والتراحم والتزاور والتآزر. والمسلم الذي ينفرد بنفسه وينعزل يخالف روح الإسلام وتشريعاته، بل هو غنيمة للشيطان كما قال صلى الله عليه وسلم: " ما من ثلاثةٍ في قريةٍ ولا بَدوٍ لا تقامُ فيهمُ الصلاةُ إلا قد استحوذَ عليْهِمُ الشيطانُ، عليكَ بالجماعةِ فإنَّما يأكلُ الذئبُ منَ الغنمِ القاصيةَ". (أخرجه أبو داود، رقم:547) وبما أنّ المسلم مطالب بالتواصل الاجتماعي، وصلة الأرحام، وعيادة المريض، وتفقد الجيران، والسعي في قضاء حوائج الناس، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وغير ذلك من السلوكيات الإسلامية الاجتماعية، فإنه معرض لمشاكل وعوائق كثيرة أثناء اختلاطه بالبشر، إذ فيهم الأمين وفيهم الخائن، وفيهم الصادق وفيهم الكاذب، وتترك التجارب السلبية لبعض الناس أثناء مخالطتهم بالمجتمع أثراً نفسياً يؤثر على قدرتهم على التواصل الفعال، وعلى الإيجابية في المجتمع الذي يعيشون فيه، مقدمين لسوء الظن بالناس لما مرّ عليهم من تجارب فاشلة. وبالرجوع إلى استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم حيث كان يقول: " اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ الْجُوعِ فَإِنَّهُ بِئْسَ الضَّجِيعُ **وَأَعُوذُ بِكَ مِنْ الْخِيَانَةِ فَإِنَّهَا بِئْسَتِ الْبِطَانَةُ**" (أخرجه أبو داود، رقم:١٥٤٧).

وكان يقول: " تَعَوَّذُوا بِاللهِ مِنْ جَارِ السَّوْءِ فِي دَارِ الْمُقَامِ، فَإِنَّ جَارَ الْبَادِيَةِ يَتَحَوَّلُ عَنْكَ". (أخرجه النسائي، رقم:٥٥٠٢)، كما كان من دعائه صلى الله عليه وسلم: "اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ يومِ السُّوءِ، ومنْ ليلةِ السُّوءِ، ومنْ ساعة السُّوءِ، **ومنْ صاحبِ السُّوءِ، ومنْ جارِ السُّوءِ** في دارِ المُقامة". (أخرجه الطبراني، رقم:٨١٠). نجد في هذه الاستعاذات التركيز على ثلاث أنواع من العلاقات والمواقف الاجتماعية التي تقلق الإنسان وتمنعه من الاستقرار والسعادة وهم:

١- جار السوء ٢- صاحب السوء ٣- الخيانة. فالمسلم يستعيذ بالله أن يتعرض للخيانة من الأصدقاء والأقارب والجيران والشركاء، وكذلك من الجار والصاحب الذي يطاله منه الأذى والسوء، لأن ذلك كله مدعاة لانتفاء السعادة والاستقرار، ويسبب آلاماً نفسية تمنع صاحبها من التواصل الاجتماعي الفعال مع الآخرين.

٥- **تقدير الذات والإحساس الواضح بالهوية:** الشخص السوي المتوافق يتصف بتقدير ذاته إيجابياً ويدرك قيمتها ويشعر بالاطمئنان ويعترف بجوانب ضعفه ويحاول تقويتها. وفي هذا السياق يرى كارل روجرز أن عدم التطابق بين الذات والخبرة هو السبب في كل مشكلات التوافق لدى البشر، ومن هنا فإن إزالة عدم التطابق يقود إلى حل المشكلات، وعندما يوجد عدم التطابق بين الذات والخبرة فإن الشخص يكون غير متوافق أو يكون معرضاً للقلق والتهديد ومن ثم فإنه يسلك سلوكاً دفاعياً، ويشعر الفرد بالقلق عندما يستشعر الخبرة على أساس أنها غير متسقة مع بنية الذات لديه أو تحقيق الذات (محمد حسن غانم، ٢٠١، ٦٨) كما ينقل المرشدي(٢٠١١) عن كارل روجرز قوله: (يبدو لي من خلال تتبعي لخبرة مرضى كثيرين في سياق العلاقة العلاجية التي نسعى إلى خلقها، ان كل مريض لديه المشكلة نفسها فتحت مستوى الموقف المشكل الذي يشكو منه الفرد أي وراء الصعوبات أو المشكلات المتعلقة بدراسته أو زوجته أو عمله، أو سلوكه الشاذ أو الذي لا يملك حياله قدرة على ضبطه أو بمشاعره الباعثة على الخوف تكمن نزعة رئيسة إلى البحث عن الهوية ، فيبدو أن في القاع من البناء النفسي للمريض تبرز تساؤلات مثل : من أنا حقيقة ؟ كيف أستطيع التوصل إلى هذه الذات الحقيقية التي تكمن وراء كل سلوكي الذي يطفو على السطح؟ ولذلك فإن إدراك الفرد لنفسه يعد أمراً في غاية الأهمية، إذ يساعده ذلك على أن يمضي في طريق الحياة بخطى واضحة المعالم فلا يتخبط ولا يتيه. فالهوية تعني إحساس الفرد بمكانته بالعالم والمعنى الذي يحصل عليه الشخص لنفسه من المحتوى الواسع للحياة ولاشك أنّ المسلم يدرك ذاته، ويعرف هويته، من خلال قراءته للقرآن الكريم يعلم أنّ الله أنعم عليه بالإيجاد من العدم، وكرمه، وهداه، وسخر له مافي الأرض جميعاً وأعلى من إنسانيته، وهداه سبل الرشاد، وجعل المقياس للتفاضل بين البشر، ليس على حسب شكلهم ومالهم وعرقهم، بل على ما أساس التقوى، فيشمر المسلم عن ساعد الجد، مستجيباً

لأمر الله له وفي ذلك فليتنافس المتنافسون، فيتحقق له الشعور بالعزة والافتخار بعبوديته لله الواحد القهار، كما يدرك في الوقت نفسه مواطن ضعفه وتقصيره، فيسعى جاهداً إلى مجاهدة نفسه ليرتقي في سلم العبودية، ويتشرف بحمل رسالة المسلم في الحياة بعمارة الأرض بالخير والسلام. وبالرجوع إلى استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم نجد أنه يقول: " اللَّهُمَّ أَعُوذُ بِكَ أَنْ أَضِلَّ أَوْ أُضَلَّ، أَوْ أَزِلَّ أَوْ أُزَلَّ، أَوْ أَظْلِمَ أَوْ أُظْلَمَ، أَوْ أَجْهَلَ أَوْ يُجْهَلَ عَلَيَّ". (أخرجه أبو داود، رقم: ٥٠٩٤) فيعلمنا رسولنا الكريم عليه الصلاة والسلام أن نستعيذ من الضلال والزلل والجهل سواء مع أنفسنا أو أن نمارسها مع الآخرين، وهذه الثلاثة تعبر عن حالة من التيه الذي يصيب الإنسان في حياته، حيث يصيبها الجهل والضلال وتقع بالزلل، فتنحرف عن غايتها في الوجود، وتقترف الآثام أو ترتكب الحماقات، لأنها ضلت الطريق، ونسيت المهمة والغاية، وفي حالة التيه هذه ينتكس المسلم ويهوي في مدارك الشقاء والفشل في أمور حياته وآخرته على حد سواء. ولأهمية إدراك المسلم رسالته وهويته في الحياة التزم النبي صلى الله عليه وسلم بهذه الاستعاذات، كما تروي أُمِّ سَلَمَةَ رضي الله عنها: مَا خَرَجَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنْ بَيْتِي قَطُّ إِلَّا قَالَ: "اللَّهُمَّ أَعُوذُ بِكَ أَنْ أَضِلَّ أَوْ أُضَلَّ، أَوْ أَزِلَّ أَوْ أُزَلَّ، أَوْ أَظْلِمَ أَوْ أُظْلَمَ، أَوْ أَجْهَلَ أَوْ يُجْهَلَ عَلَيَّ".

٦- **التناسب:** التناسب يعني عدم المبالغة خاصة في المجال الانفعالي، فالسوي يشعر بالسرور والفرح والأسى والحزن والدهشة وكل الانفعالات الأخرى، لكنه يعبر عنها بقدر مناسب للمثيرات التي أثارتها، ولذلك نقول إن هناك تناسباً بين السلوك السوي والموقف الذي يصدر فيه السلوك، أما السلوك غير السوي فيتضمن مبالغة في الانفعال تزيد عما يتطلبه الموقف. فالمسلم يتعلم في مدرسة الإسلام كيف يضبط انفعالاته، ومتى يغضب، ومتى يكظم غيظه، فهو مطالب بالتوسط والاعتدال، وكل ما زاد عن حده انقلب إلى ضده. والإنسان يملك طاقات وانفعالات وجوارح زوده الله بها ليؤدي وظيفته في الحياة، بدون تعد أو تقصير أو إهمال. وبالرجوع إلى استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم علمنا أن نقول: " اللَّهُمَّ إِنِّي أَعُوذُ بِكَ مِنْ شَرِّ سَمْعِي وَمِنْ شَرِّ بَصَرِي وَمِنْ شَرِّ لِسَانِي وَمِنْ شَرِّ قَلْبِي وَمِنْ شَرِّ مَنِيِّي". (أخرجه أبو داود، رقم: ١٥٥١)، فهذه جوارح الإنسان يمكن أن تساعده على وظيفة الحياة ورسالته فيها، ولكن عندما تنحرف الفطرة، ويستحوذ الشيطان على قلب الإنسان فإنه يزيغ ويتجاوز الحد، فنجد في سلوكه وانفعالاته مالا يتناسب مع الموقف الاجتماعي أو الأخلاقي. وهنا كان تعليم نبينا عليه الصلاة والسلام لنا أن نحذر من طيش الجوارح، السمع والبصر واللسان والقلب وكلها تعبر عن انفعالات مختلفة في النفس الإنسانية والجوارح مظهر لها، فمن أسر سريرة ألبسه الله رداءها.

٧- **مدى نجاح الفرد في عمله ورضاه عنه:** إن العمل بالنسبة للأفراد مصدر من مصادر الأمن الاجتماعي، حيث يشعر الفرد بكيانه ووجوده داخل مجتمعه من خلال مايقوم به من عمل، كما أن العمل

يمثل مصدراً من مصادر الأمن المعيشي من خلال ما يتقاضاه من المال مقابل مايقوم به من مهام وظيفية، كما أنّ العمل يعد مصدراً هاماً في تحقيق الفرد لذاته. وقد أكدت الدراسات أن فشل الإنسان في العمل يؤدي إلى اضطراب الاتزان الانفعالي. إنّ العمل في الإسلام يُمثِّل أحد أهمِّ معايير التقييم المجتمعي للأفراد؛ فإن كان الفرد عاملاً مُنتجاً دلَّ ذلك على ثقافته ووعيه، وإن كان متعطلاً عاجزاً دلَّ على قلة وعيه، حتى أن عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- كان إذا رأى غلاماً فأعجبه سأل: هل له حرفة؟ فإن قيل: لا، قال: سقط من عيني. (محمد الكتاني،٢٠١٦، ٢٠). ففي العمل يتحقق الأمن الاجتماعي بين الناس مما يؤدي إلى التوازن النفسي في المجتمع المسلم على مستوى الفرد والجماعة. وبالرجوع إلى استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الاقتصادي، نجد قدسية العمل في الإسلام وأنه يمثل ركنا في الحياة وعمارتها. فقد علمنا رسول الله صلى الله عليه وسلم أن نستعيذ من: ١- الذلة ٢- غلبة الدين ٣- الجوع ٤- الفقر ٥- القلة ٦- العجز ٧- الكسل، وكلها عوامل لهدم الأفراد والمجتمعات، فالمجتمعات الفقيرة تعيش الذلة والقلة وتعتمد في شؤون حياتها على غيرها فتنقاد لغيرها وتفقد احترامها وعزتها واستقلاليتها، وهنا ندرك خطورة الذي استعاذ منه صلى الله عليه وسلم. فالمسلم الحقيقي لا يعرف السلبية والكسل والعجز، بل هو مؤمن قوي وهو أحب إلى الله من المؤمن الضعيف، كما أخبر النبي صلى الله عليه وسلم. فمن ترك الإنتاجية والعمل تصيبه الذلة وهي عكس العزة، وتعني حالة من الانكسار والإحباط. والسلبية يوسم بها تارك العمل، ومن هنا يركز علماء الصحة النفسية على اعتبار العمل مؤشراً حقيقياً على الصحة النفسية للفرد، وهذا يتسق تماماً مع المفهوم الإسلامي للعمل وغاياته، ويتسق تماما مع الاستعاذات الواردة في السنة النبوية والتي أوردناها سابقا في البحث.

٨- **الشعور بالأمن:** فالأمن عكس القلق، وهو زوال كل المنغصات الداخلية والمهددات الخارجية لدى الفرد، وبالتالي يشعر براحة البال والاستقرار، فالشخص السوي قادر على التعامل مع مصادر التوتر بشكل فعال يعيد إليه أمنه وتوازنه بسرعة. فالشعور بالأمن والطمأنينة أحد أهم العناصر الأساسية في استكمال الصحة النفسية للإنسان. ويستمد الأمن النفسي في الإسلام معناه ومضمونه من أساسيات الدين فالإيمان بالله واليوم الآخر والحساب والقضاء والقدر والنظر إلى الدنيا على أنها زائلة، كل هذه الثوابت التي يؤمن بها الإنسان المسلم تؤدي إلى أمنه النفسي وصقله بالاتزان والطمأنينة وتحرره من الاضطراب والقلق وتقوده إلى راحة البال فلا يرتاب ولايشك فيه مصداقاً لقوله تعالى: ﴿وما جعله الله إلا بشرى لكم ولتطمئن قلوبكم﴾ (آل عمران، الآية٢٦)، وبالرجوع إلى استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم نجد أنّ طلب الحماية من المخاطر والتهديدات المحيطة بالإنسان تشكل محوراً أساسياً لأهميتها في توازن الإنسان المسلم الذي يعيش في دوارة عالم متقلب، ومخاطر لايدرك حجمها ومصدرها، ولا أدلّ على ذلك من تعليم الله

لنا قراءة المعوذتين (الفلق والناس) أطراف الليل والنهار، لندرك ضعف الإنسان في حياة على كوكب لم يؤت الإنسان من علمها إلا القليل. وقد جمعت سابقا ما استعاذ منه النبي صلى الله عليه وسلم في مجال المؤثرات الغيبية التي لا يراها الإنسان، وفي مجال البيئة الطبيعة المحيطة بالإنسان، وفي مجال أنواع الميتات المؤلمة، وفي المجال العقلي وفي المجال الجسمي: **وهي كالتالي:** من شر مانزل من السماء ومايعرج فيها - فتن الليل والنهار - أعوذ بك من شرها(الريح) وشر مافيها وشر ما أرسلت به. الغاسق إذا وقب(القمر) - وعثاء السفر. -الخبث والخبائث - الشيطان الرجيم - همز الشيطان ونفخه ونفثه - شر الشيطان وشركه -شر ماخلق -النفاثات في العقد -حاسد إذا حسد -الوسواس الخناس- فتنة المسيح الدجال - هامة - عين لامة - الهدم - التردي - الغرق - الحريق - يتخبطني الشيطان عند الموت - أموت في سبيلك مدبراً - أموت لديغا -أرذل العمر - الهرم – الجنون - البرص - البكم - الجذام - سيئ الأسقام - الصمم –الأدواء. وبالنظر في مجموع هذه الأمور التي استعاذ منها النبي صلى الله عليه وسلم ندرك تماماً حجم المخاطر التي تحيط بهذا الإنسان الضعيف، وكم التهديدات التي يمكن أن تغير مسار حياته أو تنهيها أو تلقيه آلاماً بلا حدود، ولذلك علمنا رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم أن هناك مخاطر متوقعة في كل الاتجاهات والمجالات، ومنها داخل جسد الإنسان، ومنها حوله في الطبيعة المحيطة به أو في السماء، ولكننا مطالبون بالاستعاذة منها واستمداد اللطف والأمان ممن بيده ملكوت السموات والأرض، وبيده الخير كله، فعندما يلجأ المسلم إلى الله متيقناً بقربه ولطفه ورحمته طالباً الحفظ، ينشرح صدره وتقوى عزيمته، ويشعر بأنه يأوي إلى مأوى منيع يقيه التقلبات والمخاطر، ممّا يعلم وممّا لا يعلم.

وفي هذا السياق تشير تبلغ حالات الانتحار وفق تقديرات منظمة الصحة العالمية حول العالم بـــــ: ٨٠٠٠٠٠ شخص سنوياً (مرجع سابق) أي أكثر من أولئك الذين تتسبب أمراض الملاريا أو سرطان الثدي أو الحروب والقتل بوفاتهم، ممّا يعد دليلاً على تأثير القلق والخوف والأمراض على الإنسان المقطوع عن الصلة بالله سبحانه وتعالى، فلا يجد ملاذاً إلا بإنهاء الحياة ليستريح حسب زعمه. أما المؤمن فكما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " عجباً لأمر المؤمن، إن أمره كله له خير، وليس ذلك لأحد إلا للمؤمن، إن أصابته سراء شكر فكان خيراً له، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيراً له". (أخرجه مسلم، رقم: 2999) وفي هذا المعنى يذكر ألكسيس كارل عن قوة تأثير الدعاء (١٩٨٤،٥٧): " كما يقوم عنده (للداعي) نوع من الانسجام في النشاطات العصبية والأخلاقية، ونوع من التجلد الكبير لتحمل الفقر، وعدم استسلام للهواجس المريبة، وتتولد عنده قدرة روحية لا تتركه يتضعضع أو يضعف أمام فقدانه لأحد من ذوي قرباه، ولايهون أمام الألم والمرض والموت".

٩- **حسن الخلق ودلائل الخلق الرفيع:** كالأدب والالتزام، وطلب الحلال، واجتناب الحرام وبشاشة الوجه، وبذل المعروف وكف الأذى، وإرضاء الناس في السراء والضراء، ولين القول، وحب الخير للناس، والكرم، وحسن الجوار، وقول الخير، وبر الوالدين، والحياء والصلاح، والصدق والبر، والوقار والصبر، والشكر والرضا، والحلم والعفة، والشفقة. إذ يعد السلوك الأخلاقي الذي يتناول أدبيات اجتماعية للتعامل مع الآخرين مؤشراً على الشخصية السوية المتمتعة بالصحة النفسية. **إنّ** الأخلاق أهم عنصر في تكوين الفرد المثالي والأسرة السليمة، والمجتمع الراقي والدولة المتقدمة، ومن أجل ذلك حرص الإسلام أشد الحرص على إعداد المجتمع وتهذيبه، فالأخلاق الفاضلة هي التي تعصم هذه المجتمعات من الانحلال وتصون الحضارة والمدنية من الضياع ومن دونها لا تنهض الأمم ولا تقوى إلا بها. (حسن الوزني،٢٠١٤) ولو رجعنا إلى استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال السلوكي والأخلاقي نجد أنه علمنا أن نستعيذ من: ١-الجبن ٢- البخل ٣- منكرات الأخلاق والأعمال والأهواء ٤-كآبة المنظر ٥- الكسل ٦- دعوة المظلوم ٧- سوء الأخلاق٨- أَضِلَّ أَوْ أُضَلَّ ٩- أَزِلَّ أَوْ أُزَلَّ ١٠- أَظْلِمَ أَوْ أُظْلَمَ ١١- أَجْهَلَ أَوْ يُجْهَلَ عَلَيَّ ١٢- الشقاق ١٣- النفاق. وكل هذه السلوكيات السلبية تجعل من الإنسان عدواً للمجتمع والحياة، فالظلم والإضلال والشقاق والنفاق والأهواء وسوء الأخلاق تدمر الإنسان والأسرة والمجتمع. ومن يتصف بهذه الأوصاف يكون أقرب للسيكوباتية التي تعني موت الضمير، وهي حالة مرضية تشكل خطورة على المجتمع وأمنه. لذلك علمنا النبي صلى الله عليه وسلم أن نستعيذ من هذه السلوكيات السلبية لننعم بحياة طيبة مصبوغة بالأخلاق والقيم التي تحقق الاستقرار للأسرة والمجتمع. وفي هذا المعنى يذكر ألكسيس كارل (١٩٨٤:٤٥): وحين يغدو الدعاء عادة، يصبح ذا أثر قوي على الطباع، من أجل ذلك ينبغي أن نواظب على الدعاء، وهذا نفسه ما دعا إليه (إبيكتيت) الذي كان يقول: فكر بالله أكثر مما تتنفس، فمن غير المعقول أن ندعو في الصباح لنكمل بقية نهارنا بأعمال بربرية قائمة على التعديات وانتهاك الحقوق.

١٠- **الإيمان بالله والإلتزام بالشريعة:** لأن مقتضى الإيمان بالله أن يثمر عبودية حقة، وسلوك قويم، وانقياد وتسليم لأحكام الشريعة، فالإيمان ما وقر في القلب وصدقه العمل. وقد أورد القرآن الكريم صفات المؤمنين، مثل الآيات من ٦٣ الى الآية ٧٧ من سورة الفرقان التي وصفت عباد الرحمن، وغيرها من المواضع في القرآن الكريم والأحاديث في السنة النبوية. فعدم الإيمان بالله، وعدم الالتزام بتعاليم الإسلام تؤدي إلى حياة تملؤها الأكدار والتعاسة والتخبط. والباحث إذ يضيف **الإيمان بالله والسعي لرضاه وتطبيق أوامره** كمؤشر على الصحة النفسية من المنظور الإسلامي، لأن السعادة والتي هي سمة الصحة النفسية وعنوانها - وفقاً للقرآن الكريم- مرتبطة بالهداية والإيمان بالله. قال الله تعالى: ﴿فَمَنِ اتَّبَعَ هُدَايَ فَلا يَضِلُّ وَلا يَشْقَى ۝ وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا﴾. (طه، الآية ١٢٣-١٢٤). كما يعقب

سيد قطب رحمه الله في ظلال القرآن (الجزء٤،٤٨٨) على قوله تعالى: ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ﴾. (النحل، الآية٩٧): " إنّ العمل الصالح مع الإيمان جزاؤه حياة طيبة في هذه الأرض. لا يهم أن تكون ناعمة رغدة ثرية بالمال، فقد تكون به وقد لا يكون معها. وفي الحياة أشياء كثيرة غير المال الكثير تطيب بها الحياة في حدود الكفاية: فيها الاتصال بالله والثقة به والاطمئنان إلى رعايته وستره ورضاه. وفيها الصحة والهدوء والرضى والبركة، وسكن البيوت ومودات القلوب. وفيها الفرح بالعمل الصالح وآثاره في الضمير وآثاره في الحياة. وليس المال إلا عنصراً واحداً يكفي منه القليل، حين يتصل القلب بما هو أعظم وأزكى وأبقى عند الله". ويؤكد هذا المعنى ألكسيس كارل (١٩٨٤،٨٦): " إنّ الإنسان بحاجة ماسة لوجود الله، أكثر من حاجته لاستنشاق الأكسجين للمحافظة على جذوة الحياة، والدعاء معراج روحي للإنسان نحو الله، وهو ضرورة لايستغنى عنها لرقي الإنسان، وتساميه نحو الأمثل والأفضل". ومن هنا علينا ألا ننظر إلى الدعاء كعمل لا يقوم به إلا ضعاف العقول والمتسولون أو الجبناء. ولو رجعنا إلى استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم في المجال الإيماني والتعبدي لوجدنا أنها كانت الأكثر أهمية في أولويات دعائه عليه الصلاة والسلام، فهو صلى الله عليه وسلم دائم الاستعاذة من سخط الله ومن عذاب الله وعقابه أو من اقتراف الذنوب والمعاصي الموصلة لذلك. فقد استعاذ النبي صلى الله عليه وسلم من: ١- الشرك بالله ٢- الضلالة ٣- عذاب الله ٤- حر النار ٥-عقاب الله ٦- سخط الله ٧- الاستعاذة بالله من الله ٨- ضِيقِ يوم القيامة أعوذ بك من قول لايسمع ٩- عمل لايرفع ١٠- قلب لايخشع ١١- علم لاينفع ١٢- صلاة لاتنفع.... وغيرها من الاستعاذات التي تربي فينا الحرص على التمسك بعقيدة الإيمان بالله، والحرص على السعي لمرضاة الله، والتمسك بأوامر الله وتشريعاته. فالمؤمن الذي يعيش في الدنيا متيقناً أنّها دار ممر وامتحان، يعيش فيها وفق مراد الله الذي خلقه وأوجده ولا يتعدى حدوده، فلا يظلم نفسه ولا يظلم غيره، ويكون الأنموذج النبوي بشخصه صلى الله عليه وسلم والذي وصفه الله: ﴿وإنك لعلى خلق عظيم﴾. (القلم، الآية ٤) هو مثال الإنسان الكامل، المتمع بالصحة النفسية، والمتمتع بالحياة الطيبة، فيسعى للاقتداء به والاهتداء بسنته، فلا يضل ولا يشقى في كافة مجالات الحياة النفسية والأسرية والاجتماعية والاقتصادية.

المبحث الثالث: النتائج والتوصيات

١- من خلال دراستنا التحليلية للاستعاذات النبوية في ضوء مفاهيم الصحية النفسية، قد توضّح لنا كم أنّها تلعب دوراً هاماً في تحسين الصحة النفسية.

٢- التدين في المفهوم الإسلامي يؤدي إلى الصحة النفسية، وهو جزء منها ولايمكن أن نفصله عن مكونات الشخصية السوية.

٣- بلغ عدد استعاذات النبي صلى الله عليه وسلم ١٠٦ استعاذة غير مكررة، وشملت ثمانية مجالات، قام الباحث بتصنيفها وتبويبها ضمنها.

٤- أنّ الدعاء كحالة صفاء والتجاء ومناجاة لله وتأمل، له من دور كبير في تحسين التوازن النفسي للشخصية الإنسانية.

٥- الدعاء هو عبادة وعلاج نفسي في آن واحد، لما له من ثمرات في الجانبين كما وضحنا ذلك.

التوصيات:

- إجراء دراسات ميدانية حول فاعلية الدعاء في علاج القلق والاكتئاب.
- إجراء دراسات نفسية أعمق حول أسرار الدعاء بشكل عام، وتأثيراته على النفس الإنسانية.
- تصميم برامج إرشاد نفسي ديني قائم على استخدام الأدعية كوسيلة علاجية فاعلة.

أولاً: مراجع باللغة العربية:

١- **القرآن الكريم**

٢- **إبراهيم أنيس وآخرون (٢٠٠٤)**، المعجم الوسيط، ط ٤، الناشر: مجمع اللغة العربية - مكتبة الشروق الدولية.

٣- **أبكر عبد البنات آدم (٢٠١١)**، علم النفس الديني وعلاقته بالظواهر السيكولوجية، بحث منشور في مجلة جامعة بحري للآداب والعلوم السودانية، العدد الأول.

٤- **ابن حنبل، أحمد بن حنبل، (١٩٩٩)**، المسند، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرون، ط٢، مؤسسة الرسالة.

٥- **ابن ماجة، محمد بن يزيد أبو عبد الله القزويني، (د.ت)**، سنن ابن ماجه، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، بيروت، دار الفكر.

٦- **أبو داود، سليمان بن ألشعث السجستاني، (د.ت)**، سنن أبي داود، بيروت، دار الكتاب العربي.

٧- **أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو ٧٧٠هـ)**، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، ط ٢، تحقيق: د. عبد العظيم الشناوي، دار المعارف

٨- **أحمد محمد عبد الخالق وآخرون (٢٠٢٠)**، معدلات السعادة وعلاقتها بالحياة الطيبة والتدين لدى عينة من طلاب الجامعات السعودية، مجلة علم النفس، العدد (١٢٤). https://www.researchgate.net/publication/339253058_mdlat_alsadt_wlaqtha_balhyat_altybt_waltdyn_ldy_ynt_mn_tlab_aljamat_alswdyt

٩- **اشتياق قائد (٢٠١٨)**، منهج الإسلام في تحقيق الصحة النفسية، مقال منشور على الانترنيت: www.shms.sa/authoring/56386-منهج-الإسلام-في-تحقيق-الصحة-النفسية/view

١٠- **ألكسيس كارل (١٩٨٤)**، الدعاء، كتاب مترجم، بيروت، دار المرتضى

١١- **البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة الجعفي**، (د.ت)، الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط١، دار طوق النجاة

١٢- **الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى الترمذي السلمي**، (د.ت)، الجامع الصحيح سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

١٣- **الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري، (١٩٩٠)**، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

١٤- **حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧):** الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٣. القاهرة: عالم الكتب.

١٥- **حسن الوزني (٢٠١٤)**، الأخلاق في الإسلام وأثرها في أصلاح الفرد والمجتمع، مقال منشور في الانترنيت: http://www.arabvoice.com/45771/

١٦- **سعد رياض (٢٠٠٤):** علم النفس في القرآن الكريم. القاهرة: مؤسسة إقراء للنشر والتوزيع.

١٧- **سعدي أبو حبيب (١٩٨٨)**، القاموس الفقهي لغة واصطلاحا، ط ٢، دمشق، دار الفكر.

١٨- **سيد قطب (٢٠٠٣)**، في ظلال القرآن، ط ٣٢، القاهرة، دار الشروق.

١٩- **شاد علي عبد العزيز موسى (٢٠٠٠)**، الصحة النفسية، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢٠- **عبد السلام عبد الغفار (٢٠٠١)**، مقدمة في الصحة النفسية، دار النهضة العربية، مصر.

٢١- **عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٥)**، مدخل إلى الصحة النفسية، القاهرة، المكتب العربي.

٢٢- **عدنان السبيعي (١٩٨٥)**، سيكولوجية الأمومة، ط ١، الشركة المتحدة للتوزيع.

٢٣- **عماد المرشدي (٢٠١١):** تطور فهم الهوية عند المراهقين وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي، بحث منشور على شبكة الإنترنيت، شوهد بتاريخ ١٥ أيلول ٢٠٢٠. http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/service_showarticle.aspx?fid=11&pubid=1668

٢٤- **فاطمة محمد صالح (٢٠٠٧)**،الالتزام الديني وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة كلية العلوم الإسلامية، ، بحث منشور في مجلة التربية والعلم، جامعة الموصل كلية التربية للعلوم الإنسانية المجلد (14العدد 4).

٢٥- **فرج عبد القادر طه (٢٠٠٠):** الشخصية ومبادئ علم النفس، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر.

٢٦- **محمد حسن غانم (٢٠٠٧):** اتجاهات حديثة في العلاج النفسي، دار الكتب، تم الرجوع من نسخة الكتاب الإلكتروني على شبكة الانترنيت، http://wahetelkotob.com/book/211600055268258

٢٧- **محمد شحاتة ربيع (٢٠٠٠)**، أصول الصحة النفسية، ط ٢، مصر، مؤسسة نبيل للطباعة.

٢٨- **محمد عبد الحي الكتاني (٢٠١٦):** نظام الحكومة النبوية: المسمى التراتيب الإدارية، تحقيق د. عبد الله الخالدي، ط١، دار الارقم بن ابي الارقم - بيروت / لبنان

٢٩- **محمد عثمان نجاتي (٢٠٠١)**، القرآن وعلم النفس، بيروت، ط ٧، دار الشروق.

٣٠- **محمود البستاني (١٩٨٨)**، دراسات في علم النفس الاسلامي، بيروت: دار البلاغة للطباعة والنشر.

٣١- **محمود السيد أبو النيل (٢٠١٤)**، الصحةالنفسية، مطبوعات جامعة عين الشمس، القاهرة

٣٢- **مروان أبو حويج، عصام الصفدي (٢٠٠١)**، المدخل إلى الصحة النفسية، ط ٢، عمان، دار المسيرة.

٣٣- **مسلم، أبو الحسين، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري** النيسابوري (د.ت)، المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، المشهور بصحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، د.ط، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٣٤- **منظمة الصحة العالمية (٢٠١٨، ١٨ مارس)**: الصحة النفسية، تعزيز استجابتنا، شوهد بتاريخ: ١٥ شباط ٢٠٢٠، https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

٣٥- **منظمة الصحة العالمية (٢٠١٩، ٢ أيلول):** الانتحار، شوهد بتاريخ ١٥ شباط ٢٠٢٠، https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/suicide

٣٦- **النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب، (١٩٨٦)**، المجتبى من السنن- سنن النسائي، تحقيق عبد الفتاح أبو غدة، ط٢، حلب، مكتب المطبوعات السالمية

٣٧- **وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية (١٩٨٦)**، الموسوعة الفقهية الكويتية، ط ٢، الكويت، ذات السلاسل.

ثانياً: مراجع باللغة الانجليزية

1- **Allport, Gordon (1960).** The Individual and his Religion, New York: The McMillian company.

2- **Illueca, M., Doolittle, B.R**. The Use of Prayer in the Management of Pain: A Systematic Review. J Relig Health (2020). https://doi.org/10.1007/s10943-019-00967-8

3- **Wulff, D. M. (1997).** Psychology of religion: Classic and contemporary (2nd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.

أثر الصَّحّة والمرونة النفسية على تقبّل التَّعلُّم عن بعد تحت وطأة وباء كورونا وظروفه في الشَّمال السّوري

د. عمر شحادي
قسم الصحة النفسية وعلم الاجتماع الطبي، كلية الطب، جامعة الرور في بوخوم، ألمانيا
أنجيلا كوستر
كلية علم النفس والصحة النفسية، علم نفس الطفل والمراهق السريري، مركز أبحاث وعلاج الصحة النفسية، جامعة الرور في بوخوم، ألمانيا
مأمون عرابي
جامعة حلب، المناطق المحررة في الشمال السوري، سوريا

المخلص:

أدَّت جائحة كورونا إلى إغلاق المدارس في أنحاء العالم. ونتيجة لذلك، طرأت على التعليم تغيُّرات ملموسة مع التَّصاعد المشهود للتَّعلُّم عن بعد. وبقي دور الصَّحّة النَّفسيَّة في تقبُّل التَّعلُم عن بعد في المناطق المحرَّرة من سوريَّة بعيداً عن اهتمام دوائر البحث إلّا أقلّها. تهدف هذه الدِّراسة إلى متابعة دور العوامل النَّفسيَّة مثل المرونة النفسية والدَّعم الاجتماعي في تقبُّل التّعلم عن بعد ضمن تجمُّع بشري يعاني من ظروف معيشيَّة استثنائيَّة. تمَّ تنظيم الدِّراسة بشكل تقصٍّ عن بعد. ولقد وضعنا تقييماً لتقبُّل التَّعلُّم عن بعد من خلال طرح خمسة أسئلة تمَّ إعدادها ذاتياً، إلى جانب الاستفادة من طرح الاستبيانات التّالية في قياس

العوامل النَّفسيَّة: مقاييس للاكتئاب والقلق والضَّغط النَّفسي (DASS-21)، مقياس المرونة النفسية (RS-13)، مقياس السَّلامة النَّفسيَّة الإيجابيَّة (PMH)، ومقياس أوسلو ثلاثي العناصر للدَّعم الاجتماعي (OSSS-3). تعرض هذه الدِّراسة لعلاقات اقتران إيجابيَّة هامّة بين تقبُّل التَّعلُّم عن بعد والصَّحّة النَّفسيّة الإيجابيّة مع الدَّعم الاجتماعي. كما اكتشفنا أثر جنس المرء فيما يتعلَّق بالمرونة النفسية والضَّغط النَّفسي: فتقبُّل الطَّالبات للتَّعلُّم عن بعد اقترن إيجابياً بالمرونة النفسية وسلباً بالضَّغط النَّفسي. لكن، أبدى الطُّلّاب كلُّهم علاقات اقتران سلبيَّة بالاكتئاب. وتظهر هذه المعطيات معدَّل انتشار عالياً لمشكلات في الصَّحّة النَّفسيَّة بين الطُّلّاب في المناطق المحرَّرة من سوريَّة. ولزيادة نسب الاستجابة وتقبُّل التَّعلُّم عن بعد يتَّضح أَنَّ تبنّي استراتيجية تعتمد المرونة النفسية في السِّياسات ووضع البرامج في التَّعليم عن بعد، خاصَّة للإناث، مع تقديم المزيد من الدَّعم الاجتماعي والمالي للطُّلّاب من الجنسين.

كلمات مفتاحيّة: الصِّحّة النَّفسيَّة، طالب، تعلُّم عن بعد، سهولة تكيُّف، اكتئاب.

KORONA SALGINI VE KUZEY SURİYE'NİN KOŞULLARI KARŞISINDA SAĞLIK VE PSİKOLOJİK ESNEKLİĞİN UZAKTAN EĞİTİMİN KABULÜNE ETKİSİ

Özet:

Koronavirüs salgını dünya çapında okulların kapanmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda, uzaktan eğitimin artmasıyla eğitimde gözle görülür değişiklikler yaşanmıştır. Uzaktan eğitimin kabulünde ruh sağlığının rolü Suriye'nin kurtarılmış bölgelerinden, en azından araştırma birimlerinin dikkatinden uzak kalmıştır. Bu çalışma, olağanüstü yaşam koşullarının zorluğu altında yaşam mücadelesi veren bir toplumda uzaktan eğitimin kabulünde psikolojik esneklik ve sosyal destek gibi psikolojik faktörlerin rolünü izlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, uzaktan araştırma şeklinde hazırlanmıştır. Uzaktan eğitimin kabulüne ilişkin olarak, öznel olarak hazırlanan beş sorunun, psikolojik faktörler açısından aşağıdaki anketler yoluyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır: Depresyon, Kaygı ve Psikolojik Baskı Ölçekleri (DASS-21), Psikolojik Esneklik Ölçeği (RS-31), Pozitif Psikolojik Güvenlik Ölçeği (PMH), Sosyal Destek İçin Üç Bileşenli Oslo Ölçeği (OSSS-3). Bu çalışma, uzaktan eğitimin kabulü ile iyimser ruh sağlığı ve sosyal destek arasında önemli pozitif yaklaşım ilişkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca cinsiyetin psikolojik esneklik ve psikolojik baskı karşısındaki etkisi de ele alınmıştır. Nitekim kız öğrencilerin uzaktan eğitimi kabulü, olumlu olarak psikolojik esneklik ile ve olumsuz olarak psikolojik baskı ile ilişkilendirilmiştir. Ancak tüm öğrencilerin, depresyon nedeniyle olumsuz yaklaşım ilişkileri sergiledikleri görülmüştür. Bu veriler, Suriye'nin kurtarılmış bölgelerindeki öğrenciler arasında yüksek oranda ruhsal sağlık sorunları olduğuna işaret etmektedir. Uzaktan eğitime yönelik cevap oranlarını ve kabulünü artırmak adına, her iki cinsiyetten öğrenciler için özellikle bayanlar için daha fazla sosyal ve mali destek sağlayarak uzaktan eğitimde politika ve program geliştirilmesinde psikolojik esnekliğe dayanan bir strateji benimsenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

The effect of mental health and resilience on the satisfaction with online learning under the COVID-19 pandemic conditions in the north of Syria

Abstract:

The COVID-19 pandemic has resulted in schools shut across the world. As a result, education has changed dramatically, with the remarkable rise of online learning. The role of mental health in the acceptance of online learning in the liberated area in Syria is poorly investigated. This study aims to examine the role of psychological factors like resilience and social support in satisfaction with online learning in a population that suffers extreme life conditions. The study was conducted in the form of an online survey. We assessed satisfaction with online learning using five self-constructed questions. In addition, to measure psychological factors, we used the following questionnaires: The Depression, Anxiety, and Stress Scales-21 (DASS-21), the Resilience Scale (RS-13), the Positive Mental Health Scale (PMH), and the Oslo 3-item Social Support Scale (OSSS-3). This study demonstrates a significant positive association between satisfaction with online learning and positive mental health, and social support. We found gender effects with respect to resilience and stress: female students' satisfaction with online learning was positively associated with resilience and negatively associated with stress. However, all students showed negative associations with depression. This data shows a high prevalence of mental health problems among students in the liberated area of Syria. To improve the satisfaction and acceptance of online learning, a resilience-based strategy designing the policies and programs on e-learning appears to be particularly promising for women and more social and financial support for both female and male students.

مقدِّمة

أدّى الصِّراع في سوريَّة، والَّذي دخل عامه العاشر في آذار ٢٠٢٠، إلى واحدة من أسوأ الأزمات الإنسانيَّة في العقود الأخيرة وبتبعات غير مسبوقة. زد على ذلك، فإنَّ وباء كوفيد ١٩ الَّذي سبَّبته سارز كورونا فايروس ٢، ومنذ ظهوره في وهان في نهاية عام ٢٠١٩ [١٨]، قد تطوَّر بشكل متسارع ليصبح جائحة [٤]. وقد أدَّى انتشاره إلى إغلاق الجامعات حول العالم. نتيجة لذلك، شهد التَّعليم تغيُّرات شديدة مع الارتفاع الملحوظ في الاقبال على التَّعلُّيم الالكتروني، حيث يتمُّ التَّعليم عن بعد وعبر منصّات رقميَّة.

دراسات متعدِّدة تناولت آثار الحروب على الصِّحّة النَّفسيَّة [٣٣،٢٣،١٤،١٣]. في العقد الأخير تأثَّرت الصِّحّة النَفسيَّة للطُّلّاب السّوريين بشكل ملموس نتيجة للصِّراع الدّائر في البلاد [٢٨،١١].

لكنَّ الفكرة الَّتي تقول إنَّ أحداث الحياة المجهدة لا تؤدّي دائماً إلى حصول مرض نفسي قد دفعت إلى تزايد الاهتمام ليس فقط في البحث عن العوامل المهددة للمرض النَّفسي ولكن في عوامل الوقاية بالنِّسبة للصَّحّة النَّفسيَّة. على سبيل المثال، أضحت المرونة النفسية ذات أهميَّة متنامية في الأدبيّات خلال العقود الأخيرة [٣٧]. تتمُّ الإشارة إلى المرونة النفسية على نطاق واسع على أنَّه قابلية التَّأقلم مع الأزمات المهدِّدة للوجود، صدمات عصبيَّة، أحداث مجهدة وتحدِّيات الحياة اليوميَّة دون حدوث خلل نفسي مستدام أو حتَّى الخروج منها بشكل أقوى [٣٧]. ولقد أظهرت أبحاث سابقة الارتباط ما بين نسبة المرونة النفسية العالية وانخفاض الخطورة للإصابة باضطراب ما بعد الصَّدمة الَّذي يسبِّبه الضَّغط النَّفسي بعد انقضاء أزمات معيشيَّة كارثيَّة [٢٥،١]. إضافة إلى ذلك، تنبَّأت معدلات المرونة النفسية العالية بانخفاض معدَّلات الاكتئاب والقلق والضَّغط النَّفسي وأعراض الوسواس القهري [١٢]. وإلى جانب المرونة النفسية أظهرت الدِّراسات أنَّ الدَّعم الاجتماعي للعائلات والمحيط قد يخفِّف من الضَّغط وينعش الأمل [٢٧].

إنَّ دور الصِّحّة النَّفسيَّة في مسألة التَّجاوب وتقبل التعلُّم عن بعد في شمالي سوريَّة يعاني من قصور في الاستقصاء. تهدف هذه الدِّراسة إلى تفحُّص دور العوامل النَّفسيَّة مثل المرونة النفسية والدَّعم الاجتماعي في الاستجابة إلى التَّعلُّم عن بعد في تجمُّع سكّاني يعاني من ظروف حياة استثنائيَّة.

افترضنا أنَّ المرونة والصِّحّة النَّفسيَّة لهما تأثيرهما على تقبُّل التعلُّم عن بعد. حيث يمكن التَّكهُّن بتقبُّل التَّعلُّم عن بعد اعتماداً على مشاكل الصِّحَّة النَّفسيَّة ومستوى المرونة النفسية. علاوة على ذلك، يمكن لهذه الدِّراسة أن تساهم في خلق بيئة ناجحة للتَّعلُّم عن بعد في الشَّمال السّوري عبر تزويد صنّاع القرار في الجامعات السّوريَّة بالمعرفة اللّازمة حيال العوامل المؤثِّرة في تقبُّل التَّعليم الالكتروني الَّذي يجب أخذه في الحسبان من خلال رسم السِّياسات ووضع البرامج التي تخص التّعليم الالكتروني. علاوة على ما طرح، نقدِّم المزيد من المعلومات عن انتشار مشاكل الصَّحّة النَّفسيَّة بين الطُّلّاب في شمالي سوريَّة.

الطَّرق المتَّبعة

المشاركون

تمَّ اختيار افراد عينة الدراسة من الطلاب الجامعيين في شمال سورية حيث تم التواصل معهم عبر وسائل التَّواصل الاجتماعي والمجموعات الطُّلابيَّة على الفيسبوك ليتم الوصول إلى عينة مؤلَّفة من ٤٥١ طالباً. وقد حصلت هذه الدِّراسة على موافقة مركز مداد للبحوث التَّربويَّة.

المعايير

أتمَّ المشاركون وحدات البحث عن بعد فيما يتعلَّق بمواضيع المرونة والصِّحّة النَّفسيَّة (الاكتئاب، القلق، الضَّغط النَّفسي)، الحالة النَّفسيَّة الإيجابية، الدَّعم الاجتماعي والاستجابة، المشكلات، الهواجس، والاحتياجات الَّتي تتعلق بالتَّعلُّم عن بعد.

المرونة النفسية

قمنا بتقييم المرونة النفسية عبر استخدام ترجمة عربيَّة للنُّسخة الألمانيّة القصيرة من مقياس المرونة النفسية (RS-13) [١٧]. هذا المقياس هو عبارة عن قائمة أحادية البعد مكوَّنة من ١٣ بنداً وتتم الإجابة عنه ذاتيا لتقييم المرونة النفسية بناء على الثَّبات العاطفي والتَّفاؤل والحيويَّة. يحتوي المقياس على عبارات مثل "أنا أحب نفسي". وتتمَّ الإجابة على البنود على مقياس ليكرنت المكوَّن من سبع نقاط يتدرَّج من ١ (لا، لا أوافق) إلى ٧ (نعم، أوافق تماماً). تدل حصيلة النِّقاط الأعلى على مستوى أكبر من المرونة النفسية. يتم جمع نقاط المقياس بحيث يشير مجموع النِّقاط من ١٣-٦٦ إلى معدَّل منخفض، من ٦٧-٧٢ إلى معدَّل متوسِّط و٧٣-٩١ إلى معدَّل عالي من المرونة، وقد تمَّ اتِّباع التَّقسيم نفسه في هذه العيِّنة. حيث يظهر مقياس RS-13 عن ثبات داخلي مرتفع (ألفا كرونباك من .٩٤) [١٧]. وقد عملنا على استخدام ترجمة معياريَّة بتجاهين للحفاظ على معادل للاستبيان باللُّغة العربيَّة.

الصَّحّة النَّفسيَّة (الاكتئاب، القلق، الضَّغط النَّفسي)

إنَّ مقياس الاكتئاب والقلق والضَّغط النَّفسي ([٢٠’٢٢] DASS-21)، عبارة عن مقياس ثلاثي الأبعاد تتم الاجابة عنه ذاتيًا وهو مكونًا من ٢١ بند يتم إدارته لقياس الأعراض الأساسية للأعراض السلبية الثلاثة ذات الصلة خلال الأسبوع الماضي. وهذه الأعراض هي حالات الاكتئاب العاطفية (على سبيل المثال، البند ٥ "وجدت صعوبة في العمل على المبادرة بعمل الأشياء.")، القلق (على سبيل المثال البند ٩ "كنت خائفاً من مواقف قد أفقد فيها السيطرة على أعصابي وأسبب إحراجا لنفسي") والتوتر / الضغط (على سبيل المثال، البند ٦" كنت أميل إلى ردة فعل مفرطة للظروف والاحداث. "). كل مقياس يتكون من ٧ بنود. تتم الاجابة على البنود وفق مقياس ليكرت للخطورة / التردد المكون من ٤ نقاط والذي يتراوح من ٠ (لم ينطبق علي

على الإطلاق) إلى ٣ (يتم تطبيقه على كثيرًا أو في معظم الأوقات). لكل مقياس، تشير الدرجة الأعلى إلى مستوى أعلى من الأعراض. في مجتمعنا، استخدمنا النسخة العربية من موسى وآخرون [٢٢]. مقياس DASS-21 قد وُضع كمقياس بُعدي فضلاً عنه كمقياس تصنيفي. ومع ذلك، ولأغراض طبِّيَّة، تمَّ تطوير الدَّرجات لفرز درجة الشِّدَّة (خفيفة/معتدلة/عنيفة/عنيفة جدّاً) [٢٠]. فيما يظهر مقياس DAAS-21 ثباتاً داخلياً مناسباً (كرونباك α: 0.76-0.90 [16]).

الصِّحّة النَّفسيَّة الإيجابيَّة:

مقياس الصَّحّة النِّفسيَّة الإيجابي (PMH) [٢١] هو عبارة عن استبيان ذاتي التَّقرير من تسعة بنود وأحادي البعد، وهو يركِّز على العناصر العاطفيَّة والنَّفسيَّة والاجتماعيَّة للسَّلامة النَّفسيَّة. يتوجَّب على المشاركين الاستجابة لعبارات (على سبيل المثال، أنا غالبًا ما أكون مرتاحًا ومعنوياتي جيدة، أستمتع بحياتي) على مقياس ليكرت ذي الدَّرجات الأربع مع النِّقاط القصوى (لا أوافق ٠) و (أوافق ٣). يشير مجموع الدَّرجات الأعلى إلى صحَّة نفسيَّة إيجابيَّة بالحد الأعلى. وقد أبدى PMH ثباتاً داخلياً عالياً (ألفا كرونباك من .٩٢) [٢١].

الدَّعم الاجتماعي:

تمَّ تقييم الدَّعم الاجتماعي من خلال مقياس أوسلو للدَّعم الاجتماعي (OSSS-3) [١٥]. المقياس يتألَّف من ثلاثة عناصر ويقوم بتقييم مستوى الدَّعم الاجتماعي. وقد تمَّت التَّوصية به لاستخدامه في الأبحاث المرتبطة برصد الأوبئة والمجتمع السُّكّاني [٨]. يتوجَّب على المشاركين الإجابة على أسئلة (كم عدد الأشخاص المقربين منك بحيث يمكنك الاعتماد عليهم إذا كانت لديك مشاكل شخصية كبيرة؟) بناء على مقياس من درجات نهائيَّة (لا أحد، ١ أو ٢، ٣-٥، ٦ أو أكثر).

تقبل التعليم عن بعد والمشكلات والقلق الخاص بالاحتياجات المتعلقة بالتَّعلُّم عن بعد:

تمَّ تقييم تقبُّل التعلُّم عن بعد من خلال طرح خمس أسئلة وضعت وصممت من قبلنا تتناول تقبُّل التَّحصيل الدّراسي والدّافع إلى الدِّراسة والتَّفاعل والنِّقاش مع المحاضر والزُّملاء والمدرِّسين إضافة إلى المواد. طلب من المشاركين الإجابة عن عبارات (على سبيل المثال، "أنا راضٍ عن كفاءة أعضاء هيئة التدريس والمواد العلمية المقدمة عبر الإنترنت") وذلك بناء على مقياس ليكرت ذي النِّقاط الخمس مع درجات نهائيَّة (لا أتَّفق = ١) و (أتّفق = ٥). محصِّلة الدَّرجات الأعلى تشير إلى القبول الأقصى للتَّعلّم عن بعد.

ولقياس المشكلات والقلق الخاص بالاحتياجات المتعلقة بالتَّعلُّم عن بعد، طرحنا أسئلة ثلاث صيغت بشكل ذاتي تركِّز على القلق بشأن توافر اتِّصال مستقر بشبكة الانترنت، إضافة إلى مشاكل مالية تعيق الوصول إلى الحواسيب وشبكة الانترنت.

كما طلبنا من الطُّلّاب تناول الضُّغوط النَّفسيَّة الأخرى الَّتي تعرَّضوا لها خلال الأشهر القليلة المنصرمة. تمَّ تصنيف الأجوبة في عدَّة نطاقات مثل الضَّغط النَّفسي المرتبط بالحرب، صعوبات التَّعلُّم والمشكلات المالية.

تحليل إحصائي

أنجزت التَّحليلات الإحصائيَّة عبر استخدام نسخة ٢٣,٠ من برنامج SPSS (IBM، ارمونك، نيويورك، الولايات المتحدة الأميركية) على ويندوز. التَّلازم بين الاستجابة ومشكلات الصِّحّة النَّفسيَّة وPMH تمَّ التَّقصّي بشأنه باستخدام معامل بيرسون للتَّلازم. تمَّ استخدام اختبار ستيودنت-t لمقارنة درجات الاستجابة والدَّعم الاجتماعي ومشاكل الصِّحّة النَّفسيَّة بين الذُكور والإناث. كما تمَّ حساب الانحدار الخطّي المتعدِّد للوصول إلى درجة تقبُّل التَّعلُّم الالكتروني المعتمد على مقدار التَّكيُّف ومشكلات الصَّحّة النَّفسيَّة وهواجس أخرى مرتبطة بشبكة الانترنت والوضع المالي.

ولاختبار ما إذا كان الدَّعم الاجتماعي يفسِّر العلاقة بين سهولة التَّأقلم وتقبُّل التَّعلُّم عن بعد، قمنا بإجراء تحليل وسيط [٣]. المتحوِّل الوسيط (M) هو جزء من مساق سببي يؤثِّر من خلاله متحوِّل مستقل (X) بمتحوِّل تابع (Y). تمَّت التَّحليلات الوسيطة باستخدام تطبيق ماكرو صمِّم لبرنامج SPSS [٣١]. في هذه الدِّراسة، يمثِّل X المرونة النفسية، Y يمثِّل الاستجابة، وM هو الدَّعم الاجتماعي. يستخدم هذا الماكرو مسافة ثقة بادئة بنسبة ٩٥٪ مصحَّحة التَّميُّز (CI) لقياس التَّأثير غير المباشر باستخدام ٥٠٠٠ عيِّنة بادئة. مسافات الثِّقة الَّتي لا تتضمَّن الصِّفر تشير إلى التَّأثير الهام وغير المباشر للمتحوِّل المستقل على المتحوِّل التّابع عبر الوسطاء [٣١].

النَّتائج

بالمحصِّلة تمَّ إنهاء ٢٠٩ استبيان وهو ما نسبته ٤٦,٣٪. متوسِّط عمر الإناث ٢٥,٦٧ والذُّكور ٢٧,٣٩ عاماً. الطَّالبات الإناث كنَّ أصغر سنّاً من الذُّكور بشكل ملحوظ، (انظر الجدول رقم ١). النِّقاط الكلِّيَّة للمرونة النفسية تراوحت ما بين ١٩,٠ و٩١,٠ بمتوسِّط ٦٧,٥٦±١٤,٣٩. لم نقع على اختلافات فيما يتعلَّق بجنس المتطوِعين بخصوص درجات تكيُّف حيث سجَّل ٤٠,٦٦٪ نسبة تكيُّف عالية، وما نسبته ٤٢,٥٨٪ سجَّل درجات منخفضة، فيما سجَّل ١٦,٧٤٪ تكيُّفاً معتدلاً. تمَّ تسجيل القيم المتوسِّطة والانحرافات المعياريَّة لكل من المقاييس الفرعيَّة للمقياس الرَّئيس DASS-21 8.13 ± 4.98 بالنِّسبة للاكتئاب، ٥,٥٧ ± ٤,٨٩ للقلق و٩,١٥ ± ٥,٢١ للضَّغط النَّفسي. حيث تم اعتماد التقسيمات حسب قيم حدود لعينة ألمانيَّة [٢٤] حيث كانت النِّسب ٣٩,٢٣٪، ٤٣,٠٦٪، و٤٦,٤١٪ من الَّذين خضعوا للبحث قد أبدوا مؤشِّرات على وجود أعراض نفسيَّة تبعاً لدرجات القلق والاكتئاب والضَّغط النَّفسي على التَّوالي. لم نكتشف وجود اختلافات مرتبطة بجنس

المشارك على مقاييس DASS-21. لمزيد من التَّفاصيل راجع الجدولين (١ و٢) والشَّكل رقم (١). إضافة إلى ذلك، الدَّرجة الكلِّيَّة للاستجابة تراوحت ما بين ١,٠ و٥,٠ بمعدَّل وسطي ٢,٩٣ ± ١,١٢. بدت نسب القلق حيال الانترنت أعلى بشكل ملحوظ عند الذُّكور منها عند الإناث. نسبة الهاجس المالي والشعور بالوحدة بدت متماثلة عند الجنسين. لمزيد من التَّفاصيل انظر الجدول رقم (١). اكتشفت الدِّراسة، علاوة على ما ذكر، اختلافاً ملموساً بين الجنسين فيما يتعلَّق بالدَّعم الاجتماعي المتصوَّر حيث سجَّلت الإناث نسباً أعلى من الذُّكور فيما يتعلَّق بالدَّعم الاجتماعي (الجدول ١).

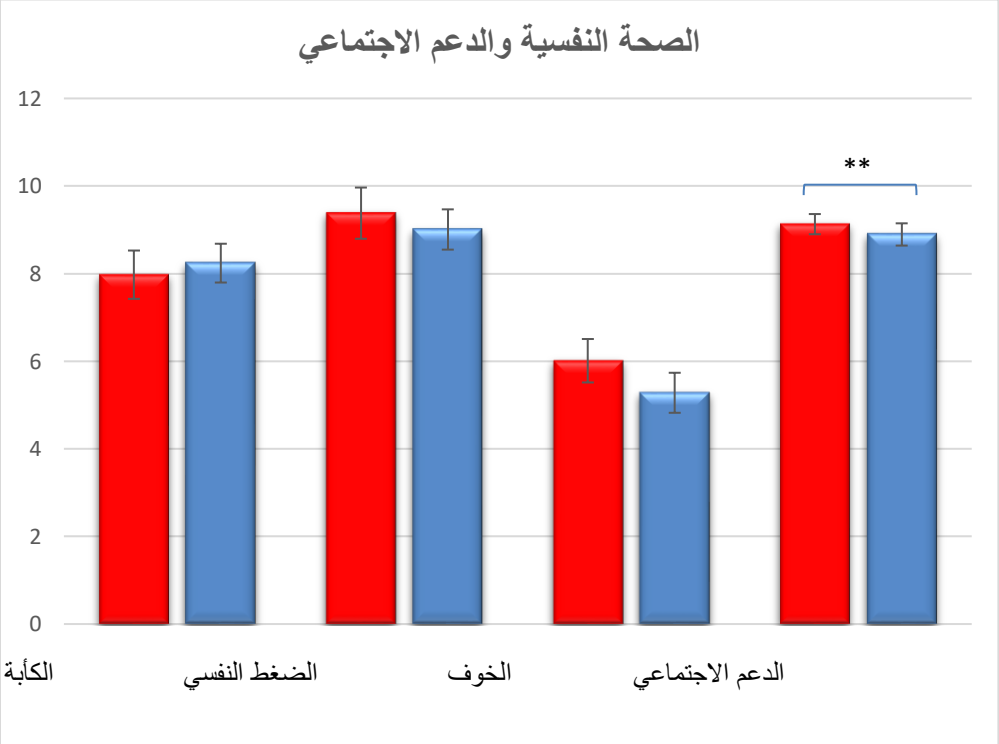
تمَّ حساب معاملات بيرسون بخصوص التَّلازم في مقاييس المرونة النفسية بين الطُّلّاب وغيرها من المتحوِّلات وقد تمَّ عرضها في الجدول (٣). تقبُّل الطُّلّاب للتَّعلُّم عن بعد تمَّ ربطه بإيجابيَّة بالدَّعم الاجتماعي المتصوَّر لكلٍّ من الجنسين. وجدنا تأثيراً لجنس المشارك فيما يتعلَّق بسهولة التَّكيُّف المرونة النفسية والضَّغط النَّفسي: فاستجابة الطَّالبات مع التَّعلُّم عن بعد ارتبطت إيجاباً بسهولة التَّأقلم (r=.٢٣٢؛ $p < 0.05$) وسلباً بالضَّغط النَّفسي (r = -.٣٠١؛ $p < 0.001$). بينما في الذُّكور أظهر تقبُّل التَّعلُّم عن بعد انعدام التَّلازم مع سهولة التَّكيّف والضَّغط النَّفسي كليهما. لمزيد من التَّفاصيل انظر الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (١). إحصائيات وصفية (المتوسط الحسابي، انحراف معياري وعدد الطلبة من الجنسين) فيما يتعلَّق بمقاييس العمر والمرونة النفسية والدَّعم الاجتماعي وDASS-21 وتقبُّل التعلُّم عن بعد والصِّحّة النَّفسيَّة الإيجابيَّة (PMH = ص.ن.إ).:* تدل على فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.

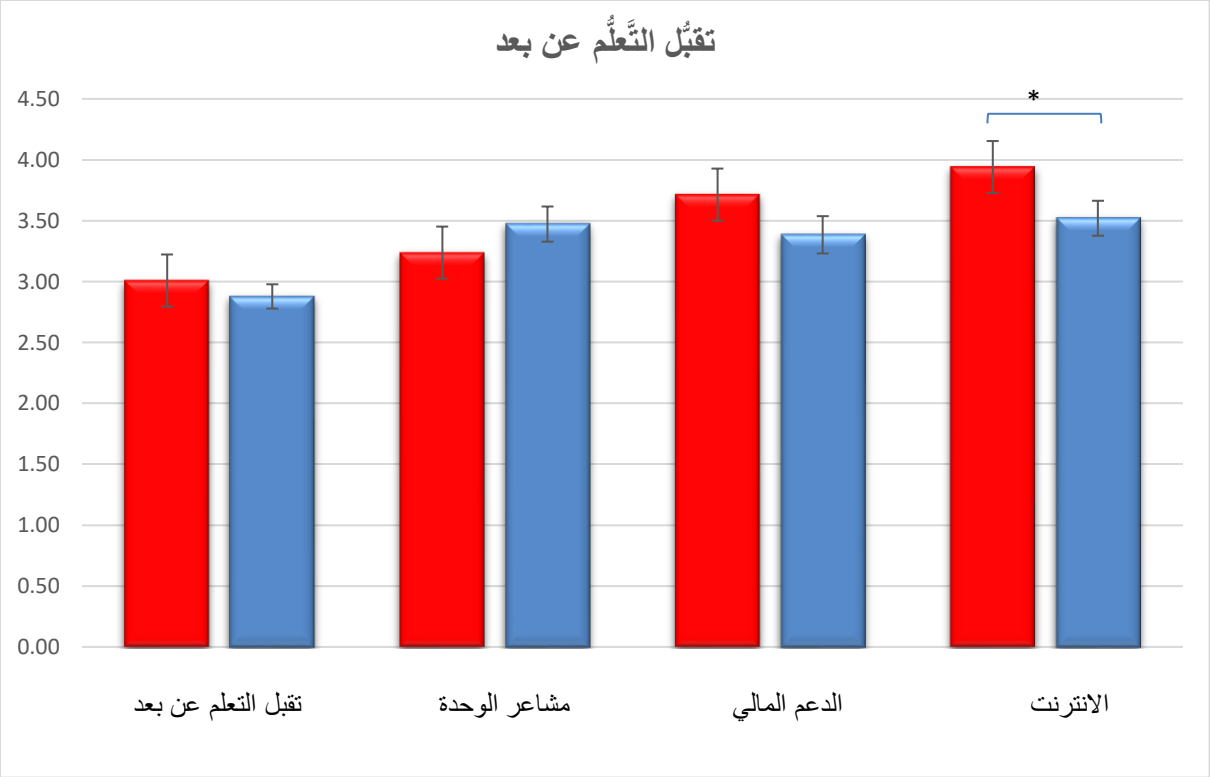
		العدد	متوسِّط	إ.م.
العمر*	ذ	125	27.39	7.4
	أ	84	25.67	6.41
المرونة النفسية	ذ	125	68.24	13.88
	أ	84	66.56	15.17
الدَّعم الاجتماعي*	ذ	123	8.89	2.82
	أ	77	9.13	2.02
القلق	ذ	125	5.28	5.11
	أ	84	6.01	4.55
الضغط النفسي	ذ	125	9.01	5.14
	أ	84	9.38	5.36
الاكتئاب	ذ	125	8.24	4.95
	أ	84	7.98	5.05
تقبل التعلم عن بعد	ذ	125	2.88	1.12
	أ	84	3.01	1.13
ص. ن. إ.	ذ	123	16.88	6.20
	أ	79	17.72	6.33
القلق بشأن الانترنت*	ذ	125	3.52	1.60
	أ	84	3.94	1.48
القلق بشأن المادَّة	ذ	125	3.38	1.71
	أ	84	3.71	1.64
القلق بشأن الانعزال	ذ	125	3.47	1.61
	أ	84	3.24	1.63

الجدول رقم (٢): معدَّل انتشار كل من الاكتئاب والقلق والضَّغط النَّفسي

التَّقدير	الضَّغط النفسي والعدد(%)	القلق (%) والعدد	الاكتئاب (%) والعدد
عادي	84 (40.1%)	87 (42.6%)	57 (27.2%)
خفيف	28 (13.4%)	19 (9.0%)	23 (11%)
معتدل	36 (17.22%)	37 (17.7%)	59 (28.2%)
شديد	41 (19.6%)	24 (11.5%)	39 (18.6%)
متناهي الشدَّة	20 (9.6%)	42 (20.1%)	31 (14.8%)



الشكل ١: خطوط التقدير والخطأ في درجات المشاركين على المقاييس الفرعية DASS-21 ومقياس أوسلو للدعم الاجتماعي. (** = $p < 0.01$). اللون الأزرق يمثل الذكور.



الشكل ٢. خطوط الخطأ والتقدير للمشاركين في مقياس التَّقبُّل والمشكلات والهواجس والاحتياجات للوصول إلى تقبُّل التعلُّم عن بعد. (* p = > ٠,٠٥). اللون الأزرق يمثل الذكور.

الجدول ٣. العلاقات المتبادلة بين متحولات الدراسة.

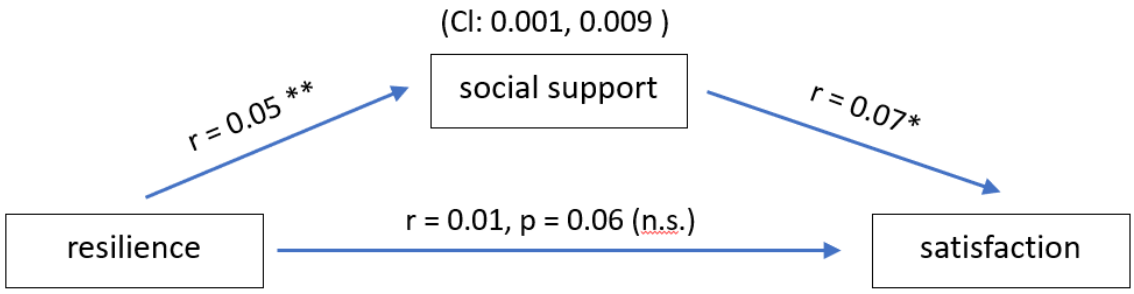
		1	2	3	4	5	6
١. سهولة التَّكيُّف							
٢. الدعم الاجتماعي	ذ	**,293****					
	إ	**,376****					
٣. القلق	ذ	-,163	-,125				
	إ	-,034	-,131				
٤. الضغط النفسي	ذ	**-,297****	**-,199***	**,703****			
	إ	-,165	-,145	**,641****			
٥. الاكتئاب	ذ	**-,380****	**-,298****	**,668****	**,791****		
	إ	-,156	**-,367****	**,594****	**,655****		
٦. تقبل التعلم عن بعد	ذ	,095	**,189***	-,142	-,161	**-,247****	
	إ	**,232***	**,247***	-,164	**-,301****	**-,216***	
٧. ص. ن. إ.	ذ	**,607****	**,465****	**-,324****	**-,460****	**-,470****	**,193***
	إ	**,604****	**,459****	-,207	**-,291****	**-,306****	**,270***

**العلاقة المتبادلة لها أهميتها عند المستوى ٠,٠٥ (ثنائية الطَّرف). *العلاقة المتبادلة لها أهميتها عند المستوى ٠,٠٥ (ثنائية الطَّرف).

أضف إلى ذلك، وجدنا علاقات متبادلة سلبية بين التَّقبُّل والقلق المتعلقة بشبكة الانترنت (٢٣٩.- = r؛ p < ٠,٠١) والقلق المتعلق بالأمور المادية (١٧٦. = r؛ p < ٠,٠٥) وهواجس الانعزال (٢٢٨. = r؛ p < ٠,٠١).

تم حساب الانحدار الخطي المتعدد للوصول إلى تقبُّل التَّعلُّم عن بعد استناداً إلى الاكتئاب ومشاكل الانترنت والمادة والانعزال. تم التوصل إلى معادلة انحدار هامة (F (٤، ٢٠٤) = ٧,٦٧، p < ٠,٠٠.)، بـ R^2 من ٠,١٣. استجابة المشاركين المحتملة تعادل ٤,١٩ – ٠,٠٥ (اكتئاب) – ٠,١٣ (قلق بشأن الانترنت) – ٠,٠٢ (هواجس بشأن المادّة) – ٠,٠٩ (الانعزال). تناقصت استجابة المشاركين ٠,٠٥ نقطة مقابل كل نقطة يحقِّقها

الاكتئاب، و٠,١٣ نقطة مقابل كل نقطة تحققها القلق حيال الانترنت. كلاهما الاكتئاب والقلق كانوا مؤشِّرين هامَّين على تقبل التعليم عن بعد. المشكلات الماديّة والانعزال لم يلعبا دورا ذو أهميَّة في هذه النتيجة. كذلك، لم تكن هناك أهمِّيَّة لتحليل الانحدار الخطي المتعدد والَّذي ينطوي على المرونة النفسية كمؤشِّر p = 0.06. ولاختبار أهمِّيَّة التَّأثير غير المباشر بين المرونة النفسية وتقبل التعليم عن بعد، تمَّ اللُّجوء إلى إعادة أخذ عينات للبادئة. أظهر تحليلنا الوسيط تأثيراً غير مباشر ملموساً (تأثير وسيط تام) بين المرونة النفسية وتقبل التعليم عن بعد (مصحِّحة التَّميُّز:0.009, 0.001) (انظر الشَّكل ٣).



الشكل ٣: يتوسَّط الدعم الاجتماعي (social support)العلاقة ما بين المرونة النفسية (resilience) والتقبل (satisfaction). تم التوسط في العلاقة بشكل مؤثر من خلال مسار غير مباشر. * p < 0.05; ** p < 0.01.

أفاد الطُّلّاب أنَهم عانوا من الضُّغوطات النَّفسيّة التّالية في الأشهر الأخيرة؛ ضغوط نفسية مرتبطة بالحرب (١٤,٨٪)، ومتعلِّقة بالتَّعلُّم عن بعد ومواد التَّعلُّم (١٦,٢٪)؛ ومتعلِّقة بمشاكل نفسيَّة وقلق (٢٠٪)، ومتعلِّقة بمشكلات صحِيَّة جسديَّة (٢,٨٪)، ومشكلات ماديّة (٢٠,٥٪). كما ان ٢٥٪ لم يقدِّموا جواباً عن هذا السُّؤال.

النقاش

تعرض هذه الدِّراسة علاقة إيجابيَّة هامَّة بين تقبّل التَّعلُّم عن بعد والصِّحّة النَّفسيَّة الإيجابيَّة (PMH)، مع الدَّعم الاجتماعي في عيّنة من الطَّلبة في الشمال السوريَّ. كذلك، ارتبط التَّعلُّم الالكتروني بشكل سلبي بالاكتئاب. وقعنا على مؤثِّرات لجنس المشارك فيما يخص المرونة النفسية والضَّغط النَّفسي، فاستجابة الطَّالبات للتَّعلُّم عن بعد ارتبط إيجاباً بالمرونة النفسية وسلباً بالضَّغط النفسي. وعمل الدَّعم الاجتماعي كوسيط في التَّأثير ما بين المرونة النفسية وتقبل التعليم عن بعد وقد ارتبطت المرونة النفسية

بالصَّحة النفسيَّة الإيجابيَّة عند كل من الذكور والإناث. تتوافق نتائجنا مع بحث سابق أظهر وجود علاقة ارتباط بين المرونة النفسية والصِّحّة النَّفسيَّة [٣٨].

انتشار الاكتئاب والضَّغط النَّفسي والقلق

كثير من الدِّراسات وثَّقت الآثار السَّلبيَّة للحرب على الصِّحَّة النَّفسيَّة [٦]. إلى جانب ذلك، تعتبر المرحلة الجامعيَة مرحلة هامَّة في الحياة وتشوبها تحدِّيّات عديدة مثل التّحدِّيات الماديِّيّة نتيجة لتكلفة الدِّراسة العليا، وإيجاد مجموعة جديدة من الأصدقاء والحنين كونها المرَّة الأولى الَّتي يبتعد فيها معظم الطُّلّاب عن ذويهم. إنَّ كلّاً من الحرب والحياة الجامعيَّة يمكن أن تؤدّي إلى خطر ازدياد نسبة الاكتئاب وغيرها من المشكلات النَّفسيَّة. وقد كشفت البيانات الَّتي جمعناها عن نسب مرتفعة من الضَّغط النَّفسي. نسبة انتشار الاكتئاب كانت ٦١,٦٪، والضَّغط النَّفسي ٤٦,٤٢٪، والقلق ٤٩,٣٪. وعليه، يبدو انتشار أعراض الاكتئاب أعلى في هذه الأيّام عمّا كنّا نشهده بين السُّكّان عموماً [١٩] أو حتّى ما نشهده بين طلّاب الجامعات في الدُّول النُّامية مثل إيران حيث أفيد عن دراسات مشابهة (٣٣٪) [٣٤]. والحقيقة أنَّ ما توصَّلنا إليه يتماشى مع نتائج سابقة حول طلبة الطِّب السّوريين والَّتي أظهرت انتشاراً عالياً للاكتئاب (٦٠٪)، والضَّغط النَّفسي (٥٢,٦٪)، والقلق (٣٥,١٪) [٢].

أظهرت دراسة سابقة أنَّ عقد ورشات لإدارة الضَّغط النَّفسي من خلال دورات مختلفة يمكن أن يحسِّن صحَّة الطُّلّاب النَّفسيّة [٣٩]. وما يثير الاهتمام أنَّنا وجدنا تأثيرات لجنس الطّالب بما يتعلَّق بالارتباط ما بين تقبُّل التَّعلُّم عن بعد والضَّغط النَّفسي والاكتئاب. وبينما كان ارتباط تقبل التعليم بالاكتئاب سلبياً عند الجنسين، أظهرت الإناث فقط ارتباطات سلبيَّة ملموسة مع الضَّغط النَّفسي. وعليه، ننصح بالمبادرة إلى البدء بممارسة أنشطة لإدارة الضَّغط النَّفسي، بما في ذلك اليوغا، والاسترخاء والإرخاء المتوالي للعضلات وتمارين التَّنفُّس والتَّأمُّل خصوصاً عند الطّالبات [٩].

تقبُّل التَّعلُّم عن بعد

أظهرت دراسة سابقة أنَّ مستوى الرضا يؤثِّر على تقبُّل منصَّة التعليم الالكتروني [٥]. وأظهرت النَّتائج الَّتي توصَّلنا إليها أنَّ نصف الطَّلبة تقريباً (٤٦,٩٪) أظهروا مستوى استجابة منخفضاً بالنِّسبة للتَّعليم الالكتروني، بينما أظهر ٢٣,٤٪ من الطُّلّاب معدَّل استجابة مرتفع. ارتبط تقبُّل التّعليم الالكتروني سلباً بالقلق حيال دعم الانترنت، وأظهرت تحليل الانحدار الخطّي المتعدِّد أهمِّيَّة السَّببيَة أيضاً. أوضح بحث سابق أنَّ البنية التَّحتيَّة كالحواسيب وتلقّي معدّات حديثة ضروريّان للوصول إلى نوعيّة جيِّدة من التّعليم عن بعد السَّببيَة في [٣٥]. أشار شاهزاد وآخرون إلى صعوبات قد تواجه الطَّلبة والمحاضرين من خلال نقلة غير متوقَّعة من التَّعلُّم وجهاً لوجه إلى التَّعلُّم عن بعد [٣٥]. لسوء الحظ، فالبنية التَّحتيَّة في الجزء

المحرَّر من سوريَّة مخرَّبة تقريباً حسبما وصف رود وآخرون البنية التَّحتيَّة المفتَّتة للاتِّصالات في سوريَّة. لقد حرمت الأجزاء المحرَّرة من سوريَّة من شبكتي الهاتف والانترنت بينما توجد في المناطق الَّتي تسيطر عليها الحكومة بنية تحتيَّة سليمة نسبياً [٣٢]. في المجتمع السُّكاني الخاضع للدِّراسة ١٧,٧٪ فقط من الطُّلّاب لم يعبرِّوا عن أيِّ قلق حيال ثبات الانترنت. زيادة على ذلك، سجَّلت الطَّالبات مستويات أعلى من الطُّلّاب بخصوص المخاوف من اتِّصالات الانترنت. يشير هذا الأمر إلى أهمِّيَّة توافر اتصال مأمون بالشَّبكة للاستجابة للتَّعلُّم عن بعد. ويتماشى هذا الافتراض مع بحث سابق يشير إلى نوعيَّة خدمة التّعليم الالكتروني ترتبط إيجاباً باستجابة الطَّالب للتّعليم الالكتروني وهي، بدورها، تؤثِّر إيجاباً على تمسُّك الطّالب بهذا الشَّكل من التَّعلُّم [٢٩]. علاوة على ذلك، ارتبط التَّقبُّل سلباً بالمشكلات الماديَّة. يمكن للدَّعم المالي أن يحل المشكلة في حال حصل الطَّالب على منح أو مساعدات مثلاً.

إلى جانب الصِّحّة النَفسيَّة والمشكلات الماديَّة يظهر الطُّلّاب ضغوطات نفسيَّة متعلِّقة بالحرب (٢٠٪)، ومرتبطة بالتَّعلُّم عن بعد ومواد التَّعليم (٢٠٪). أظهر بحث سابق أنَّ الطُّلّاب قد أبدوا حماسة أقل في التَّعلُّم لا سيَّما من مصادر الكترونيَّة [٢٦]. وأظهروا أنَّ اتِّخاذ موقف أكثر اعتماداً على الإبداع وعرض مهام مثل تطوير تصميمات بصريَّة بدلاً من كتابة مقالات أدَّى إلى زيادة تحفيز الطّالب والحصول على نتائج أكثر تحسُّناً [٢٦].

المرونة النفسية والصِّحّة النَّفسيَّة الإيجابيَّة

أكثر من نصف الطُّلّاب الخاضعين للتَّجربة (٥٧,٤٪) أظهروا مستويات معتدلة وعالية في سهولة التَّكيُّف. يضاف إلى ذلك أنَّ معدَّل المرونة النفسية ارتبط إيجاباً بالدَّعم الاجتماعي. وعلى النَّقيض من ذلك، ارتبطت المرونة النفسية سلباً بالاكتئاب والضَّغط النَّفسي والقلق. تتماشى هذه النَّتائج مع نتائج سابقة تظهر أنَّ طلَّاب الجامعة من ذوي النِّسب المنخفضة في المرونة النفسية قد أظهروا نسباً أخفض بشكل ملفت في الدَّعم الاجتماعي المدرك ونسباً أعلى في الضّغط النَّفسي بالمقارنة مع طلّاب جامعة يتمتَّعون بدرجات أعلى من المرونة النفسية [٣٠]. لكن، ما نسبته ٤٢,٥٨٪ من الطَّلبة أظهروا معدَّلاً منخفضاً في التَّكيُّف. وسجَّلت الطّالبات نتائج تكيُّف منخفضة مقارنة الطُّلّاب. إنَّما لم يكن لهذا الاختلاف أهميَّة. يضاف إلى ذلك أنَّ الدَّعم الاجتماعي يتوسَّط في التَّأثير ما بين المرونة النفسية والتَّقبُّل عند الجنسين. ومن المثير للاهتمام أنَ تقبُّل التَّعلُّم عن بعد ارتبط بشكل إيجابي مع المرونة النفسية عند الطَّالبات. فالعمل الجاد عند تلك الطّالبات يتطلَّب تخفيف مشكلات الصِّحّة النَّفسيَّة إلى الحدود الدُّنيا. وقد يشكِّل انحراف الانتباه تجاه محفِّزات عاطفية إيجابية عاملاً وقائياً يساهم في المرونة النفسية مع الضَّغط النَّفسي [٣٦]. يمكن الطَّلبة الَّذين يتمتَّعون بحساسية تجاه المحفَّزات العاطفيَّة السَّلبية على وجه الخصوص أن يستفيدوا من هذا

المحفِّز. كما أنَّ النّتائج الحاليَّة قد أظهرت أنَّ التَّدريب على التَّأمُّل الواعي يمكن أن يشكِّل عنصراً مفيداً لمنهج صحَّة نفسيَّة للطَّالب يكون أكثر شموليَّة ولزيادة المرونة النفسية مع الضّغط النَّفسي لدى طلّاب الجامعة [١٠].

الخلاصة

تعتبر هذه البيانات الأولى الَّتي تظهر انتشار مشاكل الصَّحّة النَّفسيَّة وتقبُّل التَّعلُّم عن بعد في شمال سوريَّة تحت تأثير ظروف جائحة كوفيد ١٩. وبينما كانت مشاكل الصَّحَّة النَّفسيَّة مرتفعة بين السُّكّان ككل، اكتشفنا اختلافات بين الجنسين فيما يتعلَّق بالهواجس ومشكلات الصِّحَّة النَّفسيَّة. لهذا، ننصح بالمبادرة إلى إطلاق برامج لإدارة المرونة النفسية والضَّغط النَّفسي للطّالبات ومزيد من الدَّعم الاجتماعي والمادّي للطَّلبة من الجنسين. تظهر هذه الدِّراسة أهمِّيَّة تطوير سياسات تعتمد على المرونة النفسية للتَّشجيع على الوصول إلى نظم وأساليب أجدى وأكثر تناغماً بالنِّسبة للكادر التَّعليمي والطِّلبة، ورفع نسب الاستجابة وتقبُّل التَّعلُّم عن بعد.

نقاط الضَّعف في هذه الدراسة

أهم نقاط ضعف الدِّراسة الحالية هذه تتمثَّل في طبيعتها العرضيّة. نقطة ضعف أخرى مرتبطة بالبنود المتعلِّقة بتقبُّل التَّعليم عن بعد والاستبيانات. قمنا بتطوير بنود التقبُّل لهذه الدِّراسة وترجمنا استبيان بشأن سهولة التَّكيُّف. لكن، هناك حاجة إلى بحث لاحق لمتابعة صلاحيَة ومصداقيَّة هذه الاستبيانات. النُّقطة الثّالثة في هذه الدِّراسة هي الفروقات العمريَّة البارزة بين الذُكور والإناث. ومع هذا، يمكن لاختلاف الخيارات أن تفسِّر بعضاً من الفروقات بين الذُّكور والإناث، فمثلاً، أظهرت دراسة سابقة أن الدَّعم الاجتماعي يبدو سلبياً إذا ما اقترن بالعمر [٧]، وأظهرت نتائجنا أنَّ الأنثى كانت أصغر وأبدت نسب دعم اجتماعي ملموسة أعلى من الذُّكور. لم نضمِّن أيَّ بنود يمكن أن تقيس التَّعوُّد على استخدام التكنولوجيا. ولهذا أهمِّيّته في إدراك ما إذا كانت الدَّرجة العالية المسجَّلة من قبل الطّالبات بخصوص الهواجس تجاه الاتِّصال بالإنترنت مرتبطة بقلَّة الاعتياد على استخدام الشَّبكة. نعتقد أنَّ بحثاً قادماً يمكن أن يأخذ المزيد من البيانات بعين الاعتبار حيال هذا الأمر.

المراجع:

[١] Ahmad S, Feder A, Lee EJ, Wang Y, Southwick SM, Schlackman E, Buchholz K, Alonso A, Charney DS. Earthquake impact in a remote South Asian population: psychosocial factors and posttraumatic symptoms. Journal of traumatic stress 2010;23(3):408–12.

[٢] Al Saadi T, Zaher Addeen S, Turk T, Abbas F, Alkhatib M. Psychological distress among medical students in conflicts: a cross-sectional study from Syria. BMC medical education 2017;17(1):173.

[٣] Baron RM, Kenny DA. The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. Journal of Personality and Social Psychology 1986;51(6):1173–82.

[٤] Bi Q, Wu Y, Mei S, Ye C, Zou X, Zhang Z, Liu X, Wei L, Truelove SA, Zhang T, Gao W, Cheng C, Tang X, Wu X, Wu Y, Sun B, Huang S, Sun Y, Zhang J, Ma T, Lessler J, Feng T. Epidemiology and transmission of COVID-19 in 391 cases and 1286 of their close contacts in Shenzhen, China: a retrospective cohort study. The Lancet Infectious Diseases 2020;20(8):911–9.

[٥] Capece G, Campisi D. User satisfaction affecting the acceptance of an e-learning platform as a mean for the development of the human capital. Behaviour & Information Technology 2013;32(4):335–43.

[٦] Carta MG, Moro MF, Bass J. War traumas in the Mediterranean area. The International journal of social psychiatry 2015;61(1):33–8.

[٧] Dai Y, Zhang C-Y, Zhang B-Q, Li Z, Jiang C, Huang H-L. Social support and the self-rated health of older people: A comparative study in Tainan Taiwan and Fuzhou Fujian province. Medicine 2016;95(24): e3881.

[٨] Dalgard OS, Dowrick C, Lehtinen V, Vazquez-Barquero JL, Casey P, Wilkinson G, Ayuso-Mateos JL, Page H, Dunn G. Negative life events, social support

and gender difference in depression: a multinational community survey with data from the ODIN study. Social psychiatry and psychiatric epidemiology 2006;41(6):444–51.

[٩] Daubenmier JJ, Weidner G, Sumner MD, Mendell N, Merritt-Worden T, Studley J, Ornish D. The contribution of changes in diet, exercise, and stress management to changes in coronary risk in women and men in the multisite cardiac lifestyle intervention program. Annals of behavioral medicine a publication of the Society of Behavioral Medicine 2007;33(1):57–68.

[١٠] Galante J, Dufour G, Vainre M, Wagner AP, Stochl J, Benton A, Lathia N, Howarth E, Jones PB. A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): a pragmatic randomised controlled trial. The Lancet Public Health, 3(2), e72-e81 2018.

[١١] Georgiadou E, Zbidat A, Schmitt GM, Erim Y. Prevalence of Mental Distress Among Syrian Refugees With Residence Permission in Germany: A Registry-Based Study. Frontiers in psychiatry 2018;9:393.

[١٢] Hjemdal O, Vogel PA, Solem S, Hagen K, Stiles TC. The relationship between resilience and levels of anxiety, depression, and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. Clinical psychology & psychotherapy 2011;18(4):314–21.

[١٣] Hunt N, Robbins I. The long-term consequences of war: the experience of World War II. Aging & mental health 2001;5(2):183–90.

[١٤] KASTRUP MC. Mental health consequences of war: gender specific issues. World Psychiatry 2006;5(1):33–4.

[١٥] Kocalevent R-D, Berg L, Beutel ME, Hinz A, Zenger M, Härter M, Nater U, Brähler E. Social support in the general population: standardization of the Oslo social support scale (OSSS-3). BMC psychology 2018;6(1):31.

[١٦] Le MTH, Tran TD, Holton S, Nguyen HT, Wolfe R, Fisher J. Reliability, convergent validity and factor structure of the DASS-21 in a sample of Vietnamese adolescents. PloS one 2017;12(7):e0180557.

[١٧] Leppert K, Koch B, Brähler E, Strauß B. Die Resilienzskala (RS)–Überprüfung der Langform RS-25 und einer Kurzform RS-13. Klinische Diagnostik und Evaluation 2008(1(2)):226–43.

[١٨] Li Q, Guan X, Wu P, Wang X, Zhou L, Tong Y, Ren R, Leung KSM, Lau EHY, Wong JY, Xing X, Xiang N, Wu Y, Li C, Chen Q, Li D, Liu T, Zhao J, Liu M, Tu W, Chen C, Jin L, Yang R, Wang Q, Zhou S, Wang R, Liu H, Luo Y, Liu Y, Shao G, Li H, Tao Z, Yang Y, Deng Z, Liu B, Ma Z, Zhang Y, Shi G, Lam TTY, Wu JT, Gao GF, Cowling BJ, Yang B, Leung GM, Feng Z. Early Transmission Dynamics in Wuhan, China, of Novel Coronavirus-Infected Pneumonia. The New England journal of medicine 2020;382(13):1199–207.

[١٩] Lim GY, Tam WW, Lu Y, Ho CS, Zhang MW, Ho RC. Prevalence of Depression in the Community from 30 Countries between 1994 and 2014. Scientific reports 2018;8(1):2861.

[٢٠] Lovibond SH, Lovibond PF. (1995b). Manual for the depression anxiety stress scales. 1995b.

[٢١] Lukat J, Margraf J, Lutz R, van der Veld WM, Becker ES. Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). BMC psychology 2016;4:8.

[٢٢] Moussa MT, Lovibond P, Laube R, Megahead HA. Psychometric Properties of an Arabic Version of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS). Research on Social Work Practice 2017;27(3):375–86.

[٢٣] MURTHY RS, LAKSHMINARAYANA R. Mental health consequences of war: a brief review of research findings. World Psychiatry 2006;5(1):25–30.

[٢٤] Nilges P, Essau C. Die Depressions-Angst-Stress-Skalen: Der DASS--ein Screeningverfahren nicht nur für Schmerzpatienten. Schmerz (Berlin, Germany) 2015;29(6):649–57.

[٢٥] North CS, Cloninger CR. Personality and Major Depression among Directly Exposed Survivors of the Oklahoma City Bombing. Depression research and treatment 2012;2012:204741.

[٢٦] Ogrizek Biškupić, I. & Banek Zorica, M. E-LEARNING CURRICULUM DEVELOPMENT. IADIS MULTI CONFERENCE ON COMPUTER SCIENCE AND INFORMATION SYSTEMS 2012 - eLEARNING 2012.

[٢٧] Ozbay F, Johnson DC, Dimoulas E, Morgan CA, Charney D, Southwick S. Social Support and Resilience to Stress: From Neurobiology to Clinical Practice. Psychiatry (Edgmont) 2007;4(5):35–40.

[٢٨] Perkins JD, Ajeeb M, Fadel L, Saleh G. Mental health in Syrian children with a focus on post-traumatic stress: a cross-sectional study from Syrian schools. Social psychiatry and psychiatric epidemiology 2018;53(11):1231–9.

[٢٩] Pham L, Limbu YB, Bui TK, Nguyen HT, Pham HT. Does e-learning service quality influence e-learning student satisfaction and loyalty? Evidence from Vietnam. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1) 2019.

[٣٠] Pidgeon AM, Rowe NF, Stapleton P, Magyar HB, Lo BCY. Examining Characteristics of Resilience among University Students: An International Study. JSS 2014;02(11):14–22.

[٣١] Preacher KJ, Hayes AF. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. Behavior Research Methods 2008;40(3):879–91.

[٣٢] Rohde M, Aal K, Misaki K, Randall D, Weibert A, Wulf V. Out of Syria: Mobile Media in Use at the Time of Civil War. International Journal of Human-Computer Interaction, 32(7), 515-531 2016.

[٣٣] Rozanov V, FranČiškoviĆ T, MariniĆ I, Macarenco M-M, Letica-Crepulja M, MužiniĆ L, Jayatunge R, Sisask M, Vevera J, Wiederhold B, Wiederhold M, Miller I, Pagkalos G. Mental Health Consequences of War Conflicts. In: Javed A, Fountoulakis KN, editors. Advances in psychiatry. Cham, Switzerland: Springer, 2019, pp. 281–304.

[٣٤] Sarokhani D, Delpisheh A, Veisani Y, Sarokhani MT, Manesh RE, Sayehmiri K. Prevalence of Depression among University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis Study. Depression research and treatment 2013;2013:373857.

[٣٥] Shahzad A, Hassan R, Aremu AY, Hussain A, Lodhi RN. Effects of COVID-19 in E-learning on higher education institution students: the group comparison between male and female. Quality & quantity 2020:1–22.

[٣٦] Thoern HA, Grueschow M, Ehlert U, Ruff CC, Kleim B. Attentional Bias towards Positive Emotion Predicts Stress Resilience. PloS one 2016;11(3):e0148368.

[٣٧] Wickert N, Meents A. Resilienz – Die innere Widerstandskraft. Z Psychodrama Soziom 2020;19(1):1–5.

[٣٨] Wu Y, Sang Z-Q, Zhang X-C, Margraf J. The Relationship Between Resilience and Mental Health in Chinese College Students: A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. Frontiers in psychology 2020;11:108.

[39] Yazdani M, Rezaei S, Pahlavanzadeh S. The effectiveness of stress management training program on depression, anxiety and stress of the nursing students. Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research 2010;15(4):208–15.

التعليم في بيئة الطوارئ السُّورية
دراسَةٌ تاريخيَّةٌ توظيفيَّةٌ في مرحلتي التعليم ما قبل الجامعي والجامعي
في مناطق المعارضة وتركيا

الدكتور عماد كنعان
دكتوراه في التربية مناهج وطرق تدريس
أستاذ مشارك في جامعة كلس تركيا

الملخص:

تمثل التجربة السورية في إدارة ملف التعليم في المناطق التابعة للمعارضة السورية بوصفها أخطر المناطق في العالم بحسب تقديرات الأمم المتحدة وكافة منظمات ومؤسسات المجتمع الدولي، وأيضاً في ضوء إضافة مخاطر جائحة (كوفيد-١٩) التي تمثل أخطر طوارئ العصر على مستوى العالم قاطبة، تجربة مهمة ينبغي دراستها، لذا سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- كيف حافظت المعارضة السورية بالتعاون مع بعض الدول ومع منظمات ومؤسسات المجتمع الدولي على استمرار العملية التعليمية التعلمية في بيئة طوارئ الحرب السورية وجائحة (كوفيد-١٩) ؟

٢- كيف يمكن توظيف مخرجات تلكم التجارب في الحالة السورية المرتبطة بالعملية التعليمية التعلمية والإفادة منها في مستحدثات الظروف الطارئة؟

وخلصت الدراسة إلى إلى تقدّيم مقترح لحلول وآليات تنهض بتفعيل منظومة العملية التعليمية في بيئة الطوارئ عبر تأصيل وتوظيف مخرجات التجارب التي تم عرضها وتوثيقها في الحالة السورية.

كلمات مفتاحية: التعليم في الطوارئ، التعليم في سورية، التعليم في الأزمات.

SURİYE'NİN OLAĞANÜSTÜ ŞARTLARINDA EĞİTİM

(Muhalefet Bölgelerinde ve Türkiye'de Üniversite Öncesi ve Üniversite Eğitimi Dönemlerine İlişkin İşlevsel-Tarihsel Bir Çalışma)

Özet:

BM ve diğer uluslararası toplumun kurum ve kuruluşlarının öngörülerine göre dünyanın en tehlikeli bölgelerinden biri sayılan ve tüm dünya çapında çağın en tehlikeli acil durumlarından biri kabul edilen Covid-19 salgınının riskleri karşısında, Suriye muhalefetine bağlı bölgelerde eğitim-öğretim konusundaki Suriye deneyimi, incelenmesi gereken önemli bir deneyimdir.

Önceki gerçekler ve veriler ışığında bu çalışmada şu iki soruya cevap aranmıştır:

1. Suriye muhalefeti, bazı ülkeler ve uluslararası toplumun kurum ve kuruluşları ile, Suriye'deki olağanüstü savaş ve salgın koşullarında eğitim-öğretimin sürdürülmesi konusunda işbirliğini nasıl koruyabilmiştir?

2. Eğitim-öğretim süreci bağlamında Suriye durumunda edinilen bu deneyimin çıktıları ve olağanüstü koşulların kazanımları nasıl kullanılabilir?

Araştırmada önemli sonuçlara ve önerilere ulaşıldı.

Education in the Syrian Emergency Environment

(A historical functional Study of pre-university and university phases in the liberated areas and Turkey)

Abstract:

According to reports issued by the UN and all the international community organizations and establishments, and in the light of the Covid-19 pandemic as the world most serious state of emergency, the Syrian Experience of managing the situation of education in the liberated areas under control of the Syrian Opposition, labelled as the most dangerous territories in the world is an important experience to be studied. This study, hence, seeks answers to the following two questions:

1- How could the Syrian Opposition, in cooperation with some countries, organizations and the international community establishments, keep the educational process run in the emergency environment of war and Covid-19 pandemic?

2- How can the outputs of those education-process-related experiences be beneficial in incidental emergency circumstances?

The study has come to a conclusion that provides solutions and mechanisms to revive the educational process system in the emergency environment through establishing and applying the experience outputs demonstrated and documenting them in the Syrian case.

Key Words: education in emergency environment – education in Syria – education in the time of crisis.

١- مقدمة:

تتفق المجتمعات الدولية على أهمية التعليم بوصفه أداة مهمة للاستقرار العاطفي والمادي والاجتماعي لأفرادها، وبالتالي يضمن لها بقاء أطول في الصفوف الأولى بين دول العالم، وتحديدًا في المجالات الاقتصادية والمظاهر الحضارية، لكن في حالة عدم الاستقرار فإن التعليم يقع ضحية هذه الأزمات الإنسانية.

وترصد المنظمات الدولية الفئات التي حكم عليها قسراً بالتخلي عن المدرسة أو الجامعة، وتصنف النازحين واللاجئين بصفة عامة من أكثر الفئات المعرضة لفقدان خيار التعليم، وذلك بسبب احتمالية عدم توافر مدارس كافية أو جامعات مناسبة في مناطق النزوح، أو افتقار الدولة المستضيفة للاجئين للبنى التحتية والموارد والمؤسسات اللازمة لاستقبالهم، إضافة إلى عدم وجود برامج خاصة تراعي ما أضاعوه من المراحل الدراسية، إلى جانب صعوبة تلقي التعليم بلغتهم الأم، وتدريسهم بلغة الدولة الأجنبية.

ومثال على ذلك، ما صرحت به مفوضية الأمم المتحدة للاجئين عن تركيا التي استقبلت نحو ثلاثة ملايين لاجئ سوري، وقد كانت عاجزة عن تأمين التعليم لأكثر (٣٩٪) منهم، أي أن (٩٠٠) ألف لاجئ سوري محروم من الدراسة، وبالنسبة إلى لبنان فإن (٤٠٪) من اللاجئين لا يحصلون على التعليم، و(٧٠٪) تقريبًا يذهبون إلى المدرسة بانتظام، وبشكل إجمالي فإن نحو أكثر من نصف الأطفال والمراهقين اللاجئين في العالم محرومون من التعليم، أي ما يقارب (٣,٧) مليون طفل، ومن بينهم (١,٧٥) مليون في المرحلة الابتدائية و(١,٩٥) مليون في المرحلة الثانوية.

هذا، وقد توقفت ما يقارب (٦٠٠) مدرسة من أصل (٤٢٠٠) في ليبيا، أما في اليمن، فلقد صرحت وزارة التربية والتعليم عن تضرر نحو (٢٥٤٢) مدرسة، هذا بالإضافة إلى تدمير أكثر من (١٥٠٠) مدرسة في محافظة الأنبار وحدها في العراق (علوان - ٢٠٢٠).

إنّ الحالات الطارئة التي يشهدها العالم بسبب انتشار النزاعات المسلحة في أنحاء مختلفة من عالمنا اليوم، أو بسبب الكوارث الطبيعية أو الكوارث التي يسببها الإنسان، أو الأزمات الناتجة عن الأوبئة المختلفة، تؤدي إلى وجود عدد متزايد من المشردين النازحين واللاجئين المهجرين قسرياً عن أوطانهم، والذين يتركون منازلهم وأوطانهم بحثاً عن أماكن آمنة تمنحهم المأوى المؤقت، فضلاً عن احتياجاتهم المتزايدة من المساعدات الإنسانية، والتي قد تسبب أيضاً تعطيلاً تاماً لعمل المؤسسات المختلفة في الدول المنكوبة بالكوارث الطبيعية كالزلازل والبراكين، أو الأوبئة الجائحة كالملاريا وكورونا، ومثل هذه الأوضاع الطارئة تحول دون حصول عدد كبير من الأطفال على حقهم في التعليم، وتعطل مؤسسات التعليم العالي كذلك، ولهذا فقد أخذ التعليم يكتسب أهمية وضرورة ملحة كبند أساسي من بنود الاستجابة للحالات الطارئة من قبل المجتمعات المدنية والمنظمات الإنسانية المختلفة.

إن الحالة السورية التي شهدت حرباً هدامة مزمنة لعشر سنوات عجاف، والتي تعيش اليوم مخاطر جائحة (كوفيد-١٩) (كورونا)، والتي صنفت سورية في ضوئها كأخطر مناطق العالم على الإطلاق (enabbaladi-٢٠١٧) ، هي حالة إنسانية وتعليمية جديرة بالدراسة لما يمكن من دراسة بعض برامج التعويض التعليمية فيها من تقديم تصورات مهمة يمكن توظيفها في الحالات الطارئة القادمة التي لا مفر للإنسانية من مواجهتها كما أثبتت كافة الوثائق التاريخية على مدى العصور.

ونسأل الله أن تستطيع الدراسة تقديم قراءة تاريخية تعتمد مبدأ النماذج التمثيلية، ثم تقديم جملة من التوصيات قابلة للتحسين والتوظيف في المستقبل القادم لا محالة بتجارب قاسية على البشرية جمعاء.

٢ -مشكلة البحث:

تتالت على البشرية جمعاء طيلة تاريخها المدون ظروف قاهرة متباينة، وعكفت كافة الشعوب على مدافعة تلكم الأحوال رجاء الخلاص إلى سبل فاعلة للمحافظة على الإنسان والأوطان خلال تلكم النوازل الصعاب، وقد كان لملف التعليم نصيب وافر من السعي الحثيث من أجل استمراريته وتوجيهه في تلكم الأحوال الدخيلة على مسيرة الحياة الطبيعية.

لقد عايش الباحث معظم مخرجات الحرب في سورية، والتي كان للعملية التعليمية نصيب وافر من الأضرار المتنوعة التي نزلت بالإنسان السوري في كافة مراحل التعليم ما قبل الجامعي والجامعي، وقد عمل الباحث في خدمة ملف التعليم في اتجاهات ومشاريع تعليمية شتى، مثل الإسهام في تأسيس عدد من مشاريع التعليم العالي والمتوسط وإدارتها، وذلك في المناطق التابع للمعارضة السورية وفي دولة تركيا التي تستضيف قرابة أربعة ملايين مهجر من سورية، ولذلك فقد أحس بأهمية تقديم بحث علمي يحدد ملامح التجربة السورية في الحرص على استمرار العلمية التعليمة في مستوياتها ومستلزماتها كافة.

هذا؛ وقد توجه الباحث نحو إجراء دراسة تاريخية تعتمد على استراتيجية النماذج المقصودة التعريفية، وحيث إن التجربة السورية في ملف التعليم التي قامت في المناطق التابعة للمعارضة السورية بوصفها أخطر المناطق في العالم بحسب تقديرات الأمم المتحدة وكافة منظمات ومؤسسات المجتمع الدولي، وأيضاً في ضوء إضافة مخاطر جائحة (كوفيد-١٩) التي تمثل أخطر طوارئ العصر على مستوى العالم قاطبة، فإن الباحث قد وجد في مطالعة توصيفية حصيفة لجانب مهم في استراتيجيات التجربة السورية في مجال المحافظة على العملية التعليمية في أثناء الظروف القاهرة من حرب ووباء جائحة (كوفيد-١٩) منافع شتى وجمة.

وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن التقديم لعرض مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

أ- كيف حافظت المعارضة السورية على استمرار عملية التعليم ما قبل الجامعي والجامعي في المناطق التابعة لها وفي دولة تركيا، وذلك في بيئة طوارئ الحرب السورية وجائحة (كوفيد-١٩)؟

ب- كيف يمكن توظيف مخرجات تلكم التجارب المرتبطة بالعملية التعليمية والإفادة منها في مستحدثات الظروف الطارئة المستقبلية؟

هذا، وقد أوجز الباحث مشكلة بحثه من خلال تجربته الشخصية في العمل في هذا الشأن التعليمي في السؤال الإشكالي الآتي:

ما واقع التعليم في بيئة الطوارئ السورية؟

٣-أهداف البحث: يَنْشُدُ البحث تحقيق الأهداف الآتية:

أ- تقديم تصور مجمل حول مفهوم التعليم في حالات الطوارئ، والتعرف إلى أهمية دورنا القيادي في تلك الأزمات.

ب- تحديد مجموعة من التدخلات اللازمة لحالات الطوارئ فيما يتعلق بقضايا التواصل والحماية والإدارة المدرسية والجامعية واستخدامها بشكل فعّال وذلك عبر عرض نماذج من التجربة السورية.

ت- التعريف بالتجربة السورية في التعامل مع مخرجات طوارئ الحرب وجائحة (كوفيد-١٩).

ث- تقديم جملة من التوصيات المستخلصة من التجربة السورية في إدارة ملف التعليم في بيئة طوارئ الحرب والأوبئة.

٤-أهمية البحث ومسوغاته: تتلخص أهمية البحث ودوافع كتابته في النقاط الآتية:

أ- يسهم البحث في التعريف بنماذج إدارة العملية التعليمية في بيئة طوارئ الحرب في الحالة السورية.

ب- يعرف البحث بآليات استمرار التعليم في بيئة طوارئ الأوبئة في الحالة السورية بوصفها إحدى دول العالم المهددة بمخاطر جائحة (كوفيد-١٩).

ت- تقديم تصور مقترح قابل للتوظيف لحلول وآليات تنهض بتفعيل منظومة العملية التعليمية في بيئة الطوارئ عبر توصيف ثم توظيف مخرجات تجارب الحالة السورية.

٥-حدود البحث: تحدد البحث الحدود الزمانية المكانية والبحثية الآتية:

أ- الحدود الزمانية: تتحدد الدراسة بمرحلة ما بعد انطلاق الثورة السورية وما تبعها من حرب وعمليات تهجير قسري ونزوح جماعي، وما فرضته بيئة طوارئ الأوبئة المتمثلة بمخاطر جائحة (كوفيد-١٩).

ب- الحدود المكانية: توزعت جغرافية البحث على المناطق التابعة للمعارضة السورية، ودولة تركية.

ت- الحدود البحثية: عمل الباحث على تقديم نماذج توصف العملية التعليمية في بيئة طوارئ الحرب السورية، وبيئة طوارئ الأوبئة المتمثلة بمخاطر جائحة (كوفيد-١٩).

٦- **مصطلحات البحث:** يعرف الباحث أهم مصطلحات البحث وفق التصور الآتي:

أ- العملية التعليمة: مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية ضمن الشروط والأهداف التي يحددها التعليم العالي في الدولة (٢٠١٨- Features of the Educational Process).

ويعرفها الباحث: جهود الدول ومؤسسات المجتمع المحلي بغية تحقيق فلسفة التربية المحددة، واستراتيجيات التعليم المقررة.

١- بيئة الطوارئ: حزمة من الإجراءات والتدابير التي تتخذها السلطات في دولة ما بسبب وقوع أحداث غير طبيعية واستثنائية كالحروب والكوارث أو أعمال الشغب أو المظاهرات أو هجمات واسعة، وتهدف هذه الإجراءات إلى حفظ الأمن والنظام العام، مما قد يؤدي إلى المساس ببعض الحريات والحقوق الأساسية للشعب، كحرية التظاهر وحرية التنقل وحرية الصحافة (محاسيس، ٢٠١٥، ص ٣٣) (الشيخ، ٢٠١٢، ص ٢٣).

ويعرفها الباحث: الظروف القاهرة النازلة بالمجتمعات، والتي تعطل ديمومة الحياة فيها.

ب- الدراسة التاريخية التوظيفية: مجموعة الوسائل التعليمية، التي تساهم في التعرف على الأحداث التاريخية، من خلال الاعتماد على الملاحظة، والدراسة للمراحل التاريخية التي ارتبطت بالعصور الإنسانية الماضية، عن طريق جمع الدلائل الموثقة توثيقاً علمياً.

ويعرفها الباحث: سرد أهم معالم إجراءات التعليم في الظروف القاهرة، ثم الإفادة منها في التعامل مع جوائح وأزمات مستقبلية.

٦-الدراسات السابقة: وقع الباحث على دراسات سابقة ذات صلة كانت على شكلين:

أ- دراسات ميدانية ذات معطيات رقمية قيمية، نهضت بها مؤسسات تابعة للأمم المتحدة مثل الإيسسكو وغيرها من المؤسسات المعنية بهذا الملف، ومن نماذجها:

•أنموذج مقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر، **تاريخ الدراسة:** ٢٠١٥م، **تنفيذ:** أمل كحيل، حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: كيف يمكن تطوير إدارة الأزمات بمدارس التعليم ما قبل الجامعي في سورية في ضوء الفكر الإداري المعاصر؟ اعتمدت الدراسة على بعض النماذج من المدارس في دول)، أهم نتائج الدراسة: وتوصلت الدراسة إلى نتائج ومعلومات حيث تم وضع الأنموذج المقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في سورية، الذي تضمن إجراءات التعامل مع الأزمات التي يمكن أن تتعرض لها المدارس في مجال التخطيط والتنظيم والاتصال من خلال وضع دليل أو بروتوكول لإدارة الأزمات في المدارس، وكيفية التعامل معها.

•تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية، **تاريخ الدراسة:** ٢٠١٥م، **تنفيذ:** رنيم اليوسفي ، هدفت الدراسة إلى تعرف أهم الأزمات التي تواجه مدارس التعليم الثانوي العام في سورية، **أهم نتائج الدراسة:** أنه أصبح من الضروري أن تبادر المدارس من نفسها إلى تدريب أعضاء هيئة العاملين فيها لمواجهة أنواع الأزمات المختلفة التي تتزايد بشكل مستمر، فمن خلال عملية التدريب يمكن وضع أسوأ وأفضل سيناريو للاستعداد لجميع الاحتمالات التي يمكن أن تفرضها الأزمة.

ب- مقالات تقدم جملة من الحلول والمقترحات في ضوء معطيات الأزمات المختلفة في سورية واليمن والصومال وغيرها، ومن نماذجها:

● التعليم في حالات الطوارئ: دمج الجميع (دليل الجيب للتعليم الجامع)، **تاريخ الدراسة:** ٢٠١٥م، **تنفيذ:** الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ: **(آيني)**، فريق عمل التعليم الجامع والإعاقة، كتبت هذا الدليل (هييلن بينوك) بمعاونة أعضاء فريق عمل «الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ» للتعليم الجامع والإعاقة. **أهم نتائج الدراسة:** أنه لابد من أن تقوم المؤسسات التعليمية بمحاكات بيئات الطوارئ قبل حدوثها، وذلك بهدف امتصاص صدمات الظروف القاهرة، والتعامل معها بخطط سابقة معدة من قبل مع ضرورة تكييف تلكم الخطط لتناسب الحالة الطارئة المحدثة.

● تعليم أطفال اللاجئين السوريين إدارة الأزمة في تركيا ولبنان والأردن، **تاريخ الدراسة:** ٢٠١٥م، **تنفيذ:** شيلي كالبرتسون ولؤي كونستانت، **أهم نتائج الدراسة:** الوصول إلى التعليم: الأمثل لأطفال اللاجئين السوريين الوصول إلى عبر الدمج لهم مع مؤسسات التعليم الوطنية في البلدان المضيفة.

ت- لم يجد الباحث دراسة منتمية بشكل مباشر لموضوع دراسته الحالية.

ثانياً: المحتوى العلمي

أولاً- أهمية العملية التعليمية في المنظومة الدولية العالمية

اعترف الإعلان العالمي لحقوق الانسان بأهمية التعليم ودوره في المجتمع وحياة الفرد والحفاظ على حق الفرد في التعليم خاصة في مناطق النزاع، ولذلك اعتبره أولوية لكل عضو في الأمم المتحدة.

تنص المادة (٢٦) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن: (لكل شخص الحق في التعلم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى والأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعليم الأولي إلزامياً وينبغي أن يعمم التعليم الفني والمهني، وأن ييسر القبول للتعليم العالي على قدم المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة) (وكالة المعلومات والأنباء الفلسطينية - ٢٠٢٠).

١- **مفهوم العملية التعليمية التعلمية:** تعد العملية التعليمية مجموعة منظمة ومنسقة من الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تلبية الاحتياجات التعليمية ضمن الشروط والأهداف التي تحددها منظومة التعليم في الدولة، حيث ترتكز العملية التعليمية على المبادئ الأساسية؛ ومنها: الديمقراطية، والعلم، والإنسانية، وتهدف إلى إكساب المتعلم العديد من المهارات التعليمية التي تجعل من شخصيته أكثر قوة واتزاناً، وتساهم في إتاحة فرص العمل أمامه. (٢٠١٨- Features of the Educational Process).

٢- **عناصر العملية التعليمية التعلمية:** تتضمن العملية التعليمية مجموعة من العناصر، وأهمها ما يأتي:

أ- **المعلم:** هو العنصر الأساسي الأول، والأكثر أهمية من بين عناصر العملية التعليمية.

ب- **المنهاج:** ويركز على تعليم وإكساب المتعلم المعلومات والمهارات الرئيسة في مواضيع مختلفة.

ت- **البنى التحتية:** يجب الاهتمام في توفير بيئة تعليمية مناسبة تتوافر فيها شروط الأمان والسلامة.

ث- **إدارة العملية التعليمية:** حيث تركّز على الاهتمام بترتيب وتنظيم كافة مكونات العملية التعليمية (خطاب، ٢٠٢٠، ص ١٢٢) (الشيخ بوهني، ٢٠١٤، ص ٣٢).

ج- **الطلاب:** حيث ينبغي معرفة ما يملك كل طالب من مهارات وخبرات، ومعرفة طبيعة البيئة التي يعيش فيها.

ح- **التمويل والتنظيم:** وتتحمل الدولة المسؤولية التي تقع على عاتقها تجاه ملفات التعليم المختلفة، لكي تتمكن من ضمان كفاءة العملية التعليمية التعلمية (٢٠١٨- Six Key elements of quality).

٣- **أهمية العملية التعليمية التعلمية:** يمكن إجمال أهمية التعليم بالأمور الآتية (بوزيان،٢٠١٥، ص ٧٧):

أ- امتلاك المهارات اللازمة للمرء في حياته العملية، والتي من شأنها أيضاً أن تزيد من ثقته بنفسه.

ب- القدرة على التفكير الناقد.

ت- امتلاك المعرفة التي تحقق الفائدة للمرء في مختلف مجالات حياته، واتساع آفاقها.

ث- تقييم الأمور والمواقف المختلفة، والتصرف بعقلانية إزاءها.

ج- القدرة على التمييز بين الصواب والخطأ.

ح- كسب احترام الآخرين، وزيادة ثقة المرء بنفسه.

خ- معرفة الإنسان لحقوقه، ومعرفة القوانين والأنظمة.

د- امتلاك المؤهلات والتي تمنح المرء فرص العمل التي تجعله يعتمد على نفسه من الناحية المادية. (السلطاني، ٢٠١٨، ص١٩).

ذ- العمل على زيادة الوعي في المجتمع، وإبعاد أفراده عن السلوكيات المنحرفة،

ر- المساعدة على تحقيق المساواة والعدالة التوزيعية فيما يتعلق بتوفير فرص عمل للأفراد.

ز- تنمية الدول والتقليل من مستوى الفقر.

س- تمكين الأفراد من القدرة على أداء المهام بشكلٍ فعال، فالشخص المتعلم يقوم بالمهام بشكل أفضل من غير المتعلم، وهذا ما يفسر سبب الإقبال على توظيف المتعلمين والحاملين للشهادات العليا (٢٠١٥- WHAT ARE THE MOST IMPORTANT).

ثانياً- مفهوم حالات الطوارئ عالميا وتوصيفها:

٢- **تعريف حالة الطوارئ:** تُعرّف حالة الطوارئ بأنّها حزمة من الإجراءات والتدابير التي تتخذها السلطات في دولة ما بسبب وقوع أحداث غير طبيعية واستثنائية كالحروب والكوارث أو أعمال الشغب أو المظاهرات أو هجمات واسعة، وتهدف هذه الإجراءات إلى حفظ الأمن والنظام العام، مما قد يؤدي إلى المساس ببعض الحريات والحقوق الأساسية للشعب، كحرية التظاهر وحرية التنقل وحرية الصحافة (٢٠١٨- Aljazeera).

٣- **أسباب إعلان حالة الطوارئ:** هناك أسباب لإعلان حالة الطوارئ، ومن هذه الأسباب ما يأتي:

أ- حدوث كوارث طبيعية كالحرائق والفيضانات والسيول أو كوارث غير طبيعية كالأوبئة.

ب- حدوث اضطرابات داخلية قد تؤدي إلى الإضرار بأمن ونظام الدولة الداخلي أو حتى جزء منه.

ت- وقوع الدولة في حالة حرب أو وجود تهديدات قد تؤدي إلى نشوبها (الدويك، ٢٠١٩، ص٥٦).

٤- **مبادئ إعلان حالة الطوارئ:** هناك مبادئ رئيسة لا بد للدول من مراعاتها عند إعلان حالة الطوارئ، ومن هذه المبادئ ما يأتي:

أ- وجوب كون الإعلان عن حالة الطوارئ إعلاناً رسمياً.

ب- عدم حرمان الأفراد والجماعات من حقوقهم الأساسية في حالة الطوارئ.

ت- الالتزام بالاتفاقيات الدولية.

ث- وجوب كون اللجوء إلى إعلان حالة الطوارئ بفعل ظروف مسببة استثنائية، وألا يكون الإعلان عنها إجراءً وقائياً (أبو صوي - ٢٠١٨).

٥- **أمثلة على حالات الطوارئ:** هناك العديد من الدول حول العالم قامت عبر تاريخها بإعلان حالة الطوارئ ومن الأمثلة على هذه الدول ما يأتي:

أ- **تركيا:** بعد حدوث عملية الانقلاب الفاشل في تركيا عام ٢٠١٦م دخلت تركيا في حالة طوارئ لمدة ثلاثة أشهر بموجب إعلان من الرئيس التركي رجب طيب أردوغان، وكانت تهدف إلى القضاء على المنظمات الإرهابية.

ب- **باريس:** بعد حادثة هجمات باريس عام ٢٠١٥م والتي استهدفت مراكز حيوية فيها، أعلن الرئيس الفرنسي فرنسوا هولاند حالة الطوارئ في البلاد.

ثالثاً- إدارة الأزمة التعليمية في حالات الطوارئ

١- **مفهوم الأزمة التعليمية في حالات الطوارئ:** إن الأزمة بمعناها العام هي تلك النقطة الحرجة واللحظة الحاسمة التي يتحدد عندها مصير تطور ما، إما إلى الأفضل وإما إلى الأسوأ، وتعرف أنها تلك النقطة الحرجة واللحظة الحاسمة التي يتحدد عندها مصير تطورها، إما إلى الأفضل وإما إلى الأسوأ، الحياة أو الموت، الحرب أو السلم، لإيجاد حل لمشكلة ما أو انفجار (الشعلان،[٢٠٠٢]، ص ٤٤).

وتعرف الأزمة على أنها (حدث مفاجئ غير متوقع، مما يؤدى إلى صعوبة التعامل معه، ومن ثم ضرورة البحث عن وسائل وطرق لإدارة هذا الموقف بشكل يقلل من آثاره ونتائجه السلبية، وهي أيضا حالة مؤقتة من الاضطراب واختلال التنظيم). والأزمة تعبر عن ثلاثة عناصر أساسية هي: التهديد المفاجئ وضيق الوقت، ونقص المعلومات.

أما **الأزمة التعليمية** فهي: (مشكلة أو حالة تواجه النظام التعليمي، وتستدعى اتخاذ قرار سريع لمواجهة التحدي الذي تمثله تلك المشكلة، غير أن الاستجابة الروتينية لمؤسسة الإدارة التعليمية تجاه هذه المشكلة أو التحدي تكون غير كافية، فتتحول المشكلة حينذاك إلى أزمة، تتطلب تجديدات في المنظمة الإدارية التعليمية والأساليب الإدارية التي تتبعها تلك المنظمة) (سعيد، ٢٠٠٩، ص ٤- ٥).

٢- إدارة الأزمة التعليمية في حالات الطوارئ:

تعرف إدارة الأزمات التعليمية بأنها: أسلوب إداري يهدف إلى التنبؤ بالأزمات التي يمكن أن تقع داخل الدولة، والتي تفرض التعامل معها بشكل سليم فور حدوثها، وهذا يعتمد على عدة عمليات إدارية تشمل التخطيط لمواجهة الأزمات من خلال تنظيم ابتكاري يتناسب مع طبيعة هذه الأزمات، بالإضافة إلى وجود طرق محددة للاتصال تكفل السيطرة على الأحداث والتحكم فيها (أحمد، ٢٠٠٠، ص ٨٢).

فلا يمكن التعامل مع الأزمة في إطار من العشوائية والارتجالية، أو بسياسة الفعل ورد الفعل، بل يجب أن يخضع التعامل مع الأزمة للمنهج الإداري السليم لحماية الكيان الإداري من تطورات غير محسوبة، ويقوم المنهج الإداري العلمي على أربع وظائف أساسية هي: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والمتابعة، وهناك أيضا عملية الاتصال والتي يمكن أن تلعب دوراً محورياً في التعامل مع الأزمات ومواجهتها بشكل فعال (الغامدي، ٢٠٠٠، ص ٨٢).

٣-خصائص الأزمة التعليمية في حالات الطوارئ: تتسم الأزمات التي تحدث في المؤسسات التعليمية التعلمية بالخصائص الآتية:

أ- عدم توقع الحدوث.

ب- توقف أو اضطراب البرنامج الطبيعي والروتيني لعمليات التعليم والتعلم.

ج- يشعر المديرون في موقف الأزمة أنهم يفقدون السيطرة على بيئة التعليم والتعلم.

د- الحاجة للعمل الفوري لمواجهة هذا الموقف المتأزم.

هـ- التهديد بوجود خطر كامن.

ومما سبق يمكن استخلاص أن للأزمة عدة خصائص نفسية وإدارية وتنظيمية، وأن الأزمات التي تحدث بالمدارس والجامعات تتسم بأنها موقف يمثل تهديداً يؤدي إلى اضطراب اليوم الدراسي بكل تفاصيله، لذلك من الضروري إدراك هذه الخصائص حتى يمكن تحري إشارات الإنذار المبكر للأزمات، ومن ثم الاستعداد الجيد لمواجهتها.

٤- دور الإدارة التربوية في إدارة التعليم في حالات الطوارئ: تشغل الإدارة التربوية دوراً بارزاً في إدارة الأزمات، ويتضح ذلك من خلال كفاءتها في عمليات التخطيط والتنظيم والاتصال، على النحو الآتي:

أ- التخطيط لإدارة الأزمات: إن التخطيط لإدارة الأزمة يكون من خلال تحديد دقيق لأدوار الأعضاء المشاركين في عملية المواجهة، وهو ما يخفف من حدة مفاجأة حدوث الأزمات، لذلك فإن أهم ما يميز المدارس الفعالة والجامعات المتقدمة، هو الاستعداد لمواجهة الأزمات، وإدارتها من خلال تخطيط منهجي.

والتخطيط عملية مستمرة لا تتوقف، وتهدف خطط مواجهة الأزمة إلى منع الأزمات عن طريق اتخاذ الإجراءات الوقائية، والتحضير للتعامل المناسب معها.

ب- التنظيم لإدارة الأزمات: يهتم التنظيم بتحديد الأشخاص الموكلة إليهم الأعمال الخاصة بمعالجة الأزمات والمهام المرتبطة بكل منهم، وعلى الإدارة التعليمية أن توفر نوعاً من التنسيق والتوافق والتكامل بين الجهود المختلفة التي تبذل لإدارة الأزمة، خاصة عندما تحتاج الأزمة إلى جهد جماعي.

ج- الاتصال لإدارة الأزمات: لكي تتم مواجهة الأزمات بكفاءة، من الضروري التحديد الواضح لخطوط الاتصال، ونوعية المعلومات والبيانات التي يتم تداولها من أجل التنسيق، وإدارة الاتصال بفاعلية داخل المنظومة التعليمية وخارجها، ولذلك يلعب الاتصال دوراً محورياً في التعامل مع الأزمات من أجل توضيح الحقائق، وتجنب انتشار الشائعات، وعدم خروج الموقف عن السيطرة.

ويمكن إعداد قائمة بأولياء الأمور الذين يمكنهم التطوع في حالة وجود طوارئ، لإقامة علاقات إيجابية وقوية بين المدرسة وعائلات الطلاب، والاتصال معهم بشكل مستمر وقبل حدوث الأزمات من أجل وجود العلاقات القوية والتآلف والانسجام، وخلق مناخ إيجابي ومشجع لفهم مشكلات الطلاب ومواجهتها مبكراً.

٦- متطلبات إدارة الأزمات في المنظومة التعليمية التعلمية: وتتمثل متطلبات إدارة الأزمات في المنظومة التعليمية التعلمية بشكل فعال فيما يأتي (فاروق، ١٩٩٩، ص ٨٢):

أ- وجود القيادة الفعالة لدعم التنفيذ الفعال لإدارة الأزمة ومتابعة الاستعداد لمواجهتها.

ب- وجود فريق لإدارة الأزمات مدرب على التعامل مع الأنواع المختلفة من الأزمات، ويعمل على مستوى المدرسة أو الجامعة، ومستوى المنطقة أو الإدارة، والمستوى القومي، وتوجد علاقة قوية بين فريق إدارة الأزمات في المدارس والجامعات ومؤسسات المجتمع المحلي ومراكز الرعاية الصحية والاجتماعية، مما يدعم قدرة المؤسسات التعليمية التعلمية على تقديم الخدمات المناسبة عند حدوث الأزمات.

ج- وجود خطة لإدارة الأزمات بالمدرسة تحدد بوضوح نوع المواجهة المطلوبة في كل موقف حتى يعرف العاملون في المدارس والجامعات مقدَّماً كيف سيواجهون الأزمة في الوقت المناسب، ويتم تطوير الخطة بشكل مستمر وتوزيعها على فريق مواجهة الأزمات.

د- توفير قنوات فعالة للاتصال داخل المدارس والجامعات وخارجها مع الآباء ومع وسائل الإعلام وهيئات المجتمع المحلي حتى يمكن تقديم المساعدة عند الضرورة، ولضمان سرعة الاستقرار (الجزيرة، ٢٠١٨).

هـ- التدريب المستمر للأفراد على فهم سياسات وإجراءات عملية صنع القرار، والوصول إلى قرارات رشيدة لمنع الأزمات أو مواجهتها بكفاءة عند وقوعها.

رابعاً- العملية التعليمية في بيئة طوارئ الحرب:

١- **آثار الحروب على الدول والمُجتمعات:** إن تأثير الحروب في المجتمعات يختلف بدرجة كبيرة بناءً على العديد من المتغيرات؛ كالحالة العامة للبلاد قبل الحرب وسبب قيام الحرب، وكذلك الدول المشاركة فيها ولصالح مَن تنتهي الحرب، كل هذه المتغيرات تجعل من الحرب حدثًا محمود العواقب عند بعض الدول بل إنه مصدر نفع كبير، وحدثًا مأساويًا عند بعض آخر، ولكن لا شك كذلك أن النفع أو الضرر لا يأتيان منفردَيْن فلابد أن يمتزجا معًا، وعلى حسب الغالب تأتي النتيجة النهائية بالنفع أو الضرر.

هذا؛ وإن للحروب تأثيراً بالغاً في المجتمعات فكرياً وسياسياً وتعليمياً وبالطبع اقتصادياً؛ وبرغم التأثير الذي يكون جُلُّهُ سلبياً لا تخفى آثاره مطلقاً، فإن لذلكم التأثير الهدام وجهاً آخر قد ينتج تقدماً في اتجاهات عدة عميقة في حال تم توظيف مخرجات الحرب بخطط ذكية إيجابية، ومن ضمن الأمثلة على الآثار الإيجابية للحروب تأثير الحرب العالمية الثانية على المجتمع الأمريكي ككل، حيث أدت الحرب إلى إنعاش الاقتصاد الأمريكي وساعدت على إخراجها من الكساد الكبير، كما أدت الحرب إلى زيادة الوطنية والتضامن في البلاد، وساعدت إلى حد ما على تحفيز الولايات المتحدة لـمنح الحقوق المدنية للأمريكيين من أصول إفريقية.

وبالحديث عن الجانب الإيجابي من الحروب يأتي ذِكر العالِم والمؤرخ البريطاني (إيان موريس) الذي تناول هذا الموضوع في كتابه (war! what is it good for?) (كحيل، ٢٠١٥، ص ١١٩)، والذي أشار فيه إلى أنه بتتبع تاريخ العنف عبر آلاف السنين؛ سنجد هناك أدلة كافية تثبت أن الحرب وعلى الرغم من أهوالها فإنها قد تسهم في جعل العالم أكثر أمنًا وثراءً؛ ويأتي بأدلة كثيرة على ما يقوله في هذا الكتاب ومما يقوله في هذا المقام: (إن العبرة من آخر عشرة آلاف سنة من التاريخ العسكري هي أن الطريق لإنهاء الحرب يأتي من خلال ضبطها والحد منها، وليس بمحاولة التخلص منها تماماً) (اليوسفي، ٢٠١٥، ص ٢١٢).

٢- **آثار حالة الحرب على التعليم (سورية نموذجًا):** كان للحرب في سورية آثار وخيمة على جميع جوانب الحياة كافة ومن بينها ملف التعليم.

أ- **تقرير لجنة الإنقاذ الدولية:** حيث قامت بدراسة ميدانية في مارس عام ٢٠١٧ بهدف قياس آثار الحرب على التعليم في سورية، لتجد أن ٥,٨ مليون طفل ما بين سن الـ ٥ و١٧ سنة في سورية يحتاجون إلى المساعدة في مجال التعليم. وحوالي ١,٧٥ مليون طالب من الأطفال والمراهقين قد تركوا المدارس بالفعل، هذا بجانب الكثير من الأشخاص

الذين يواجهون خطر الانقطاع عن الدراسة، ووجدت أن أكثر من ١٥٠٠٠٠ العاملين في مجال التعليم قد تركوا المنظومة التعليمية بالفعل، وثلث المدارس مهدومة ومحطمة وغير قابلة للاستخدام.

ب- تقرير اليونيسف: حرمت الحرب نحو ثلاثة ملايين طفل سوري من التعليم، من بينهم ٨٠٠ ألف لاجئ في دول الجوار، فيما قُدرت أضرار قطاع التربية بأكثر من ٢٥٠ مليار ليرة سورية، من ضمنها ٧٤٠٠ مدرسة دُمرت أو خرجت عن الخدمة، وخلال سنوات الحرب استخدمت نحو ١٩٠٠ مدرسة كمراكز لإيواء الأسر النازحة، فيما تحول بعضها إلى مقرات عسكرية للاستخدامات الحربية.

وأدى نزوح مئات الآلاف من الطلاب إلى بعض المحافظات لتحمل مدارسها أعداداً تفوق طاقتها الاستيعابية، فباتت بعض الصفوف المجهزة لاستيعاب ٢٥ طالباً تستقبل نحو أربعين أو خمسين.

كما أجبرت ظروف النزوح وتدهور الوضع الاقتصادي، آلاف الطلاب على العمل والتسول خلال مراحل الدراسة، ليتمكنوا من متابعة تعليمهم وإعالة عوائلهم المعدمة، مما أدى إلى تراجع مستواهم العلمي والمعرفي، ليصبحوا عرضة للرسوب المتكرر.

هذا؛ وقد خسر قطاع التعليم الحكومي خلال السنوات الماضية عشرات آلاف المعلمين، وأقرت نقابة المعلمين باستقالة نحو سبعين ألف معلم نتيجة ظروف الحرب المختلفة، فيما سافر الآلاف بطرقٍ غير نظامية تجنباً للموت والملاحقة الأمنية أو بحثاً عن مستقبلٍ أفضل. وبدأت الحكومة مع نهاية العام ٢٠١١ مسلسل فَصل المعلمين من وظائفهم لأسباب سياسية أو لرفضهم الالتحاق بالخدمة الاحتياطية، وقد امتنع أغلب المطلوبين للخدمة عن الذهاب لمدارسهم خوفاً من الإيقاع بهم.

٣- نموذج للتعليم البديل في بيئة طوارئ الحرب في الداخل السوري:

نهضت مؤسسة تعليم بلا حدود (مداد)، وهي إحدى المؤسسات الرائدة في خدمة ملف التعليم في الحرب السورية، بعدة مشاريع تعليمية في سعي حثيث منها نحو تلافي الآثار الكبيرة المترتبة على الملف التعليمي في سورية، أو على الأقل التخفيف من آثاره المدمرة على المجتمع السوري.

ومن تلكم المشاريع الخدمية التعويضية عن أضرار الحرب مشروع التعليم البديل أو المكثف للطلاب المتسربين، والذي أنجز من قبل المؤسسة في الأعوام الأخيرة من الحرب السورية، والذي يمكن توصيفه عبر الإيجاز الآتي:[١]

أ- مقدمة: بسبب طول الوضع السوري وتداعياته من ناحية عدم الاستقرار الاقتصادي والمعيشي والتهجير والنزوح المتكرر تسبب في فجوات تعليمية للأطفال السوريين في مختلف المناطق حتى يصعب إحصاءها وتقويمها على مستوى وطني انما يمكن على مستوى المجتمعات المحلية لحظ أثرها وحجم انتشارها وهو ما انعكس على مستوى الحلول الخاصة بها والكلف الكبيرة لتبني هذه الحلول.

ب- مكان التنفيذ:

الجدول رقم (١): جدول يبين عدد المستفيدين وجغرافيا المناطق وتوصيف التدخل، والتي توزعت عليها أنشطة مؤسسة مداد التعليمية في الداخل السوري

[١] - تم جمع البيانات في الجدول أعلاه بالاعتماد على الاتصال المباشر من قبل الباحث بإدارات تلكم المؤسسات التعليمية.

المنطقة المستهدفة	التوصيف	عدد الطلاب الذي تم الوصول له
المناطق المحررة في محافظات حلب وإدلب وريف دمشق ودرعا	تدخل شامل	٢١٥٠٠
مخيمات شمال اعزاز ومدينة كفر تخاريم ومخيماتها	تدخل مركز	٤٣٧
إجمالي		٢١٩٣٧

ت- الهدف من المشروع آلية العمل: افتتاح صفوف تعليمية تهدف إلى ترميم الفجوة التعليمية من أمية وتأخر تعليمي للأطفال في المناطق السورية المتضررة ولمساعدة الأطفال على ترميم الفاقد التعليمي والالتحاق بالمدرسة أو مساعدتهم على تقديم الامتحانات التوجيهية الرئيسة (امتحان شهادة التعليم الأساسي التاسع) وهذا ما عمل هذا البرنامج بمشاريعه المتعددة لتقديمه.

وقد عمل المشروع على الانتقال بالأطفال المتسربين من عمر (٨) سنوات حتى عمر (١٤) سنة لمستوى تعليمي أعلى وتمكينهم ليكونوا قادرين على الالتحاق بالمستوى العمري والعلمي المناسب لهم ومساعدتهم على إكمال تعليمهم ضمن مسارات التعليم الرسمي.

وقد تم اعتماد آلية امتحان (ASER) في اللغة العربية والحساب لتقييم الطلاب وهو عبارة عن امتحان لتحديد مستوى الطالب ومناسبته لبرنامج محو الأمية، ويتم فرز الطلاب بحسب معيارين:

الأول: العمر الزمني للمنقطع.

الثاني: المستوى التحصيلي الذي وصل إليه المنقطع.

والبرنامج يغطي خمس حصص يومية لمدة خمسة أيام أسبوعيا بإجمالي حصص (٢٥) حصة أسبوعيا للمواد الثلاثة:

(اللغة العربية - الرياضيات) بشكل أساسي بالإضافة للغة الإنكليزية وبالمستويات الأعلى مادة العلوم بالإضافة للأنشطة الداعمة، وذلك على مستويين:

المستوى الأول: تم تدريسهم ما يوافق منهاج الصف الأول والثاني.

المستوى الثاني: تم تدريسهم منهاج الصف الثالث والرابع ابتدائي.

هذا المستوى من العمل كان لترميم مشكلة الأمية لدى الأطفال ووضعهم في بداية طريق عودة المدرسية وترميم فجواته العلمية العمرية.

ولاستكمال هذا العمل عملت المؤسسة على المتابعة بالخطوات بمستوى أعلى، والتي تساعد الطلاب على العودة لمقاعد الدراسة لكن بمستوى نموذجي غير موسع:

وهي العمل معهم بمدة أطول تسعى من خلالها على استكمال الفجوات التعليمية الموازية للصفوف المدرسية بحيث يعود الطالب للمستوى المقارب لعمره الزمني خلال فترة أقصر من الوقت العادي في صفوف ضمن مراكز تعليمية خاصة بهم للاستدراك وفق التالي:

الطلاب المؤهلون للمستوى الثالث: بنتيجة التقييم النهائي للطلاب والمقاربة بين العمر الزمني والعمر العلمي فإن الطلاب في مرحلة يفترض أن تعادل الصف السادس ابتدائي وهم بالأعمار ١٣-١٤ عاماً.

فإنه من الممكن أن يلحقوا ببرنامج مكثف خلال عام دراسي كامل (تسعة أشهر) على ثلاث مراحل كل مرحلة ثلاثة أشهر لتدارك ما فاتهم ويؤهلهم للانتقال لامتحان نهاية مرحلة التعليم الأساسي:

- يقدم لهم في المرحلة الأولى منهاج الصف الخامس
- والمرحلة الثانية منهاج الصف السادس الابتدائي
- وفي المرحلة الثالثة منهاج الصف السابع.

وذلك على أن ترمم في برنامج صيفي إضافي الصف الثامن بحيث يلتحقوا بالعام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠٢١م) بالصف التاسع بشكل نظامي (المرحلة الصيفية والصف التاسع ممكن أن يكون مرحلة ثالثة للمشروع).

أما الأعمار دون ذلك: فمن الممكن أن ينفذ معهم برنامج مضغوط بحيث نجتاز صفين دراسيين في عام دراسي أو بالإمكان العمل بشكل أكثر تكثيفاً بحيث يقدم لهم كل ثلاثة أشهر منهاج صف كامل مختصر.

٤- نموذج للتعليم البديل في بيئة طوارئ الحرب للاجئين السوريين في تركيا والداخل السوري:

يعد مشروع عقل أحد برامج التعليم الخاص بالطلاب المنقطعين عن الدراسة في مناطق النزاعات، ويهدف المشروع إلى إنتاج مناهج دراسية جديدة تختصر السنوات الدراسية من اثنتى عشرة سنة إلى أربع سنوات دون المساس بالقيمة التعليمية، بحيث يصبح الطالب بعد الانتهاء من هذا البرنامج قادراً على الحصول على شهادة الثانوية العامة، وبذلك يصبح متساوياً مع أقرانه الملتحقين بالنظام التعليمي التقليدي دون أن يضطر إلى إعادة بعض السنوات الدراسية.[٢]

هذا، وتقسم المناهج في هذا البرنامج التعويضي إلى ثلاث مراحل حسب الجدول الآتي:

الجدول رقم (٢): جدول يبين مستويات برنامج مشروع عقل للطلبة المنقطعين عن التعليم

المستوى	المدة الزمنية	التحصيل الأكاديمي
المستوى الأول	١١ شهرًا	موازي للصف السادس الابتدائي
المستوى الثاني	١١ شهرًا	موازي للصف التاسع
المستوى الثالث	٢٢ شهرًا	موازي للصف الثاني عشر (الثانوية العامة)

وأيضاً تم تأليف وثيقة منهاج للمواد العلمية المختلفة ولعدة مستويات على قسمين هما:

[٢] - تم جمع البيانات في الجدول أعلاه بالاعتماد على الاتصال المباشر من قبل الباحث بإدارات تلكم المؤسسات التعليمية.

القسم الأول: ويتضمن هذا القسم ما يتعلق بالمناهج حسب توزيع الصفوف في المدارس السورية (٦ سنوات ابتدائي، ٣ سنوات اعدادي، ٣ سنوات ثانوي)، ويفصله الجدول الآتي:

الجدول رقم (٣): جدول يبين مضامين وثيقة منهاج المواد العلمية حسب توزيع الصفوف في المدارس السورية

مادة الوثيقة	المستوى
اللغة العربية	الأول – الثاني – الثالث – الرابع تشمل الصفوف من ٤ حتى ١٢
الرياضيات	الأول – الثاني – الثالث – الرابع تشمل الصفوف من ٤ حتى
التاريخ	الأول – الثاني – الثالث – الرابع تشمل الصفوف من ٤ حتى
العلوم ١، ٢	الأول – الثاني ويشمل الصفوف من ٤ الى ٨
الفيزياء	الثالث – الرابع ويشمل الصفوف ٩ الى ١٢
الكيمياء	الثالث – الرابع ويشمل الصفوف ٩ الى ١٢
العلوم الحياتية	الثالث – الرابع ويشمل الصفوف ٩ الى ١٢
الجيولوجيا وعلوم الأرض	الثالث – الرابع ويشمل الصفوف ٩ الى ١٢

القسم الثاني: وأما ما يتعلق بالمناهج حسب توزيع الصفوف في المدارس التركية فهو (٤ سنوات ابتدائي، ٤ سنوات اعدادي، ٤ سنوات ثانوي) وتم تأليف وثائق فقط للمرحلتين الابتدائية والإعدادية وللمواد الدراسية التالية:

الجدول رقم (٤): جدول يبين مضامين وثيقة منهاج المواد العلمية حسب توزيع الصفوف في المدارس التركية

مادة الوثيقة	المستوى
اللغة العربية	الأول – الثاني ويشمل الصفوف من ١الى ٨
الرياضيات	الأول والثاني ويشمل الصفوف من ١ الى ٨

العلوم الحياتية	الأول – الثاني ويشمل الصفوف من ١ الى ٨
العلوم الاجتماعية	الثاني ويشمل الصفوف من ٤ الى ٨

نماذج المشروع: تم العمل بالمشروع من عام (٢٠١٥) الى نهاية العام (٢٠١٨)، وتم افتتاح عدد من المدارس وهي:

الجدول رقم (٥): جدول يبين المدارس التي تم افتتاحها

العدد	اسم المدرسة	موقع المدرسة	عدد الطلاب المستفيدين
١	مدرسة السلطان عبد الحميد خان	تركيا – كلس	٢٥٠ طالب
٢	مدرسة أبي أيوب الأنصاري	تركيا – كلس	٢٠٠ طالب
٣	مدرسة عقل دابق	سوريا – حلب – دابق	١٥٠ طالب
٤	مدرسة عقل الأتارب	سوريا – حلب – الأتارب	١٥٠ طالب
٥	مدرسة عقل كفرناها	سوريا – حلب – كفرناها	١٣٠ طالب
٦	مدرسة عقل عندان	سوريا – حلب – عندان	١٢٠ طالب
مجموع الطلاب المستفيدين			**١٠٠٠ طالب**

تخرج في المرحلة الثانوية (١٢) طالب وطالبة معظمهم يكملون دراستهم الجامعية في تركيا بتخصصات مختلفة، أما بقية الطلبة في المراحل المختلفة فقد تم دمجهم في المدارس حسب المستوى الذي انتهوا منه في مدارس المؤسسة الراعية لمشروع، وهم ويتابعون الآن دراستهم في المدارس الاعتيادية.

تم الاستفادة من المناهج المؤلفة في المشروع والتي تناسب البرنامج التعليمي في تركيا من قبل وزارة التربية والتعليم التركية، وذلك لترميم الضعف عند الطلاب السوريين الذين تم دمجهم في المدارس التركية، ولم يستطع الباحث تعقب الطلاب في المؤسسات التي يدرسوا فيها أو ما يزالون يدرسون فيها، لذلك لم يقدم الباحث إحصاءات لعدد المستفيدين من تنفيذ المشروع.

خامساً- العملية التعليمية في بيئة طوارئ الأوبئة (سورية نموذجاً)

١- سياسة الأوبئة ومستقبل التعليم: يُعد التعليم بشقيه ما قبل الجامعي والعالي أحد أهم لبنات بناء أي مجتمع، وركيزة أساسية لأية دولة مهما كان مستوى تطورها أو تأخرها الحضاري.

ومنذ بداية هذا الشكل من التعليم الكمي في بدايات الحضارة الإنسانية، حيث يجتمع عدد من الأفراد بمكان واحد لتلقيهم علمًا ما، كانت دومًا ما تظهر مشكلة تربك هذا الشكل من التعليم وتضطرّه إلى التوقف أحيانًا كثيرة، وذلك عند بداية انتشار أي مرض وبائي يستغل هذه التجمعات لتكون مرتعًا خصبا لتغلغله بالمجتمع بشتى طبقاته، حيث

ينتقل من أحد الأفراد إلى مجموعة المتعلمين لينقل كل منهم هذا الكائن المؤذي إلى عائلته ومحيطه بالخارج. ولنا في الإنفلونزا الموسمية خير مثال على ذلك الانتشار بين العائلات التي لديها أطفال في المدارس.

ومع بداية انتشار فيروس كورونا (كوفيد-١٩)، تكررت هذه الظاهرة، ولكن مع تطور علوم الأوبئة والمجتمع وانتشار الوعي بين الناس استطاع العلماء تحييد طريقة انتشار هذا الفيروس عبر مراكز التعليم قبل أن يتمكن من استغلالها لصالحه، فرأينا كيف تم إغلاق المدارس في الصين أواخر شهر يناير، وتبعتها اليابان بذات القرار في الثاني من شهر مارس (أذار)، ثم توالت أغلب الدول في تعميم ذات القرار على مراكزها التعليمية حتى وصل عدد الطلاب المتأثرين بذلك كما تذكر صفحة الأمم المتحدة المتخصصة في هذا الشأن إلى ما يقارب المليار ونصف طالب حتى هذه اللحظة ما يمثل أكثر من (٨٠٪) من أعداد الطلاب حول العالم (يوسف، ٢٠٢٠).

غير أن ما يميز هذه الموجة من الارتباك التعليمي العالمي عن سابقاتها، أن التطور التقني قد انتقل بالبشرية إلى مكان جديد لم يكن موجوداً طيلة التاريخ، فالأجهزة الذكية والشبكة العنكبوتية (الإنترنت) تكاد تكون في كل بيت وشارع بأسعار تقارب الرمزية في أغلب دول العالم، مما سمح للعديد من المراكز التعليمية أن تُنشئ أقسامًا خاصة للتعليم عن بعد بشتى العلوم، وافتُتِح عدد من الجامعات التي تعتمد بشكل شبه كلي على الانترنت في إيصال مناهجها للطلاب.

٢- **جائحة (كوفيد-١٩) والتعليم:** منذ بداية جائحة (كوفيد-١٩)، وما نتج عن ذلك من توقف للمدارس والجامعات حول العالم، انقسم القطاع التعليمي في طريقة التعامل مع هذا الموقف إلى فريقين: **أحدهم** أوقف التعليم بشكل كامل مؤقت وطارئ حتى تتضح الصورة لما ستؤول عليه الأمور، **وفريق آخر** لديه بنية تحتية أفضل في تقنية المعلومات والحوسبة السحابية، استطاع أن يتحول بشكل سلس ومباشرة إلى التعليم الإلكتروني.

فرأينا جامعات عدة في الصين كجامعة دوك كوشان، وجامعة نيويورك شنغهاي وغيرها الكثير، انتقلوا إلى التعليم عن طريق إعطاء المحاضرات كفيديوهات موجهة إلى كل تخصص على مواقع الجامعة، وإرسال الواجبات وتسليمها عن طريق حسابات الطلاب على موقع الجامعة والإيميلات المخصصة حصراً. ونرى ذلك أيضًا في كوريا الجنوبية كما حصل مثلًا في جامعة يونسي وجامعة كوكمين. وكما طُبّق أيضا في جامعة بولونيا في إيطاليا وكلية ترنتي العريقة في العاصمة الأيرلندية دبلن.

ولم يقتصر الأمر على التعليم العالي، فحتى التعليم الأساسي في دول كثيرة حول العالم تحول بشكل جزئي إلى التعليم الإلكتروني، كما شهدت كوريا الجنوبية [١١]، وهانوي عاصمة فيتنام، وحتى في طهران [١٢] بالرغم من ضعف الإمكانات التقنية في إيران، إلا أن الطلاب بدؤوا بإرسال واجباتهم واستقبال دروسهم عن طريق «الواتس آب»!

وفي عالمنا العربي، اختلفت ردود فعل وزارات التعليم، فرأينا تحولًا سريعًا في المناطق التابعة للمعارضة السورية إلى تعليم المنصات الإلكتروني، سواء للمدارس أو الجامعات، وكذلك في الأردن، والإمارات، والبحرين. في حين وعدت دول أخرى كفلسطين والكويت بتقديم الحصص الدراسية عبر الشبكة العنكبوتية بأسرع وقت حين يتم الانتهاء من تجهيز المواد التعليمية.

إننا نشهد في ظل هذه الكارثة الصحية التي تواجه جنسنا البشري، تحولًا تعليميًا هامًا سيمتد أثره على المستقبل البشري بشكل سريع ومؤثر، حيث تشكل هذه الأزمة دافعاً قوياً لدعم التعليم الإلكتروني ونشره وجعله أمرًا مألوفًا متقبلًا وإيصال قدر فوائده التي تظهر في الجانب الثقافي، والاقتصادي، والاجتماعي، وحتى السياسي!

٥- التعليم ما قبل الجامعي في أزمة جائحة (كوفيد-١٩) في سورية (محافظة إدلب نموذجاً)

بعد أن أصدرت مديرية التربية في إدلب في ٢٣ مارس (آذار) ٢٠٢٠ قرارًا ينص على تعليق الدوام الرسمي لجميع المدارس، بدأت فكرة التعليم عن بعد بواسطة الأجهزة المحمولة وهي الوسيلة المتاحة للجميع بالقيام بالوسيط والبديل للعملية التعليمية، حيث يقوم المدرس بإرسال مقاطع فيديو تتضمن الدروس ومقاطع صوتية وصور المواد المقررة، الأمر يستدعي التفكير في الحفاظ على جودة التعليم لما يقارب نصف مليون طفل لكن بطريقة تواكب التطور التكنولوجي وبمعايير علمية رصينة، وفيما يأتي نعرض التجارب المنجزة في التعليم الإلكتروني للطلاب السوريين (صهيون، ٢٠٢٠):

أ- مشروع الجهاز اللوحي (التابليت) التعليمي: قامت جهات مهتمة بالتعليم السوري بإصدار جهاز لوحي يتضمن المنهاج الدراسي للطلاب السوريين للمرحلة الدراسية المتوسطة للصفوف: الأول والثاني والثالث الإعدادي، وعليه شرح المواد الآتية: الرياضيات، والفيزياء، والكيمياء، والإنجليزي، واللغة العربية، وقد تم إنجاز هذا المشروع بشكل كامل وهو جاهز على الجهاز اللوحي (التابلت).

وقد تم تصميم هذا البرنامج بحيث يكون محاكاة إلكترونية لأسلوب التدريس التقليدي، وتم اعتماد تقنية شرح الدرس بالصوت والصورة كما لو أن الأستاذ الحقيقي يشرح الدرس بصوته ويكتب على اللوح مستخدمًا وسائل الإيضاح، كما يستطيع الطالب مراجعة الدرس بالنقر على زر مراجعة الدرس، حيث تظهر له مجموعة من الصفحات التي تحتوي شرح الدرس بالنص والصورة.

وكما في الصف الحقيقي حيث يختبر الأستاذ مدى فهم الطالب للدرس بإعطاء تدريبات يقوم الطلاب بحلها، كذلك يقدم البرنامج مجموعة من التدريبات لكل درس والتي يقيس الطالب من خلالها مدى فهمه للدرس، ولكل كتاب اختبار عام كما لو أنه ورقة اختبار نهاية العام، حيث يقوم البرنامج بطرح مجموعة من التدريبات ويقوم الطالب بحلها بشكل تفاعلي، ومع نهاية الاختبار يقدم البرنامج نتيجته مباشرة كنسبة مئوية، ولمادة اللغة الإنجليزية صمم قاموس يترجم المفردات الجديدة التي تعلمها الطالب في الكتاب.

ب- كيفية استخدام البرنامج: لقد تم تقسيم المنهاج في الشاشة الرئيسة حسب المرحلة الدراسية: المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية القسم العلمي والمرحلة الثانوية القسم الأدبي ولكل مرحلة تم عرض صفوف المرحلة، ويختار الطالب الصف فتظهر له شاشة يظهر فيها كتب هذا الصف، وأيضاً يختار الطالب الكتاب الذي يرغب بدراسته: فتظهر له الأزرار الآتية:

- تصفح الكتاب: حيث يقوم الطالب بتصفح الكتاب بالتنقل ما بين صفحاته، كما يستطيع إدخال رقم الصفحة والنقر على زر اذهب للانتقال السريع إلى الصفحة المطلوبة.

• شرح الكتاب: تظهر وحدات الكتاب وعند اختيار الوحدة تظهر دروس الوحدة، نختار أحد الدروس فتظهر لنا مجموعة من الفعاليات لهذا الدرس وهي كما يأتي:

- شرح الدرس التفاعلي: بالنقر على هذا الزر يقوم البرنامج بعرض فيلم بالصوت والصورة يشرح الدرس، مع إمكانية التنقل ما بين فقرات الدرس.
- مراجعة الدرس: بالنقر على هذا الزر يقوم البرنامج بعرض شرح الدرس بالنص والصور على عدة صفحات، يقوم الطالب بالتنقل ما بينها بواسطة الأزرار في أسفل الشاشة.
- مجموعة تمرينات لكل درس نختبر فيها مدى استيعاب الطالب للدرس.
- المحاكاة: بعض الدروس في المواد العلمية لها محاكاة علمية، حيث إنه وبالنقر على هذا الزر تظهر لنا شاشة تحتوي على المحاكاة العلمية لمفاهيم هذا الدرس.

• اختبارات عامة: بالنقر على هذا الزر يظهر للطالب شيء شبيه بورقة الامتحان النهائي، حيث يظهر له مجموعة من الأسئلة وعليه أن يقوم بحلها بشكل تفاعلي، ومع نهاية الاختبار تظهر نتيجة الاختبار مباشرة كنسبة مئوية، وهذه التقنية يجب أن يستفيد منها أولياء الأمور في اختبار مدى فهم أولادهم في المادة ككل، حيث يستطيع الطالب إعادة الاختبار مرات عديدة وفي كل مرة تظهر له مجموعة مختلفة من الأسئلة.

• الملحق: لبعض الكتب ملحق مكون من مجموعة من الصفحات التي تقدم مختصرات للمفاهيم الأساسية للمادة ويستطيع الطالب التنقل ما بين صفحات الملحق بواسطة الأزرار في أسفل الشاشة.

ملخص الأعمال المنجزة في هذا المشروع:

- أكثر من ٧٥ ساعة دراسية بالصوت والصورة تشرح ٣٦٢ درسًا.
- أكثر من ٣ آلاف تدريب واختبار لـ ٣٦٢ درس بمعدل ثمانية إلى تسعة (ما بين تدريب واختبار).
- قاموس مصور لمادة تقانة المعلومات: ١٧٧ صورة.
- قاموس مترجم للمفردات الجديدة في مادة الإنجليزي لصفي السابع والثامن، أكثر من ألف كلمة مترجمة جديدة.
- أكثر من ١٥٠٠ ورقة تشرح الدروس بالنص والصورة، بمعدل أربعة أوراق لكل درس.
- تدريبات بصيغة سؤال، وعلى الطالب إدخال الجواب.
- تدريبات بصيغة سؤال وخيارات متعددة.
- تدريبات بصيغة استخرج من النص.
- تدريبات سؤال وعرض الجواب.
- استعراض كامل كتب المنهاج السوري من الصف الأول الابتدائي وحتى الثالث الثانوي علمي وأدبي.

- أفلام تعليمية ثلاثية الأبعاد عدد ٨٤ فيلمًا تشرح الدروس الهامة بالصوت والصورة والحركة بوسائل إيضاح متطورة.

وختاماً لا بد من التنويه إلى أن هذا البرنامج التعليمي لا يحتاج البرنامج إلى وجود الإنترنت خلال تشغليه، حيث تم تركيب كامل البرنامج بكامل مواده ومحتوياته على التابليت، فالمخيمات ومعظم مناطق الداخل السوري التي سيتم فيها تسليم التابليت للطلاب تعاني من انقطاع الكهرباء، فكيف بخدمات الإنترنت.

ت- التعليم الجامعي في أزمة جائحة (كوفيد-١٩) في سورية (محافظة حلب نموذجاً)

تنشط في المناطق التابعة للمعارضة السورية عدة مؤسسات تعليم عالي، وقد تكيفت مع أزمة جائحة (كوفيد-١٩)، وذلك من خلال اللجوء إلى طرق التعليم الإلكتروني (عن بعد) تحاشياً لمخاطر تلكم الجائحة التي غزت العالم قاطبة.

وفيما يأتي جدول يوضح أسماء الجامعات التي تعمل في المناطق التابعة للمعارضة السورية في سورية وعدد طلابها والجغرافية التي تنتشر عليها في المناطق التابعة للمعارضة السورية، وطرق التعليم الجامعي التي اتبعتها في أزمة جائحة (كوفيد-١٩):[٣]

جدول رقم (٦): جدول يبين عدد الجامعات في المناطق التابعة للمعارضة السورية وعدد طلابها وطرق تعليمها في أزمة جائحة (كوفيد-١٩)

تسلسل	أسماء الجامعات	عدد الطلاب	طرق التعليم الجامعي في أزمة جائحة (كوفيد-١٩)
١	جامعة حلب	متوزعة في عدة مدن في المناطق التابعة للمعارضة السورية وعدد طلابها حوالي (٤٠٠٠)	التعليم عن بعد عبر برنامج الزوم أو تسجيل المحاضرات صوتياً أو عبر مقاطع الفيديو
٢	جامعة غازي عنتاب	مدينة جرابلس (٤٥٠) مدينة الباب (١٢٠) مدينة اعزاز (٨٠) مدينة عفرين (١٠٠)	التعليم عن بعد عبر برنامج الزوم أو تسجيل المحاضرات صوتياً أو عبر مقاطع الفيديو

[٣] - تم جمع البيانات في الجدول أعلاه بالاعتماد على الاتصال المباشر من قبل الباحث بإدارات تلكم المؤسسات التعليمية.

٣	جامعة باشاك شاهير	مدينة الباب (١٥١)	التعليم عن بعد عبر برنامج الزوم أو تسجيل المحاضرات صوتياً أو عبر مقاطع الفيديو
٤	جامعة الشام العالمية	(٨٠٠) طالب	التعليم عن بعد عبر برنامج الزوم أو تسجيل المحاضرات صوتياً أو عبر مقاطع الفيديو
٥	الجامعة الدولية للعلوم الإنسانية	مدينة اعزاز (٧٠٠)	التعليم عن بعد عبر برنامج الزوم أو تسجيل المحاضرات صوتياً أو عبر مقاطع الفيديو
٦	جامعة آرام	(١٧٥) طالب في مدينة عفرين مع (٢٥٠) طالب منطقة عقربات	التعليم عن بعد عبر برنامج الزوم أو تسجيل المحاضرات صوتياً أو عبر مقاطع الفيديو
٧	جامعة الزهراء	مدينة جرابلس (١٦٠)	التعليم عن بعد عبر برنامج الزوم أو تسجيل المحاضرات صوتياً أو عبر مقاطع الفيديو

سادساً- تصورات توظيفية مقترحة لآليات تفعيل منظومة العملية التعليمية في بيئة الطوارئ

يفزع العالم عند وقوع الحروب والكوارث الطبيعية، ليس فقط بسبب الخسائر المادية والبشرية التي تحدث لحظة وقوعها، بل بسبب حالة الطوارئ التي تدخل فيها وتزيد من أثقال المسؤولية عليها حتى تتخطى عواقب هذه الاضطرابات، ومن بينها النزاعات السياسية التي تحرم الطلاب من العيش في جو دراسي ملائم للحياة التعليمية دون أي هواجس أو انقطاع أو تأخير.

في السنوات الأخيرة، وخاصة بعد الحروب المرعبة المزمنة التي شهدتها الدول العربية حيث عانت العديد من تلكم الدول وجاراتها من الدول أيضاً بسبب حالات اللجوء الصادمة والحادة من حالات تأخر افتتاح الموسم الدراسي أو حتى إلغائه أو زج الأطفال في بيئات تعليم غير فاعلة في مدارس مستقلة أو مع طلاب البلدان المستضيفة للاجئين.

وفي أوضاع أخرى، اضطر بعض الطلاب ترك الدراسة والهجرة هربًا من الصراعات المتواصلة، إذ أصبح الطلاب أشخاصًا نازحين داخليًا أو لاجئين، ونتيجة لهذه الظروف القاسية تبقى المدرسة والجامعة غاية بعيدة المنال في نظرهم، خاصة أن ملف دعم التعليم الأممي يوفر الدعم أقل من (٢٪) من المساعدات الإنسانية.

وهنا لا بد من تأكيد أنه ينبغي على أنظمة التعليم الاستعداد دوماً من خلال التوقعات الدائمة للاحتمالات الأسوأ ووضع السيناريوهات الكفيلة بالتغلب على تلك الأزمات مع طرح البدائل المرنة والعملية في ذات الوقت.

وأن عملية رسم سيناريوهات إدارة الأزمة هي عملية ديناميكية، وهذه العملية لا يمكن أن تتم وفق قوالب جامدة غير قابلة للتغيير، بل أن هذه السيناريوهات يجب أن ترتكز إلى الفكر الإبداعي لدى إدارة الأزمات، ويجب أن تتضمن أساليب وأدوات ابتكارية جديدة في مواجهة الأزمة وإداراتها بنجاح.

ولضمان نجاح أي نظام تربوي في إدارة أزماته لابد من توفر متطلبات نجاح إدارة الأزمات والمتمثلة في الاستعداد الدائم لمواجهة الأزمات، والتنسيق الفعال، والتواجد المستمر، وتفويض السلطة، وتبسيط الإجراءات وتسهيلها، ووجود غرفة عمليات لإدارة الأزمات، بالإضافة لإدراك أهمية الوقت، وكذلك إخضاع التعامل مع الأزمة للمنهجية العلمية.

وفيما يخص ما عاشته الأنظمة التعليمية في بداية مخاطر جائحة (كوفيد-١٩) حيث كانت بعض الدول تحاول تجاهل الخطر أو إنكاره إلا أنه في نهاية المطاف رضخت كل الدول التي وصلها الخطر لتعطيل العملية التعليمية في كافة مؤسساتها مما فتح المجال لطرح كثير من التساؤلات التي دارت في النقاشات الصامتة أحياناً والمعلنة في كثير من الأحيان.

وعليه فإن الأزمات الناتجة عن الحروب المستعرة، والمتسببة بها جائحة (كوفيد-١٩)، دعت كل الأنظمة التعليمية للتوجه مباشرة لرسم سياسات جديدة، واتخاذ قرارات فاعلة، ووضع خطط كفيلة بالتعامل مع أية أزمة مستقبلاً، كما وجهت هذه الطوارئ المؤسسات التعليمية لاتخاذ التدابير اللازمة للتعامل مع الأزمات أياً كان مصدرها، ونوعها، وخطورتها.

ويمكن أن نقدم من خلال مراجعات عميقة ودقيقة لمجمل الخطط والمبادرات التي نهضت بها عدة جهات دولية أو محلية للتعامل من الطوارئ التي عطلت مسار العملية التعليمية التقليدية، إلى محاولة السيطرة على الأزمات وتفعيل ملف التعليم عبر سبل بديلة إلى أهمية توظيف الخطوات الآتية رجاء التقليل من مخاطر تلكم النوازل الطارئة على تباين ماهيتها:

١- ضرورة إنشاء وحدات إدارية مستقلة لإدارة الأزمات في الإدارات التربوية والتعليمية العليا بحيث تكون مسؤولة بشكل مباشر عن علاج الأزمات المحتملة.

٢- تكوين فرق إدارة الأزمات من موظفين متخصصين ومدربين جيداً في مجال الأزمات وطرق التعامل معها بحيث يكون الفريق جاهزاً في أي وقت لمواجهة الأزمات.

٣- توفير الإمكانيات الفنية والتنظيمية التي تشمل التخطيط للطوارئ وتصميم نظم معلومات خاص بالأزمة وتصميم غرفة طوارئ خاصة لإدارة الأزمات داخل كل مؤسسة تعليمية.

٤- محاولة وضع تصورات وسيناريوهات وخطط تتنبأ بحدوث أزمات ومحاولة محاكاة تلكم الطوارئ ثم تطبيق الإجراءات العملية، رجاء قياس وبحث مدى استعداد المؤسسات التعليمية بدءاً برياض الأطفال وصولاً للجامعة لمواجهة الأزمات المستقبلية.

٥- الاستفادة من تجارب مؤسسات التعليم الأجنبية وخططها وممارساتها، خاصة تلك التي تعرضت لأزمات سابقة وعايشت السيناريوهات ذاتها.

٦- تطوير برامج خاصة لتقييم آثار الأزمات بعد انتهائها، والاستفادة من الأخطاء السابقة والتعلم منها حتى لا تتكرر في المستقبل.

٧- نشر ثقافة إدارة الأزمات لدى القائمين على العملية التربوية والتعليمية، والمساعدة في التعرف إلى سيناريوهات الوضع الأفضل، وسيناريوهات الوضع الأسوأ.

٨- التحقق من المعلومات الصحيحة وتجنب انتشار الشائعات عن الأزمة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها.

٩- توجيه الطلبة وهيئات العاملين في مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي والجامعي نحو ما يجب عمله، والمكان المناسب للجوء إليه من أجل الوقاية من الأضرار في حال كانت الأزمة طبيعية، ومحاولة المحافظة على سير العمل الطبيعي قدر الإمكان في أثناء وقوع الأزمات.

١٠- إقامة ورش عمل للعاملين حول تعزيز الدعم النفسي والتربوي للطلبة في وقت الأزمات، وذلك للتواصل مع الطلبة الذين يُعدون الفئة الأكثر تضرراً من ظروف الأزمة الراهنة وتداعياتها على تحصيلهم العلمي واستقرارهم النفسي، والعمل على تخفيف الأضرار النفسية التي يعانون منها، وإعادة تربيتهم تربية نفسية صحيحة بالتعاون مع المدرسة والأهل والمجتمع.

١١- الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني بكل سياقاته بوصفه الحل الأكثر أمناً في بيئات الطوارئ المختلفة.

١٢- توفير القدرة العلمية على استقراء وتنبؤ مصادر التهديد الواقعة والمحتملة.

١٣- الاستثمار الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة للحد من آثار الأزمات.

ثالثاً: نتائج البحث وتوصياته

خلص البحث إلى جملة من النتائج والتوصيات يُجمل أهمها فيما يأتي:

أ- قدم تعريفاً موجزاً بأهمية العملية التعليمية في المنظومة الدولية العالمية.

ب- أوضح مفهوم حالات الطوارئ عالمياً وتوصيفها.

ت- عرف بجدوى عمليات التعليم في بيئة الطوارئ وضروراتها المصيرية على نهضة المجتمعات.

ث- وفَّرَ عرضاً تاريخياً لواقع العملية التعليمية في بيئة طوارئ الحرب والأوبئة في إحدى أخطر مناطق العالم وأشدها تعقيداً.

ج- عرف بالعملية التعليمية في بيئة طوارئ الحرب والأوبئة، وذلك في مرحلتي التعليم ما قبل الجامعي والجامعي.

ح- قدَّم تصوراً مقترحاً لحلول وآليات تنهض بتفعيل منظومة العملية التعليمية في بيئة الطوارئ عبر تأصيل وتوظيف مخرجات التجارب التي تم عرضها وتوثيقها.

خ- يوصي الباحث بأهمية توظيف نماذج البحث ونتائج البحث أيضاً في أثناء وضع الخطط الافتراضية الوقائية للتعامل مع الآثار السلبية التي تخلفها الظروف الطارئة على المؤسسات التعليمية ما قبل الجامعية والجامعية.

رابعاً: مصادر البحث ومراجعه

١- المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أبو صوي، محمود (٢٠١٨): **حالة الطوارئ في الوطن العربي وتقييد حقوق الإنسان**، اطّلعت عليه بتاريخ ١٩-٢-٢٠١٨. صفحة: ٧. بتصرّف.
- أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠١): **إدارة الأزمة التعليمية: منظور عالمي**، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الاسكندرية.
- أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٢): **إدارة الأزمة التعليمية**، منظور عالمي، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الإسكندرية.
- آل الشيخ، بدر (٢٠٠٨): **مدى جاهزية إدارات الأمن والسلامة لمواجهة الأزمات والكوارث**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- برنارد، روبرت، وفيليب سي أبرامي ويوجين بوروخوفسكي وسي آن ورانا م تميم ومايكل أ. سوركس وإدوارد كليمنت بيثيل (٢٠٠٩): **تحليل تلوي لثلاثة أنواع من العلاجات التفاعلية في التعليم عن بعد**، مجلة البحوث التربوية، العدد ٣٣، الصفحة: ٨٩.
- بوزيان، راضية (٢٠١٥): **إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي**، مركز الكتاب الأكاديمي، جامعة الطارف، الجزائر.
- بيرتون، وجون (٢٠٢٠): **إرشادات حول انقطاع الدراسة المتعلقة بفيروس كورونا (COVID-19)**، مساعدة الطلاب الفيدرالية، معلومات لمتخصصي المساعدة المالية ((IFAP، 20) عدد شهر آذار.
- بيكسوتو أولو، دانييلا، وماريا دا كونسيساو ريجو (٢٠٢٠): **التحديات الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين: التركيز على ريادة الأعمال**)، دراسة دور الجامعات الريادية في التنمية الإقليمية، المحرران: آنا دياس دانيال، Aurora AC Teixeira، وميغيل توريس بريتو (هيرشي ، بنسلفانيا: IGI Global، 23–1.
- **حالة الطوارئ: (صلاحيات استثنائية)**، Aljazeera، اطّلع عليه بتاريخ ١٩-٢-٢٠١٨.
- **الحق في التعليم بين الواقع والطموح** (٢٠٢٠): وكالة المعلومات والأنباء الفلسطينية، اطّلع عليه بتاريخ ٢٠٢٠/٧/٢٣.
- خطاب، أركان سعيد (٢٠٢٠): **التجديدات التربوية في العملية التعليمية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، المجلد ١٧، العدد ٦٦، صفحة ١٢٢.
- الدويك، عبد الغفار: **إدارة الطوارئ**، repository، اطّلع عليه بتاريخ ١٩-٢-٢٠١٨. صفحة: ٤.
- سعيد، سالم (٢٠٠٩): **إدارة الازمات**، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى، إربد، الأردن.
- السلطاني، حمزة هاشم محيميد (٢٠١٨): (**مفهوم التدريس**)، www.uobabylon.edu.iq، اطّلع عليه بتاريخ: ٢٠١٨/٣/٢٩.

- السلطاني، محيميد، وهاشم، حمزة (٢٠١١): **مفهوم التدريس**، www.uobabylon.edu.iq، (٤-١٧)، اطّلع عليه بتاريخ ٢٠١٨/٣/٢٩.
- **سوريا من أخطر مناطق العالم على السياح عام (٢٠١٧):** للمزيد: https://enabbaladi.net/archives/185484#ixzz6T1LwVmgY.
- شريف، منى صلاح الدين (١٩٩٨): **إدارة الأزمات الوسيلة للبقاء**، البيان للطباعة والنشر، القاهرة.
- الشعلان، فهد أحمد (٢٠٢٠): **إدارة الأزمات: الأسس-المراحل-الآليات**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- الشيخ بوهني، نصرالدين (٢٠١٤): العملية التربوية وتفاعل عناصرها وفق المقاربة بالكفايات، مجلة جامعة القدس المفتوحة، العدد الثالث والثلاثون، صفحة ٣٦٦-٣٦٥، ٣٥٨-٣٥٧.
- صهيون، بسام (٢٠٢٠): **تجارب التعليم الإلكتروني للسوريين**، محافظة إدلب السورية. سورية.
- العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧): **الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.
- العسيلي رجاء، وعبد الله، تيسير (٢٠٠٥): **قلق الأزمات التي تعاني منها جامعة القدس المفتوحة أثناء انتفاضة الأقصى**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد:٥، غزة، فلسطين.
- علوان، نور: **التعليم وقت الحرب.. كيف يمكن المحافظة على أولوية الدراسة؟**، موقع نون بوست، اطّلع عليه بتاريخ ٢٣-٧-٢٠٢٠. صفحة: ٢.
- عودة، رهام (٢٠٠٨): **واقع إدارة الأزمات في مؤسسات التعليم العالي بقطاع غزة دراسة تطبيقية على الجامعة الإسلامية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.
- الغامدي، سعيّد علي (٢٠٢٠): **إدارة الأزمات (الأزمة التعليمية)**، منهل الثقافة التربوية، اطّلع عليه بتاريخ: ٢٠٢٠/٧/١٧، صفحة: ٧.
- فاروق، عبد الخالق (١٩٩٩): **أزمة الإدارة التعليمية**، جريدة الأهرام، السنة ١٢٣، عدد ٤٠٩٥٧، يناير. القاهرة، مصر.
- كحيل، أمل (٢٠١٥): **أنموذج مقترح لتطوير إدارة الأزمات في مدارس التعليم ما قبل الجامعي في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.
- كوربيا، وليونيدا (٢٠١٤): **التعلم عبر الإنترنت: ما الذي يخبرنا به البحث عما إذا ومتى وكيف؟**، نيويورك، روتليدج.
- لين ديفيز ودينيس بنتروفاتو (٢٠١١): **فهم دور التعليم في الهشاشة؛ تأليف أربعة تحليلات حالة للتعليم والهشاشة**، المعهد الدولي للتخطيط التربوي، واشنطن.
- محاسيس، نجاة (٢٠١٢): مفاتيح **علم التاريخ**، مجلة المنهل، صفحة ٢٠-٥٠، الأردن.

- **مفهوم التعليم**: www.abahe.co.uk، اطّلع عليه بتاريخ ٢٠١٨-٣-٢٩.
- المهدي، سوزان، وهيبة، حسام (٢٠٢٠): **الممارسات السلوكية لمديري المدارس في التعامل مع الأزمات داخل المدرسة**، مجلة كلية التربية وعلم النفس، - عدد٢٦، مجلد٤، ١٤٣-٢٢١.
- مور، مايك، ولوكي، باربرا (٢٠٠٢): **قياس النجاح: استراتيجيات التقييم للتعليم عن بعد**، ربع سنوي ٢٥، ١: الصفحات: ٢٠ -٢٦.
- هـلال، محمـد عبـد الغنـي حسـن (١٩٩٦): **مهـارات إدارة الأزمات" الأزمـة بـين الوقايـة منهـا والسـيطرة عليها**. ط٣، مصر الجديدة: مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر.
- وايز، جيزنير: **ما تعلمناه من: Going Online، (أثناء إيقاف تشغيل الجامعات في جنوب إفريقيا)**، PhilOnEdTech، 15 مارس (٢٠٢٠).
- يوسف، يمان (٢٠٢٠): **سياسة الأوبئة ومستقبل التعليم**، منقول بتصرف عن موقع ساسه، تم الاطلاع عليه بتاريخ: ٢٠٢٠/ ٧/٢٣.
- اليوسفي، رنيم (٢٠١٥): **تصور مقترح لإدارة الأزمات في مدارس التعليم الثانوي العام في الجمهورية العربية السورية في ضوء بعض التجارب العالمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سورية.

٢-المصادر والمراجع باللغات الأجنبية:

- "Features of the Educational Process", www.nubip.edu.ua, Retrieved 5-10-2018. Edited.
- "Six Key elements of quality", www.norad.no/en/front/thematic-areas, Retrieved 5-10-2018. Edited.
- " Coronavirus and Great Great-Learning Experiment،" Chronicle of Higher Education ، March 10 ،2020 .
- Features of the Educational Process, www.nubip.edu.ua, Retrieved 5-10-2018. Edited.
- Milton Cujes (30-11-201) WHAT ARE THE MOST IMPORTANT ELEMENTS OF EDUCATION TODAY? ،www.info.trinity.nsw.edu.au, Retrieved 5-10-2018. Edited.
- Milton Cujes (30-11-2015), "WHAT ARE THE MOST IMPORTANT ELEMENTS OF EDUCATION TODAY?" ،www.info.trinity.nsw.edu.au, Retrieved 5-10-2018. Edited.
- Robert M. Branch و Tonia A. Dousay" ،Survey of Models Design Models ،Association ، Communications and Technology (AECT) ،2015 .
- **Six Key elements of quality**,(www.norad.no/en/front/thematic-areas, Retrieved 5-10-2018. Edited.

مدى استجابة المجتمع الدولي لمبدأ الحماية الدولية لتعليم الأطفال السوريين خلال النزاع

طارق السيد
ماجستير في دراسات الشرق الأوسط وحقوق الإنسان، جامعة لوند، السويد

ملخص

يتناول هذا البحث بشكل نقدي الحماية الدولية لتعليم الأطفال أثناء النزاع السوري المسلح منذ عام ٢٠١١. ويحدد الأسباب الكامنة وراء فشل المجتمع الدولي في توفير الحماية اللازمة وآثارها على تعليم الأطفال السوريين. ويحلل الحماية القانونية المتاحة لتعليم الأطفال في حالات النزاع المسلح وفقا للقانون الدولي. من أجل تقييم تردد المجتمع الدولي في التدخل الإنساني بموجب مبدأ مسؤولية الحماية، اعتمد هذا البحث أسلوب التحليل التفسيري من خلال استخدام المنهج التحليلي النصي ونظريات الواقعية والليبرالية. بالإجمال، خلال السنوات الثماني من النزاع السوري المستمر، تم انتهاك حق الأطفال في التعليم في جميع أنحاء سوريا وخرج الملايين من المدارس والعديد منهم معرضون بشكل كبير للتسرب. وخلص البحث إلى أن استخدام حق النقض في مجلس الأمن والاعتبارات السياسية والاقتصادية للقوى العظمى قد تفوق على الحماية القانونية للتعليم.

الكلمات المفتاحية: النزاعات المسلحة؛ الأطفال؛ حماية التعليم؛ سوريا؛ المجتمع الدولي

ULUSLARARASI TOPLUM, ÇATIŞMA SIRASINDA SURİYELİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ İÇİN ULUSLARARASI HİMAYE İLKESİNE NE ÖLÇÜDE TEPKİ VERDİ?

Özet:

Bu makale, 2011'den beri Suriye'deki silahlı çatışması sırasında çocukların eğitimine yönelik uluslararası koruma konusunu eleştirel bir şekilde incelemekte, uluslararası toplumun gerekli korumayı sağlamadaki başarısızlığının ardındaki nedenleri ve bunların Suriyeli çocukların eğitimi üzerindeki sonuçlarını ele almakta ve uluslararası hukuka uygun olarak silahlı çatışma durumlarında çocukların eğitimi için mevcut yasal koruma konusunu analiz etmektedir. Bu araştırma, koruma sorumluluğu ilkesi gereğince uluslararası toplumun müdahale konusundaki tereddüdünü değerlendirmek üzere metinsel analitik yaklaşım ile realist ve liberal teorileri kullanarak yorumlayıcı analiz yöntemini benimsemiştir. Sonuç olarak, sekiz yıldır devam eden Suriye'deki çatışma boyunca Suriye genelinde çocukların eğitim hakkı ihlal edilmiş ve milyonlarca kişi okulu bırakmıştır. Birçoğu da büyük oranda okulu bırakma riski altındadır. Araştırma, Güvenlik Konseyi'nde veto yetkisinin kullanımının ve büyük güçlerin siyasi ve ekonomik önceliklerinin, eğitimin yasal korumasından daha baskın olabileceği sonucuna varmıştır.

Abstract:

This research critically examines the international protection of children education during the Syrian armed conflict since 2011. It identifies the reasons behind the failure of the international community in providing the necessary protection and its impacts on the Syrian children education. It analyzes the legal protection available to children education in situations of armed conflict in accordance with the international law. In order to evaluate the reluctance of the international community humanitarian intervention under the principle of Responsibility to Protect, this research adopted the explanatory analytical approach through using the textual analysis method and the realism and liberalism theories. Altogether, during the eight years of the ongoing Syrian conflict, children right to education have been violated throughout Syria and millions have been out of schools and many are at high risk to dropout. The research concludes that the vetoes in the Security Council and political and economic considerations among the superpowers have overcome the legal protection.

Key Words: Armed Conflicts; Children, Education protection; Syria; International community

محتوى البحث

يتكون هذا البحث من خمسة فصول. في الفصل الأول، يعطي الباحث مقدمة عامة للبحث باختصار ويوضح ما يتوقع أن يشمله البحث. أما الفصل الثاني فهو مراجعة الإطار الأدبي الذي سيشرح بالتفصيل مراجعة الآراء المختلفة للعلماء والمؤلفين الآخرين حول موضوع البحث ومساهماتهم في هذا الموضوع. أما الفصل الثالث فسيناقش أوضاع تعليم الأطفال السوريين أثناء الحرب الدائرة في سوريا والانتهاكات التي يتعرض لها الأطفال من قبل قوات النظام وحلفائه وبعض الفصائل المسلحة من منظور القانون الدولي. أما الفصل الرابع فسيحلل فشل استجابة المجتمع الدولي من عدة وجهات نظر مختلفة قانونية وسياسية من خلال استخدام نظريات العلاقات الدولية الرئيسية. وأخيراً الفصل الخامس سيحتوي على الخاتمة والاستنتاج العام والتوصية.

١. مقدمة

يتعرض الملايين من الأطفال أثناء النزاعات المسلحة للقتل والتشويه والاصابة والاعتداء الجنسي والتجنيد والتشريد من الديار. لقد أدى الهجوم المتعمد على المدارس في سوريا إلى وفاة ومعاناة الكثير من الأطفال جسدياً ونفسياً واجتماعياً. غالبًا ما تؤدي هذه الهجمات إلى تركهم التعليم وتعرضهم لخطر التجنيد كأطفال أو نزوحهم داخليًا وإلى البلدان المجاورة. بالتأكيد، إن الصراع الحالي في سوريا يمثل وضعًا صعبا للأطفال حيث يجبرهم على ترك المدرسة بسبب الهجمات واسعة النطاق على التعليم من قبل النظام السوري (ICTJ، ٢٠١٨). وفقًا لتقرير اليونيسف لعام ٢٠١٨ حول سوريا، هناك ٢,٨ مليون طفل خارج المدرسة و١,٣٥ مليون معرضون لخطر كبير للتسرب من المدرسة داخل وخارج سوريا (UNICEF، ٢٠١٨). كما وثقت اليونيسف أن مدرسة واحدة من كل ثلاث مدارس غير صالحة للاستخدام لأنها تعرضت للتخريب أو التدمير أو استخدامها لأغراض عسكرية أو كملاجئ من قبل النازحين داخليًا (UNICEF، ٢٠١٧). لا تزال الآثار المدمرة للنزاع المسلح على الأطفال السوريين وحقهم في التعليم ظاهرة مستمرة حتى الوقت الحاضر بسبب عدم توفير الحماية الكافية من قبل المجتمع الدولي. يوفر التعليم أثناء النزاعات المسلحة الدعم النفسي والاجتماعي ويقلل أيضًا من آثار الصحة العقلية على الأطفال المتأثرين بالحرب (GCPEA، 2016). لذلك، يمكن القول إن التعليم في أوقات النزاع المسلح لا يقل أهمية عن أوقات السلم إن لم يكن أكثر، وبالتالي فهو يستحق الحماية الجيدة. يتناول هذا البحث وضع تعليم الأطفال السوريين أثناء النزاع المسلح المستمر منذ عام ٢٠١١ مع الإشارة إلى الحماية القانونية اللازمة لهم من قبل المجتمع الدولي. إن مثل هذه الجرائم ضد حياة الأطفال وتعليمهم هي أسوأ أشكال الجرائم التي يمكن تصورها وتشكل انتهاكًا صارخًا للقانون الدولي. يسعى أيضاً هذا البحث إلى تحليل الأسباب الكامنة وراء فشل

المجتمع الدولي في توفير الحماية اللازمة لتعليم الأطفال السوريين أثناء النزاع المستمر. علاوة على ذلك، سيحلل البحث استجابة المجتمع الدولي من خلال النهج التحليلي النصي ووجهات نظر نظريات الواقعية والليبرالية لفهم عوامل الفشل.

أ. ماهية البحث

إن تجربة الأطفال الذين نشؤوا وهم يعانون من فظائع النزاعات المسلحة في مناطق مختلفة من العالم ليست ظاهرة جديدة. في آذار ٢٠١١، انخرط الشعب السوري في احتجاجات سلمية ضد نظام بشار الأسد، لكن سرعان ما واجهت قوات النظام المتظاهرين بعنف وقتلت مئات المدنيين بمن فيهم الأطفال في الأسابيع القليلة الأولى (Wimmen، ٢٠١٦). اندلعت شرارة الاحتجاجات على أيدي أطفال المدارس الذين أرادوا استخدام حقهم للتعبير عن آرائهم من خلال الكتابة على الجدران للمطالبة بحقوقهم المشروعة التي تحميها اتفاقية حقوق الطفل (CRC). كان هؤلاء الأطفال أول من يعتقل ويعذب من قبل النظام في مخالفة لالتزاماته بموجب اتفاقية حقوق الطفل. وسرعان ما تحولت الاحتجاجات السلمية إلى صراع مسلح بسبب تصاعد العنف من قبل قوات النظام (Hasan، ٢٠١٩). مارست قوات النظام السوري ممارسات قمعية وإجرامية وحشية بحق الأطفال كانت بمثابة صدمة لضمير العالم وخرق صارخ للقانون الدولي. وتشير الإحصائيات إلى مقتل أكثر من ٢٨٤٨٦ طفلاً منذ عام ٢٠١١ (SNHR، ٢٠١٩). كما أدى استهداف المدارس بواسطة الغارات الجوية والقصف الصاروخي والمدفعي إلى منع العديد من الأطفال في سوريا من مواصلة تعليمهم خوفًا من الموت أو الإصابة. ونتيجة لذلك، أُجبرت أعداد كبيرة من الطلاب على ترك مدارسهم وبالتالي حرمانهم من حقهم في التعليم. كما أدى التسرب من المدرسة إلى إجبار العديد من الأطفال على الانضمام إلى سوق العمل وجعلهم عرضة للتجنيد (HRW، ٢٠١٣). في ظل غياب الاستراتيجيات المناسبة للمجتمع الدولي لتوفير الحماية الكافية لتعليم الأطفال، يعاني عدد كبير من الأطفال السوريين من مشاكل نفسية واجتماعية مروعة بسبب الصراع المستمر في البلاد (SNHR، ٢٠١٩). على الرغم من وجود اتفاقيات دولية ملزمة لحماية حياة الأطفال وتعليمهم، يبدو أن المجتمع الدولي عاجز عن توفير الحماية الكافية لتعليم الأطفال أثناء النزاع المسلح في سوريا. وبالتالي، يحاول هذه البحث دراسة أوضاع تعليم الأطفال السوريين خلال النزاع المسلح المستمر واستجابة المجتمع الدولي وفقًا للقانون الدولي ووجهات نظر أهم نظريات العلاقات الدولية (الواقعية والليبرالية).

ب. مشكلة البحث

على الرغم من أن القانون الدولي الإنساني والقانون الدولي لحقوق الإنسان مقبولان على نطاق واسع وملزمان لجميع البلدان التي تصادق عليهما؛ لكن من المعروف جيدًا أن الأطفال وتعليمهم يتعرضون

لمخاطر كبيرة وضعف خلال النزاعات المسلحة. على الرغم من مبادئ حماية الأطفال وتعليمهم بموجب القانون الدولي الإنساني والقانون الدولي لحقوق الإنسان، فإن تدمير التعليم أثناء النزاع السوري المسلح لا يزال يعتبر أمرًا مروعًا ويتم تجاهله. يمكن أن يتعرض الأطفال المتأثرون بالنزاع المسلح لانتهاكات جسيمة منها: مهاجمة المدارس، قتل، تشويه، تشريد، تجنيد، اعتداء جنسي، اختطاف، استغلال، حرمان من وصول المساعدات الإنسانية. ومع ذلك، فإن استجابة المجتمع الدولي فيما يتعلق بحماية تعليم الأطفال السوريين أثناء الحرب الدائرة لم ترق لمستوى الحدث، وبالتالي ظل خطر تعرض الأطفال للأذى قائمًا. الغرض من هذا البحث هو تحليل الحماية الدولية لتعليم الأطفال أثناء النزاع السوري المسلح في ظل فشل المجتمع الدولي في توفير الحماية اللازمة. أيضًا، لتحليل الاعتبارات والأسباب التي حالت دون التدخل الإنساني الدولي باستخدام مبدأ المسؤولية عن الحماية (R2P) للأطفال السوريين وتعليمهم. تقودنا المشكلة المذكورة أعلاه إلى سؤال البحث الأساسي: **لماذا فشل المجتمع الدولي في توفير الحماية اللازمة لتعليم الأطفال أثناء النزاع السوري المسلح المستمر؟**

ت. هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى فحص الحماية الدولية لتعليم الأطفال السوريين أثناء الحرب الدائرة من خلال تحليل الاعتبارات الكامنة وراء فشل المجتمع الدولي في توفير تلك الحماية وكذلك تحليل أهم الأطر القانونية الدولية التي تتعلق بالانتهاكات التي يتعرض لها الأطفال أثناء التعليم. لذا، يركز هذا البحث على تحليل نقاط القوة والثغرات في الأطر القانونية المقدمة في القانون الدولي والتي تتعلق بحماية تعليم الأطفال أثناء النزاع المسلح السوري واستكشاف الاعتبارات التي تتغلب على الأحكام القانونية لفرض الحقوق الراسخة التي ينبغي أن تكون محمية من قبل المجتمع الدولي.

ث. منهجية البحث

سيعتمد هذا البحث على الأسلوب التحليلي التفسيري من خلال استخدام المنهج التحليلي النصي في تفسير وتحليل النصوص الدولية والتصريحات الرسمية في هذا الشأن. كما أن المنهجية المعتمدة ستساعد في استقراء آراء العلماء في النصوص القانونية ذات الصلة لتفسير إحجام استجابة المجتمع الدولي. يستخدم هذا البحث أيضًا نظريات الواقعية والليبرالية لمساعدتنا على فهم دور الاعتبارات السياسية التي أثرت في رد فعل المجتمع الدولي تجاه الأزمة السورية. المصادر الأساسية لهذا البحث ستكون نصوص القانون الدولي الإنساني والقانون الدولي لحقوق الإنسان والاتفاقيات الأخرى المتعلقة بحق الأطفال في التعليم بالإضافة إلى قرارات مجلس الأمن الدولي وتقارير اليونيسف وتقارير الأمم المتحدة حول الأطفال والنزاع المسلح. أيضًا، سيتم استخدام بعض مقررات مدونة حقوق الانسان ومقالات ومجلات

أكاديمية وتقارير المنظمات الأخرى كمصادر ثانوية. لقد تم تقييم جميع المصادر بشكل نقدي وجمعها من مؤلفين موثوقين، ومنظمات دولية، ومنظمات غير حكومية، ومجلات علمية.

ج. حدود البحث

وصفت الأمم المتحدة الأزمة السورية بأنها "أسوأ كارثة إنسانية" في القرن الحادي والعشرين (Daragahi، 2018) وقد تأثر عدد كبير من الأطفال في مجال تعليمهم خلال النزاع المسلح. لذا اختار الباحث معالجة هذه القضية بسبب الفظائع المستمرة بحق الأطفال السوريين وتعليمهم على مرأى من العالم أجمع. حيث إن من الواضح أن وضع تعليم الأطفال في النزاعات المسلحة لا يقتصر على سوريا ولكنه قضية عالمية تحدث في العالم اليوم. اقتصر الباحث في هذا البحث على أحكام القانون الدولي وقرارات مجلس الأمن الدولي وتقارير الأمم المتحدة الأكثر صلة بحماية الأطفال وحقهم في التعليم في الحرب السورية الدائرة بين عامي ٢٠١١ و٢٠١٩. وبالتالي، فإن الأحكام والقرارات والتقارير التي اختارها الباحث تتعلق بشكل مباشر إما بحماية الأطفال أو بحقهم في التعليم أثناء النزاع المسلح. بالرغم من أن هذا البحث يناقش حماية تعليم الأطفال أثناء النزاعات المسلحة إلا أن الباحث ركز على الأطر القانونية والسياسية وليس على الجوانب الأخلاقية. يعتقد الباحث أن حصر البحث في المصادر المذكورة أعلاه واستخدام سوريا كحالة سيمنحنا الفرصة لفهم سبب عجز استجابة المجتمع الدولي في الحالة السورية بوضوح. وبالتالي، سيركز هذا البحث على مشاكل التعليم التي يواجهها الأطفال في سوريا أثناء الحرب بما يتماشى مع الحماية القانونية لهم واستجابة المجتمع الدولي.

٢. الإطار الأدبي

ليس هناك شك في أن النزاعات المسلحة لها تأثير واضح على حق الأطفال في التعليم. هناك الكثير من الحجج التي تفيد بأن التعليم في أوقات النزاع المسلح مهم كما في أوقات السلم، إن لم يكن أكثر. وفقًا لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، إن البيانات الحديثة تظهر أن حوالي ٢٦٣ مليون طفل خارج المدرسة في جميع أنحاء العالم. تعتبر اليونسكو أن الصراع المسلح هو عقبة رئيسية أمام تعليم الأطفال. كما أدت المناطق المتضررة من النزاع إلى إجبار ٦٣ مليون طفل على ترك المدرسة على مستوى العالم (UNESCO، ٢٠١٦). يشير Sommers إلى أن معظم الأطفال في سن المدرسة الابتدائية في المناطق المتضررة من النزاع ليسوا في المدرسة وليس لديهم أمل حقيقي في الالتحاق بالمدرسة (Sommers، 2002). حيث أن هؤلاء الملايين من الأطفال الذين يشهدون نزاعات مسلحة يتعرضون لأضرار نفسية وعاطفية يمكن أن تستمر مدى الحياة.

أ. الإطار الأدبي القانوني

لم يحظ الحق في التعليم، الذي سمي بأنه أحد حقوق الإنسان في المادة ١٣ من -العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (ICESCR) (OHCHR، ١٩٦٦) - باهتمام كبير في الأدبيات المعاصرة. يُعرَّف التعليم على أنه استحقاق قانوني، ولكن هناك القليل من التبصر في هذه المسألة. كما تنص المادة ٢٨ (١) من اتفاقية حقوق الطفل على أن الدول الأطراف يجب أن تعترف بحق الطفل في التعليم الابتدائي المجاني وفي توفير التعليم المهني واتخاذ تدابير للحد من معدلات التسرب. علاوة على ذلك، أخذت لجنة اتفاقية حقوق الطفل في الاعتبار تطبيق الاتفاقية في حالات النزاع المسلح وعلاقتها بالقانون الدولي الإنساني بموجب المادة ٣٨ بشكل دائم (OHCHR، ١٩٨٩).

ومع ذلك، فإن مؤلفات الباحثين مبعثرة إلى حد كبير فيما يتعلق بالتعليم، لا سيما عندما ينصب التركيز على حماية هذا الحق في أوقات النزاع المسلح. وعليه فان الأدبيات والدراسات التي تتناول مجالات مختلفة من القانون الدولي وتقاطعها مع القضايا المتعلقة بالانتهاكات المتعلقة بتعليم الأطفال أثناء النزاعات المسلحة قليلة للغاية إن لم تكن نادرة. يشير Hausler، Urban، McCorquodale (٢٠١٠) إلى أن الحق في الغذاء والماء والرعاية الصحية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية الأخرى قد حظي باهتمام أكبر بكثير من التعليم في الحروب والنزاعات المسلحة. نقطة مثيرة للاهتمام هي أن حماية الحق في التعليم لم يتم اعتبارها مجرد فكرة مجردة. إن تأمين التعليم بهذا المعنى العام لا يمثل عادة أولوية لأولئك المتورطين في النزاع. إذا فكروا في حماية الحقوق القانونية، فسيكون لهم الأسبقية على الحقوق الأخرى القائمة. علماً بإن الحق في التعليم هو حق مهم للغاية، وهو حق تمكيني مثل حرية التعبير. ويرى Hausler وUrban وMcCorquodale ايضاً إلى أنه في خضم الاضطرابات والوحشية الناجمة عن النزاع المسلح، يكون تعليم الأطفال في أضعف حالاته. حيث تؤدي النزاعات المسلحة إلى تدمير المدارس وإلحاق الضرر بها واغتيال المعلمين وكذلك حرمان الأطفال من الذهاب إلى مدارسهم. عندما يُحرم الأطفال من التعليم، فهذا يعني حرمانهم من مستقبل أفضل. في غياب التعليم، لا توجد أمة تعيش أو تنعم بالاستقرار والازدهار. من هذه النقطة، يعتقد المؤلفون اعتقادًا راسخًا أنه يجب حماية حق الطفل في التعليم بقوة سواء في أوقات السلم أو أوقات النزاع (Hausler، Urban، McCorquodale، 2010). كما يعتبر دانسون (٢٠٠٣) أن تعليم الأطفال المتأثرين بالنزاع المسلح يساعد بشكل فعال في علاج الضرر الناجم عن النزاع ويساهم في منع وقوع الأحداث المستقبلية (Dunson، 2003).

تعتبر دراسة ماشيل (١٩٩٦) حول تأثير النزاع المسلح على الأطفال أول وأشهر التقييمات الشاملة للأطفال المتأثرين بالنزاعات. كانت دراسة ماشيل نقطة انطلاق للآداب والدراسات المتعلقة بأوضاع

الأطفال في النزاعات المسلحة في جميع أنحاء العالم. تعتقد ماشيل أن التعليم مهم للغاية خاصة أثناء النزاع المسلح، حيث قد يكون كل مكان في حالة من الفوضى، ويمكن أن يمثل التعليم حالة طبيعية. حيث تمنح المدرسة الأطفال فرصة البقاء على اتصال مع الأصدقاء والاستمتاع بتشجيعهم ودعمهم. ويعد الاتصال المستمر بمعلميهم ميزة لمواصلة مراقبة صحتهم الجسدية والعقلية. وقد يساهم المعلمون أيضًا في تطوير معارف ومهارات جديدة حيوية للتكيف وبقاء الأطفال على قيد الحياة. إن التحدي المتمثل في مواصلة التعليم في أصعب الظروف يظهر الثقة في مستقبل الأطفال. ومع ذلك، فقد كشفت ماشيل أن هناك مخاطر على التعليم أثناء النزاع لأن المدارس والمعلمين غالبًا ما يتم استهدافهم. على الرغم من أن برامج الإغاثة لا تزال غير كافية، في أوقات النزاع المسلح، يتم إيلاء معظم الاهتمام لتعليم الأطفال اللاجئين. لذا تقترح بأن الاحتياجات التعليمية للأطفال الباقين داخل مناطق النزاع يجب أن تحظى بنفس الاهتمام الذي يحظى به اللاجئون من خلال إنشاء نشاط تعليمي كعنصر ذي أولوية في جميع المساعدات الإنسانية. وتوصي ماشيل بإنشاء مواقع بديلة للفصول الدراسية وتغيير الأماكن بانتظام لأن المدارس قد تكون أهدافاً محتملة. وأخيراً تدعو المجتمع الدولي إلى الإصرار على عدم استهداف جميع الأطراف المتورطة في النزاعات للمدارس وتعزيز الحماية الفعالة لخدمات التعليم (Machel، 1996).

ب. أهمية التعليم على الصحة العقلية والحماية من الاستغلال أثناء النزاع

يصر WinthropوKirk (٢٠٠٨) على أن المجتمع الدولي والمنظمات الأخرى يجب أن توفر الحماية والدعم الكاملين لتعليم الأطفال أثناء وبعد النزاع المسلح من أجل مستقبل أكثر إشراقًا للأطفال المتأثرين بالنزاع. كما يزعم الباحثان أن هناك ندرة في المعرفة حول أفضل السبل للتأكد من أن التعليم أثناء النزاعات يدعم في الواقع رفاهية الأطفال. ويشير وينثروب وكيرك إلى أن التعليم أثناء حالات النزاع المسلح يمكن أن يدعم الصحة البدنية والعقلية ورفاه الأطفال. غالبًا ما يتم تحدي الحجة القائلة بأن التعليم يعزز رفاهية الأطفال لأنه يتم إجراؤه دون الإشارة إلى تجارب الأطفال في التعليم أثناء النزاع وبعده. وهكذا، استند وينثروب وكيرك في حججهما إلى البيانات التي تم جمعها من الطلاب اللاجئين في المدارس الابتدائية الذين يعيشون في المخيمات وحالات ما بعد الصراع من -مبادرة الشفاء للفصول الدراسية التابعة للجنة الإنقاذ الدولية- the International Rescue Committee's Healing Classrooms Initiative (Winthrop & Kirk, 2008). أخيرًا، أظهرت دراسة وينثروب وكيرك ملاحظات مهمة في الحياة التعليمية للأطفال المتأثرين بالنزاع وكشفت عن العديد من المجالات في الموضوع ذي الصلة لمزيد من الدراسات.

ويشير ايضاً Sommer (٢٠٠٢) إلى أن تأثير النزاع المسلح على نظام التعليم في بعض الحالات كان واسع الانتشار لدرجة أن الاقتراب من أهداف -التعليم للجميع- Education for All يبدو غير وارد

تقريبًا. وفي بعض الحالات، يؤدي تجنيد الأطفال إلى إقصاء العديد من الأطفال من التعليم الرسمي والمشاركة في استدامة النزاع المسلح. حيث يعتقد أن التعليم يقلل من الأثر الاجتماعي والنفسي للنزاع المسلح على الأطفال ويوفر الحماية الجسدية والاجتماعية. كما أنه يحافظ على مهارات الدراسة وإعادة تقديم التعليم المدرسي وإدراج الرسائل ومهارات البقاء على قيد الحياة وبناء السلام. أخيرًا، يوفر تعليم الأطفال المتأثرين بالنزاع المسلح حماية حيوية من تجنيد الأطفال وكافة أشكال الاستغلال الأخرى (Sommer ، ٢٠٠٢).

ت. الإطار السياسي

من أجل الحفاظ على تعليم الأطفال أثناء النزاع المسلح، يجب أن تكون هناك حماية فعالة من قبل المجتمع الدولي التي كانت شبه مشلولة في الحالة السورية. يقول Adams لقد فشلت كل المبادرات الدبلوماسية العربية والدولية والعقوبات الاقتصادية والدبلوماسية التي فرضتها الجامعة العربية والدول الغربية على النظام السوري في ثنيه عن ممارسته العنف ضد شعبه. لكن ما يجب تفسيره الآن هو إحجام المجتمع الدولي والقوى العظمى عن التدخل لوقف القتل الجماعي والفظائع ضد الأطفال في سوريا على الرغم من استنفاد جميع المبادرات. هناك عاملان رئيسان يفسران فشل المجتمع الدولي في توفير الحماية لتعليم الأطفال: حق النقض الروسي والصيني وتداخل المصالح بين القوى الإقليمية والدولية (Adams، 2015). يمكن للمرء أن يتساءل لماذا طبق المجتمع الدولي مبدأ المسؤولية عن الحماية R2P في ليبيا، بينما تجاهلت استخدامها في سوريا رغم مقتل آلاف الأطفال السوريين وحرمان الملايين من تعليمهم بمختلف أنواع الأسلحة. يجادل أكبر زاده وسابا (٢٠١٨) بأن المسؤولية عن الحماية قد شوهت منذ التدخل وتغيير النظام في ليبيا تحت راية المسؤولية عن الحماية. لهذا السبب قوضت الثقة الدولية في المبدأ والذي بدوره أعطى المجتمع الدولي ذريعة للامتناع عن استخدامه في القضية السورية. ذريعتهم هي أن المسؤولية عن الحماية تُستخدم كأداة لأجندات السياسة الخارجية للقوى العظمى وليس للأسباب الإنسانية. هناك ايضاً ارتباط مباشر بين فشل مجلس الأمن بشأن سوريا وما حدث في ليبيا (Akbarzadeh & Saba, 2018). بينما يرفض Bellamy وهو أحد دعاة -المسؤولية عن الحماية- الربط بين القضية الليبية والسورية. يرى بيلامي أن العوامل السياسية والعسكرية مثل تشابه النظامين الروسي والسوري، بالإضافة إلى المصالح الاقتصادية والعسكرية الكبيرة لروسيا في سوريا، هي أفضل تفسير لاستخدام النقض الروسي في مجلس الأمن الدولي لدعم بقاء النظام السوري. هذه هي الاعتبارات السياسية الخاصة بسوريا وراء فشل مجلس الأمن الدولي وشلل المجتمع الدولي في توفير الحماية الفعالة للأطفال السوريين وتعليمهم (Bellamy, 2014).

ث. خلاصة الباحث الأدبية

بعد مراجعة الأطر القانونية والأدبيات الأخرى المتعلقة بحماية تعليم الأطفال أثناء النزاع المسلح، وجد هذا البحث أن حق التعليم راسخ في مختلف أحكام القانون الدولي. على الرغم من الحماية المنصوص عليها في القانون الدولي، يمكن أن يتوقف تعليم الأطفال تمامًا أو أن يكون في أضعف حالاته أثناء النزاعات المسلحة. يمكن أن يؤدي عدم توفير الحماية التعليمية الفعالة إلى تقليل احتمالية وجود بيئة تعليمية تعزز أو تسمح بالتعافي المستدام للأطفال أثناء النزاع المسلح وبعده. إنها وجهة النظر المؤسسية القائلة بأن تعليم الأطفال ليس فقط هدفًا مهمًا في حد ذاته ولكن أيضًا حقًا في تمكين الوصول إلى حقوق الإنسان الأخرى. أيضًا، لتزويد الأطفال بدور المشاركة المجدية في المستقبل في المجتمع وتعزيز الاحترام العالمي لكرامة الجميع، إنه حق يستحق الحماية من قبلنا جميعًا. وفي الختام، يوفر هذا البحث تجميعًا وتحليلًا للقوانين التي يمكن أن تكون مساهمة بشكل كبيرفي تعزيز حماية تعليم الأطفال السوريين ورفع مستوى المساءلة. كما أنه يوفر لمجموعة من القوانين ذات سلطة كامنة لتوجيه المسؤولين عن حماية التعليم في أوقات النزاع وأساس للمساءلة عن الإخفاقات. تكمن أهمية هذا البحث في المنهجية والنظريات عالية الجودة المختارة في تحليل فشل المجتمع الدولي في حماية تعليم الأطفال في حالات النزاع المسلح وخاصة في الحالة السورية والتي سيتم مناقشتها لاحقاً. علاوة على ذلك، ان ما يميز هذا البحث عن الدراسات السابقة هو أنه سيدرس مساهمات وفعالية استجابة المجتمع الدولي في توفير الحماية لتعليم الأطفال في سوريا.

٣. أوضاع تعليم الأطفال السوريين أثناء النزاع

سيركز هذا الفصل على أوضاع تعليم الأطفال السوريين وأثر النزاع المسلح عليهم. سيوضح هذا الفصل بشكل أساسي الانتهاكات التي ترتكبها قوات النظام السوري وحلفاؤه والجماعات المسلحة الأخرى ضد الأطفال وتعليمهم.

أ. خلفية الصراع السوري

تشهد سوريا أعنف الصراعات المسلحة في هذا القرن، حيث انطلقت شرارتها في ١٥ آذار ٢٠١١ باحتجاجات سلمية ضد نظام الأسد، لكن سرعان ما قوبلت هذه الاحتجاجات بعنف وحشي من قبل قوات النظام. حيث أدى قمع المظاهرات السلمية إلى مقتل عشرات الآلاف من المدنيين بينهم أطفال ونساء، وتشريد الملايين داخليا وفي أنحاء مختلفة من العالم. مما ادى لجوء المتظاهرين للدفاع عن انفسهم لتتحول فيما بعد الى نزاع مسلح وسرعان ما أصبحت سوريا أزمة دولية وبؤرة للصراع بين القوى الإقليمية والدولية (Hasan, 2019) .

وفقًا للمركز العالمي لمسؤولية الحماية (GCR2P)، بلغ عدد الضحايا منذ بداية الثورة في أوائل عام ٢٠١١ حتى مارس٢٠١٩ إلى ٥٦٠ ألفًا. تركت ٨ سنوات من الحرب على الشعب السوري المستمر ٦,٢ مليون نازح داخليًا و ٥,٦ مليون لاجئ في جميع أنحاء العالم، كما يوجد حوالي ١٣ مليون سوري في حاجة ماسة للمساعدة الإنسانية ومساعدات الحماية (GCR2P، 2019). كما يشير تقرير الأمم المتحدة في كانون الأول / ديسمبر ٢٠١٧ إلى أن نصف الأطفال النازحين داخل سوريا والذين يعيشون كلاجئين في البلدان المضيفة هم خارج المدرسة (Watt ، ٢٠١٨). حيث إن الانتهاكات ضد حق الأطفال في التعليم حرمت الكثير منهم في سوريا من تعليمهم ليتم تجنيدهم، أو الالتحاق في سوق العمل، أو الموت جوعاً، أو الزواج المبكر أوالتشرد أوالانفصال عن أسرهم. وفقًا لتقرير اليونيسف الصادر في أبريل ٢٠١٨، هناك حوالي ٢,٨ مليون طفل سوري خارج المدارس و ١,٣٥ مليون معرضون لخطر التسرب. وبحسب التقرير، فإن ٤٠٪ من الأطفال السوريين غير الملتحقين بالمدارس تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ١٧ عامًا، مما يجعلهم عرضة لكافة أنواع الاستغلال المذكورة أعلاه (UNICEF, 2018). أشار تحليل البنك الدولي لعام ٢٠١٧ إلى أن ٥٣ بالمائة من المرافق التعليمية في جميع أنحاء البلاد تضررت جزئيًا وأن ١٠ بالمائة دمرت بالكامل (World Bank, 2017). سيناقش الباحث في الأقسام اللاحقة العوامل التي تمنع الأطفال من الالتحاق بالمدارس في سوريا وفي دول اللجوء والتي تؤدي إلى زيادة معاناتهم.

ب. التأثيرات المباشرة على التعليم

يلتزم الأطفال السوريون بالتعليم أملاً في مستقبل أفضل على الرغم من العيش في بلد مزقته الحرب. على الرغم من أنه لا يمكن للمدارس في سوريا أن تعمل كبيئة تعليمية آمنة لأن التعليم تعرض لهجمات متعمدة أدت إلى تفاقم وضع الأطفال السوريين خلال الحرب. يرجع الأثر المباشر للنزاع المسلح على تعليم الأطفال السوريين إلى العوامل التالية: الهجمات المباشرة والمتعمدة على المدارس، والاستخدام العسكري للمدارس، واستهداف الطلاب والمعلمين، وتجنيد الأطفال، وتأثير النزوح.

١- الهجمات المباشرة والمتعمدة على المدارس

أفادت الشبكة السورية لحقوق الإنسان عن وقوع ٤٣٦٠ حادثة اعتداء على ١٣٥٦ مدرسة منذ عام ٢٠١١؛ مما تسبب في خروج نصفهم عن الخدمة. وبحسب التقرير فإن النظام السوري يتحمل المسؤولية عن الهجمات التي استهدفت ٩٩٦ مدرسة، والطيران الروسي لـ١٦ مدرسة، وقوات التحالف الدولي لـ ٨٧ مدرسة، فيما تتحمل أطراف النزاع الأخرى مسؤولية الاعتداء على باقي المدارس (SNHR, 2018). وفقًا لمجلس الأمن الدولي، يُعتبر الهجوم على المدارس أحد الانتهاكات الجسيمة الست ضد الأطفال. تعتبر الهجمات على المدارس، من حيث المبدأ، انتهاكًا للقانون الدولي الإنساني الراسخ، بما في ذلك القواعد

العرفية، ويمكن أن تشكل جرائم ضد الإنسانية وجرائم حرب (UN, 2013). تنص المادة ١١ و ١٨ من اتفاقية جنيف الرابعة والمادة ٤٨ من البروتوكول الإضافي الأول على حظر استهداف الأعيان المدنية، مع التركيز على أهمية المدارس بالنسبة للأطفال. علاوة على ذلك، تحظر المادتان ٤٨ و ٥٢ من البروتوكول الإضافي الأول والمادة ١٣ (١) من البروتوكول الثاني الاستهداف المتعمد للمدارس عندما لا تكون هناك ضرورة عسكرية وفقًا لمبدأ التمييز القانوني العام، مما يعني أنه يجب التمييز بين الأعيان المدنية وأهداف عسكرية ومحمية من عواقب العمليات العسكرية (ICRC, 1949 & 1977).

كما يوفر القانون الدولي لحقوق الإنسان حماية غير مباشرة للمرافق التعليمية بموجب الحماية القانونية للحق في التعليم الذي تمت مناقشته في الفصل ٤. ايضاً تنص المادة ١٣ (٢) (هـ) من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية (ICCPR) على إنشاء شبكة مدرسية في جميع المستويات ومواصلة تحسين الظروف المادية لأعضاء هيئة التدريس. وبالتالي، فإن الحق في التعليم بموجب القانون الدولي لحقوق الإنسان ينطوي على توافر المرافق المخصصة لتعليم الطلاب والموظفين في مجال التعليم. كما تنص المادة ٣ (٣) من اتفاقية حقوق الطفل على ما يلي: في جميع الإجراءات المتعلقة بالأطفال، يجب على الدول الأطراف أن تضمن حماية مرافق رعاية الأطفال وخاصة في مجالات السلامة والصحة. ووفقًا لتقرير الأمين العام للأمم المتحدة عن الأطفال والنزاع المسلح في سوريا، فإن الهجمات العشوائية على المدارس من قبل القوات الجوية للنظام السوري تواصل تدمير المدارس وتقتيل الأطفال على نطاق واسع، على الرغم من أن قرار مجلس الأمن رقم ٢١٣٩ طالب باحترام المدارس وحمايتها من الهجمات من قبل جميع أطراف النزاع في سوريا. علاوة على ذلك، يشير تقرير مجلس الأمن الدولي الصادر في ٢٢ مايو ٢٠١٤ إلى أن قوات النظام السوري كانت الفاعل الرئيسي للهجمات على المدارس (UNSC, 2014).

لذا، فإن الهجمات العشوائية والتدمير غير القانوني للمدارس بما في ذلك جميع العوامل المادية التي تمكن من بدء العملية التعليمية قد يؤدي إلى انتهاكات لحقوق الأطفال. وبالتالي، فإن الهجمات المتعمدة من قبل النظام السوري وحلفائه على المدارس والاعتداءات العشوائية التي تقتل أو تصيب الأطفال في المدارس تعتبر جرائم حرب بحسب مواد القانون الدولي المذكورة أعلاه.

٢- الاستخدام العسكري للمدارس

دعا قرار مجلس الأمن رقم ١٩٩٨ لعام ٢٠١١ الأطراف المتنازعة إلى الامتناع عن استخدام المدارس للعمليات العسكرية بسبب تأثيرها على حصول الأطفال على التعليم (UNSC, 2011). كذلك، ذهب قرار مجلس الأمن رقم ٢١٤٣ لعام ٢٠١٤ إلى أبعد من ذلك لتوضيح أن أطراف النزاع يجب أن تعتبر المدارس طابعًا مدنيًا كما هو محدد في القانون الدولي الإنساني (UNSC, 2014). علاوة على ذلك، أدخل قرار

مجلس الأمن رقم ٢٠١٥/٢٢٢٥ التأكيد على مصطلح "الطابع المدني للمدارس" وفقًا للقانون الدولي الإنساني، والذي قد يعني الاعتراف بالطابع المدني المتأصل في المدارس (UNSC, 2015). كما وجهت لجنة حقوق الطفل نداءات مماثلة لوقف تلك الانتهاكات (OHCHR, 2010). تشير هيومان رايتس ووتش الى أن الاستخدام العسكري للمدارس عمل خطير خلال النزاع المسلح السوري، حيث أدى استخدام المدارس من قبل النظام السوري والقوات المعارضة لأغراض عسكرية إلى مقتل وإصابة الكثير من الأطفال بالإضافة إلى تعطيل تعليمهم (HRW, 2013).

ووفقًا لتقريرالأمين العام للأمم المتحدة لعام ٢٠١٤، فإن الاستخدام العسكري للمدارس والهجمات على المدارس في سوريا أعاقت بشدة حق الأطفال في التعليم، حيث قامت كل من قوات النظام وجماعات المعارضة المسلحة بتدمير أو اضرار المرافق التعليمية. كما وثق التقرير استخدام النظام السوري للمدارس كمراكز احتجاز وقواعد عسكرية وثكنات ومنصات قنص، وكل ذلك في وجود فصول دراسية (UNSC, 2014). كما وثقت الشبكة السورية لحقوق الإنسان تحويل النظام السوري نحو ١٢٠٠ مدرسة في سوريا إلى مراكز احتجاز ومقار استخباراتية (SNHR, 2014). أيضاً، وفقًا للقانون الدولي الإنساني، لا يجوز لأطراف النزاع مطلقًا استخدام المدارس أو احتلالها لأي من الأسباب التالية: (أ) إذا كان الغرض من هذا الاستخدام هو ترهيب وإرهاب السكان المدنيين كما هو منصوص عليه في المادة ٥١ من البروتوكول الإضافي الأول والمادة ١٣ (٢) من AP II. (ب) إذا كان الغرض من الاستخدام هو تدمير المنشأة وتعطيل النشاط التعليمي كما هو منصوص عليه في المادة ٢٣ من لوائح لاهاي (ICRC, 1907)، المادة ٥٠ من البروتوكول الإضافي الأول والمادة ٥١ من البروتوكول الإضافي الثاني (ICRC, 1977). (ث) في حالة استخدام الطابع المدني للمنشأة كدرع للمحتلين العسكريين (دروعًا بشرية) كما تنص المادة ٢٨ من اتفاقية جنيف الرابعة والمادة ٥١ (٧) من البروتوكول الإضافي الأول (ICRC, 1949 & 1977). وعليه فإن استخدام المدارس لأغراض عسكرية ومراكز احتجاز من قبل النظام السوري يشكل انتهاكًا خطيرًا للتعليم في سوريا بحسب القانون الدولي.

٣- استهداف الطلاب والمعلمين

يحظر القانون الدولي الإنساني الهجمات المباشرة والمتعمدة على المدنيين غير المشاركين مباشرة في الأعمال العدائية، بمن فيهم الطلاب والمعلمون. تُحظر الهجمات المباشرة ضد المدنيين بمن فيهم الطلاب والمعلمون في المادتين ٤٨ و ٥١ من البروتوكول الإضافي الأول والمادة ١٣ (٢) من البروتوكول الإضافي الثاني. هذه الأحكام هي أيضًا جزء من القانون الدولي العرفي المطبق في حالات النزاع المسلح الدولي وغير الدولي. وهي تنص بوضوح على حظر الهجمات المباشرة والمتعمدة على الطلاب والمعلمين

(ICRC, 1977). تعتبر حماية الطلاب والمعلمين ذات أهمية قصوى لضمان حماية التعليم أثناء النزاع المسلح. ومن ثم، فإن الهجمات على الطلاب والمعلمين أثناء النزاع السوري تشكل تحديات خطيرة على حياة وسلامة الطلاب والمعلمين وبالتالي تنتهك حق الأطفال في التعليم حيث إن هذه الاعتداءات أثرت على آلاف الأطفال والمعلمين في سوريا.

في عام ٢٠١٣ صرحت اليونيسف في بيان صحفي أنه تم الإبلاغ عن مقتل أكثر من ١١٠ مدرسين والكثير غيرهم لم يعودوا يقومون بالتدريس في مدارسهم (UNICEF, 2013). كما أشارت اليونيسف في تقريرها لعام ٢٠١٥ عن سوريا إلى أن أكثر من ٥٢ ألف معلم و٥٢٣ مستشارًا مدرسيًا تركوا وظائفهم بحلول عام ٢٠١٥ بسبب الصراع (UNICEF, 2015). كما ذكرت منظمة أنقذوا الأطفال أنه بحلول عام ٢٠١٥، قُتل او نزح معلم واحد من بين كل خمسة معلمين مما أدى إلى نقص المعلمين وبالتالي أصبح تحديًا كبيرًا في عملية التعليم في سوريا (Save the Children, 2016). علاوة على ذلك، قالت منظمة أنقذوا الأطفال إن حوالي ١٥٠ ألف معلم قد فروا من سوريا منذ بداية الحرب (Save the Children, 2017). وفي ٢٤ تشرين الثاني ٢٠١٨، أسفر هجوم لقوات النظام السوري قرب مدرسة ابتدائية في بلدة جرجناز بمحافظة إدلب عن مقتل ستة أطفال ومعلمة ووالدة طالبة. حيث قالت منظمة هيومن رايتس ووتش إن الهجوم على المدرسة الابتدائية في بلدة جرجناز يؤكد ضرورة حماية المدنيين بمن فيهم الطلاب والمعلمين في سوريا (HRW, 2019). ويعد هذا الهجوم مثالاً على العدوان غير المشروع والعشوائي للنظام السوري على الطلاب والمعلمين وفقًا لأحكام القانون الدولي الإنساني المذكورة سابقًا.

٤- تجنيد الأطفال

أشارت ممثلة الأمين العام المعنية بالأطفال في النزاعات المسلحة، فيرجينيا غامبا، إلى زيادة بنسبة ٢٥ بالمائة خلال الربع الأول من عام ٢٠١٨ في تجنيد الأطفال واستخدامهم في الحرب الدائرة في سوريا (UN, 2018). كما ذكر أعلاه، فإن ٤٠٪ من الأطفال السوريين المتسربين من المدارس تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ١٧ عامًا، مما يجعلهم عرضة للتجنيد (UNICEF, 2018). حيث تم تجنيد العديد من الأطفال من المدارس أو في طريقهم إليها أو منها على وجه الخصوص للقتال مع قوات النظام السوري أو قوات المعارضة الأخرى في سوريا. حيث تعد مشاركة الأطفال في النزاعات المسلحة انتهاكًا صارخًا متعلقًا بالتعليم في كل من القانون الدولي الإنساني والقانون الدولي لحقوق الإنسان. تنص المادة ٧٧ (٢) من البروتوكول الإضافي الأول والمادة ٤ (٣) من البروتوكول الإضافي الثاني (ICRC, 1977) والمادة ٣٨ من اتفاقية حقوق الطفل على حظر تجنيد الأطفال دون سن ١٥ عامًا. فيما كما ذكرنا سابقًا يحتوي القانون الدولي لحقوق

الإنسان على أحكام مماثلة للقانون الدولي الإنساني، لكنه يحدد سن الثامنة عشرة في البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل (OHCHR, 2000).

نشأت معظم حالات التجنيد في سوريا من التسرب من المدارس والاضطرابات الاجتماعية والفقر المدقع، وبعضها تم اختطافه من قبل قوات النظام أو الجماعات المسلحة الأخرى مثل وحدات حماية الشعب الكردية وداعش وهيئة تحرير الشام في أو في طريقهم من وإلى المدارس أو خلال وجودهم في المدارس. وبحسب تقارير الأمم المتحدة، في ٨ حزيران ٢٠١٦، اعتقل النظام السوري والميليشيات الموالية له ١٥٠ طالبًا كانوا يتقدمون لامتحانات في مدرسة ذيب عنتر في حي الجورة بمدينة دير الزور حيث كان معظم الطلاب في سن ١٧ عامًا ويعتقد أنه تم القبض عليهم لغرض التجنيد العسكري (UN, 2016). كما يرى Wessells أنه في ظل الصعوبات والضغوط الاقتصادية والتعقيدات الظرفية المحيطة بقرار الأطفال الانضمام إلى الجيش، فإن مصطلح "التجنيد الطوعي" ليس مناسبًا لمعظم حالات التجنيد (Wessells, 1998). من ناحية أخرى، وثق تقرير الأمم المتحدة حول الأطفال في النزاعات المسلحة ٢٨٤ حالة لتجنيد الأطفال من قبل داعش في عام ٢٠١٧. لكن داعش ليست المجموعة الوحيدة المذنبة فان تقرير الأمم المتحدة وثق أيضًا ٢٢٤ حالة تجنيد أطفال في عام ٢٠١٧ من قبل وحدات حماية الشعب وقوات سوريا الديمقراطية الكوردية؛ ٢٤٤ حالة منسوبة لهيئة تحرير الشام ومجموعات مرتبطة بالمعارضة المسلحة و٧٣ حالة من قبل قوات النظام والميليشيات الموالية لها (UN, 2018).

على الرغم من التعهدات بوقف ممارسة تجنيد الأطفال دون سن ١٨ عامًا، لا تزال وحدات حماية الشعب وقوات سوريا الديمقراطية الكردية تقوم بتجنيد الأطفال، بمن فيهم الإناث. أجرت هيومن رايتس ووتش مقابلات مع ثماني عائلات في ثلاثة مخيمات للنازحين في شمال شرق سوريا، وقالت إن ست فتيات وفتيان تتراوح أعمارهم بين ١٣ و ١٧ عامًا تم تجنيدهم من قبل وحدات حماية الشعب من المخيمات. قالت إحدى الأمهات إن ابنها البالغ من العمر ١٦ عامًا، عندما تم تجنيده، كان له دور قتالي وتوفي بينما كانت المجموعة تقاتل من أجل استعادة مدينة الرقة. وأكدت هيومن رايتس ووتش أن ١٠ من بين ٥٩ طفلاً أفيد عن انضمامهم إلى وحدات حماية الشعب العام الماضي كانوا دون سن ١٥ عامًا (HRW, 2018). للأسف تجنيد الأطفال ظاهرة يصعب كبحها والقضاء عليها طالما استمرت الحرب في سوريا. حيث أكد قرار مجلس الأمن الدولي رقم ٢٢٤٧ على أن توفير تعليم جيد النوعية في مناخ آمن في أوقات النزاع المسلح أمر مهم للغاية لوقف ومنع تجنيد الأطفال. كما تحث الأمم المتحدة على مواجهة جميع أساليب التجنيد التي تستخدمها الجماعات المسلحة غير الحكومية التي تستهدف الأطفال، وذلك من خلال التثقيف والتوعية (UNSC, 2018). أخيرًا، وكما ذكر أعلاه، فإن تجنيد الأطفال دون سن ١٨ عامًا في

الأعمال العدائية محظور في القانون الدولي ويشكل جريمة حرب سواء من خلال التجنيد الإجباري أو الطوعي. بغض النظر عن المحظورات التي يفرضها القانون الدولي، فإن تجنيد الأطفال هو سبب رئيسي لحرمان الأطفال من التعليم في أوقات النزاع.

٥- تأثير النزوح

على الرغم من أن الصراع والنزوح والعنف قد أصبح جزءًا من الحياة اليومية في سوريا، إلا أن الأطفال صامدون على أمل مستقبل أكثر إشراقًا من خلال التعليم. كما أشرنا سابقاً، لا يزال أكثر من ٢,٨ مليون طفل في سوريا والدول المجاورة خارج المدرسة (UNICEF, 2018). على الرغم من تعهدات الجمعية العامة للأمم المتحدة بإعادتهم إلى الفصول الدراسية، فقد الأطفال اللاجئون حوالي ٧٠٠ مليون يوم دراسي العام الماضي من قبل ٣,٥ مليون طفل لاجئ مسجل. قالت منظمة أنقذوا الأطفال إن حوالي ٧٣٠ ألف طفل سوري لاجئ في البلدان المجاورة لا يتلقون أي تعليم، مما يجعلهم أكثر عرضة لعمالة الأطفال والزواج المبكر. أيضاً بسبب العقبات المستمرة في الأشهر الـ ١٢ الماضية، فقد الأطفال السوريون اللاجئون في الأردن ولبنان وتركيا أكثر من ١٣٣ مليون يوم دراسي. علاوة على ذلك، يفقد الأطفال النازحون الذين يعيشون في مناطق النزاع مدرستهم الأولى مثل الرقة، حيث نزح أكثر من ١٥٠ ألف طفل في الأشهر الأخيرة مما يعرضهم للتجنيد أو العمالة (Save the Children, 2017).

حيث تنص المادة ٢٢ من الاتفاقية المتعلقة بوضع اللاجئين لعام ١٩٥١ (UNHCR, 1951) والمادة ٢٢ من اتفاقية حقوق الطفل (OHCHR, 1989) على أنه يجب على الدول الأطراف حماية واحترام وإعمال حق الأطفال في التعليم بغض النظر عما إذا كانوا يحملون الجنسية أم لا، طالما أنهم يقيمون على أراضي الدولة المعنية. علاوة على ذلك، فإن المبدأ ٢٣ من المبادئ التوجيهية بشأن النزوح الداخلي، وإن لم يكن ملزماً، يؤكد مجدداً الحق في التعليم المجاني والإلزامي للأطفال المشردين داخلياً، وينص على وجوب احترام هذا التعليم للغة والدين والهوية الثقافية للطفل (UNHCR, 1998). للأسف في نواحي العريشة والهول وتل حميس في محافظة الحسكة شمال شرق سوريا التي تسيطر عليها وحدات حماية الشعب الكردية، تمتنع العائلات النازحة عن إرسال أطفالها إلى المدارس بسبب المناهج الكردية المفروضة من قبل وحدات حماية الشعب وقوات سوريا الديمقراطية الكردية في انتهاك صارخ للمبادئ المذكورة أعلاه. يشار إلى أن الأهالي النازحة في محافظات الحسكة والرقة ودير الزور قلقون أيضًا على سلامة أطفالهم من القصف العشوائي واختطاف الأطفال لغرض التجنيد من قبل وحدات حماية الشعب أو داعش (ACU, 2017). كل العوامل المذكورة أعلاه ضغطت وأثرت على تعليم الأطفال النازحين في العديد من المناطق في سوريا ودول اللجوء.

٤. استجابة المجتمع الدولي

يهدف هذا الفصل إلى شرح الاعتبارات السياسية التي تتغلب على الاعتبارات القانونية داخل المجتمع الدولي. على الرغم من إدانة النظام السوري وحلفائه لارتكاب جرائم فظيعة جماعية ضد تعليم الأطفال من قبل الأمم المتحدة والمنظمات الدولية غير الحكومية (INGOs)، إلا أن المجتمع الدولي لم ينجح بعد في توفير الحماية اللازمة لتعليم الأطفال السوريين. منذ بداية الصراع المسلح في سوريا، لم يصل رد المجتمع الدولي إلى مستوى الجرائم المروعة التي ترتكب بحق الأطفال.

ومع ذلك، يمكن للمرء أن يتساءل عن سبب فشل المجتمع الدولي في توفير الحماية للأطفال السوريين وتعليمهم على الرغم من أن تلك الحقوق مكفولة بقوة في القانون الدولي. لكي يتمكن المجتمع الدولي من تطبيق أحكام القانون الدولي المعمول بها والتي توفر الحماية لتعليم الأطفال، يجب أن يكون هناك قرار من مجلس الأمن الدولي للسماح بالتدخل الإنساني كما حدث مؤخرًا في ليبيا (Adams, 2015). لكن، تم ربط قرار مجلس الأمن الدولي بأجندات ومصالح القوى العظمى بطريقة قد تتجاوز حدود القانون الدولي. ومع ذلك، كانت هناك حالات أوقت فيها القوى العظمى بالتزامها بحماية المدنيين من دون الرجوع لمجلس الأمن الدولي بموجب مبدأ المسؤولية عن الحماية (R2P). على أي حال، كانت سياسة المسؤولية عن الحماية أكثر دراماتيكية مما كان عليه شلل مجلس الأمن الدولي بشأن سوريا (Adams, 2015).

أ. مبدأ المسؤولية عن الحماية (R2P)

ينص مبدأ المسؤولية عن الحماية على أن مفهوم السيادة ليس مطلقًا ويمكن تقديم البعد الانساني على سيادة الدولة إذا فشلت الدولة في تأمين وحماية مواطنيها من جرائم الحرب والتطهير العرقي. ظهرت مسؤولية الحماية في التسعينيات خلال حروب البلقان ورواندا عندما فشلت المحكمة الجنائية الدولية في التصرف لحماية المدنيين خلال تلك الحروب. في عام ٢٠٠٩، حدد الأمين العام للأمم المتحدة بان كي مون مبدأ المسؤولية عن الحماية من خلال ثلاث قواعد أساسية: أولاً، يجب أن تتحمل الدول مسؤولية حماية سكانها الخاضعين لولايتها القضائية من جرائم الحرب والإبادة الجماعية والتطهير العرقي والجرائم ضد الإنسانية. ثانيًا، يقع على عاتق المجتمع الدولي مسؤولية مساعدة الدول في الوفاء بالتزاماتها بحماية المدنيين. ثالثًا، إذا فشلت الدولة بشكل واضح في حماية شعبها، فإن المجتمع الدولي يتحمل مسؤولية حماية المدنيين من خلال استخدام تدابير تتراوح من استخدام الوسائل السلمية إلى الوسائل العسكرية كملاذ أخير دون موافقة مسبقة من مجلس الأمن الدولي (Fasulo, 2015).

لذا، فإن مبرر التدخل الانساني وفقًا للفقرات الثلاث في مبدأ المسؤولية عن الحماية في الصراع في سوريا موجود منذ بداية استخدام النظام السوري العنف ضد شعبه. وبعيدًا عن حماية الأطفال، هاجم النظام السوري المدارس والطلاب والمدرسين بكثافة بالدبابات والمدفعية والطائرات الحربية، وبالتالي استنفدت كل الوسائل السلمية لحماية الأطفال. ومن ثم، فمن واجب المجتمع الدولي النظر في إجراءات أكثر صرامة في وقت يبدو فيه تفويض مجلس الأمن الدولي مستحيلاً من الناحية السياسية. وأيضًا، في ظل الظروف الملحة، يتمتع المجتمع الدولي بالأساس الأخلاقي لاتخاذ الإجراءات اللازمة بموجب مبدأ المسؤولية عن الحماية. فأزمة الأطفال في سوريا هي النموذج الأكثر اكتمالا للتدخل في إطار المسؤولية عن الحماية وقد تكون بصيص أمل لتجنيب الأطفال السوريين المزيد من المآسي والأهوال (Adams, 2015). ولكن يجادل المناهضون للتدخل الانساني على أنه بدون تفويض من مجلس الأمن الدولي بموجب الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، فإن أي تدخل عسكري سيكون غير قانوني بموجب القانون الدولي (UN, 1945). على الرغم من أن مسؤولية الحماية هي في المقام الأول مبدأ وقائي، إلا أنها تهدف إلى التركيز على أي إجراء قسري محتمل ضد مرتكبي الفظائع بطريقة شرعية من الناحية القانونية والأخلاقية (Adams, 2015).

بالمقابل، كانت هناك عدة حالات تدخلت فيها القوى العظمى في الشؤون الداخلية للدول الأخرى لاعتبارات سياسية خارج إطار القانون الدولي، بموجب مبدأ المسؤولية عن الحماية. إن اتباع سياق التدخل بموجب مبدأ المسؤولية عن الحماية مرورا بالتدخلات في البوسنة وكوسوفو وليبيا يقودنا إلى الاعتقاد بأن التدخل الإنساني في ظل النظام الدولي الحالي لا يقوم على اعتبارات قانونية بل على اعتبارات سياسية بحتة (Adams, 2015). في الواقع، فإن تاريخ العلاقات الدولية مليء بأمثلة أخرى من التدخل الإنساني وفقًا للاعتبارات القانونية والسياسية. في الواقع إن الظروف السياسية المحيطة بالأزمة السورية تختلف عن ظروف الحالات الثلاث المذكورة سابقاً. خاصة فيما يتعلق بطبيعة المصالح السياسية والاقتصادية الروسية في سوريا وتدخلها العسكري المباشر في عام ٢٠١٥ لحماية حليفها نظام الأسد. ففي الحالة السورية، كانت الأرضية للسماح بالتدخل الإنساني لحماية الأطفال موجودة منذ بداية الصراع، لكن الفيتو الروسي والصيني في مجلس الأمن الدولي والاعتبارات السياسية قوضت أي حل لوقف القتل في سوريا (Al-Marsad, 2013).

ب. المبادرات الدولية

كانت الاستجابة الأولى للمجتمع الدولي في ٢٢ أغسطس / آب ٢٠١١ لإنشاء لجنة تحقيق دولية مستقلة من قبل مجلس حقوق الإنسان للتحقيق في انتهاكات حقوق الإنسان منذ مارس / آذار ٢٠١١. في

تقرير بتاريخ ٢٣ نوفمبر / تشرين الثاني ٢٠١١، وثقت لجنة التحقيق أنماط الانتهاكات ضد حقوق الأطفال والإعدامات خارج نطاق القضاء والاعتقالات التعسفية والاختفاء القسري والتعذيب والعنف الجنسي. أبلغت لجنة التحقيق عن هذه الانتهاكات تحت عنوان الانتهاكات والجرائم بموجب القانون الدولي المعمول به (OHCHR, 2011). جاءت المبادرة الثانية من جامعة الدول العربية في ١٠ سبتمبر ٢٠١١ وتضمنت خطة للانتقال إلى نظام ديمقراطي، لكن النظام لم يستجب لها. وفي يناير ٢٠١٢، أطلقت جامعة الدول العربية مبادرتها الثانية، والتي نصت على وجوب تسليم الأسد صلاحياته إلى نائبه فاروق الشرع، والتي رفضها النظام مرة أخرى (Küçükkeleş، 2012). وفي يونيو ٢٠١٢، انعقد مؤتمر جنيف الذي نتج عنه إصدار إعلان جنيف وأبرز الحاجة إلى العمل من أجل إنشاء سلطة تنفيذية انتقالية كاملة (UN, 2012).

علاوة على ذلك، يعد قرار مجلس الأمن رقم ٢١١٨ أحد أهم المرجعيات إلى العملية السياسية بناءً على خطة النقاط الست لكوفي عنان، مبعوث الأمم المتحدة إلى سوريا (UNSC, 2013). وفي كانون الثاني ٢٠١٤، انعقد مؤتمر جنيف ٢ بدعوة من الأخضر الإبراهيمي المبعوث الأممي إلى سوريا، وكان المؤتمر ثمرة للتعاون الروسي الأمريكي الذي أدى إلى نزع الأسلحة الكيميائية السورية بعد مجزرة الكيماوي في الغوطة التي ارتكبتها قوات النظام (UNSC, 2014). وفي أكتوبر ٢٠١٥، اجتمع سبعة عشر بلدًا في فيينا ووافقوا على السعي لتطوير أطر تسهم للانتقال السياسي في سوريا. وفي الشهر التالي، عُقدت محادثات فيينا ٢، وبالتالي توصلت الدول الكبرى إلى خارطة طريق لتشكيل حكومة انتقالية، وإجراء انتخابات وإجراء محادثات بين النظام والمعارضة (Crisis Group, 2015). وفي ديسمبر ٢٠١٥، أصدر مجلس الأمن الدولي القرار ٢٢٥٤، والذي شكل نقطة تحول أساسية في العملية السياسية في سوريا، حيث حاول الرعاة إنشاء بداية جديدة للمفاوضات من أجل إفراغ قرار مجلس الأمن رقم ٢١١٨ من محتواه (UNSC, 2015).

علاوة على ذلك، انعقدت جولة جديدة من جنيف، حضرها ممثلون عن النظام، في كانون الثاني (يناير) ٢٠١٦، لكنها عُلقت بعد أن اعترض وفد المعارضة على الاستمرار بسبب هجوم النظام على حلب، ثم عقدت سلسلة اجتماعات في جنيف باءت بالفشل أيضًا. وفي كانون الثاني (يناير) ٢٠١٧، انطلقت النسخة الأولى من مفاوضات أستانا، حيث توصلت روسيا وتركيا وإيران إلى اتفاق بشأن إنشاء آلية ثلاثية لمراقبة تنفيذ وقف إطلاق النار. وبعد ذلك بين عامي ٢٠١٧ و٢٠١٨، جرت سلسلة من مفاوضات أستانا. حيث كان النظام السوري المستفيد الأكبر من النتائج، خاصة أنه سيطر على مساحات واسعة بعد تجميد الجبهات. علاوة على ذلك، فإن معظم أطراف المعارضة السورية والمجتمع الدولي لا يعترفون بمفاوضات أستانا كمسار سياسي للحل في سوريا (Ziadeh, 2017).

خلال الصراع، استخدمت روسيا والصين حق النقض ضد ستة مشاريع قرارات بينما استخدمت روسيا حق النقض ضد ستة قرارات أخرى لحماية نظام حليفها الأسد. حيث بعد أشهر قليلة من اندلاع الاحتجاجات السلمية، في أكتوبر / تشرين الأول ٢٠١١، عطلت روسيا مشروع قرار قدمته جامعة الدول العربية والدول الأوروبية يدعو فيه إلى وضع حد لانتهاكات حقوق الإنسان واستخدام القوة ضد المدنيين بمن فيهم الأطفال (UN, 2019). بعد ذلك بين عامي ٢٠١٢ و٢٠١٨، كانت جميع مشاريع القرارات المعطلة من قبل روسيا تدعو إلى وضع حد للفظائع المستمرة وتقديم نظام الأسد إلى العدالة. كما ذكرنا سابقًا، على الرغم من فشل مجلس الأمن الدولي في الاستجابة بشكل مناسب بسبب حق النقض الروسي والصيني، فقد أصدر مجلس الأمن الدولي ٢٤ قرارًا بشأن وصول المساعدات الإنسانية والأسلحة الكيماوية ومحادثات السلام ولكن لم يتم تنفيذ أي منها بالكامل (GCR2P، 2019). أيضًا، صوتت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢١ ديسمبر ٢٠١٦ على قرار تشكيل الآلية الدولية المحايدة والمستقلة (IIIM)، والتي تنص على تشكيل لجنة خاصة لتحديد مجرمي الحرب في سوريا (UN, 2016). علاوة على ذلك، نجح مجلس حقوق الإنسان في اعتماد ٢٧ قرارًا تندد بالوحشية في سوريا، أكد معظمها أن على النظام السوري الوفاء بمسؤوليته تجاه حماية المدنيين (GCR2P، 2019). وعليه فقد استنفد المجتمع الدولي جميع الوسائل لتوفير الحماية للأطفال السوريين أثناء النزاع، بما في ذلك فشل المبعوثين الدبلوماسيين والمحادثات السياسية والعقوبات. لم يكن أي من الخيارات المذكورة فعالاً في توفير الحماية للأطفال وتعليمهم، وبالتالي فشل المجتمع الدولي في الوفاء بالتزاماته تجاه الأطفال السوريين.

كما انتقد رئيس لجنة التحقيق، باولو بينيرو، فشل المجتمع الدولي في منع نظام الأسد وحلفائه من ارتكاب المزيد من جرائم الحرب ضد الأطفال، مشيرًا إلى أنهم جمعوا عشرات الآلاف من الوثائق التي تؤكد تلك الجرائم. وأضاف أن المجتمع الدولي فشل أيضًا في إحالة مرتكبي الجرائم إلى المحكمة الجنائية الدولية لمحاكمتهم، داعيًا إلى اتخاذ إجراءات تحترم حقوق الإنسان والأطفال (Osman, 2019). كما تشير لين معلوف، مديرة البحوث في الشرق الأوسط، إلى أن الإخفاق الكارثي للمجتمع الدولي في اتخاذ تدابير ملموسة لحماية الأطفال السوريين سمح لأطراف النزاع، ولا سيما الحكومة السورية بارتكاب جرائم حرب وجرائم ضد الإنسانية مع الإفلات التام من العقاب وذلك بمساعدة قوى خارجية خاصة روسيا (Amnesty, 2018). علاوة على ذلك، قال وكيل الأمين العام الأمريكي السابق للشؤون السياسية، جيفري فيلتمان، إن سوريا ربما لا تزال المثال الأكثر مأساوية على فشل المجتمع الدولي في معالجة كارثة إنسانية وسلمية وأمنية وحقوق إنسانية (UN, 2018).

ت. النظريات الرئيسية للعلاقات الدولية ومبدأ المسؤولية عن الحماية في سوريا

لا يزال الجدل السياسي والقانوني جارياً على مستوى الجهات الفاعلة في الدولة القومية حول التدخل الإنساني بموجب مبدأ المسؤولية عن الحماية بين المؤيدين والمعارضين على حد سواء من منظري الليبرالية أو الواقعية. حيث يرى الرأي الأول المتمثل بالنظرية الليبرالية، أنه في ضوء العولمة، لم يعد من الممكن التمسك بمفهوم السيادة الوطنية على حساب البعد الانساني. أما الثاني والمتمثل بالنظرية الواقعية، فقد عارضها على أساس أنها تتعارض مع مبدأ السيادة الوطنية وتنطوي على تدخل في الشؤون الداخلية للدول ويمكن أن تستغلها القوى العظمى لتحقيق أهدافها (Bellamy & Wheeler, 2017). على الرغم من اهتمام الليبرالية بحقوق الإنسان، اختلف مؤيدوها في وجهة نظرهم بشأن التدخل الإنساني، لكن هذا الخلاف لم يمنعهم من تبرير التدخل في الكثير من الحالات. حيث يبرر ستانلي هوفمان التدخل في حالتين: تهديدات للسلام الدولي وانتهاكات جسيمة لحقوق الإنسان. لقد انتقدت الليبرالية مبدأ السيادة وعدم التدخل حيث ترى أن السيادة ليست سلعة مطلقة والدولة المنتهكة لحقوق الانسان معرضة لخسارة حق السيادة (Hoffmann, 1995). أما الواقعية فتنتقد مبدأ التدخل في سيادة الدول وتحث على معالجة القضايا ذات الطبيعة الإنسانية والتفاوض بشأنها وعقد اجتماعات تفاهم لمنع الصراع. حيث تدور مبادئ الواقعية حول الأنانية، والفوضى، ومركزية الدولة، والقوة ومبدأ السيادة، أما بالنسبة للمبادئ الأخلاقية عند الواقعية فلا وجود لها في العلاقات الدولية وبالتالي فهي لا تدعم التدخل الانساني لاعتبارات إنسانية. ختاماً يبرر الواقعيون مثل هذه التدخلات فقط للحفاظ على النظام الدولي ومنع التصعيد والفوضى والحرب (Bellamy & Wheeler, 2017).

٥. الخاتمة

سعى هذا البحث إلى معالجة وضع تعليم الأطفال أثناء النزاع السوري المسلح واستجابة المجتمع الدولي للانتهاكات المرتكبة ضدهم. حيث كشف البحث عن انتهاكات جسيمة ضد تعليم الأطفال السوريين من خلال تطبيق الأطر القانونية للقانون الدولي ومراجعة تقارير الأمم المتحدة وقرارات مجلس الأمن وتقارير المنظمات الدولية غير الحكومية. في النزاع السوري المسلح، كان الأطفال هم الضحايا الأكثر ضعفاً وبالتالي كانوا أكثر المتضررين، خصوصاً حقهم في التعليم. رغم أن سوريا صادقت على اتفاقية حقوق الطفل والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها من الاتفاقيات ذات الصلة لتوفير الحماية لحق الأطفال في التعليم، فقد كشف البحث عن قدر كبير من الانتهاكات ضد تعليم الأطفال أثناء الحرب المستمرة في سوريا. حيث كانت أشد الانتهاكات الهجوم المباشر على المدارس، واستهداف الطلاب والمعلمين، والاختطاف وتجنيد الأطفال، والاستخدام العسكري للمدارس.

لقد أدى الهجوم على المدارس إلى تدمير وإضرار مدرسة واحدة من كل ثلاث مدارس، وبالتالي فقد حرم أكثر من ٢,٨ مليون طفل من التعليم. كما أدت الاعتداءات على التعليم إلى تجنيد الأطفال وعمالة الأطفال والزواج المبكر. على الرغم من أن تجنيد الأطفال يعد انتهاكًا صارخًا صارخًا للقانون الدولي، إلا أنه كان هناك ٨٢٥ حالة تجنيد أطفال من قبل داعش، ووحدات حماية الشعب وقوات سوريا الديمقراطية الكردية، وهيئة تحرير الشام، وقوات النظام السوري والجماعات المسلحة الأخرى. كما خلصت تقارير الأمم المتحدة والمنظمات الدولية غير الحكومية إلى أن قوات النظام السوري وحلفاءه هم المسؤولون الأساسيون عن ارتكاب الجرائم الوحشية الجماعية المستمرة ضد الأطفال وحقهم في التعليم. كما أن التورط المباشر لقوات روسية وإيرانية وميليشيا حزب الله في العديد من الهجمات على المدارس يجعلها شريكة للنظام السوري. باختصار، لا تزال حماية تعليم الأطفال كما ورد في الفصلين الثالث والرابع أثناء الحرب السورية مهملة، على الرغم من أن حماية تعليم الأطفال أثناء النزاع المسلح راسخة في القانون الدولي. إذا لم يتم تصميم نهج شامل لتعليم الأطفال المتأثرين بالنزاع المسلح وتنفيذه بشكل مباشر أثناء النزاع وبعده على المدى الطويل، فإن سوريا وجيرانها سيعيشون دورة دائمة من العنف والفقر. من أجل مواجهة التحدي المتمثل في توفير التعليم المناسب للأطفال في مثل هذه الظروف، يجب توفير حماية شاملة من قبل المجتمع الدولي بغض النظر عن أي اعتبارات سياسية.

كما خلص البحث أيضاً إلى أن جميع المحادثات والمبادرات السياسية لحل الأزمة السورية استنفدت بسبب فشل المجتمع الدولي لإنفاذها. حيث أصيب المجتمع الدولي بالشلل في تطبيق المبادرات المذكورة أعلاه بسبب الفيتو الروسي والصيني وتداخل مصالح القوى الإقليمية والدولية. من الأمثلة السابقة تظهر الحقيقة أن تاريخ العالم الحديث لم يشهد موقفا دوليا موحدا من أي أزمة، وكان دائما منقسماً. علاوة على ذلك، بعد مراجعة التدخل الإنساني بموجب مبدأ المسؤولية عن الحماية من خلال نظريات الواقعية والليبرالية، قد يكون التدخل لحماية الأطفال ممكنًا من خلال مبادئ النظرية الليبرالية وهو تقديم البعد الانساني على مبدأ السيادة. بينما يكون التدخل ممكناً حسب النظرية الواقعية لحفظ الأمن الدولي ولمنع الفوضى وتصعيد الحرب. تعتبر سوريا اليوم مثالاً نموذجياً على فشل المجتمع الدولي في حل مشكلة كان من الممكن أن يؤدي التدخل المبكر إلى إنهاء الأزمة الانسانية منذ البداية. لكن ضيق وجهات النظر حول مصالح الدول الإقليمية والدولية حالت دون قيام المجتمع الدولي بالتزاماته تجاه الأطفال السوريين. على الرغم من الانقسام في المجتمع الدولي، كانت الأرضية للتدخل الإنساني من قبل الولايات المتحدة الأمريكية موجودة خاصة عندما تجاوز النظام السوري الخط الأحمر باستخدام الأسلحة الكيميائية في عام ٢٠١٣ وذلك من خلال وجهة نظر الواقعية والليبرالية.

وفي الختام، يندرج هذا البحث في إطار الدراسة التطبيقية لحقوق الإنسان. وتشير استنتاجاته إلى أن حماية تعليم الأطفال تكون في أضعف حالاتها في أوقات النزاع المسلح وإن فشل المجتمع الدولي في توفير الحماية يرجع إلى اعتبارات سياسية واقتصادية. بعد دراستنا المتعمقة لهذا الموضوع، يتطلب قياس النتائج والمعطيات تقييمًا واسع النطاق للنطاق المكاني والإطار الزمني؛ لكن الأكثر فائدة هو البحث الذي يمكن أن يساعد في تحليل حماية تعليم الأطفال ودور المجتمع الدولي في توفير الحماية الشاملة.

التوصيات

١. اتخاذ إجراءات ملموسة لإعطاء الأولوية لحماية تعليم الأطفال السوريين المتأثرين بالحرب وخلق بيئة ملائمة للتعليم حالاً.

٢. إدراج حماية تعليم الأطفال في عمليات السلام كبند أساسي لتحقيق سلام دائم.

٣. العمل على إعادة صياغة الاتفاقيات الدولية التي تكفل حماية تعليم الأطفال إثناء النزعات المسلحة وجعلها ملزمة مع مراعاة تضمين عقوبات تتناسب مع الانتهاكات من أجل ضمان احترام هذه الاتفاقيات.

٤. الضغط على النظام السوري من قبل المجتمع الدولي من أجل إنفاذ قرارت مجلس الأمن واحترام الاتفاقيات التي تضمن حقوق الطفل وتعليمه.

٥. على المجتمع الدولي أن يتحمل مسؤولياته تجاه الانتهاكات التي يتعرض لها الأطفال السوريين من خلال التدخل الانساني تحت مبدأ مسؤولية الحماية R2P.

٦. على المجتمع الدولي العمل على اصلاح آلية عمل مجلس الأمن وإلغاء امتياز حق النقض (الفيتو) للدول الخمس دائمة العضوية من أجل ضمان عدم تعرض قرارت المجلس لابتزاز تلك الدول.

٧. كما يقترح هذا البحث بالتأكيد مزيدًا من الأبحاث في مجال حماية تعليم الأطفال والذي من شأنه أن يسمح للمجتمع الدولي باستكشاف طرق أكثر فعالية.

٨. أخيرًا، يجب على الدول والباحثين القانونيين ومنظري العلاقات الدولية التركيز أكثر على إيجاد آلية أفضل للتصويت على مشاريع القرارات في مجلس الأمن الدولي خصوصاً عندما تتعلق القضية بحماية الأطفال في أوقات النزاع المسلح.

المراجع والمصادر الأساسية

International Committee of the Red Cross (ICRC) (1907, October 18). *Regulations concerning the Laws and Customs of War on Land. The Hague, 18 October 1907.* Retrieved from International Committee of the Red Cross: https://ihl-databases.icrc.org/ihl/INTRO/195?OpenDocument [Accessed 17 May 2019]

International Committee of the Red Cross (ICRC) (1949, Augut 12). *Convention (IV) relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War. Geneva.* Retrieved from International Committee of the Red Cross: https://ihl-databases.icrc.org/applic/ihl/ihl.nsf/1a13044f3bbb5b8ec12563fb0066f226/5aa133b15493d9d0c12563cd0042a15a [Accessed 17 May 2019]

International Committee of the Red Cross (ICRC) (1977, June 8). *Additional Protocol I to the Geneva Conventions of 1949.* Retrieved from International Committee of The Red Cross: https://ihl-databases.icrc.org/ihl/INTRO/470 [Accessed 17 May 2019]

International Committee of the Red Cross (ICRC) (1977, June 8). *Additional Protocol II to the Geneva Conventions of 1949.* Retrieved from International Committee of The Red Cross: https://ihl-databases.icrc.org/applic/ihl/ihl.nsf/INTRO/475?OpenDocument [Accessed 17 May 2019]

Machel, Graca (1996, August 26). *Impact of armed conflict on children.* Retrieved March 14, 2019, from United Nations Children's Fund : https://www.unicef.org/graca/a51-306_en.pdf [Accessed 17 May 2019]

Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (1966, January 3). *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.* Retrieved from Office of the High Commissioner for Human Rights (United Nations): https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/cescr.aspx [Accessed 17 May 2019]

Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (1989, November 20). *Convention on the Rights of the Child.* Retrieved from Office of the High Commissioner for Human Rights (United Nations): https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx [Accessed 17 May 2019]

Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (2000, May 25). *Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict.* Retrieved from Office of the High Commissioner for Human Rights: https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/opaccrc.aspx [Accessed 17 May 2019]

Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (2010, June 11). *Committee on the Rights of the Child Concluding Observations: Colombia.* Retrieved from Office of the High Commissioner for Human Rights: https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.OPAC.COL.CO.1.doc

Office of the High Commissioner for Human Rights (OHCHR) (2011, November 23). *Report of the independent international commission of inquiry on the Syrian Arab Republic.* Retrieved from Office of the High Commissioner for Human Rights: https://www.ohchr.org/Documents/Countries/SY/A.HRC.S-17.2.Add.1_en.pdf [Accessed 17 May 2019]

The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (1951). *The 1951 Convention Relating to the Status of Refugees.* Retrieved from The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees: https://www.unhcr.org/4ca34be29.pdf [Accessed 17 May 2019]

The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (1998, April). *Guiding Principles on Internal Displacement.* Retrieved from The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees: https://www.unhcr.org/protection/idps/43ce1cff2/guiding-principles-internal-displacement.html [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (1945, June 26). *Charter of the United Nations.* Retrieved from The United Nations: https://www.un.org/en/charter-united-nations/ [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (1948, December 10). *Universal Declaration of Human Rights.* Retrieved from The United Nations: https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/ [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (2012, June 30). *Action Group for Syria Final Communiqué* . Retrieved from The United Nations: https://www.un.org/News/dh/infocus/Syria/FinalCommuniqueActionGroupforSyria.pdf [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (2013, December 23). *Preparations for upcoming Syria peace conference 'on track,' says UN chief.* Retrieved from The United Nations News: https://news.un.org/en/story/2013/12/458542-preparations-upcoming-syria-peace-conference-track-says-un-chief#.UuUqthD8LIU [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (2013, November). *The Six Grave Violations Against Children During Armed Conflict: The Legal Foundation.* Retrieved from Office of the Special Representative of the Secretary-General for Children and Armed Conflict: https://childrenandarmedconflict.un.org/publications/WorkingPaper-1_SixGraveViolationsLegalFoundation.pdf [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (2015, December 17). *Taking Action on Sexual Exploitation and Abuse by Peacekeepers.* Retrieved from The United Nations: https://www.un.org/News/dh/infocus/centafricrepub/Independent-Review-Report.pdf [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (2016, July 20). *Implementation of Security Council resolutions 2139 (2014), 2165 (2014), 2191 (2014) and 2258 (2015)* . Retrieved from The United Nations: https://undocs.org/S/2016/631 [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (2016, December 22). *Syria: UN approves mechanism to lay groundwork for investigations into possible war crimes.* Retrieved from The United Nations News: https://news.un.org/en/story/2016/12/548392-syria-un-approves-mechanism-lay-groundwork-investigations-possible-war-crimes [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (2018, May 16). *Children and Armed Conflict.* Retrieved March 10, 2019, from The United Nations : http://undocs.org/s/2018/465 [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (2018, March 29). *Member States' support essential for an effective UN, says outgoing political chief.* Retrieved from The United Nations News: https://news.un.org/en/story/2018/03/1006311 [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (2018, July 27). *More than 7,000 Children Killed or Maimed Since Outbreak of Syria Crisis in 2011.* Retrieved from The United Nations: https://www.un.org/press/en/2018/sc13437.doc.htm [Accessed 25 May 2019]

The United Nations (UN) (2018, July 27). *SRSG's Briefing to the Security Council on the situation of children in Syria.* Retrieved from Children and Armed Conflict: https://childrenandarmedconflict.un.org/srsgs-briefing-to-the-security-council-on-the-situation-of-children-in-syria/ [Accessed 17 May 2019]

The United Nations (UN) (2019, May 3). *Security Council - Veto List Middle East-Syria.* Retrieved from Research the UN: https://research.un.org/en/docs/sc/quick/meetings/2011 [Accessed 17 May 2019]

The United Nations Security Council (UNSC) (2011, July 12). *Resolution 1998 (2011) Children and armed conflict.* Retrieved from The United Nations Security Council Resolutions: http://unscr.com/files/2011/01998.pdf [Accessed 25 May 2019]

The United Nations Security Council (UNSC) (2013, September 27). *Resolution 2118 (2013) Middle East, Non-proliferation of weapons, Syria.* Retrieved from The

United Nations Security Council Resolutions: http://unscr.com/en/resolutions/doc/2118 [Accessed 17 May 2019]

The United Nations Security Council (UNSC) (2014, January 27). *Report of the Secretary-General on children and armed conflict in the Syrian Arab Republic .* Retrieved from United Nations Security Council : https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/N1362707.pdf [Accessed 17 May 2019]

The United Nations Security Council (UNSC) (2014, May 22). *Report of the Secretary-General on the implementation of Security Council resolution 2139 (2014).* Retrieved from Security Counil: http://www.securitycouncilreport.org/atf/cf/%7B65BFCF9B-6D27-4E9C-8CD3-CF6E4FF96FF9%7D/s_2014_365.pdf [Accessed 17 May 2019]

The United Nations Security Council (UNSC) (2014, February 22). *Resolution 2139 (2014) on Middle East, Syria.* Retrieved from The United Nations Security Council Resolutions: http://unscr.com/files/2014/02139.pdf [Accessed 17 May 2019]

The United Nations Security Council (UNSC) (2014, March 7). *Resolution 2143 (2014) Children and armed conflict.* Retrieved from The United Nations Security Council Resolutions: http://unscr.com/files/2014/02143.pdf [Accessed 26 May 2019]

The United Nations Security Council (UNSC) (2015, June 18). *Resolution 2225 (2015) Children and armed conflict.* Retrieved from The United Nations Security Council Resolutions: http://unscr.com/files/2015/02225.pdf [Accessed 26 May 2019]

The United Nations Security Council (UNSC) (2015, December 18). *Resolution 2254 (2015) Middle East (Syria).* Retrieved from The United Nations Security Council Resolutions: http://unscr.com/en/resolutions/doc/2254 [Accessed 17 May 2019]

The United Nations Security Council (UNSC) (2018, July 9). *Resolution 2427 (2018) Children and armed conflict .* Retrieved from The United Nations Security Council Resolutions: http://unscr.com/files/2018/02427.pdf [Accessed 17 May 2019]

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2006). *MACHEL STUDY 10-YEAR STRATEGIC REVIEW CHILDREN AND CONFLICT IN A CHANGING WORLD.* Retrieved from United Nations Children's Fund : https://childrenandarmedconflict.un.org/publications/MachelStudy-10YearStrategicReview_en.pdf [Accessed 17 May 2019]

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2011, May). *THE ROLE OF EDUCATION IN PEACEBUILDING.* Retrieved from United Nations Children's Fund : https://www.unicef.org/protection/files/EEPCT_Peacebuilding_LiteratureReview.pdf [Accessed 17 May 2019]

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2013, March 5). *Syria conflict depriving hundreds of thousands of children of their education.* Retrieved from United Nations Children's Fund : https://www.unicef.org/media/media_68077.html [Accessed 17 May 2019]

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2013, May 16). *Syria Crisis Bi-weekly Humanitarian Situation Report.* Retrieved from United Nations Children's Fund : https://www.unicef.org/appeals/files/UNICEF_Syria_Regional_Crisis_Humanitarian_SitRep_Syria_Jordan_Lebanon_Iraq_Turkey_16May2013.pdf [Accessed 17 May 2019]

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2013, January 22). *UN Emergency Directors shocked by appalling plight of people in Syria.* Retrieved from United Nations Children's Fund : https://www.unicef.org/media/media_67620.html [Accessed 17 May 2019]

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2015, September 3). *Education under Fire: How the Conflict in the Middle East is Depriving Children of their Schooling.* Retrieved from United Nations Children's Fund : https://www.unicef.org/mena/media/2271/file [Accessed 17 May 2019]

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2017). *Annual Report 2017 Syrian Arab Republic.* Retrieved from United Nations Children's Fund: https://www.unicef.org/about/annualreport/files/Syrian_Arab_Republic_2017_COAR.pdf [Accessed 17 May 2019]

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2018, April 1). *UNICEF'S RESPONSE TO THE SYRIA CRISIS.* Retrieved from United Nations Children's Fund : https://www.unicef.org/emergencies/files/2018-04_-_UNICEF_response_to_the_Syria_Crisis.pdf [Accessed 17 May 2019]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1960, December 14). *Convention against Discrimination in Education.* Retrieved from United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Accessed 17 May 2019]

المصادر الثانوية ومقرارت الكورس

Adams, Simon (2015, March). *Failure to Protect:Syria and the UN Security Council.* Retrieved from The Global Centre for the Responsibility to Protect : http://www.globalr2p.org/media/files/syriapaper_final.pdf [Accessed 23 May 2019]

Akbarzadeh, Shahram & Saba, Arif (2018, May). *UN paralysis over Syria: the responsibility to protect or regime change?* Retrieved from Research Gate: https://www.researchgate.net/publication/324952517_UN_paralysis_over_Syria_the_responsibility_to_protect_or_regime_change [Accessed 17 May 2019]

Baylis, John (2017). International and Global Security. In J. S. Baylis, & P. Owens, *The Globalization of World Politics* (7th ed., pp. 238-252). Oxford: Oxford University Press.

Bellamy, Alex J. (2014). From Tripoli to Damascus? Lesson learning and the implementation of the Responsibility to Protect. *International Politics, 51*(1), 23–44.

Bellamy, Alex J., & Wheeler, Nicholas J. (2017). Humanitarian intervention in world politics. In J. Baylis, S. Smith, & P. Owens, *The Globalization of World Politics* (7th ed., pp. 514-528). Oxford: Oxford University Press.

Chughtai, Alia (2019, March 13). *Syria's war: Who controls what?* Retrieved from Al Jazeera English: https://www.aljazeera.com/indepth/interactive/2015/05/syria-country-divided-150529144229467.html [Accessed 17 May 2019]

Cordesman, Anthony H. & Nerguizian, Aram (2017, January 24). *The Case For and Against a "Realist" Strategy in Syria.* Retrieved from Center for Strategic & International Studies: https://csis-prod.s3.amazonaws.com/s3fs-public/publication/170124_A_Realist_Strategy_in_Syria.pdf [Accessed 17 May 2019]

Crisis Group (2015, November). *Global Overview Syria November 2015.* Retrieved from Crisis Group: https://www.crisisgroup.org/crisiswatch/november-2015 [Accessed 17 May 2019]

Daragahi, Borzou (2018, September 10). *UN warns of 'worst humanitarian disaster' of 21st century as 30,000 flee Syria's Idlib ahead of offensive.* Retrieved from Independent Digital News & Media: https://www.independent.co.uk/news/world/middle-east/syria-civil-war-idlib-province-battle-un-russia-air-strikes-assad-a8531976.html [Accessed 17 May 2019]

Dunne, Tim (2017). Liberalism. In J. Baylis, S. Smith, & P. Owens, *The Globalization of World Politics* (7th ed., pp. 116-128). Oxford: Oxford University Press.

Dunne, Tim & Schmidt, Brian C. (2017). Realism. In J. Baylis, S. Smith, & P. Owens, *The Globalization of World Politics* (7th ed., pp. 101-115). Oxford: Oxford University Press.

Dunson, Donald H. (2003). *No Room at the Table: Earth's Most Vulnerable Children.* New York: Orbis Books.

Fasulo, Linda (2015). *An Insider's Guide to the UN* (3rd ed.). Yale: Yale University Press.

Hasan, Hanaa (2019, March 15). *Remembering the start of the Syrian Revolution.* Retrieved from The Middle East Monitor: https://www.middleeastmonitor.com/20190315-remembering-the-start-of-the-syrian-revolution/ [Accessed 24 May 2019]

Hausler, Kristin, Urban, Nicole & McCorquodale, Robert (2010). *Protecting Education in Insecurity and Armed Conflict:An International Law Handbook.* Retrieved from Right to Education Orgnization: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Education_Above_All_Protecting_Education_in_Insecurity_and_Armed_Conflict%20-%20An_International_Law_Handbook..pdf [Accessed 17 May 2019]

Hoffman, Stanley (1995). The Policies and Ethics of Military Intervention. *Survival Global Politics and Strategy, 37 (4)*, 29-51.

Hoffman, Stanley (1998). World Disorders: Troubled Peace in the Post–Cold War Era. Lanham: Rowman and Littlefield.

Jones, Seth G. (2019, March 11). *War by Proxy: Iran's Growing Footprint in the Middle East.* Retrieved from Center for Strategic and International Studies: https://www.csis.org/war-by-proxy [Accessed 17 May 2019]

KüçükkeleŞ, Müjge (2012, April). *Arab League's Syrian Policy.* Retrieved from Seta|Foundation for Political Economic and Social Research: http://file.setav.org/Files/Pdf/arab-league%E2%80%99s-syrian-policy.pdf [Accessed 17 May 2019]

Lendman, Stephen (2013, September 25). *Obama's General Assembly Address.* Retrieved from Another World Is Possible.: http://www.a-w-i-p.com/index.php/2013/09/25/obama-s-general-assembly-address [Accessed 17 May 2019]

Marfil, Jodel (2016). *An Analysis of the Syrian Conflict through the Different Lenses of International Relations.* Retrieved from Academia Education:

https://www.academia.edu/33363616/An_Analysis_of_the_Syrian_Conflict_through_the_Different_Lenses_of_International_Relations

Osman, Mohammed (2019, April 15). *Not holding war criminals accountable a global failure.* Retrieved from The Peninsula Qatar: https://www.thepeninsulaqatar.com/article/15/04/2019/Not-holding-war-criminals-accountable-a-global-failure [Accessed 24 May 2019]

Pälli, Pekka, Tienari, Janne & Vaara, Eero (2012). *Encyclopedia of Case Study Research.* (A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe, Eds.) Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. .

Russet, Bruce (2013). Liberalism. In T. Dunne, M. Kurki, & S. Smith, *International relations theories : discipline and diversity* (3rd ed., pp. 94-110). Oxford: Oxford University Press.

Singer, Sandra (1986, June). The protection of children during armed conflict situations. *International Review of the Red Cross , 26*(252), 133-168.

Sommers, Marc (2002, June 30). *Children, Education and War: Reaching Education For All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict.* Retrieved from World Bank: http://documents.worldbank.org/curated/en/376921468762874069/pdf/multi0page.pdf [Accessed 17 May 2019]

Tharkur, Ramesh (2001). Global norms and international humanitarian law: an Asian perspective. *International Review of the Red Cross, 83*(841), 19-44.

Watt, Ewan (2018, January 11). *Children are 'disposable' victims of illegal attacks on Syrian schools.* Retrieved from Their World: https://theirworld.org/news/stop-attacks-on-syria-schools-children-russia

Wessells, Michael G. (1998). Children, Armed Conflict, and Peace. *Journal of Peace Research, 35*(5), 635-646.

Wimmen, Heiko (2016, November). *SYRIA'S PATH FROM CIVIC UPRISING TO CIVIL WAR.* Retrieved from Carnegie Endowment for International Peace: https://carnegieendowment.org/files/CEIP_CP290_Wimmen_Final.pdf [Accessed 17 May 2019]

Winthrop, Rebecca & Kirk, Jackie (2008, November). Learning for a Bright Future: Schooling, Armed Conflict, and Children's Well-Being. (L. Davies, & C. Talbot, Eds.) *Comparative Education Review, 52*(7), 639-661.

Yacoubian, Mona (2018, April 2). *Should the Obama administration have made different decisions about Syria? This is what a controversial study found.* Retrieved from The Washington Post: https://www.washingtonpost.com/news/monkey-cage/wp/2018/04/02/what-policy-lessons-are-there-from-the-war-in-syria/?utm_term=.e7565a866a2e [Accessed 17 May 2019]

Ziadeh, Radwan (2017, March 27). *Syria Peace Talks in Geneva: A Road to Nowhere.* Retrieved from Arab Center Washington DC: http://arabcenterdc.org/policy_analyses/syria-peace-talks-in-geneva-a-road-to-nowhere/ [Accessed 17 May 2019]

مصادر الإنترنت

Al-Marsad – Arab Human Rights Centre in Golan Heights (2013, April). *From Peaceful Demonstrations to Armed Conflict: Considering Humanitarian Intervention in the Case of.* Retrieved from Al-Marsad – Arab Human Rights Centre in Golan Heights : http://golan-marsad.org/wp-content/uploads/Syria_Report_April_2013.pdf [Accessed 25 May 2019]

Amnesty International (2018, March 15). *Syria: Seven years of catastrophic failure by the international community.* Retrieved from Amnesty International: https://www.amnesty.org/en/latest/news/2018/03/syria-seven-years-of-catastrophic-failure-by-the-international-community/ [Accessed 25 May 2019]

Amnesty International (2019, March 28). *Syria: Unlawful attacks by government forces hit civilians and medical facilities in Idlib.* Retrieved from Amnesty International: https://www.amnesty.org/en/latest/news/2019/03/syria-unlawful-attacks-by-government-forces-hit-civilians-and-medical-facilities-in-idlib/ [Accessed 25 May 2019]

Assistance Coordination Unit (ACU) (2017, May). *Schools in Syria.* Retrieved from Assistance Coordination Unit: https://www.acu-sy.org/en/wp-content/uploads/2017/08/Schools2017_030817_EN_LQ.pdf [Accessed 25 May 2019]

Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA) (2016, September). *What Schools Can Do to Protect Education from Attack and Military Use.* Retrieved from Global Coalition to Protect Education from Attack: http://www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/what_schools.pdf [Accessed 25 May 2019]

Global Centre for the Responsibility to Protect (GCR2P) (2019, March 15). *Syria: Populations continue to face war crimes and crimes against humanity committed by government forces and their allies in Syria's ongoing civil war.* Retrieved from Global Centre for the Responsibility to Protect: http://www.globalr2p.org/regions/syria [Accessed 25 May 2019]

Human Rights Watch (HRW) (2013 , June 5). *Syria: Attacks on Schools Endanger Students.* Retrieved from Human Rights Watch: https://www.hrw.org/news/2013/06/05/syria-attacks-schools-endanger-students [Accessed 17 May 2019]

Human Rights Watch (HRW) (2013, June 5). *Safe No More.* Retrieved from Human Rights Watch: https://www.hrw.org/report/2013/06/05/safe-no-more/students-and-schools-under-attack-syria [Accessed 25 May 2019]

Human Rights Watch (HRW) (2017, September 24). *All Feasible Precautions?* Retrieved from Human Rights Watch: https://www.hrw.org/report/2017/09/24/all-

feasible-precautions/civilian-casualties-anti-isis-coalition-airstrikes-syria [Accessed 25 May 2019]

Human Rights Watch (HRW) (2018, August 3). *Syria: Armed Group Recruiting Children in Camps.* Retrieved from Human Rights Watch: https://www.hrw.org/news/2018/08/03/syria-armed-group-recruiting-children-camps [Accessed 25 May 2019]

Human Rights Watch (HRW) (2019, January 11). *Syria: Deadly School Attack Was Unlawful.* Retrieved from Human Rights Watch: https://www.hrw.org/news/2019/01/11/syria-deadly-school-attack-was-unlawful [Accessed 25 May 2019]

International Center for Transitional Justice Organization (ICTJ) (2018, Septemer 10). *Save Syrian Schools.* Retrieved from International Center for Transitional Justice Organization: https://www.ictj.org/sites/default/files/Report_Save_Syrian_Schools_English_Web.pdf [Accessed 22 May 2019]

Save the Children. (2016, March 10). *Childhood under siege. Living and dying in besieged areas of Syria.* Retrieved from Save the Children: https://www.savethechildren.org.co/childhood-under-siege-living-and-dying-besieged-areas-syria [Accessed 22 May 2019]

Save the Children. (2017, September 17). *ALARMING SPIKE IN NUMBER OF SYRIAN REFUGEE CHILDREN OUT OF SCHOOL, EXPOSING THOUSANDS TO CHILD MARRIAGE AND EXPLOITATION.* Retrieved from Save the Children: https://www.savethechildren.net/article/alarming-spike-number-syrian-refugee-children-out-school-exposing-thousands-child-marriage [Accessed 22 May 2019]

Save the Children. (2017). *INVISIBLE WOUNDS: The impact of six years of war on the mental health of Syria's children.* Retrieved from Save the Children:

https://i.stci.uk/sites/default/files/Invisible%20Wounds%20March%202017.pdf [Accessed 22 May 2019]

Syrian Network for Human Rights (SNHR) (2018, August 7). *Assault on schools in Syria since mid-March 2011 until August 2018.* Retrieved from Syrian Network for Human Rights: http://sn4hr.org/ [Accessed 22 May 2019]

Syrian Network for Human Rights (SNHR) (2019, March). *Child Death Toll.* Retrieved March 10, 2019, from Syrian Network for Human Rights: http://sn4hr.org/blog/2018/09/24/child-death-toll/ [Accessed 22 May 2019]

Syrian Network for Human Rights (SNHR) (2019, February). *Nearly 191 Chemical Attacks in Syria Must Be on the OPCW's Agenda After Its New Mandate.* Retrieved from The Syrian Network for Human Rights: http://sn4hr.org/blog/2019/02/06/53314/ [Accessed 22 May 2019]

Syrian Network for Human Rights (SNHR) (2019, March). *On the Universal Children's Day: No fewer than 28,226 Children Have been Killed in Syria since March 2011.* Retrieved March 10, 2019, from Syrian Network for Human Rights: http://sn4hr.org/blog/2018/11/20/52859/ [Accessed 22 May 2019]

The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2018, March 9). *Syria conflict at 7 years: 'a colossal human tragedy'.* Retrieved from The Office of the United Nations High Commissioner for Refugees: https://www.unhcr.org/news/press/2018/3/5aa1ad2e4/syria-conflict-7-years-colossal-human-tragedy.html [Accessed 22 May 2019]

The World Bank. (2017, July 10). *The Toll of War: The Economic and Social Consequences of the Conflict in Syria.* Retrieved from World Bank Group: file:///C:/Users/Samsung/Downloads/The%20Toll%20of%20War.pdf [Accessed 22 May 2019]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1997, November). *International Standard Classification of Education.* Retrieved from

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm [Accessed 22 May 2019]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2016, 7 15). *263 Million Children and Youth Are Out of School.* Retrieved from United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: http://uis.unesco.org/en/news/263-million-children-and-youth-are-out-school [Accessed 22 May 2019]

Tibyan Journal for Educational and Social Sciences

Peer-reviewed biannual periodical

Issue: 1/2021

ISSN: 2757-9891

Issued by Midad Center for Educational Research and Studies