مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث

Journal of Scientific Development For studies and Research
(JSD)

ISSN: 2709-1635

المجلد الثالث، العدد السابع، 2022
Volume 3, Issue 7, 2022

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث

Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)

المجلد الثالث، العدد السابع، 2022

Volume 3, Issue 7, 2022

مجلة علمية محكمة دولية تعني بنشر الدراسات والبحوث والأوراق البحثية والمقالات العلمية باللغتين العربية والانجليزية

فصلية تصدر كل ثلاثة اشهر، مهتمة بنشر البحوث في العلوم الإنسانية والإجتماعية والتكنولوجيا

تصدر عن أكاديمية التطوير العلمي

بمجموعة سما دروب للدراسات والإستشارات والتطوير العلمي.

A scientific journal that publishes studies and research in Arabic and English

Quarterly issued every three months, Interested in publishing research in The Humanities, Social sciences and Technology

By Scientific Development Academy

Sama Doruob Group for Studies، Consultancy and Scientific Development

الرقم التسلسلي المعياري الدولي International Standard Serial Number

ISSN: 2709-1635

الهاتف : 962779116272+

E-mail:

Programs@sdevelopment4.com

sfdevelopment4@gmail.com

Website:

http://sdevelopment4.com/ar/jsd.html

http://ustedu.org/scientific-research/

ادارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة في البحوث والدراسات المنشورة في أعدادها، ومسؤوليتها فقط في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية.

التعريف بالمجلة:

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث(JSD)
Journal of Scientific Development for Studies and Research

مجلة أكاديمية دورية علمية محكمة دولية، على موقعها على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، فصلية تصدر كل ثلاثة اشهر، مهتمة بنشر البحوث في العلوم الإنسانية والإجتماعية والتكنولوجيا تنشر البحوث والدراسات باللغة العربية أو اللغة الانجليزية، وتحرص المجلة على نشر البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والجِدَّة والمنهجية العلمية، وتمثل إضافة نوعية في التخصصات المختلفة.

Chief- Editor
Prof. Dr. Abdulwahab Abdullah Al-Maamari
Editorial Assistant
Amthal Mahmoud Hamdan
Editorial Board
Dr. Abdulbaset Mohammed Abdulwhab Alhattami، Sana'a University – Yemen.
Dr. Taha Naji Mohmmed Alawbali، Ibb University - Yemen.
Dr. Adnan Tulfah Mohammed Al-Doori، University of Samarra -Iraq.
Dr. Abdul-Kader Mohammed Ali – Lebanon
Dr. Abdulrahman Abdullah Ahmed Al- Maamari – Malaysia.
Dr. Ahmad Saifo al Saifo – Lebanon.
Advisory Board
Prof.Dr. Dawood AL-Hidabi، Professor of Education، International Islamic University – Malaysia
Prof. Dr. Mohammed Harb، Sabahattin Zaim University - Turkey.
Prof. Dr. Akram trad Alfayez، Isra University – Jordan.
Prof. Dr. Abdulhakim Mohsen Atroosh، Zarqa University – Jordan
Prof. Dr. Yasmin Mohammed Meligy Shahin، Tanta University- Egypt.
Prof. Dr. Montaser Salah omar soliman، Sohag University- Egypt.
Prof. Dr. Sabah Ali Suleman Muhammad Al-Jubouri, Tikrit University, Iraq.
Dr. Rami Mahmoud Ismail Ababneh، University of Hail - Saudi Arabia.
Dr. Sattar Ayyed Badi, Ministry of Education, Iraq.
Dr. Hany Gawda Mosbah Abu Khurais، Fayoum University - Egypt.
Dr. Ikhlass Mohammed Abdulrhman Hajmusa، Aljazeera University – Sudan.
Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah، Imran University-Yemen.
Dr. Manal Mohamed Ahmed Ayed، Sohag University- Egypt.
Dr. Fisal Mohammed AbdEl BariToto، Alneelain University – Sudan.
Dr. Tadj Bettir، University of Mascara – Algeria.
Dr. khaled naser musleh، Ummah University – Gaza.
Dr. Nesreen Mohamed Elsaid، Food Technology Research Institute – Egypt.
Dr. Mohamed Al Saho، Al-Furat University، Syria.
Dr. Alawi Ali Alsharefi، Law – Yemen.
Dr. Zouaouid Lazhari، University of Ghardaia، Algeria.

Dr. Abdulkhaleq Saleh Abdullah Moozab، Sana'a University – Yemen.
Dr. Randa Moustafa El-Deeb، Tanta University- Egypt.
Dr. Eman Younis Ebraheem Al Obady، Al-Mustansiriya University – Iraq.
Dr. Adnan Mohammed Aqeel، Taibah University - Saudi Arabia.
Dr. Derbal Siham, University Center - Maghnia, Algeria.
Dr. Yasser Mahmoud Wahib Al-Makdami, University of Diyala, Iraq.
Dr. Abbas Mubark Mohamed Kalafalla Alkanzy، Alzaim Al-Azhari University – Sudan.
Dr. zainab hussien kassem al mohana, Imam Al-Kadhum University College, Iraq.
Dr.Ahmed Hamdy Abudief Zaid, Ministry of Education and Technical Education, Egypt.
Dr. Tariq Khalaf Fahad AL-Hadadd, Imam A'Adham University College, Iraq.
Dr. Boutera Ali, Abbas Lagour University - Khenchela, Algeria.
Dr. Nadia Fadil Abbas Fadhle..Alshamary, University of Baghdad, Iraq.
Dr. Aisha Abiza, Amar Telidji University of Laghouat, Algeria.
Dr. Tareq Zeyad Mohammed, Ministry of Education / Hill College, Iraq.
Dr.sadeq omair..jalood, University of Sumer, Iraq.
Dr. Nervana Hussein Mohamed Elsabry, Higher Institute of Languages - Ministry of Higher Education Egypt.
Dr. Hanan Abdul Ghaffar Attia Ebrahim، Ph.D. in Kindergarten Education – Egypt.
Dr. Nassredine Cheikh Bouhenni, University of Hail, KSA.

ميثاق أخلاقيات النشر

تنشر مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD) البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير بحوث ودراسات علمية بجودة عالية من خلال الإلتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر ومنع الممارسات الخاطئة، وتصنف المدونة ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE Committee on Publication Ethics)، وهي الأساس المرشد للباحثين والمؤلفين والمراجعين والناشرين، والتي تسعى من خلالها المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب في أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فمجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD) ملتزمة تماماً بالحرص على تطبيقها من خلال القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

أولاً: مسؤولية المجلة:

قرار النشر: تلتزم المجلة بمراعاة حقوق الطبع وحقوق الإقتباس عن الأعمال العلمية السابقة؛ بهدف حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث والدراسات بالمجلة، ورئيس التحرير هو المسؤول عن قرار النشر استناداً إلى سياسة المجلة والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتعدي أو الإساءة للغير أو انتهاك الحقوق الفكرية لهم، ويمكن لرئيس التحرير استشارة اعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يلتزم الباحثون بأخلاقيات البحث والنشر العلمي، ولا يقبل أي مقال لا يلتزم بأخلاقيات النشر، ويضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الإعتقاد الديني، المواطنة أو الإنتماء السياسي للمؤلف.

موضوعية التقييم: لضمان تحقيق الموضوعية في التقييم لا يتم اختيار مراجع على علاقة او مصلحة مع كاتب المقالة أو أحد الكتاب أو المؤسسات او الهيئة التي ينتمي اليها الكاتب وفي كل الاحوال تعتمد المراجعة العمياء.

حقوق النشر: المقال المرسل من الباحث مرفق بطلب النشر ينقل حقوق الطبع والنشر للمقالة إلى المجلة، وفي حال قبول المقالة للنشر فإنه يتم توزيعها بموجب ترخيص Creative Commons Attribution License والذي يسمح بالاستخدام غير المقيد والتوزيع والاستنساخ في أي وسيط بشرط ذكر كل ورقة وتوثيقها بشكل صحيح وعزوها إلى مصدرها.

ثانياً: مسؤولية المُحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر، وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه، في حال توفر الشروط الساسية المطلوبة في البحث للقبول.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث المرسل إليه للتقييم والتقيد بالآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه أن يبلغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق تخصص المحكم، أو بسبب ضيق الوقت للتحكيم أو غير ذلك.

السرية: يلتزم المحكم بالمحافظة على سرية معلومات البحث وأن لا يقوم بالإفصاح عنها أو مناقشة محتواها مع أي طرف بإستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

ثالثاً: مسؤولية المؤلف:

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة أو الشكل أو المضمون، وذلك وفق معايير وقواعد النشر في المجلة، وعليه أن يقوم ببيان المعطيات والفرضيات بشكل سليم، والتوثيق والإحالة الكاملة ومراعاة حقوق الآخرين في البحث؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، والمعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الإقتباس في البحث.

الأصالة والقرصنة: على المؤلف إثبات اصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات الآخرين يجب الإشارة إلى مصدره في الهامش بطريقة صحيحة؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة ونسبة الإقتباس للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يحق للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل فعلي وكبير في البحث وواضح، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن تكون اسماؤهم موجودة فيه فعلاً مع المعلومات الخاصة بهم، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث؛ كما يجب أن يطلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواه ونشره وفق قواعد النشر المعمول بها في المجلة.

الإحالات والمراجع: يلتزم المؤلف بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كل الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية، وسائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في متن البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبه أو أكتشف وجود خطأ جوهرياً في بحثه أن يُشعر فوراً رئيس تحرير المجلة أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

إجراءات ومراحل التقديم والنشر

التقديم:

- يرسل البحث وفق القالب المعتمد للبحوث المتوفر على الموقع الإلكتروني للمجلة.
- يرفق البحث بمختصر السيرة العلمية للباحث.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريدها الإلكتروني:

http://sdevelopment4.com/ar/jsd.html

Programs@sdevelopment4.com

Sfdevelopment4@gmail.com

المراجعة :

الفحص الأولي:

- تقوم هيئة التحرير بفحص الورقة العلمية مبدئياً للنظر في مدى مطابقتها لقواعد النشر الأساسية وصلاحيتها للتحكيم من حيث: ملاءمة الموضوع للمجلة، توفر القواعد الاساسية للبحث العلمي، سلامة اللغة، دقة التوثيق، والالتزام بأخلاقيات البحث والنشر العلمي.
- يتم إبلاغ المؤلف باستلام الورقة البحثية وهل هي مقبولة للتحكيم أم لا.

التحكيم:

- تخضع المقالات المنشورة فيها للتحكيم العلمي للتأكد من أصالته وجِدَّته وأهميته للمجال، وفق الاصول المتبعة في المجلات العلمية.
- يبلغ المؤلف بتقرير متضمن خلاصة ملاحظات هيئة التحرير والمراجعين والتعديلات المطلوبة إن وجدت بدون ذكر أسماء المراجعين في التقرير الذي يرسل الى المؤلف.
- يقوم المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة على الورقة البحثية استناداً الى نتائج التحكيم ويعيد ارسال الورقة البحثية الى المجلة، مع إظهار التعديلات (Track Changes).

القبول والرفض:

- يبين المؤلف في ملف مستقل يرفقه مع الورقة البحثية المعدلة أجوبته على جميع النقاط التي أثيرت في رسالة هيئة التحرير والتقارير التي وضعها المراجعون.
- تحتفظ المجلة بحق القبول والرفض استناداً الى التزام المؤلف بقواعد النشر وبتوجيهات هيئة تحرير المجلة.

شـروط النشــر

- يجب أن لا يتجاوز البحث 25 صفحة وأن لا يقل عن 15 صفحة.
- يجب تحرير المقال وفق منهجية علمية صحيحة دون تجريح أو إساءة أو تمييز و إحترام الأفكار المتناولة في متن المقال .
- يلتزم الباحث بالموضوعية العلمية و الأصالة في إعداد بحثه.
- يلتزم الباحث بالأمانة العلمية في تحرير مقال وإحترام حقوق الملكية الفكرية.
- يلتزم الباحث بإحترام القالب المجلة تحت طائلة رفض المقال شكلياً إذا لم يتطابق مع الشروط الشكلية وتحريره وفق أبعاد الصفحة بدقة .
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (14)، والعناوين (Bold) بحجم(14).
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث باللغة الإنجليزية (Times New Roman)، والعناوين بنفس الخط (Bold)، بحجم(12).
- يكون نوع الخط في الجداول العربية (Traditional Arabic) بحجم (12)، والجداول باللغة الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (10).
- يكون ترقيم صفحات البحث في أسفل الصفحة.
- تستخدم الأرقام (1 – 2 – 3 .....) في جميع ثنايا البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد إسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحة، وتستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً عن الإسم، سواء في المتن، أو في قائمة المراجع.
- على الباحث أن يتأكد من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية، وسلامة الترجمة من اللغات الأجنبية.
- التهميش : يعتمد الباحث في كتابة المقال مجموعة من المصادر والمراجع البيبليوغلرافية وللامانة العلمية يجب تهميشها بطريقة منهجية علمية صحيحة، وتهمش بطريقة آلية ضمن آخر صفحة من المقال بطريقة أتوماتيكية ((References))، وتكتب : (الخط: Traditional Arabic، حجم الخط 12، تباعد أسطر 1.0).
- يتم ترتيب قائمة المراجع وفق الطريقة المنهجية الصحيحة بعد تحرير الخاتمة :

(1)– الكتب : المؤَلِّف/ المؤَلِّفين: عنوان الكتاب، الناشر، البلد، الطبعة (ط)، السنة، الجزء (ج)/ المجلد (مج)، الصفحة (ص).

(1)–الرسائل والأطروحات الجامعية الإسم الكامل للباحث (مُؤَلِّف الرسالة/ الأطروحة): عنوان الرسالة/ الأطروحة ، رسالة ماجستير/ أطروحة دكتوراء غير منشورة، التخصص، الكلية والجامعة، التاريخ، الجزء (ج)، الصفحة (ص).

(1)–المقالات : المؤَلِّف/ المؤَلِّفين: عنوان المقال، اسم المجلة، الجهة المصْدِرة، المجلد، العدد، السنة،الصفحة (ص).

(1)–أعمال ملتقى أو مؤتمر : المؤَلِّف/ المؤَلِّفين: عنوان المداخلة، عنوان الملتقى/ المؤتمر، مكان الانعقاد، التاريخ، الصفحة (ص).

(1)–الوثائق القانونية : المادة/ المواد (XX): نوع الوثيقة (الاتفاقيات الدولية، الدستور، القانون العضوي،القانون العادي، الأوامر، المراسيم، اللوائح والتعليمات...)، رقم الوثيقة، تاريخ الوثيقة، مضمون الوثيقة، الجريدة الرسمية (ج.ر)، العددوالتاريخ الذي صدرت فيه، الصفحة (ص)/ الصفحات (ص ص).

(1)–الأحكام والقررات القضائية : ذكر الجهة القضائية المصْدِرة للحكم/ القرار، الغرفة صاحبة الاختصاص (الغرفة الاجتماعية، الجنائية، المدنية)...، رقم الملف، تاريخ الحكم/ القرار، ذكر أطراف النزاع، مصدر القرار(عنوان المجلة، رقم العدد وتاريخه)، الصفحة (ص).

(1)–المواقع الإلكترونية: اسم الكاتب، العنوان الكامل للملف، ذكر الموقع بالتفصيل (عنوان الموقع URL)، تاريخ التصفح: (اليوم، الشهر، الساعة، الدقيقة).

- https://adresse compléte .(consulté le jour/ mois/ année) à...h....(heure).)

– يعتمـد نظام رابطة السيكولوجيين الأمريكان American Psychological Association (APA) الإصدار السادس لأغراض التوثيق للمراجع بالإنجليزية والاقتباس واخراج الأشكال والجداول وأخلاقيات البحث وغيرها من عناصر تقرير البحث شكلاً ومضموناً، وعلى الباحث أن لا يعتمد على المصادر الثانوية غير الموثوقة في هذا المجال.

رسوم النشر:

رسوم التقديم للمتابعة فقط: (50 دولارا أمريكيا).

ملحوظة: الرسوم غير قابلة للاسترداد سواء تم قبول البحث لورقة النشر أم لا.

رعاية:

المجلة برعاية: أكاديمية التطوير العلمي، مجموعة سما دروب للدراسات والاستشارات والتطوير العلمي.

محتويات العدد

رقم البحث	عنوان البحث	الصفحة
0036	التقابل بين اتجاهات طلاب مرحلة الاساس والأساليب المستخدمة في التدريس: دراسة على عينة من طلاب مرحلة الأساس بمحليَّة الخرطوم بحري بالسودان الدكتور: عبد المجيد أحمد عبد الرحمن	11
0037	استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية السياسية بحق الشعوب في تقرير مصيرها –دراسة في اقبال الطالب الجامعي الجزائري على موقع "فيسبوك" في تقصي أخبار القضية الفلسطينية الدكتورة: ليليا شاوي	44
0038	رقابة محكمة التمييز الأردنية على أسباب الحكم المطعون فيه الباحثة: هديل حاتم ضيف الله الفلاحات	66
0039	البنية الفنيّة للقصيدة الجاهليّة بين الطّبع والصّناعة: دراسةٌ تحليليّة نقديّة الباحث : ساطع عباس العبّاس	93
0040	أهمية توحيد المصطلح في علوم الاعلام والاتصال مقاربة وصفية الدكتورة: سي يوسف باية	116
0041	التحول " الرقمي" في الجامعات الليبية أثناء جائحة كارونا وعلاقته بالتنمية المستدامة الباحثة: أريج إبراهيم الحاسي	134

المجلد 3 / العـــدد: 7 (2022)، Volume 3, Issue 7
ص 11 - 43
مجلـة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD)
Journal of Scientific Development for Studies and Research

التقابل بين اتجاهات طلاب مرحلة الاساس والأساليب المستخدمة في التدريس: دراسة على عينة من طلاب مرحلة الأساس بمحليَّة الخرطوم بحري بالسودان

د.عبد المجيد أحمد عبد الرحمن [1]
جامعة النيلين (السودان)، aaamageed@gmail.com

Correspondance between the attitudes of the basic stage students and the methods used in teaching: A study on a sample of basic stage students in Khartoum North– Sudan

Al-Neelain University (Sudan), aaamageed@gmail.com

ملخص:
تناولت هذه الدراسة التقابل بين اتجاهات طلاب مرحلة الأساس للأساليب المستخدمة بواسطة المعلمين في التدريس، ذلك أنَّ التغيرات الكبيرة في مجالات الحياة المختلفة بفعل التدفق الواسع للمعلومات والمعارف والخبرات عبر آليات تقوم بإنتاجها بطرق محفزة وجذابة، وتفاعل كثير من فئات المجتمع بمن فيهم طلاب مرحلة الأساس، غدت تؤثر على كثير من جوانب نمو الأفراد وعمليات التطبيع الاجتماعي، وتغرس أنماط سلوك وتقاليد، وتوفر معارف وخبرات، وتشكل اتجاهات خاصة نحو أساليب التدريس. وعلى هذا هدفت الدراسة للوقوف على مدى مناسبة أساليب وطرق التعليم المستخدمة في مدارس الأساس السودانيَّة من منظور الطلاب والمعلمين، والعوامل المؤثرة على اتجاهات طلاب مرحلة الأساس في التحصيل الأكاديمي وتحقيق مقاصد التعليم، وكيفية ايجاد درجة من التوافق والتكيف المرغوب لصالح العملية التعليمية والافادة القصوى منها، واستخدمت في ذلك المنهج الوصفي لوصف وتحليل بيانات الدراسة.
لقد عملت هذه الدراسة على تحقيق أهدافها من خلال دراسة ميدانية على عينة عشوائيَّة طبقيَّة من المعلمين والطلاب بمرحلة الأساس بمحلية الخرطوم بحري بحجم 480 مفردة من 24 مدرسة للبنين والبنات و96 من المعلمين، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، منها أنَّ البيئة الحضريَّة تعمل على تشكيل إتجاهات الطلاب وبناء أفضليَّات سواء في أساليب التدريس أو العلاقات الاجتماعية فيما بين جماعات المدرسة، وأنَّ هناك أفضليَّة واستحسان لوسائل التعلم التي تستجلب بواسطة الأسرة في المنزل أو المستعملة في الروضة على تلك المستعان بها في المدرسة، وأنَّه لابد من مواكبة أساليب وطرق التدريس والوسائل المستخدمة للتغيرات في مجتمع الطلاب للإقبال على التعليم.

كلمات مفتاحية: طلاب ومعلمو مرحلة الأساس– أساليب التعليم– التحصيل الأكاديمي– اتجاهات الطلاب– عوامل تقابل الاتجاهات.

Abstract:

This study addresses the correspondence between the primary level students' attitudes towards methods used by teachers in the delivery of knowledge and teaching in schools. The great changes in the various fields of modern life due to the broad flow of information, knowledge and experience through the mechanisms that produce a stimulating and engaging ways, and interaction of many segments of the society including primary schools students,

have affected individuals' growth and social normalization. These processes have influenced patterns of behaviour, and evoked students' attitudes towards teaching methods and conducting knowledge. Based on this exposition this study aimed to determine the extent of suitable teaching methods used in Sudanese primary schools from students' and teachers' perspective, the factors affecting the attitudes of primary level students in academic achievement, the achievement of the purposes of education, and the mostly desired procedures for attaining a degree of compatibility and adaptability for the benefit of the educational process. The descriptive approach was used to describe and analyze research data. The study worked to achieve those goals through a stratified random sample of 96 teachers and students with a size of 480 individuals from 24 schools for girls in Khartoum North Locality, and has reached to a number of conclusions such as: that the urban environment of students shapes their attitudes and builds preferences, whether in the methods of receiving knowledge or in social relations between school groups, there is also an advantage and approval for the learning aids that are brought by the family at home or used in kindergarten over those used in school, and that the means used in teaching must keep pace with changes in students' community.

Keywords: Primary stage students and teachers, educational processes, academic achievement, students' attitudes, attitudes correspondence factors.

مقدمة:

شهد المجتمع الانساني تطوراً سريعاً وطفرات علميَّة وتقنيَّة خاصة منذ بداية تسعينات القرن العشرين، وتبع ذلك تغيرات متسارعة في أوجه الحياة وبصورة متزايدة ومتواترة. ولعل أبرز المؤثرات في اتجاهات هذا التغير نتج عن تطور وسائل الاتصالات ومنظومة المعرفة مما انعكس على توفر المعلومات وسهولة الحصول عليها عبر الآليَّات والتقنيات الحديثة من قنوات فضائيَّة وهواتف نقَّالة وحواسيب، إضافة لوسائل الاعلام الأُخرى. وعلى ذلك يرى عدنان ابراهيم ومحمد المهدي أنَّ مصادر المعرفة وطرق الحصول عليها لم تعُد قاصرة على الأهل والمعلمين والأقران (عدنان ابراهيم ومحمد المهدي الشافعي: 2005).

لقد حدث هذا التغير الكبير والواسع في مجالات الحياة بصورة لم يسبق لها مثيل بفعل تدفق المعلومات، ووجدت قطاعات المجتمع المختلفة، بمن فيهم طلاب مرحلة الأساس، في آليَّات انتاج وتصدير المعرفة والتقنيات الحديثة والتعامل معها

إشباعاً ومجالاً للبحث عن إجابات، وأحياناً الخروج إلى واقع بعيد تصوره تلك الآليَّات. يحدث كل هذا باستخدام أساليب وطرق مُحفِّزة وجذَّابة للتفاعل والعلاقات الاجتماعيَّة، حتى غدت متابعة بعض الأطفال لها في وسائل الاتصال ونشر المعرفة ضرباً من ضروب الممارسات والسلوك، بل صارت قيماً لذاتها يحكي بعضهم لبعض عن المشاهدات والمتابعات والخبرات وخلاصاتها. هذا مؤداه أن تأثيرات هذه الآليَّات والتقنيات باتت تأخذ بكثير من نواصي وجوانب نمو الأفراد وعمليَّات التطبيع الاجتماعي، بل عملت على غرس أنماط سلوك وتقاليد وقيم وتوفير معارف وبناء خبرات ومهارات بطرقها الجذابة على حساب منظومة المعرفة التي تُعنى بتشكيل شخصياتهم عبر السياسات والخطط والبرامج الدراسيَّة، وهي المدارس، وتشكل تقابلاً بينها وبين أساليب إنفاذها بواسطة المعلمين.

قاد كل هذا إلى لفت نظر الباحثين، فانتشرت النظريَّات التي تحاول تفسير هذه الظواهر، فكتبوا عن النهايات مثل نهاية التاريخ ونهاية الأيديولوجيا ونهاية الدولة ونهاية المدرسة ونهاية الذاكرة، وتناولوا المابعديات مثل ما بعد الصناعة وما بعد الحداثة وما بعد عصر المعلومات وما بعد الكتابة، كما استعرضوا وبحثوا المنفيات في سوانح مصانع بلا عمال وموظفون بلا مكاتب وتعليم بلا معلمين وكتابة بلا أقلام (علي محمد رحومة: 2005). هذا وقد انتشرت الكتابات التي عُنيت بطرائق وأساليب التدريس والمعوقات التي تحد من فعاليتها.

جاءت دراسة هاني محمد طوالبة وهاني حتمل عبيدات لتشير إلى أنَّه ومن واقع نتائج بعض الأبحاث والدراسات فقد لاحظا وجود اتجاهات سلبيَّة تجاه مباحث التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنيَّة والمدنيَّة ذات صلة بطبيعة المادة وبطرق عرضها وتقويمها وأساليب تدريسها، وقاما بقياس اتجاهات الطلاب لمختلف المواد الدراسيَّة من خلال اعتمادهم على منهجيَّة الرسومات المقدمة من الطلاب كطريقة تعبر عن اتجاهاتهم نحو الدراسات الاجتماعيَّة، وكانت الدراسة مقتصرة على عينة من الطلاب من الصف الرابع إلى الصف العاشر في المرحلة الأساسيَّة للعام الدراسي 2011- 1012 في مديريتي لوائي بني كنانة والرمثا في الأردن. (هاني محمد طوالبة وهاني حتمل عبيدات: 2012).

ركزت هذه الدراسة على النتائج ذات الصلة بالمحتوى أكثر بكثير من تلك التي تتناول الأساليب وطرق العرض. وقد عبَّر طلاب الصف الثامن الأساسي عن عدم رضائهم على طريقة عرض وتقديم مباحث الدراسات الاجتماعية، ومثل ذلك كانت نتائج الدراسة لطلاب الصف السابع الأساسي حيث عبروا عن عدم حبهم لمادة التاريخ، وفسر الباحثان ذلك بارتباط تدريس المادة وتركيزه على التلقين اعتماداً على الجهود المبذولة من قبل المعلمين، وعدم وجود بيئة آمنة تقود للإبداع وتميُّز الطلاب أثناء دراستهم.

تناولت دراسة سيربسَّا (Derebssa D. Serbessa) التقابل بين أساليب التعليم التقليدية والحديثة في المدارس الابتدائيَّة في أُثيوبيا. أبانت الدراسة أن النظام التعليمي يعتبر ذو جودة عالية أو متدنية اعتماداً على المدخلات والمخرجات

وطرق التدريس المستخدمة. وأنَّه حتى وقت قريب كان كثير من النقاش والأطروحات عن جودة التعليم تتمركز في توفير الأساتذة والمواد التعليميَّة وبعض التسهيلات الأُخرى، وكذلك على مخرجاته المبنيَّة على تحصيل الطلاب. وأنه بسبب بعض المعوقات الاقتصاديَّة تأكد للدولة أن تحقيق الجودة من خلال تحسين المدخلات أكثر صعوبة، وأنه يمكن تحقيق الجودة من خلال أساليب وطرق التدريس لأنها أقل تكلفة (Serbessa, Derebssa Debora: 2006) .

توصلت تلك الدراسة إلى أنه بالرغم من التأكيد على استخدام طرق وأساليب إبداعيَّة في التدريس والتعلم في وثائق السياسات التعليميَّة ووثائق استراتيجيات التعليم اللاحقة فلازالت المحاضرة التقليديَّة بالسرد وتقديم الاستاذ وسيطرته واستماع الطلاب هي السائدة في حجرات الدراسة. وقد ظهر أن المعوقات الأساسيَّة هي طرق أُثيوبيا التقليدية في التدريس وطرق تنشئة الأطفال ونقص المواد التعليمية وقصور خبرات المعلمين وعدم كفاية مواد المقررات التعليميَّة من خلال طريقة النشاط في التعلم وعدم خبرة الطلاب السابقة للتفاعل والمشاركة بفعاليَّة في عمليَّات التدريس والتعلم.

تناولت دراسة سلوان عبدالكريم النعيمي معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد اللغة العربيَّة في المرحلة الاعداديَّة في محافظة نينوى بالعراق للعام الدراسي 2008 – 2009 . احتلت طرق وأساليب التدريس أهمية فائقة في هذه الدراسة، فقد تصدرت مشكلة الباحث عبارة " إن الارتقاء بمستوى التربية في البلاد العربية يتطلب من المدرس أن يتجاوز دور الناقل للمعلومات والملقي للمعارف إلى دور جديد يعطي من خلاله فرصة حقيقيَّة للتعلم الذاتي ونمو القدرات واهتمامات المتعلم المختلفة."(سلوان طلال بن عبد الكريم النعيمي: 2008)، وأنَّ الدراسات واللقاءات لم تدرس ولم تتقص بعمق الأسباب التي تقف دون استخدام المدرسين للطرائق الحديثة.

استخدمت الدراسة عينة عشوائيَّة من المدرسين من أجل تفسير أبعاد الدراسة المتمثلة في معوقات متصلة بالتنظيم المدرسي ومعوقات تتصل بالمدرس وأُخرى بالمناهج والمتعلم، ثم معوقات متصلة بطرائق التدريس. وقد توصلت إلى أنَّ من أكثر المعوقات تأثيراً كانت تلك المتصلة بالتنظيم المدرسي، فاستخدام أساليب ووسائل التدريس، ثم تلك المتصلة بالمدرس، وأخيراً المعوقات ذات الصلة بالمناهج والمتعلم.

عُنيت دراسة ليسيا (Liisa Ilomaki, 2008) بالبحث في آثار تقنية المعلومات والاتصالات على المدرسة وبنية التعليم من ناحية وعلى المدرسين والطلاب وممارسة التدريس من ناحية أُخرى. إن هذه الدراسة ذات ارتباط وثيق بالسياسة التعليمية الوطنيَّة والتي تهدف بصورة أساسيَّة إلى إنزال تكنولوجيا المعلومات في ممارسة التدريس في كل مستويات مؤسسات التعليم.

أظهرت النتائج أن المصادر التقنيَّة لاستخدام تقنية المعلومات والاتصالات في المدرسة والمنزل جيدة. وبصورة عامة فإن بعض الطلاب قادرون ومدفوعون باستخدام التقنية الجديدة، وإنهم قادرون على استخدام تطبيقات جديدة وأشكال

جديدة من التقنية، وأن مهاراتهم فيها عالية قياساً بأعمارهم. إنَّ هذه المهارات والاتجاهات معتمدة بصورة أساسيَّة على مصادر المنزل واستخدام وقت الفراغ. إنَّ الطلاب لديهم مهارات لاستخدامها في تطبيقات جديدة وأشكال تقنيَّة حديثة، وأن مهارات تقنية المعلومات عالية ولكنها ليست بالضرورة كافية، كما إن عادات العمل قد تكون غير مؤثرة أو أنها خطأ. إن مهارات المدرسين مختلفة ومتنوعة، ولدى أغلبهم مهارات كافية للعمل اليومي والممارسات العاديَّة المتكررة، ولكن تنقصهم مهارات تدريسيَّة مفيدة، ولذلك فإن كثافة مشروعات تقنية المعلومات والاتصالات وزيادة الدورات التدريبية ضروريَّة لتعلم مهارات جديدة.

هناك دراسات عديدة إذن تناولت اتجاهات الطلاب نحو مباحث بعض المواد الدراسيَّة تناولها باحثون تربويون وآخرون في تخصص علم النفس. إنَّ تركيز هذه الدراسات كان على طبيعة المادة وعرضها وتقويمها وعلى تشجيع الأساليب التي تحفز الطلاب على الحفظ والاسترجاع وبناء نظم تقويم مبنيَّة على ذلك والاهتمام بالظواهر الانفعاليَّة ذات الصلة بالعمليَّة التعليميَّة.

إن دراسة عمليات التفاعل الاجتماعي وعلاقات الجماعات والتعاون والمشاركة وتأثير الوسائل التعليميَّة كأساليب جاذبة نحو تسهيل اكتساب المعرفة وخفض درجات اتجاهات التقابل والتباين إلى التوافق والتكيف هي من أهم المجالات التي على الباحثين في علم الاجتماع دراستها، على أنَّ بعض علماء الاجتماع قد جرى تركيزهم البحثي على دراسة المشكلات الناجمة عن القصور الذي اعتور العمليَّة التعليميَّة أو انعكاسات بعض ظواهر المجتمع على المدرسة مثل دراسات التسرب المدرسي كما فعلت إحسان محمد الحسن (2005) وفي دراسة الفقر والتحصيل الأكاديمي لمعتصم كورينا (2011). إنَّ كل ذلك يقود إلى بحث ودراسة التقابل بين اتجاهات طلاب مرحلة الأساس ومنظومة التعليم.

2– مشكلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات طلاب مرحلة الأساس من خلال متغيرات أربعة، هي مدى إتساقها مع آليَّات وأساليب الحصول على المعرفة وعوامل الاهتمام الزائد بآليات الاتصال وكذلك تلك المرتبطة بأداء المعلمين ثم البحث لاستعادة توافقها بما يتلاءم وطرق إكساب المعرفة.

إنَّ هذه المتغيرات تشير بوضوح إلى أنَّ الطفل الذي يدخل مدرسة الأساس لا يأتي صفحة بيضاء دون تجارب في التعليم من مصادر مختلفة للمعرفة المبنيَّة على التعلُّم الذَّاتي كنمط من السلوك الفطري، وبالإضافة إلى المشاركة والتفاعل والحفز والتشجيع في بيئته المنزليَّة ومع الأطفال في جماعة الجوار أو في رياض الأطفال. وهناك يجد الطفل كثيراً من وسائل وأدوات نقل المعرفة مثل اللُّعب، ومنها الالكترونيَّة، مما يؤدي إلى نمو معدَّل الذكاء والمهارات وتحقيق الذَّات والرضا النفسي والتشوُّق وإذكاء غرائز الحل والفك والتركيب، وكل هذا يعمل على رفع معدل توقعاته للأساليب والطرق في المدرسة بما يوازي معدَّل الايضاح

والقناعات السابقة، ويحفزه على الاقبال على التعليم. فالدوافع والاتجاهات هي القُوى التي تبث في الطلاب روح حب المعرفة والتعلُّم. وعلى هذه الخلفيَّة تتشكل مشكلة البحث في السؤال العام: هل الأساليب والوسائل التعليميَّة التي يستخدمها المدرسون في مدارس الأساس السودانية لتعليم تلاميذهم مناسبة وتقود إلى حب المعرفة والاستزادة من العلم وتتناسب مع اتجاهات التلاميذ في كسب المعارف والمهارات والخبرات والتي تكونت فعلاً في بيئاتهم قبل دخولهم المدرسة؟ ويتفرع من هذه المشكلة العامة عدة مشكلات فرعيَّة، هي:

أ- هل استخدام المعلمين لأساليب وآليَّات الحصول على المعرفة كافية وقادرة على جذب الطلاب للإقبال على تلقي المعرفة والاستيعاب؟

ب- ما هي العوامل التي تدفع الطلاب للاهتمام الزائد بآليَّات الاتصال الحديثة إنصرافهم عن الدرس والمرتبطة بأداء المعلمين في الفصل؟

ج- يستخدم الطفل لُعب أطفال وأشكال مختلفة منها قبل دخولهم المدرسة وبتشجيعٍ من الوالدين، فما عي طرق إستعادة توافقهم بما يتلاءم وإكتساب المعرفة في المدرسة؟

د- ما هي انعكاسات بيئة المنزل والمدرسة على اتجاهات الطلاب في العمليّة التعليمية بمرحلة الأساس ومقابلتها لاتجاهات المعلمين؟

3- أهميَّة الدراسة:

تنبع أهميَّة هذه الدراسة من أنَّها:

أ- تتناول أسباب واتجاهات طلاب مرحلة الأساس في المدارس السودانيَّة، وهم أحد أهم أركان العمليَّة التعليميَّة، نحو التعليم واكتساب المعرفة.

ب- ترسخ وتساعد الطلاب والمدرسين وراسمي السياسات التعليميَّة ومُعدّي البرامج التعليميَّة للعمل على تغيير الأساليب والطرق غير المتوافقة، وتمكينهم من المواجهة الحقيقيَّة للتغير الاجتماعي والثَّقافي السريع الذي يأخذ بالمجتمعات البشريَّة المعاصرة.

ج- الكشف من خلال الدراسة الميدانيَّة عن المتغيرات والعوامل التي تقود إلى الاتجاهات السلبيَّة لدى طلاب مرحلة الأساس تجاه الأساليب المستخدمة في التعليم المدرسي وسُبل تلافيها.

4- أهداف الدراسة:

لأن هذه الدراسة تُعنى بتناول اتجاهات الطلاب والتقابل بينها وبين الأساليب المستخدمة في إيصال المادة التعليميَّة للتلاميذ فإن أهدافها تركزت على الوقوف على:

أ- مدى مناسبة أساليب وطرق التعليم المستخدمة في المدارس السودانيَّة من منظور الطلاب والمدرسين، وكيفيَّة ايجاد درجة من التوافق والتكيُّف المرغوب لصالح العمليَّة التعليميَّة والافادة القصوى منها.

ب- مدى تأثير اتجاهات طلاب مرحلة الأساس في التحصيل الأكاديمي وتحقيق مقاصد التعليم الأساسي.

ج- كيفيَّة تزويد طلاب مرحلة الأساس بالقدرات والمهارات بما يمكنهم من مواجهة الانتشار السريع للمعرفة والتغيرات السريعة في كثير من أوجه الحياة وما ينجم عنها من أوضاع.

5- تساؤلات الدراسة:

أ- هل تتسق اتجاهات طلاب مرحلة الأساس في السودان المكتسبة باستخدام آليات وأساليب اكتساب المعرفة والتطبيع الاجتماعي في بيئة المنزل والروضة مع تلك المتَّبعة في المدارس؟

ب- ما هي العوامل التي تدفع طلاب مرحلة الأساس للاهتمام الزائد والاستغراق في آليَّات الاتصال الحديثة بحثاً عن المعرفة والتفاعل الاجتماعي والترويح واكتساب القيم؟

ج- ما هي العوامل المرتبطة بأداء المعلمين والتي تقود للتقابل بين اتجاهاتهم والطلاب في عمليَّة توصيل المعرفة؟

د- كيف يمكن لمدرسة الأساس السودانيَّة استعادة مواءمة اتجاهات الطلاب بما يتوافق ومنظورها في اكتساب المعرفة وثقافة المجتمع؟

6- المنهج المتبع في الدراسة:

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعتمد على وصف الظاهرة كما توجد في الواقع وصفاً دقيقاً والتعبير عنها بالطرق الكميَّة والكيفيَّة وتفسيرها وتحليلها.

7- مصطلحات الدراسة:

أ- الاتجاه: تقود الاختلافات في وجهات النظر إلى مظاهر الحياة الاجتماعية إلى تكوين نظرات وآراء وأنماط سلوك إيجابية كانت أم سلبيَّة نحوها. وعلى ذلك فإن مكونات الاتجاهات إمَّا أن تكون وجدانيَّة أو معرفيَّة أو سلوكيَّة تكتسب من خلال تفاعل الأفراد والعلاقات الاجتماعيَّة (أحمد بن زيد الدعجاني: 2015)، ومن ثم تمَّ تعريف الاتجاه بأنَّه " نسق أو تنظيم لمشاعر الفرد ومعارفه وسلوكه واستعداده للقيام بأفعال معيَّنة . إنَّه استعداد مكتسب (من محيطه الاجتماعي) للاستجابة بشكل ثابت نسبيًّا" (محمود فوزي: 2015)، ولذلك فإنَّ الاتجاهات تؤثر ايجاباً وسلباً على المؤسسة التعليميَّة وينعكس على التحصيل الأكاديمي للطلاب.

ويمكن تعريف الاتجاه إجرائياً بأنَّه " المشاعر والميول الشخصيَّة والآراء والمعتقدات والقيم وانماط السلوك والمواقف الموجودة لدى طلاب مرحلة الأساس تجاه الأساليب والطرق المستخدمة في توصيل المعرفة".

ب- التحصيل الدراسي أو الأكاديمي مصطلح سائد في الأوساط التربويَّة يُطلق على النتائج المتحصل عليها جراء العمليات التربويَّة والتعليميَّة في المؤسسات التعليميَّة. ويشكل هدفاً ومظهراً من مظاهر العمليَّة التربويَّة. فالطالب يتوقف نجاحه وحصوله على الدرجة العلميَّة على تحصيله، ويحقق ذاته ومكانته بين الأُسرة وفي وسطه الاجتماعي. أمَّا بالنسبة للمجتمع فالتحصيل الأكاديمي

ينعكس على معدلات التدفق والانتاج للنظام التعليمي، ويمثل ذلك مؤشراً من مؤشرات كفاية النظام. وهناك علاقة وظيفيَّة بين التحصيل الدراسي أو الأكاديمي الجيّد والاتجاهات الموجبة نحو المدرسة والتعلُّم مما يقود إلى تعديل توافق الطلاب النفسي والاجتماعي.(عياد حسين محمد علي: 2001).

هناك تعاريف كثيرة لمصطلح التحصيل الأكاديمي، منها أنه:

"كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسيَّة المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار وتقديرات المدرسين أو كليهما"(هادي شعلان: 2006)..

" العلامة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن، أو أي امتحان مدرسي في مادة دراسيَّة معيَّنة قد تعلمها مع المعلم من قبل. لذا فالتحصيل الاكاديمي يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد الدراسيَّة المختلفة، والعلامة التي يحصل عليها الطالب عبارة عن تلك الدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يتقدم إليه عندما يُطلب منه ذلك، أو يكون حسب التخطيط والتصميم المسبق من قبل إدارة المؤسسة التعليميَّة"(لمعان مصطفى الجلالي: 2006).

وتعتمد هذه الدراسة التعريف الاجرائي أنَّ " التحصيل الأكاديمي هو محصلة المعارف والمعلومات والخبرات التي يكتسبها الطالب من العمليَّة التعليميَّة ومن خلال ما بذله من جهد أثناء تعلُّمه في المدرسة ومذاكرته في البيت وما اكتسبه من خلال قراءاته الخاصَّة في الكتب أو المراجع، ويمكن قياسه بالاختبارات المدرسية العاديَّة في نهاية العام أو الفصل الدراسي في المواد الدراسيَّة".

ج- أساليب التدريس: أساليب التدريس هي عمليَّات تعليميَّة تُفعِّل دور الطالب والمدرس بحيث لا يكون الطالب متلقياً للمعارف والمعلومات فحسب، بل يمتد نشاطه ليكون مشاركاً إيجابيَّاً وباحثاً عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة سواء أكان ذلك بالمناقشة أو الحوار باستقراء أو استنباط المعلومة (غسان خالد بادي: 1406 هـ)..

د- طريقة التدريس: " طريقة التدريس هي مجموعة الأنشطة والاجراءات التي يستخدمها المدرس في توصيل المادة المتعلمة للطالب. وقد اعتمدت هذه الدراسة التعريف الاجرائي أن طريقة التدريس هي " جميع الاجراءات والفعاليات والانشطة التي يقوم بها المدرس بغرض تحقيق أهداف التدريس وإحداث حالة من التفاعل بينه وبين طلبته من أجل تسهيل عمليَّة تعليم الطلبة بالشكل الذي يعمل على تحقيق الأهداف التعليميَّة المرسومة في التدريس" (سلوان طلال بن عبد الكريم النعيمي: 2008)

من هنا فان طرق التدريس وأساليب التدريس هي مترادفات كمصطلح في المقصد والمعنى في هذه الدراسة.

هـ- الوسائل التعليميَّة والتعلميَّة:عُرِّفت بأنَّها " مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات استراتيجيات التدريس بغية تسهيل عمليَّة التعليم والتعلم مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسيَّة في نهاية المطاف" (محمدمحمود الحيلة ومحمد ذبياني الغزاوي: 1424 هـ/ 2003)

وعلى هذا فإنَّ الوسائل التعلمية والتعليمية من آلات وأشكال وصور ومحتوى المادة الدراسيَّة تعمل على تركيز الاستيعاب لدى الطلاب وتوفير مصادر تدريس ومهارات إضافيَّة حتى اعتبر بعض الباحثين أنَّها بمثابة معلمين خصوصيين بتعزيزها للمعرفة والخبرة (محمدمحمود الحيلة ومحمد ذبياني الغزاوي: 1424 هـ/ 2003)

و– تحفيز وحوافز التعلم: إنَّ دواعي التحفيز قد تكون ذاتيَّة نابعة من الطالب نفسه بسعيه وجده للمعرفة والتقدُّم، وقد تكون البواعث اجتماعيَّة نابعة من المحيط الاجتماعي سواء كانت أُسرة أو المدرسة أو الأقران، هذا إن كانت حوافز التعليم والتحصيل فعَّالة ، أمَّا إن كانت خاملة وضعيفة فقد تُحرِّك بقدر ضعفها همَّة الطالب. وعلى هذا إن كانت أساليب التدريس جاذبة فهي تكون بمثابة الدافع والباعث والمحفِّز.

أولا : آليَّات المتغيرات الحديثة وانعكاساتها على صياغة اتجاهات الطلاب نحو التعليم المدرسي:

تتعرض المجتمعات الحديثة إلى تدفق كبير للمعلومات وتقنيَّات متعددة ومتطورة، وتسارع في إنتاج أساليب جديدة للمعرفة وطرق كسب العيش وتوسع في العلاقات وطلب لتبني خبرات وإكساب مهارات وتوليد للأفكار والاتجاهات وتغير في أنماط السلوك. إن هذه المظاهر في حياة المجتمعات تولدت بفضل تطور وسائل الاتصالات وكثرة الاكتشافات والاختراعات وطرق وأساليب التعلُّم، ولم يسبق للمجتمع الانساني أن تعرض لها بهذه الكثافة والسرعة.

أحدث تدفق هذه المتغيرات وازدياد كميتها وأنواعها على هذا النحو اضطراباً وصراعاً بين السمات الثقافية وأنماط السلوك العاملة والفاعلة من جانب وبين تلك الحديثة من جانب آخر. ولم تعُد الحواجز والعوائق التقليدية للتغير الاجتماعي المعروفة في علم الاجتماع مصدات وحواجز تعمل على إيقاف الانتشار الثقافي وتدفق المعلومات والتكنولوجيا والتغير المجتمعي. فالعزلة الاجتماعيَّة والتجانس الطبقي وعدم القدرة على الاختراع والاخفاق في الابداع لم تعُد عوائق لهذه التطورات والتشكيل الاجتماعي الجديد والمستمر (علي أحمد رحومة: 2005).وهذ لا يعني بالقطع سقوط واندثار السمات الثقافيَّة السائدة نهائياً.

وعلى هذا تزايدت الخصوصيَّات التي تميز الجماعات والأفراد من خبرات ومهارات واتجاهات، مما يعني ظهور تشكيلات مجتمعيَّة جديدة ومتواترة، ذلك أنَّ الخصوصيات هي العناصر التي تحكم أنماط السلوك وبناء القيم، ويكون التكيف الاجتماعي والتكامل الثَّقافي وخفض الصراع بين القديم والمستحدث من ضرورات وسمات المجتمع المعاصر المتغير. وقد تتحول هذه الخصوصيَّات من سمات تميِّز جماعات معيَّنة عقائديَّة كانت أو عرقيَّة أو فنيَّة أو مهنيَّة أو طبقيَّة إلى عموميَّات يتصف بها المجتمع (عدنان ابراهيم ومحمد المهدي الشافعي: 2005).

تدور وتتشكل هذه العمليَّات التغييريَّة مع استمرار تدفق عناصرها، خاصة في عصر ازدهار التكنولوجيا وانتشار المكتشفات والاختراعات الماديَّة بصفة عامة التي يسهل تبنيها واستقرارها من قبل الجماعات. وهكذا بدأت تتمظهر مؤشرات خطيرة للتحوُّل والتبدُّل والتغيُّر الاجتماعي والثقافي في مجالات الحياة المختلفة سواء في المنزل أو الطريق العام أو المدارس والأحياء

السكنيَّة والمؤسسات المختلفة. ويقود هذا للتطور الذي بدوره يتطلب تطور الانساق الأُخرى المرتبطة بالتطبيع والتنشئة الاجتماعيَّة، وخاصة التربية والتعليم الذي يحتاج هو الآخر إلى إعادة النظر في أساليبه وطرقه باستمرار لمواكبة التطور وتلبية حاجات كل مرحلة.

إنَّ دور التربية هو العمل على تحقيق توازن بين السمات الثقافيَّة السائدة في المجتمع والعناصر الجديدة بغية تحقيق درجة من الاستقرار في المتغيرات الثقافيَّة بإشباع الحاجات الاجتماعيَّة، ولن يكون ذلك إلاَّ بانتقاء التربية للعناصر ذات الكفاءة الوظيفية والقادرة على التكيف مع الواقع المجتمعي واتجاهات التطورات الجديدة. ومبلغ صعوبة هذا التكيف هو أنَّ قوَّة دفع وسائل الاتصالات والتكنولوجيا بمتغيرات ذات تأثير قوي على الأفراد والجماعات لم تكن معروفة أو متصورة من قبل، فتفتح آفاقهم إلى حياة مجتمعات أُخرى، وتعمل للحفز على إجراء مقارنات بين واقعهم المعاش وبين ما تصوره هذه التقنيات ووسائل الاعلام التي تعتمد على الخيال أحياناً والصورة، فيحدث تأثيراً بالغاً في الأفكار واتجاهات وسلوك الجماعات وخاصةً الناشئة. فقد غدت الصورة والخيال واقعاً يبحث عنهما الأفراد حتى أنَّ معظمهم " يقضون عدداً من الساعات مع الخيال الذي تصوره وسائل الاعلام أكثر مما يقضونه مع خيالهم الخاص أو حتى حياتهم الخاصة (عدنان ابؤاهيم ومحمد المهدي الشافعي: 2005)، أي الواقع.

إنَّ تأثير المتغيرات الثقافيَّة هذه تنعكس وتؤثر في الأُسرة، الوحدة الأَساسيَّة التي ينشأ ويتطبَّع فيها الطفل، ولذلك فإنَّ ميول واتجاهات الأطفال تأخذ في التشكيل من هذا الواقع الذي يختلف باختلاف العوامل التي تؤثر في تحصيلهم للمعرفة وتكيفهم. فاتجاهات الوالدين وأساليبهم في تطبيع أطفالهم تعمل على ترسيخ الأساليب والطرق المفضلة والمحببة لهم في التعلم، كما يلعب الحفز والتشجيع دوراً مؤثراً في تنمية شخصياتهم واتجاهاتهم بتعزيز بعض القيم والمعتقدات وتبني بعض الأُطر الثقافيَّة. ومن هذه الأساليب استخدام لُعب الأطفال على تنوعها واختلاف تعقيداتها بالنسبة لهم منذ سن باكرة، وتؤثر اتجاهات الآباء ونظراتهم للحياة المتغيرة وتطورها جانباً مهماً في تشكيل الناشئة.

يلعب المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأُسرة دوراً أساسياً في اختيار طرق تعلُم الأطفال، وتؤسس لترسيخ الاتجاهات المفضَّلة لتقبل واستيعاب المعرفة والاقبال عليها، وكلما كانت الأساليب والطرق جذَّابة ومتطورة كلما حفَّز الطفل وشدَّه للتعلم، والعكس صحيح، فإنَّها تعمل على انصرافهم للبدائل بحثاً عن المعرفة.

يدخل الطفل المدرسة وقد أخذ قدراً من المعارف والقدرات والمواهب والخبرات، وتكيف مع بعض أنماط السلوك من الأُسرة ، وقد بدأت تتكون الاتجاهات لديه تجاه طرق وأساليب التعلم. وبذلك فان اتجاهاتهم هذه تؤثر بشكل أو بآخر على نحو ايجابي أو سلبي نحو المدرسة. ويعتمد ذلك على درجة الرضا عن أساليب وطرق التدريس في بيئة المدرسة التي قد يجد فيها إشباعاً لاتجاهاته التي بدأت تتكون في الأُسرة. فوسائل الايضاح السمعيَّة والبصريَّة تكون جاذبة، وعمليات التجريب والفك والتركيب مُحبَّذة، والمشاركة في العمليَّة التعليميَّة مرغوبة، مثلما كان يفعل في ايجاد الحلول من خلال محاولاته التجريبيَّة بالمحاولة والخطأ في استخدام لُعب الأطفال، فهي محفزة ومشجعة على التحصيل الأكاديمي.

إنَّ عمليات التدريس المجردة المعتمدة على السرد والالقاء غالباً ما تبعد الطفل للبحث لتحقيق إشباعات نفسيَّة واكتساب معارف ومهارات وترفيه في اتجاهات أُخرى، ذلك أن المعلم يعتمد لجذب التلاميذ فقط باستخدام الاشارات وتعابير الوجه وسيطرته على تلاميذه بحسب أنه مصدر المعلومات، ويكون عندها دور التلميذ سلبياً بالاستماع وتلقي المعرفة والحفظ والاسترجاع عند الطلب في دروس المراجعة ودورات الامتحانات. وعلى هذا ليس بمقدور المدرسة والتربية تغيير الاتجاهات التي رسخت في وقت سابق بيسر أو مقاومة المؤثرات الحياتيَّة بسهولة في قاعدة يعود إليها الطفل يومياً بعد الدراسة. وهذا مؤداه أن الثقافات الفرعيَّة في الأُسرة والمجتمع تُحدث صراعاً وتوتراً بين ذلك الواقع وأساليب وطرق التعلم والتحصيل الأكاديمي في المدرسة (عدنان ابراهيم ومحمد المهدي الشافعي: 2005).

إن التحاق الطفل بالمدرسة يغير من طبيعة تلقيه للمعرفة وتطبيعه، ذلك لأن المدرسة تضع أمامه "مهمة الاستيعاب المقصود والمتتابع للمعارف وتكوين المهارات وانماط السلوك" (جبرائيل بشارة: 2009)، ويتم ذلك في وسط اجتماعي مختلف في تكوينه لفئات عمريَّة مختلفة يتم التعامل فيها بين طلاب واساتذة ووجود أنشطة موجهة لاكتساب المعرفة والخبرات، وقد جمعتهم المدرسة من ثقافات ذات خصوصيات متباينة أحياناً. وهذا يستدعي أن لابد للمدرسين من فهم عميق لاطار عملهم الثقافي ليتسنى لهم بناء قدرات التعلم لدى طلابهم ومساعدتهم للتحول من متلقين للمعرفة إلى التعاون والمناقشة والتدريس التبادلي(Reciprocal teaching) الذي يشترك فيه المعلم وطلابه، واستخدام وسائل وتقنيات متعددةفي توصيل المادة، إضافة للزيارات الخارجيَّة والتكاليف المختلفة والواجب المنزلي الذي يتعلم فيه الطالب ويتيح له فرص التفكير المتأني والابداع وحل المشكلات بوقت كافٍ بدلاً عن السرد وإلقاء المعلومات والاستماع الذي لا يدعم اندماج المتعلم وترغيبه بالاعتماد عليه وحده ((Montgomery, Susan M. and Linda N. Groat: 1998) : . ولابد ألا يُعتبر الطالب جرَّة فارغة) (Empty vessel تملأ بالمعلومات لاسترجاعها عند السؤال أو الاجابة عليها في الامتحان. ومثل هذا الاتجاه التعليمي المعتمد على السرد وإلقاء الدرس فحسب سائد في كثير من المجتمعات، وصار جزءاً من تقاليد عمليات وثقافة التدريس في كثير منها. ففي أثيوبيا يُفضِّل 86.65% من المعلمين و81.3% من الطلاب طرق وأساليب السرد، وصار اتجاهاً غالباً، ويرى 90% من المعلمين و82.7% من الطلاب أنَّ تفضيلهم بسبب أنَّها الطريقة التي أتقنها المعلمون وتدربوا عليها في معاهد وكليات المعلمين(Serbessa, Derebessa Dufora: 2006) .

ثانياً: واقع أساليب وطرق التعلُم في مرحلة الأساس بالسودان:

ارتبطت أساليب وطرق التعلُم في مرحلة الأساس بتلك التي كانت في مراحل نشأته في السودان، فلم تكن كمَّاً منعزلاً استقام عودها بلا جذور، بل لم تكن واقعاً جامداً لم تمسه يد التغيير أو تدركه وتأخذ به عوامل التطور والتحديث. وإذا كانت الكتابة هي المؤشر الأساسي في عمليَّة التعلم المقصودة ونقل المعرفة وحفظها، فإنَّها قد عُرفت منذ العهد المروي في حوالي القرن السابع قبل الميلاد. ولابد أنَّ تعلُم الكتابة بالخط المروي الهيروغلوفي والخط المروي الرقعة استدعى أساليب ووسائل وطرقاً لنقل المعرفة.

عقب تلك الفترة وبعد دخول العرب والاسلام في السودان، تطلَّب نشر الاسلام وتعاليمه قيام مراكز تعليمية عُرفت في ثقافة السودان "بالخلوة أو المسيد". إنَّ أساليب وطرق التعلُم في المسيد اتخذت طابع التعليم الفردي بين المتعلِّم وشيخ الخلوة، أي المعلم، الذي يتابع مع دارسيه كلٌ على حدة، ويكون تدرج كل دارس حسب قدراته واجتهاداته حتى يكمل حفظ القرآن الكريم وقدراً من الحديث الشريف ومبادئ اللغة العربيَّة والحساب (الموسوعة الحرة: 27.9.2015).

كان للوازع الديني وما يجده حفظة القرآن الكريم من تقدير ومكانة أقوى سند لانخراط الطلاب وانتشار الخلاوي، وهو الحافز المجتمعي نحو التعليم. واستخدمت الخلاوي نفسها نظام الحوافز كأسلوب وطريقة في العمليَّة التعليميَّة،. فطلابها يتدرجون في حفظ القرآن الكريم ، وكلما حفظ جزءاً يكتب على لوحه الخشبي الذي يمثِّل دفتر الدراسة آيات من آخر سورة في الجزء الذي حفظه وعليه زخرفة بالألوان الحمراء وخط متميز جذَّاب تُعرف بالشرافة، وفي ذلك تمييز له لتقدمه في الدراسة، وربما يطوف بلوحه في مجتمعه الصغير فيجد التشجيع وأحياناً الهدايا. إنَّ سنوات الدراسة في الخلوة غير محددة، فهي متروكة لاجتهاد واستيعاب الدارس لإكمال دراسته. ومثلما كان هناك التحفيز والترغيب للتعليم في الخلوة، كان هناك جانب الترهيب بالعقوبات المعنويَّة اللفظيَّة ،كما كانت للعقوبة البدنيَّة بالجلد أثراً في تلقي التعليم. ولا يقف دور الخلوة في التعليم وتحفيظ القرآن الكريم، بل تقوم بأدوار تربويَّة أُخرى وسط طلابها والوسط الاجتماعي.

بدأ ما اصطلح عليه " بالتعليم النظامي " في السودان والمحدد بمقرر معين وسنوات دراسيَّة متتابعة ومحددة في العام 1863 على أيام العهد التركي، حين فتحت خمس مدارس. وبعد دخول الانجليز في العام 1898 بُني ذلك النظام على أساس متدرج يبدأ بالمدرسة الأوليَّة ثم المدرسة الوسطى فالثانويَّة، وهو نظام ذو ثنتي عشرة سنة. على أنَّه وبعد مراجعة ودراسة أحوال التعليم في السودان في أوائل ثلاثينات القرن العشرين تقرر نقل مدرسة المعلمين التي كانت في الخرطوم في إطار المدرسة الثانوية وتُسمى " بالعُرفاء " الى الدويم ليتأسس على غرارها في العام 1934 معهد لإعداد المعلمين في بخت الرضا "كلية المعلمين الأوليَّة– مبروكة". أُنيط بالمعهد مهام تدريب المعلمين إضافة إلى وضع المناهج والكتب الدراسيَّة وإعداد بعض وسائل الايضاح كأساليب وطرق للتدريس. أضاف معهد التربية إلى مهامه تلك في وقت لاحق عمليَّات متابعة خريجيها في إنفاذ البرامج المعدَّة وتقويم أساليب وطرق التدريس وفعاليَّة الكتاب والمنهج (يوسف المغربي:17نوفمبر 1990)..

ومع زيادة أعداد المدارس والاقبال عليها، توسع معهد التربية بخت الرضا فتأسس لها فروع هي كليات المعلمين الأوليَّة في الدلنج وشندي ، ثم من بعد زاد عددها وذلك لرفد المدراس بالمعلمين المدربين. وقد تجاوز المعهد دوره في التعليم ونقل المعرفة وتدريب المعلمين ليعمل على تحقيق كل أهداف التعليم يومئذٍ والذي يعمل على تزويد الطلاب بالقدرات الضروريَّة والسلوكيات والمعارف والخبرات التي تتفق وظروف البيئات السودانيَّة المختلفة ((كواكب بشير محمد بلة: 2009) حتى يتمكنوا من مواصلة الدراسة في المراحل الدراسيَّة اللاحقة إذا أُتيحت لهم الفرصة وبما يؤهلهم من الإنخراط في المجتمع ومواجهة الحياة بقدرة على العمل والانجاز إذا انقطعت الدراسة.

صار الكتاب المدرسي الوسيلة الأساسيَّة لنقل المعارف والعلوم، وقد تمَّ تصميمه مدعوماً بالصور والأشكال المتميزة والمعبرة التي تناسب ذلك الزمان، واعتمد المعلمون في التدريس على أساليب التلقين ذي الاتجاه الواحد من المعلم إلى التلميذ، ولكن التدريب أضاف وسائل أُخرى في العمليَّة التدريسيَّة منها طرق التمهيد واستخدام الأيدي وعبارات الوجه، وربط العمليَّة بما عُرف بالنشاط الطويل والقصير مما يثير ويُحفز التلاميذ للمتابعة وشدَّهم للانتباه والاستيعاب. فقد كانت القصة والأناشيد والتمثيل وغيرها من الأنشطة الصفيَّة من أساليب النشاط المستخدمة، وزُودت المدارس بالمكتبات التي خُصص لها حصة بدءً من الفصل الثالث، وكانت فعَّالة في جذبهم حتى أنَّهم يرددونها في ألعابهم خارج الفصل، ويتسمون ببعض شخصياتها المحببة الراسخة في مخيلاتهم مثل "‘‘نونو والأرنب الشاطر " و" إبر ودبابيس " و" حذاء الطنبوري" وغيرها. وكانت التربيَّة الفنيَّة مجالاً لاستثارة الابداع بالرسم وبناء نماذج. وقد أصدر معهد التربية بخت الرضا " مجلة الصبيان " في العام 1946 (يوسف المغربي:17 نوفمبر 1990)، فصارت محط انتباه التلاميذ ينتظرونها في كل بقاع السودان ويتداولون شخصياتها النمطيَّة التي تحكي لهم تجارب ووقفات مع الحياة، وأُدخلت الصورة كأداة للتعبير عن الواقع الاجتماعي "كاريكاتير’’ ، فارتبط الطلاب بهذه الاساليب بالكتاب وحببت لهم القراءة والاطلاع كنشاط وواجب يؤديه الطلاب خارج الصف، هذا إضافة للأنشطة غير الصفيَّة مثل الرحلات والزيارات والجمعيَّة الأدبيَّة وضروب الرياضة البدنيَّة.

صاحبت العمليَّة التدريسيَّة وسائل الايضاح من صور وخرائط، وهي جاذبة تحكي وقائع الحصة وتُختزل تفاصيلها كمعلومات . إنَّ بعضاً منها كانت مطبوعة ومن إعداد معهد التربية بخت الرضا، مثل كتاب " صور من السودان" و" صور من الخارج " و" صور سبل كسب العيش في السودان " إضافة إلى صور بعض الشخصيات التاريخية السودانيَّة، على أنَّ البعض الآخر من الوسائل هي من إعداد المعلمين الذين يحاولون الابداع في إخراجها بصورة تجذب تلاميذهم وتحفزهم للدرس وقد توفرت مواد إعدادها بالمدرسة.

تفرَّغ المعلمون للعمليَّة بكل جوانبها، وخصصوا أوقاتهم لخدمة طلابهم ومجتمعهم، ذلك أنَّ أوضاع المعلمين آنئذٍ كانت ميسَّرة في جوانبها المعيشية منها والاجتماعيَّة. ووجد التلاميذ اهتماماً زائداً من المعلمين حتى أنَّبعض التلاميذ من الأُسر الفقيرة يجدون الكسوة في بعض الحالات، وأن مريضهم في الداخليَّة من صغار السن ذوي السبع أو الثماني سنوات قد يؤخذ للعناية به في منزل أحد المدرسين المتزوجين.

أدرك معهد بخت الرضا أن تحقيق الهدف الثاني للمدرسة الأوليَّة بانخراط المتخرج في الحياة الاجتماعيَّة مباشرة يحتاج إلى تدريب المعلمين.، فأدخلت مادة التربية العمليَّة بمسمى " الموضوعات " التي يتدرب عليها المدرسون في كورسات بعد تخرجهم بأكثر من خمس سنوات ليعودوا ليدربوا الطلاب على أعمال النجارة والبناء وغيرها ضمن الأنشطة خارج الصف. ومن بعد طورت بخت الرضا برامج التربية العمليَّة لتكون متصلة وتربط الطلاب بعد تخرجهم، وقد أنشأت " أندية الصبيان "، وهو موضوع يقع خارج إطار هذه الدراسة.

هكذا تنوعت أساليب وطرق معهد التربية في تدريب المعلمين وإعداد المقررات والكتب وبعض وسائل الايضاح، ويقوم أساتذتها المختصون في طرق التدريس بزيارات دائمة لمدة شهر للمدارس، فيتوزعون على كل ولايات السودان (مديريات وأقاليم) بغرض الوقوف على قدرات المدرسين وفعاليَّة المنهج واستيعاب الطلاب والصعوبات والوقوف على المقررات المستحدثة تحت التجريب ومدى مناسبتها. فقد استمر كتاب " الحياة والصحة للسنة الرابعة " قيد التجربة لأربع سنوات على سبيل المثال. وفي كل هذه الزيارات تخضع كل العمليَّة التعليمية من أداء وتدريس ووسائل وطرق الدراسة عن طريق الملاحظة ومقابلة المعلمين ، ويعتبر هذا أوسع استبيان ومقابلات تجرى لعينات لبحث موضوع على نطاق السودان كل عام في ذلك الزمان. أزاء هذه الصورة عن المدرسة ومعاهد التربية ودورها في العملية التعليمية عبَّر وكيل التخطيط التربوي بأن " بخت الرضا كانت ظاهرة فريدة في زمانها انفردت بهذا الربط بين الاعداد والمنهج والتوجيه، كما انفردت بالمنحى العلمي والتطبيقي لتوجيه التلاميذ للحياة العمليَّة "(يوسف المغربي:17 نوفمبر 1990).

في أكتوبر من العام 1969 عُقد المؤتمر القومي للتربية بغرض إصلاح النظام التعليمي في السودان ولإعادة هيكلته من أجل تلبية حاجات التنمية الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة بشكلٍ كافٍ، وإكساب الأطفال قدرات معرفيَّة وخبرات تعينهم للاضطلاع بمسئولياتهم في المجتمع بكفاءة أكثر، فزيدت سنوات الدراسة في المدرسة الأوليَّة، وأصبحت ست سنوات بمسمى "المدرسة الابتدائيَّة "في النظام المدرسي الجديد المصطلح عليه "بالسُلَّم التعليمي ".

وإن كانت الحاجة إلى زيادة سنوات الدراسة مطلوبة ومرغوبة، فقد استدعى العمل على تلك الزيادة بناء فصلين إضافيين بكل مدرسة مكتملة، وتمَّ ذلك بفضل استنهاض همم لأفراد المجتمع والاستفادة من قيم العون الذَّاتي ببناء هذه الفصول، وهي المرحلة التي تمت بنجاح، لكن التجربة تعرضت لإخفاقات متعددة ، منها أنَّ الخبرة الواسعة والثرَّة في إعداد المناهج وصلاحياتها للبيئات السودانيَّة في بخت الرضا قد أُغفلت وتم تجاوزها. وأُعدت وغُيرت المناهج على عجل، فلم يتوخ فيها أساليب العرض بطريقة تفي بحاجات واتجاهات الطلاب ولا بالوسائل التعليميَّة. لم يكن الكتاب المدرسي نفسه في حجمه وشكله ومواصفاته قد احتفظ على الأقل بما خبرته بخت الرضا في تجربته في اتجاهات الأطفال.

تم تعيين معلمين من خريجي المدارس الثانوية ، وتم دفعهم للمدارس دون تدريب وبعدد كبير لسد العجز الناتج عن التعديل الفجائي للسُلَّم التعليمي مما أثر على الأداء وتوافق اتجاهات الطلاب والمدرسة بصورة عامة. وصارت المدرسة نفسها بمعلميها تشكل اتجاهات مختلفة في العمل بالتدريس. فالمدرسة أصبحت محطَّة مؤقته لكثير من المعلمين الجدد الذين لا يرغبون في الاستمرار، وزاد من المشكلة رغبة المواطنين في التعليم والتي نتج عنها الزيادة الكميَّة المعتبرة في عددية المدارس بمبانٍ مؤقتة حتى في عاصمة السودان، وقصور في مطلوبات المرحلة من كتب وأدوات ومعدات الأنشطة الصفيَّة واللاصفيَّة ومعدات الإجلاس.

تعرض محتوى المنهج إلى تدخل بمنطلقات سياسيَّة مثل تدريس نصوص من خطابات رئيس الدولة وغيرها من المفاهيم، وتوقف تدريس بعض المواد مثل التربية الفنيَّة والتربية العمليَّة (الموضوعات) لعدم وجود المواد والأدوات الخاصة بها

في المدرسة، وأُوقفت النشريَّة الخاصة بالمدرسة، وبدأ الاعتماد على مجالس الآباء والمعلمين بالمدرسة حتى في إنجاز أعمال الصيانات اليسيرة مما نتج عنها توزيع جهود مدير المدرسة وبعض المعلمين لتوفيرها.

بدأت بعض ظواهر الاتجاهات السالبة في المدرسة مثل التسرب أثناء اليوم الدراسي ليشهد المجتمع في شوارع وأسواق بعض المدن أعداداً من الطلاب بزيهم المدرسي، وانتشرت الدروس الخصوصيَّة والاعتماد على أساليب الحفظ والتلقين، حتى أنه مع عدم إقبال التلاميذ على الكتاب والدروس المدرسيَّة وأصبح المدرس هو الذي يراجع ويقوم بعمليات المذاكرة والتحفيظ في ظل تشجيع ورقابة وتشديد من الأُسر. فقد غدت غاية التعليم أن يتعلم التلميذ ليتخصص في مجال معرفي ترغبه أسرته. لقد أبقى المجتمع على هدف تعليم المرحلة الابتدائيَّة أن يقود للمرحلة التعليمية التالية وليست مرحلة نهائيَّة لبعضهم كما في أهداف التربية السودانيَّة يومئذٍ (عبد المجيد أحمد عبد الرحمن: 1989). في الواقع تلك إشارة واضحة إلى عدم رضاء المجتمع عن عدد سنوات المرحلة وعدم كفايتها للتأهيل المطلوب لمواصلة التعليم أو الانخراط في الحياة العمليَّة.

هكذا بدأت تضمحل اتجاهات وتتشكل أُخرى، ومثل ذلك فقد المدرس بعضاً مما يوليه التلاميذ سابقاً من علاقة تشوبها الاحترام والطاعة في تنفيذ الواجبات المدرسيَّة. ولهذا اختلفت الآراء في تقييم السُّلم التعليمي ذي الست سنوات في طبيعته وفي أُسلوب تنفيذه وفي بعض مما في محتواه. وعُقدت مؤتمرات للمناهج في بحث الرضا في الأعوام 1973 و1975 و1976 بغية إدراك تصحيح المسار (يوسف المغربي: 17 نوفمبر 1990).

بحلول العام 1990 عُقد مؤتمر سياسات التربية والتعليم بغرض الوقوف على واقع مشكلات التعليم في السودان، ووضعت الحلول الناجزة التي تأخذ بيد العمليَّة التعليميَّة وترقيتها وزيادة جودتها. وعلى هذا الأساس تمت زيادة عدد سنوات الدراسة في المرحلة الابتدائيَّة إلى ثماني سنوات بإضافة سنتين من المرحلة المتوسطة وحذف السنة الأخيرة . وكان الغرض من ذلك توفير قدر من المعارف الأساسيَّة والضروريَّة الواجبة والتي تعتبر حقَّاً للجميع باعتبار أن يكون تعليم الأساس إلزامياً، وأن يرتبط ببيئة التلاميذ ومجتمعهم مما يؤهلهم لمقابلة حاجاتهم والمشكلات التي تواجههم، وتأهيلهم أيضاً لمواصلة تعليمهم في المراحل المتقدمة في عصرٍ اتسم بالانفجار المعرفي (كواكب بشير محمد بلة: 2009) والتطور والتغيرات الاجتماعيَّة السريعة. هذا التعديل بنقص عدد سنوات الدراسة من تسع سنوات إلى ثماني بهدف " إطالة العمر الانتاجي للمواطن وخفض تكلفة التعليم وتحقيق طفرة في زيادة مؤسسات التعليم العام (الموسوعة الحرة: 27.8.2015) للذين سيستفيدون من سنتي المرحلة المتوسطة التي كان يتنافس عليها الطلاب. يبدو أنَّ فلسفة التعليم وأغراضه قد تأثرتا بالنظرات الاقتصاديَّة هذه، ومن ثم لابد وأن ينعكس ذلك على جوانب الكفاية والاستيعاب والجودة في مخرجاته.

واجهت مرحلة الأساس مشكلات متعددة، منها ضعف التمويل مما انعكس على توفر الكتاب المدرسي ومعدات الاجلاس والوسائل التعليمية، وعدم الاهتمام بالأنشطة التعليمية التربويَّة الأُخرى داخل وخارج الصف، فقد أبانت محاسن محمد علي أنَّ النشاط المدرسي كأُسلوب وطريقة يعمل على تنمية روح الفريق والعمل الجماعي وتحديد المسئوليَّة صار قاصراً على أنشطة محدودة، هي بالتحديد دوري الفصول ومسابقات القرآن الكريم في بعض مدارس أُم درمان (محاسن محمد علي

الشيخ:)، يُضاف إلى هذا الواقع ضعف تدريب المعلمين والمرتكز فقط على جانب الإيفاء برفع المستويات العلميَّة للمعلمين ليحصلوا على الدرجة الجامعيَّة، وهو أمر مطلوب ولكنه لا يُغني عن ضرورات التدريب، ومع ذلك لم يستطع غالبيتهم الالتحاق بالدراسات الجامعيَّة (المركز السوداني للبحث العلمي.11 فبراير 2015) ووجد المعلم نفسه في ظروفٍ قاسية تتمثل في تأخير صرف راتبه الشهري على محدوديته، وكذلك مستحقاته الماليَّة الأُخرى من فروقات ترقيَّات وعلاوات وبدلات وقصور دخله عن تلبية حاجاته مما دفعه للعمل في الدروس الخصوصيَّة محمد الخاتم عبد الله: 2015) التي وجدت تشجيعاً من أفراد المجتمع الذي صار يبحث عن مجالات غير المدارس لتأهيل فلذات أكباده للحياة، وقد اهتزت الثقة في قدرات المدرسة، كما إنَّ المعلم نفسه بدأ يمتهن مهناً أُخرى ولم يعُد متفرغاً للتدريس فحسب وإعداد الوسائل التعليمية والتحضير الجيد وتنفيذ الحصة الممتازة والبحث عن أساليب وطرق جذابة لتوصيل المادة وتشويق تلاميذه لها ومتابعتهم، بل صار واجباً يُؤدى في فترة زمنيَّة محددة لكثير منهم.

لقد ترك بعض المعلمين التعليم الحكومي للعمل في المدارس الخاصَّة حيث الدخل الأوفر، ومجال للاستثمار للقائمين على أمره، وأُسلوب لشحن أذهان الطلاب بحفظ المقررات دون مراعاة لأغراض المدرسة وأهدافها، والدولة تنظر إلى ذلك بعين الرضا وإلَّا لم تصادق على فتحها. لقد شجَّع ذلك إلى زيادة عدديَّة المدارس الخاصَّة من 128 مدرسة في العام 1996 إلى 1500 مدرسة في عام 2011، ومع ذلك لم تحقق زيادة هذه المدارس أي تقدم لاستيعاب النسبة التي عجزت المؤسسات الحكوميَّة عن استيعابها من الأطفال في سن التعليم والمقدَّرة بحوالي 30% (عوض أحمد: نوفمبر2015). ولعل فاجعة التعليم الأساسي تتمثل في أن إحدى الدراسات أظهرت أن 40% ممن أكملوا تعليمهم فيها لا يجيدون القراءة والكتابة. وقد أفرز كل هذا الواقع مجالاً للتراجع عن صيغة بناء نظام التعليم الأساس، ولتكون بداية العام 2016/2015 بداية لنظام تعليمي جديد ذي تسع سنوات في مرحلة الأساس (اسماعيل آدم: 11 نوفمبر 2009). أي أنَّ النظام التعليمي قد أعاد التجربة التي رُفِضت قبل خمسة عشرة عاماً (سنوات التعليم الابتدائي والمتوسط). فمثلما يحتاج بناء النظام التعليمي في السودان إلى وقفة متأنِّية ودراسات جديدة حتى لا تكون العودة إلى تجارب نُظُم غير مناسبة للمجتمع السوداني، فمثل ذلك فإنَّ محتوى التعليم وأساليبه وطرقه تحتاج إلى ذات الدراسات والمراجعات.

ثالثاً: الدراسة الميدانيَّة:

أ- محددات الدراسة:

أُجريت هذه الدراسة على أساس المحددات الآتية:

- شكلت مدينة الخرطوم بحري الوحدة الأساسيَّة المكانيَّة للدراسة، وهي إحدى المدن الثلاث المكونة لمنظومة ما عُرف بالعاصمة المثلثة (عاصمة جمهوريَّة السودان). تتألف المدينة من أربع وحدات إداريَّة هي محلية الخرطوم بحري وسط ومحليَّة شمال بحري ومحليَّة شرق النيل ومحليَّة ريفي بحري، ويبلغ عدد مدارسها 222 مدرسة أساس.

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلاب مرحلة الأساس والمدرسين العاملين في محافظة الخرطوم بحري للعام الدراسي 2015- 2016 تمَّ اختيارهم من 24 مدرسة أساس بنسبة 10.8% من عدد مدارس المحافظة، منها 12 مدرسة للبنين ومثلها في العدد من مدارس البنات، وموزعة على كل الوحدات الإدارية بالتساوي، وهي بذلك نوع من الدراسات المسحيَّة.
- اقتصرت الدراسة أيضاً على عينة عشوائيَّة طبقيَّة من هؤلاء الطلاب في المدارس المختارة عشوائيَّاً في كل وحدة إداريَّة قوامها 20 طالباً وطالبة ممن هم في الصف السابع والثامن من كل مدرسة منها، ليكون العدد الكلي لعينة الطلاب 480 مفردة من 24 مدرسة بنات وبنين. ومن خصائص هذه العينة أنها عينة متجانسة، ذلك أنَّ الطلاب هم من فئة عمريَّة متقاربة (الفصل السابع والثامن أساس)، وأن خبراتهم ومستوياهم العلميَّة متقاربة أيضاً.
- بلغت عينة فئة المعلمين 96 مفردة، منها 48 من الذكور ومثلها من الإناث وموزعة بالتساوي على كل المدارس بعدد ثمانية معلمين من كل مدرسة، وهي عينة متجانسة تم إختيارها قصدياً.
- استخدمت الدراسة صحيفتي الاستبيان لجمع البيانات اللازمة من المعلمين والطلاب وقد تمَّ شرح الأسئلة للطلاب في داخل الفصول ليستطيعوا تقديم اجاباتهم على الأسئلة التي تضمنت البيانات الأساسيَّة وأساليب التعليم في الأسرة واتجاهاتها، وكذلك في الروضة كخلفيات من البيئة التعليميَّة والمؤثرات قبل دخول الطفل للمدرسة، كما شملت الأساليب المستخدمة للتعليم في المدرسة والعوامل الجاذبة والداعية للانصراف والتهرب من الحصَّة والمرتبطة بأداء المدرسين في الفصل، ثم انعكاسات بيئة المنزل والروضة على اتجاهات التلميذ في المدرسة.أما المعلمون فقد وزعت عليهم الاستبيانات وأجابوا عليها واعادوها جميعاً.

ب- طريقة تحليل بيانات الدراسة:

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزم التقنيَّة للعلوم الاجتماعيَّة(SPSS).

رابعاً:- تحليل بيانات الدراسة:

اتجاهات المعلمين نحو أساليب التدريس:

- تحليل بيانات المعلمين:

جدول رقم (1) يوضح عدد سنوات الخدمة مقارنة بعدد دورات التدريب التي تلقاها المعلم والمستوى التعليمي.

البيان	المستوى التعليمي %
ثانوي	18.8%
جامعي	61.5%
فوق الجامعي	19.8%
المجموع	100.0%

البيان	عدد الخدمة سنوات %
أقل من سنتين	3.1%
5 – 3سنوات	58.3%
5 سنوات فما فوق	38.5%
المجموع	100.0%

البيان	التي التدريبية عدد الدورات %
دورة واحدة	3.1%
دورتان	8.3%
ثلاث فأكثر	88.5%
Total	100.0%

من الجدول (1) يتضح أن هناك جهوداً قد بذلت في التأهيل الأكاديمي لمعلمي مرحلة الأساس، ذلك أنه وحتى منتصف العقد الأول من الألفيَّة الأولى كانت الغالبية منهم ممن حصلوا على الشهادة الثانوية، وتمكنت عمليات التأهيل الأكاديمي من حصول الغالبية العظمى منهم على الشهادة الجامعية بنسبة بلغت 61.1% ونسبة 19.8% على مؤهل فوق الجامعي.، وانحصرت فئة الحاصلين على الشهادة الثانوية فقط أدنى نسبة بلغت 18.8%، ولابد أن ينعكس ذلك افتراضاً على أدائهم.

ومع السعي لرفع المستوى الأكاديمي كانت هنالك عمليات التأهيل والتدريب ورفع القدرات المهنية كما يشير الجدول رقم (2)، ووضح أن كل الفئة المبحوثة من المعلمين قد أُتيحت لهم فرصة التدريب. تختلف تلك الفرص حسب سنوات الخدمة، فهي تزداد اضطرادياً معها، فكانت نسبة عدد دورات التدريب لمن عملوا أكثر من خمس سنوات 88.5% في حين أنهم ليسوا الأكثر عدداً، وبلغت نسبتهم 38.5% من اجمالي عدد المبحوثين، وتقل النسبة كثيراً في الفئة التي تليهم، وهم من عملوا في الخدمة لمدة ما بين ثلاث إلى خمس سنوات فبلغت 8.3% مع أنهم الأكثر عدداً بنسبة 58.3%، وأدناها الفئة التي عملت في الخدمة لمدة تقل عن ثلاث سنوات. إن زيادة عدد الدورات التدريبية مع زيادة سنوات الخدمة تعني إنها إما أن تكون دورات متقدمة أو أنها أحياناً مرتبطة بتغيير وتعديل المقررات، وقد اعلنت وزارة التربيَّة والتعليم في يناير 2017 أنها ستسعى جاهدة لإخضاع المعلمين في هذه المرحلة للتدريب على المنهج الجديد لمادة اللغة الانجليزية الذي تمت إجازته.

إن هذه الصورة تعكس مستوى التدريب لمعلمي المدارس الحكومية، وقد زادت أعداد المدارس الخاصة زيادة كبيرة، وجذبت إليها أعداداً كبيرة من أولياء الأمور وبالتالي الطلاب نتيجة للنتائج التي تحققها في الامتحانات المرحليَّة كل عام، ومثل ذلك جذبت هذه المدارس الخاصة أعداداً من المعلمين واستقطبت بعضاً منهم، وتفرغ عدد منهم للعمل فيها فحسب ودون التزاوج بين العمل فيها وبين العمل في الحكوميَّة منها، وعلى هذا لابد من ان يشمل التدريب كل العاملين في هذه المدارس الخاصة أيضاً، وخاصة الدورات المتقدمة، وأن تخضع للرقابة مثلما تخضع المستويات العلمية لهم للتحقق والتدقيق. صحيح أن التعليم الحكومي هو المهد الذي يعمل ويتدرب فيه المعلمون قبل أن ينتقل بعضهم للعمل بالمدارس الخاصة، لكن حقيقة

استمراريَّة عملية التدريب والتنشيط عبر الدورات المؤتمرات وورش العمل والتجديد المستمر للمناهج يحتم ضرورة النظر لهذا الأمر (استمرار تدريب معلمي المدارس الخاصَّة) بدراسات ووضع صيغ كيفية إنفاذها.

جدول رقم (2) أساليب التدريس

البيان	الطريقة والاسلوب الأمثل للتدريس هو الألقاء والتلقين %	الحفظ واسترجاع المادة هي أفضل الاساليب التعليمية %	استخدام النشاط القصير كأسلوب في التدريس %	لا أعتمد مطلقاً على النشاط الطويل كأسلوب في التدريس كالزيارات %	التحفيزمن أهم الأساليب التعليمية %	لا لأستخدم التحفيز المادي في التدريس %	العقوبة البدنية مهمة جداً للاستيعاب %	العقوبة البدنية لابد منها لمعالجة حالات الاهمال %
أوافق بشدة	16.7%	28.1%	40.6%	16.7%	64.6%	24.0%	15.6%	22.1%
أوافق	33.3%	35.4%	41.7%	19.8%	29.2%	20.8%	15.6%	26.7%
غير متأكد	3.1%	4.2%	7.3%	8.3%	--	6.2%	10.4%	9.3%
لا أوافق	34.4%	26.0%	7.3%	35.4%	--	31.3%	40.6%	25.6%
لا أوافق بشدة	12.5%	6.3%	3.1%	19.8%	6..2%	17.7%	17.7%	16.3%
المجموع	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

أبان أغلب المبحوثين أنَّهم يوافقون بشدة أو يوافقون على العقوبة البدنية لمعالجة سلوك التلاميذ الناتج عن الاهمال بنسبة بلغت 48.8%، في حين أن 48.3% منهم لا يوافقون بشدة أو لا يوافقون عليها. ويبدو أنهم انقسموا إلى فئتين متقاربتين تقريباً في وجهة النظر هذه، أي إلى قسمين أقرب إلى التساوي كلٌ أقرب إلى نصف المجموعة، وهذه إشارة إلى انعدام روح الفريق بين جماعات المعلمين في إتباع السياسة التعليمية الأقرب للانسجام تجاه السلوك الناتج عن الاهمال في الواجبات الدراسية، في حين أن 9.3% فقط منهم أبانوا أنهم غير متأكدين ما إذا كانت العقوبة البدنية ناجعة في هذه الحالات، بمعنى أنهم قد يستخدمون الاسلوبين. ويقود هذا الانقسام في السياسة إلى النظر في برامج التدريب ومدى فعاليتها في توحيد رؤى المعلمين في انفاذ البرامج، خاصة وأن وزارة التربية والتعليم قد وجهت في أوقات كثيرة سابقة إلى عدم اللجوء للعقاب البدني. أمَّا بالنسبة لأهمية العقوبة البدنيَّة لاستيعاب الدروس فقد كان رأي 58.4% أنهم يؤيدونها وهم الغالبية، في حين لا يرى 31.2% استخدام العقوبة البدنية، وهذه إشارة إلى أن تركيز المعلمين بدرجة أكبر على جوانب الاستيعاب والتحصيل الأكاديمي.

إن 44.8% من المبحوثين لا يستخدمون التحفيز المادي في عمليات التدريس، و49% منهم يستخدمونه، ويؤكد 93.3% منهم أنَّ التحفيز من أهم الأساليب المعينة على تقدم الدارسين، أي أن أُسلوبي الثواب والعقاب مستخدمان وإن اختلفت درجات شيوعهما بين المعلمين حسبما وردت الاشارة سابقاً.

أوضحت الدراسة أنَّ 36.5% من المعلمين لا يستخدمون النشاط الطويل مطلقاً، وهذه نسبة كبيرة بلغت أكثر من الثلث إذا وُضع في الاعتبار أن النشاط الطويل مثلما ينمي جوانب معرفية للطلاب بجانب حفزهم للإبداع والتميز إلَّا انه في غاية الأهمية بالنظر إلى الكشف عن جوانب السلوك وتصرفات التلاميذ ويقود إلى دعم بعض انماطها وحفزها أو إلى تعديلها أو تجنبها. هذا الاتجاه يتسق مع ما جاء من أنَّ ما يقارب نصف الفئة المبحوثة لا يؤيدون العقوبة المقررة بناءً على الاهمال، أي جوانب السلوك، ومع ذلك فإنَّ هناك نسبة مقدرة منهم ممن يوافقون بشدة أو يوافقون على ويتخذون من اسلوب النشاط الطويل بنسبة 55.2% وهي أقرب إلى نسبة من يؤيدون العقوبة البدنية للإهمال– أي الاهتمام بجانب السلوك– لكن النشاط القصير يجد اهتماماً كبيراً بين هؤلاء المعلمين بنسبة 82.3%، و يشير هذا للاهتمام الزائد بالنشاط القصير إلى السعي لضبط الفصل واعادة تركيز الانتباه والسير بقوة نحو رفع درجة الاستيعاب. هذا مؤداه أنَّ الاهتمام الواسع والكبير موجه لاستيعاب المعارف والمعلومات وقدر يسير على الجوانب السلوكية والعلاقات الاجتماعية والثقافة وضروب الرياضة.

يذهب أغلب المبحوثين بنسبة بلغت 63.5% إلى أنَّ الحفظ واسترجاع المعلومات هما أفضل أساليب التعليم، بمعنى أن يكرس المعلم جهده لبلوغ الطلاب ذلك، ويتوافق هذا مع خفض معدلات النشاط المرتبط بالجوانب السلوكية والثقافية والرياضية الذي أوضحته الدراسة، كما يتفق تماماً واتجاهات المعلمين للاعتماد على أُسلوب الالقاء والتلقين بنسبة 50 %، في حين أن الذين لا يعتمدون على الالقاء والتلقين فحسب نسبتهم 49.6% وهو اتجاه يعكس مزايا التدريب وانعكاسه على العمليَّات التدريسيَّة بنسبة مقدرة أقرب إلى النصف.

جدول رقم (3) المعلم وانجاز المهام التدريسية

البيان	التعاون مع المدارس الخاصة مهم لزيادة الدخل %	دخل المعلم ضعيف يجعله يبحث عن مصدر أخرى %	إدارة المدرسة متعاونة مع المدرسين %	يمكن للتلاميذ مقابلتي لما صعب لهم فهمه بمكتبي دون أجر %	أجد في أدائي للحصة بجودة متعة وراحة نفسية%	أتفرغ تماماً للعمل بالمدرسة %	أقوم بإعداد وسائل الايضاح للدروس بنفسي أو جلبها أو استعارتها من آخرين%	كثرة عدد التلاميذ في الصف تعيق العملية التدريسية%	أتابع التلاميذ بحرص لإنجاز واجباتهم %
أوافق بشدة	14.6%	60.4%	47.9%	39.6%	68.8%	39.6%	39.6%	59.4%	80.2%
أوافق	27.1%	31.3%	41.7%	35.4%	27. %	35.4%	52.1%	37.5%	18.8%
غير متأكد	5.2%		4.2%	--	2.1%	--	--	3.1%	1.0%
لا أوافق	39.6%	4.2%	6.3%	13.5%	2.1%	13.5%	6.3%	--	--
لا أوافق بشدة	13.5%	4.2%	--	11.5%	--	11.5%	2.1%	--	--
المجموع	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

في هذا الجدول أبان المعلمون أنهم يؤدون واجباتهم المدرسية تجاه تلاميذهم بحرص بنسبة بلغت 80.2% للموافقين بشدة، ونسبة 18ز8% للموافقين، أي أنَّ 99.9% من المعلمين يؤكدون حرصهم على القيام بمهامهم بكفاية رغم بعض الظروف التي ستتعرض لها الدراسة لاحقاً. لكن بعض الدراسات أشارت إلى ضعف في مستويات الطلاب العلمية (اسماعيل آدم: 11 نوفمبر 2009)، وفضل بعض من أولي الأمر الهروب بهم من المدارس الحكومية للخاصة طلباً للجودة وسعياً لتوفير ظروف أفضل للنجاح في الامتحانات خاصة المرحليَّة ما يدعم الرأي القائل بضعف المستويات العلميَّة، وعلى هذا فإنَّ هذا الجهد لم يؤت أثماره المطلوبة ما يشير إلى احتمال مشكلات في التدريب، أو المقررات نفسها ومناسبتها، أو أنَّ أساليب التدريس المتبعة قد تكون قاصرة عن أن تفي بالحاجات التدريسية المرجوَّة، أو أن ظروفاً أُخرى قد تكون بعضها خارجة عن بيئة المدرسة شكلت عقبات دون تحقيق مراميها. أكد المعلمون موافقتهم بشدة أو موافقتهم فحسب بنسبة بلغت 96.9% على أنَّ ازدحام الفصول تعيق العمليَّة التدريسية وهو سبب يجد القبول، غير أنه يشير إلى أن بيئة المدرسة بازدحامها بعدد كبير من الطلاب ينجم عن التخطيط التربوي الذي لم يعط اهتماماً للتغيرات الديمغرافيَّة، وأن جغرافية التعليم سعت إلى حل مشكلات الترحيل والارهاق الناتج عن بعد المدارس ولكنه لم يف باستيعاب الاعداد المناسبة بزيادة عددية المدارس لإتاحة مقاعد وافية للدراسة لمن هم في سن التعليم مما أفرز ظاهرة ازدحام الفصول.

لقد وضح أن الجهد المبذول من قبل المعلمين لتحقيق أهداف المدرسة تتمثَّل في محاولة رفع درجات الاستيعاب للمواد الدراسيَّة من خلال الاعداد اللازم لوسائل الايضاح التي يعدها المعلم بنفسه في أوقات فراغه أو بالسعي لجلبها أو استعارتها من الزملاء في مدارس أُخرى بنسبة بلغت 91.7%، ويبدو كبر هذا الدور والجهد المبذول لو وضع في الاعتبار أن الدور المؤسسي، وخاصة الجانب المادي، ليس كبيراً في عمليات الحركة والبحث والاتصالات للحصول على هذه الوسائل في وقت توقفت فيها النثريات من جانب الدولة لأداء هذه المهام وتوجيه الموارد التي تحصل عليها المدرسة من مجالس الآباء والمعلمين لأغراض أُخرى كأعمال الصيانة وغيرها، ومثل هذا الجهد يتطلب وقتاً كافياً لإنجازه، وقد أوضح المبحوثون وبنسبة عالية قدرها 75% من اجاباتهم بأنهم متفرغون تماماً للمهام المتعلقة بالتدريس عن غيرها من الأعمال..

إنَّ الحافز والدافع النفسي له أثر كبير على سلوك المعلمين في العمليَّة التدريسيَّة بالسعي الجاد وبذل الجهود لأداء حصص متميزة ومن خلال جودة الأداء، وقد أشار 95.9% منهم على الراحة النفسية والشعور بالمتعة حين ينجحوا في ذلك، بل أكدوا وبنفس النسبة للشعور بالراحة النفسيَّة ، أي نسبة 95.9% أبانوا أنهم على استعداد لمساعدة طلابهم واستقبالهم والشرح لهم والاجابة على استفساراتهم بعد الانتهاء من الحصة في مكاتبهم ودون أن يطلبوا منهم أي مقابل أزاء القيام بالمهمة بعد الحصة، وأكدوا على أن إدارة المدرسة تعينهم وتتعاون معهم في انجاز عملياتهم التدريسيَّة بنسبة 89.6%.

من جانب آخر كشف المبحوثون أن دخل المعلم لا يفي بمتطلباته، وهذا ما يجعله يسعى للبحث عن مصادر دخل أُخرى وبنسبة 91.7%. ومما لاشك فيه أن هذا الاتجاه يؤثر بصورة مباشرة على أداء المعلمين وإن جاءت إفاداتهم تشير إلى تفرغهم لمهامهم المدرسيَّة، فقد كانت نسبة التأكيد على التفرغ للعمل أقل النسب في اتجاهاتهم، وهي 75%، قياساً بمعايير بقية الاتجاهات في هذا المحور، ولذلك كان هذا هو المصوغ للاتجاه للتعاون مع المدارس الخاصة لبعض منهم بنسبة 41.7%، وهي نسبة أقل ممن لم يؤيدوا أهمية التعاون مع المدارس الخاصة ونسبتهم 53.1%، ولكنه لا ينفي عمليات البحث عن مصادر أُخري بما في ذلك التحول كلياً للعمل في المدارس الخاصة، وإنما يعني في الغالب أن اتجاهات البحث عن مصادر دخل أُخرى متنوعة وليست قاصرة على التعاون في التدريس في المدارس الخاصة.

خامساً: اتجاهات الطلاب نحو الأساليب المستخدمة في التعليم:

يخضع الأطفال لضروب من أساليب التعليم والتي تبدأ منذ ميلادهم، ويتأثرون بها وتتأثر اتجاهاتهم نحو الفاعلين في عمليات التعليم. لهذا عُنيت هذه الدراسة بنهج الدراسات التتابعية بغية الوقوف على أساليب تكوين اتجاهات الأطفال في مراحل مختلفة بدءً من المنزل فالروضة ووصولاً للمدرسة البيئة الأساسيَّة التي تحاول هذه الدراسة النظر فيها من خلال أهدافها ومراميها تحسباً للإجابة على تساؤلاتها.

تحليل بيانات الطلاب:

جدول رقم (4) يوضح مستوي تعليم الوالدين

البيان	مستوي تعليم الوالد		مستوى تعليم الوالدة	
	العدد	%	العدد	%
أمي	22	4.6%	29	6.0%
ابتدائي	58	12.1%	68	14.2%
متوسط	98	20.4%	65	13.5%
ثانوي	103	21.5%	114	23.8%
جامعي	87	18.1%	91	19.0%
فوق الجامعي	112	23.3%	113	23.5%

يتضح من هذا الجدول أن أعلى نسبة لتعليم الوالدين هي فئة الذين تلقوا تعليماً فوق الجامعي بنسبة 23.5% بين الأُمهات و23.3% بين الآباء لتشكل في مجموعها 46.8%، وتلتها نسبة الذين تلقوا التعليم الثانوي بنسبة 45.3% منهم 23.8% من الأُمهات و21.5% من الآباء، وبلغت نسبة التعليم الابتدائي والمتوسط 26.3% و33.9% على التوالي، وكانت أدنى نسبة هي نسبة الأُميين الذين كانت نسبتهم 10.6% فقط. ومن هذا فإن الوسط الاجتماعي لنشأة هؤلاء الطلاب وسط متعلم.

يتأثر الأطفال في الأُسرة بمستوى تعليم الوالدين، ذلك انهما يعملان بوعي وكذلك مشورة فيما بينهما أحياناً في تربية أبنائهما. ومن ثم فإن طرق ووسائل نقل المعرفة والتعليم تكون مرتبطة باتجاهاتهما التي تبدأ في غرس وبناء تفضيلات الأبناء سواء أكان في تلقي المعارف أو بناء العلاقات أو انتهاج بعض أنماط السلوك.

ثم إن تأثير الوسط الاجتماعي ينعكس في ميول الأطفال واتجاهاتهم وبعض أنماط سلوكهم. فالبيئة الحضرية التي تشكل ظروف النشأة في حالة هذه الدراسة (مدينة الخرطوم بحري) تعمل على صياغة بعض أنماط السلوك وطرق بناء وأساليب وحدود العلاقات، ذلك أن الوعي الاجتماعي في ذلك المجتمع يعمل على استثارة أنماط وطرق للتنشئة للولدين وأساليب محبذة للأطفال لتبنيها. إذن يشكل الوسط الاجتماعي ظرفاً آخر يضاف إلى أثر تعليم الوالدين في تشكيل اتجاهات الأطفال نحو التعلم والذي غالباً ما يصحبهم في سني حياتهم التعليمية في الروضة والمدرسة على السواء.

جدول رقم (5) يوضح أساليب واتجاهات التعليم في الأُسرة

البيان	أفضل التعلم بالحاسوب %	اكتشاف الجديد عند استخدام الموبايل %	التعليم بالموبايل ممتع وجذاب %	مشاهدة التلفزيون %	الاستماع للإذاعات %	نستخدم الألعاب الإلكترونية %	المنافسة مع الأقران في الألعاب والتعليم %	نستخدم الألعاب العادية والكهربائية في التعليم %	نتشارك مع الأقران في التعليم %	استمع للمعلوما ت التي يلقيها علي أحد أفراد الأسرة %	أتعلم من القصص في الأسرة %
أوافق بشدة	52.7%	68.5%	51.0%	56.5%	36.2%	44.1%	46.0%	26.9%	54.8%	55.6%	51.3%
أوافق	24.4%	21.7%	24.4%	33.5%	37.3%	36.5%	39.4%	29.0%	37.1%	38.1%	40.0%
غير متأكد	10.2%	2.9%	6.7%	2.3%	6.7%	5.8%	8.5%	12.9%	4.2%	2.7%	5.8%
لا أوافق	7.3%	4.2%	10.2%	4.6%	17.5%	9.6%	4.2%	24.2%	2.9%	1.5%	1.9%
لا أوافق بشدة	5.4%	2.7%	7.7%	3.1%	2.3%	4.0%	1.9%	7.0%	1.0%	2.1%	1.0%

وافق 91.3% من المبحوثين بشدة وموافقة فحسب على أنهم يتعلمون من القصص في الأسرة، وهذا يعني أن أُسلوب السرد منتشر كثقافة واتجاه واسع في أوساط الأسر كأسلوب في التعليم وتلقي بعض المعارف والمهارات، وما كانت

هذه النسبة لتكون مرتفعة بدرجة عالية لو لا أن الأسر وجدت في التلقين كأسلوب لتنمية المعارف والتعلم طريقة مناسبة وتجد قبولاً وانصياعاً لدى أطفالهم. ثم إنَّ النسبة اليسيرة البالغة 2.9% ممن لا يوافقون أو لا يوافقون بشدة ربما يعود عدم تفضيلهم ليس بسبب المعارضة أو عدم القبول، ذلك أنَّ عدم التفضيل لا يعني عدم الاستخدام، ولذلك يمكن أن ينظر إلى دواعي أُخري قضت بعدم التفضيل، منها انشغال الوالدين بالعمل أو مهام أُخرى ما يعني وجود ظروف لا تتيح زمناً لهما للتفرغ لسرد القصص، كما أنَّه غالباً لا يشير إلى عدم رغبة الأطفال في السرد و السماع للمعلومات، فقد وافق بشدة ووافق فقط ما نسبته 93.7% أنهم يستمعون ويتلقون المعلومات من أحد أفراد الأسرة. ولم يكن اكتساب المعرفة حتى في سنوات الطفل الباكرة بالتلقي أو الملاحظة من أحد أفراد الأُسرة فحسب، فقد أكد المبحوثون بنسبة 91.9% أنهم يشاركون رصفاءهم في التعلم الذي قد يكون بالسماع أو الملاحظة من تجارب الآخرين أو بالمحاولة والخطأ، وهم في ذلك قد يستخدمون اللُعب العادية والكهربائيَّة بنسبة 55.9%.

تساعد البيئة الحضرية بما فيها من أماكن عرض وبيع للَّعب وميل الآباء لحفز أطفالهم للتعلم وجذب درجة من المتعة لهم بشرائها لهم، وأن الأطفال بأنفسهم يطالبون بتوفيرها لهم بتقليد بعض من رصفائهم، وهذا يمثل بدايات تدخلهم لاختيار أسلوب التعلم وهو اتجاه لطريقة تناسب ميولهم. إنَّ نسبة المعارضين لاستخدام القصص في عملية التعلم تقارب الثلث بنسبة 31.3%، وغير التأكدين 12.9%. إنَّ ارتفاع نسبة غير الموافقين لا يعني عدم الاستخدام بصورة مطلقة، ولكنه ربما في الغالب يعني أن الأطفال في الغالب يستخدمون هذه اللُعب بمفردهم أو داخل أُسرهم في منازلهم وليس بمشاركة الأقران، أو لأن بعض الآباء والأُمهات لا يوافقون على استخدامها مع آخرين خارج المنزل، ولربما تكون محصورة وسط الأخوة الأشقاء، وربما ما يميل إلى دعم هذا المصوغ في استخدام اللُعب أن نسبة المنافسة مع الأقران باستخدامها لم تزد عن 6.1% ،في حين أن 85.4% لا يشاركون رصفاءهم في منافسات باستخدام اللُعب.

أبان 73.6% من الطلاب أنهم يستمعون للإذاعات، وهذا يشير إلى اتجاه التعلُم الفردي، وأن قليلاً منهم بنسبة 19.8% لا يستمعون للإذاعات،. أمَّا بالنسبة لمشاهدة التلفزيون فإنَّ 90% منهم يقبلون على المشاهدة وبالتالي التعلم واكتساب خبرات أو الاستمتاع، غير أنَّ رغبة الطفل قد لا تكون ذاتية ونابعة من تفضيله، فقد يكون بسبب التأثير من أفراد الأُسرة وحفزهم لبعض الاتجاهات كالتعلم من بعض البرامج الدراسية في هذه الوسائل.

شهد العقد الأوَّل من هذا القرن انتشاراً واسعاً في استخدام الهاتف النقَّال(الموبايل) بواسطة الكبار وشجعوا صغارهم، وأصبح عدد كبير من الأطفال يميلون إلى استخدامه إما بتشجيع من الكبار أو بحب التطلع للمعرفة. أوضحت الدراسة أنَّ نسبة 85.4% من الفئة المبحوثة تجد في التعلم به ممتع وجذاب، وأن من يخالفونهم بلغت نسبتهم 17.9%، ويرى 90% منهم انهم يحاولون اكتشاف الجديد عند استخدامهم للموبايل. وقد حاول بعض الآباء تعليم ابنائهم لاستخدام الحاسوب في

سن باكرة، ووجد ذلك استحساناً عند بعض الأطفال وأصبحوا يقضوا جزءاً من أوقاتهم في بعض الألعاب التي توفر لهم في برامج الحاسوب، وعلى ذلك أفاد 75.4% منهم بأنهم يفضلون التعلم بالحاسوب.

جدول رقم (6) يبين أساليب التعلم في الروضة

البيان	لا أحب الغياب من الروضة	العقوبة البدنية تستخدم أحياناً	الروضة مكان جميل ومحبوب	معاملة المعلمات بود وصداقة	نستخدم الألعاب الالكترونية	نتشارك في صناعة بعض الأشياء	النشاط يتم بالمشاركة الجماعية	نتعلم بواسطة صور ووسائل ولُعب
أوافق بشدة	45.8%	24.0%	70.0%	64.8%	32.3%	50.6%	53.8%	69.0%
أوافق	22.5%	34.8%	24.8%	28.1%	27.1%	42.5%	41.9%	18.5%
غير متأكد	6.5%	14.2%	2.9%	4.3%	11.7%	3.3%	1.5%	5.4%
لا أوافق	15.2%	20.6%	1.5%	2.3%	24.6%	2.3%	1.7%	6.3%
لا أوافق بشدة	10.0%	6.5%	0.8%	0.4%	.4.4%	1.3%	1.3%	0.8%

في هذا الجدول اتضح أن 69.0% يوافقون بشدة و18.5% يوافقون فقط لتكون نسبتهم 87.5% ممن يوافقون على أنهم يتعلمون باستخدام الصور ووسائل الإيضاح واللُّعب في الروضة، وهذا يعني أن التعليم في الروضة يتم باستخدام أدوات جذَّابة ومُشوقة، وأنَّ ذلك النشاط يتم بمشاركة الأطفال بصورة جماعيَّة، ووافق على ذلك 95.7%. تتيح هذه المشاركة درجة من التفاعل الاجتماعي بتبادل الآراء ووجهات النظر عند القيام بتلك المهام وصناعة بعض الأشياء، وبناء علاقات بينهم مما يحفزهم لتلقي المعرفة ويشدهم للموضوع المعروض عليهم، غير أنَّ نسبة من وافقوا بشدة أو وافقوا فقط على استخدام الألعاب الالكترونيَّة لم تتعد 59% و أظهرت درجة أقل بكثير من الأساليب الأُخرى المستخدمة في التعليم والتي تجاوزت نسبة 90%، وربما كان ذلك بسبب تعقيد هذه الوسائل أو لغلاء أسعارها وتكلفتها العالية أو تلفها السريع مما يقود للانشغال بأعمال الصيانات والاستبدال على حساب الهدف والمهمة الأساسيَّة للروضة. بلغت نسبة غير المؤيدين وغير المتأكدين 40.7%. اكد المبحوثون أنَّهم يجدون معاملة بود وصداقة بنسبة 92.1%. إذن إنَّ أساليب التعليم ووسائله ومعاملة المعلمات في الروضة جعلت منها مكاناً جميلاً ومحبوباً بنسبة 93.1%، ومع ذلك أشار أغلب المبحوثين بنسبة 58.8% أن العقوبة البدنية تستخدم أحياناً، وأن من لا يحبون الغياب من الروضة هم الغالبية بنسبة 68.3% في حين أن 27.1% أبدوا رأياً مخالفاً، ولابد أن تكون هناك ظروفاً خفضت نسبة من لا يحبون الغياب، وقد أكدت الفئة المبحوثة بنسبة عالية أن الروضة مكاناً محبوباً وجميلاً.

جدول رقم (7) العوامل الداعية للانصراف للتهرب من الحصَّة المرتبطة بأداء المدرسين في الفصل

البيان	ضغط كثرة المواد الدراسية	تدريس المواد بالتلقين و السرد يجلب الملل و كراهية المدرسة	العقاب البدني واللفظي عامل طارد	عدم مقدرة المدرس على ضبط الفصل	قلة استخدام الوسائل التعليمية	تقليدية الوسائل المستخدمةفي الدراسة	عدم الاهتمام بمواظبة الطلاب وأداء الواجب	تأخير وغياب المدرسين في حالات كثيرة
أوافق بشدة	43.1%	33.8%	30.2%	24.4%	27.7%	29.4%	28.1%	18.1%
أوافق	34.2%	23.5%	24.4%	23.9%	23.1%	36.5%	14.8%	13.3%
غير متأكد	9.6%	11.7%	12.3%	8.5%	9.6%	12.7%	9.8%	11.5%
لا أوافق	7.7%	23.1%	25.6%	27.3%	25.8%	15.4%	25.6%	35.2%
لا أوافق بشدة	5.4%	7.9%	7.5%	15.9%	13.8%	6.0%	21.7%	21.9%

أفاد أغلب الطلاب بنسبة 57.1% أن تأخير أو غياب المدرسين في حالات كثيرة لا يؤدي أو يشجع على التهرب والغياب من المدرسة، وأكد 31.4% منهم على تأثير ذلك على مواظبتهم وانتظامهم الدراسي، وأبدى 11.5% منهم عدم تأكده ما إذا يقود للتسرب والتهرب. إنَّ الطلاب الذين يرون أن عدم اهتمام المعلم ومتابعته لإنجاز الواجبات والمهام المطلوب أداءها منهم يسهم في زيادة حالات التسرب والتهرب من الدراسة بلغت نسبتهم 42.9% وهي متقاربة مع النسبة الأعلى التي لا ترى تأثيراً لذلك، وبلغت نسبة غير المتأكدين 9.8%. إن انقسام الطلاب إلى فئتين متقاربتين في حالتي تأخير وغياب المعلمين وعدم الاهتمام بمراقبة ومراجعة الواجبات ربما يعكس عدم اهتمام الطلاب أو عدم معرفتهم بالجوانب الادارية لسلوك المعلمين، كما إنَّ غياب المعلم يمنح الطلاب فرصة لمزاولة اللعب وممارسة علاقاتهم الاجتماعيَّة، وهو بجانب ذلك شيء مفضَّل في ثقافة الطلاب الفرعيَّة، ولا يقود للتسرب الدراسي والتهرب من الانتظام في المدرسة.

أوضح 65.9% من المبحوثين ممن وافقوا بشدة أو وافقوا فقط أن وسائل الايضاح التعليمية التي يستخدمها المعلمون تقليدية، أي انها لا تثير الانتباه وليست جذابة، وعارض ذلك 21.4% منهم، ومع ذلك فهي قليلة الاستخدام بحسب رأي أغلب الطلاب بنسبة 50.9% وعارض ذلك 39.6%. إنَّ هذا الاتجاه الغالب بتقليدية وسائل الايضاح وقلة استخدامها يعكس مدى تأثر الطلاب بأنماط الوسائل التي تستجلب بواسطة الأسرة في المنزل حتى بعد دخولهم المدرسة وتلك التي استخدمت في تعليمهم في الروضة وأفضليتها على المستعان بها في المدرسة بمعلميهم لتوصيل المادة وتشويقهم للدرس. وعلى هذا فإن على مخططي المناهج العمل على أن تتوفر وسائل إيضاح تناسب اتجاهات الطلاب وحتى تصميم الكتاب بصوره و رسوماته البيانيَّة بقدر الاهتمام بمحتوى المقرر لتكون بيئة المدرسة وفصولها أكثر جاذبية ومحفزة للاستيعاب لتواكب تطورها في بيئة الصغار مع الزمن. إنَّ ذلك الأمر ليس بالمستحدث، فقد كانت بعض الوسائل التعليمية تُعَد وتُجَهَّز وتُطبع وتُرسل إلى المدارس على نحو ما تمت الاشارة إليها في إطار عرض واقع التعليم السوداني.

أبان 48.3% من الطلاب بموافقة بشدة وموافقة على أنَّ عدم قدرة المعلم على ضبط الفصل يجعلهم يميلون إلى عدم الاقبال علي الحصة والتهرب من الانتظام في حضورها أو التسرب من المدرسة، في حين أن نسبة متقاربة لهذه بلغت 43.2% لا ترى ذلك، وهذا مؤداه أن الاختلاف في نتائج الملاحظة ربما لعدم ازدحام بعض الفصول حيث يكون الضبط سهلاً، أو للتباين الواضح و الكبير في أساليب التعامل مع الطلاب أثناء الحصة. ولربما يكون السبب تركيز بعض المعلمين على العمل الاضافي لسد حاجات ماليَّة، أو للإرهاق الناتج عن العمل نفسه أو نتيجة لظروف الحياة، وقد سبقت الاشارة الى ضعف دخل المعلم ومطالباته مثل المطالبة العاجلة بتطبيق وصرف علاوة بدل طبيعة العمل خلال فبراير 2017، أو للإجهاد من العمل في مواقع كثيرة وعدم التفرغ مما يضعف الأداء المتميز، ذلك أنَّ عدم ضبط الفصل إنَّما يشير إلى انصراف المعلم عن بذل الجهد في عرض المادة واستيعابها.

أوضح 54.6% من المبحوثين أنَّ العقاب البدني أو اللفظي من عوامل التسرب والتغيب عن المدرسة، ذلك أن كثيراً من الطلاب يعملون على تفادي العقوبة البدنية بالتفكير في ارتداء ملابس داخلية أو قطع مطاطيَّة تفادياً لآثار الضرب، ونمت تقاليد وأعراف بينهم للملابس التي تخفض من آثار العقوبة البدنية ما يعني أنَّهم يقضون وقتاً في التفكير والانشغال بها، وهذا بالطبع على حساب التركيز على الاستيعاب، وشكل هاجساً يتداولون طرق تخفيف حدتها، وإنَّ أحد أنجع أساليب تجنب العقوبة البدنيَّة أو حتى العقوبة اللفظية والخلاص منهما هو التهرب والتسرب. عارض هذا الاتجاه نسبة 33.1% منهم، وربما تكون النسبة أقرب إلى التفكير في أنهم ربما يمثلون الجماعة المتميزة في التحصيل الأكاديمي والذين قد لا يتعرضون لهذه العقوبات لقدرتهم على الإجابات الصحيحة أو الذين يجدون متابعات في أُسرهم، أو ممن ليست لهم خيارات سوى القبول أو الانصياع للواقع. إنَّ الاكثار من العقوبات البدنيَّة قد يكون مرتبطاً بطرق التدريب ودور التوجيه الفني المدرسي في ملاحظتها والعمل على خفضها وإنهاء بعض الظواهر الناتجة إمَّا عن حداثة تجربة المعلم رغم تدريبه والذي قد لا تتوفر في مخزونه المعرفي التجريبي في التدريس أساليب وطرق بديلة لحل المشكلات على تنوعها فيلجأ للعقوبة البدنيَّة فحسب، وقد أشارت الدراسة إلى أنَّ كل الفئة المبحوثة خضعت للتدريب.

أورد 57.3% من الطلاب أن تدريس المواد يعتمد على السرد والتلقي وأن دور الطالب هو فقط دور المستقبل وهيمنة المعلم على زمن الحصة، ما يعني ضعف المشاركة وعدم استخدام الطرق الاستنباطية التي تنمي قدرات التفكير والابداع، وأبدوا تأييدهم بأن أُسلوب السرد والتقين جاذب للملل، ومن ثم يكون عاملاً طارداً وسبباً للتهرب والانصراف عن الحصَّة أحياناً ويكرس على كراهيَّة الدرس مما يقود لعدم الاستيعاب، هذا بجانب كثرة المواد الدراسية والتي رأى 77.3% من المبحوثين بأنها من أسباب التسرب والتهرب. وقد أكَّد هاني محمد طوالبة في دراسته أنَّ الطلاب غير راضين عن طريقة عرض المواد الاجتماعيَّة التي تعتمد على السرد والتلقين (هاني محمد طوالبة:2012)، كما توصلت سلوان عبد الكريم النعيمي إلى أنَّ من أكثر المعوقات تأثيراً على العمليَّة التعليميَّة تلك المتصلة بالمدرس وبأساليب ووسائل التدريس (سلوان عبد الكريم النعيمي:

2008). ولابد من الاشارة من أن التغير الاجتماعي في المجتمعات وصيرورة التحضر وانتشار معارف كثيرة كانت في الماضي مجهولة تقضي بحذف بعض ما أصبح من المتعارفات، وإضافة الجديد مما يعمل على خفض عدد المواد الدراسيَّة المقررة في الفصل الواحد، وتلك مهمة لابد أن ينظر إليها التربويون المخططون للمناهج.

جدول رقم (8) انعكاسات ببيئة المنزل والمدرسة على اتجاهات التلميذ

البيان	لا توفر المدرسة وجبة إفطار للتلاميذ	لا يوجد اهتمام بالأنشطة غير الصفية	لا توجد أماكن مناسبة لممارسة النشاط خارج الصف	قصور دورات المياه وعدم صلاحيتها	عدم كفاية مياه الشرب في مرافق المدرسة	للرفاق أثر في عدم مواصلة الدراسة	المطالبات المادية الكثيرة من المدرسة والرسوم تعتبر مشكلة	المشكلا ت المادية التي يعاني منها التلميذ	تؤثر المشاكل داخل الأسرة على تكوين اتجاهاتهم	يصعب اندماج التلميذ مع رفاقه في المدرسة	معاملة إدارة المدرسة والمدرسين قاسية
أوافق بشدة	27.7%	21.0%.	24.8%	24.9%	29.4%	23.6%	34.4%	22.4%	16.7%	16.4%	16.4%
أوافق	17.5%	26.5%	30.4%	17.7%	17.9%	18.5%	27.3%	23.6%	18.5%	21.7%	21.5%
غير متأكد	4.8%	10.2%	6.3%	10.6%	9.2%	10.8%	9.4%	12.2%	8.8%	7.5%	7.1%
لاأوافق	27.9%	28.8%	24.0%	31.0%	32.5%	26.7%	20.6%	28.2%	32.9%	37.3%	31.5%
لاأوافق بشدة	22.1%	13.5%	14.5%	15.8%	11.0%	20.4%	8.3%	13.6%	17.1%	17.1%	23.5%

في هذا الجدول أبان 23.5% من الطلاب عدم موافقتهم بشدة و31.5% أنهم لا يوافقون فحسب على أنَّ إدارة المدرسة والمدرسين يعاملونهم بطريقة قاسية، لتكون الأغلبية بنسبة 55% لا يقولون بالمعاملة القاسية، في حين رأى 37.9% منهم أن هناك معاملة قاسية من إدارة المدرسة والمدرسين. إنَّ هذا الاتجاه الغالب يتفق واتجاهات المدرسين في طريقتهم وأُسلوبهم التربوي، ذلك أنهم أكدوا باستعدادهم لمقابلة الطلاب وإعادة شرح ما صعب استيعابه من الدروس متى جاءوا إليهم في مكاتبهم، وأنهم يشعرون بالراحة النفسيَّة والمتعة عند أداء الحصة الجيدة باستيعاب الطلاب لها قوَّة تفاعلهم واستجاباتهم معهم، ثم أنَّ من بين ما يستخدمونه أُسلوب التحفيز، وكلها تصب في حُسن وكريم المعاملة. وعلى هذا فإنَّ أغلبية الطلاب أكدوا موافقتهم بشدَّة وموافقتهم فحسب على أنهم لا يجدون صعوبة في الاندماج في المجتمع الجديد بنسبة 54.4%، في حين أوضح 38.2% منهم بوجود صعوبات، وهذا يصب في صالح العمليَّة التعليميَّة بما يؤكد قدرة بيئة المدرسة بمجتمعها المتنوع بتباين فئاتهم العمريَّة، وحداثة معرفتهم لبعض، واختلاف ميولهم وعلاقاتهم وظروفهم وأوضاعهم الاجتماعيَّة على الاندماج فيه والتوافق معه الافادة منه. إنَّ هذه النتيجة متسقة مع ما وضح من الجدول بأنَّ المشكلات الأسرية لا تؤثر بشكل واضح على علاقاتهم وأوضاعهم في المدرسة حيث بلغت نسبتهم 56% وعارضه 35.2%، ولكنهم في الوقت أكدوا بنسبة عالية بأنَّ المطالبات المتعددة المادية ومنها الرسوم الدراسيَّة تشكل إحدى المشكلات التي تواجههم، بنسبة 61.7% ولم يعارض ذلك إلَّا 28.9% منهم، وهي مشكلة مرتبطة بالجانب الاقتصادي، وهذه نتيجة لا توافق ما سبق ذكره عن أنَّ المشكلات الماديَّة والأُسريَّة تؤثر عليهم. ويبدو أن هؤلاء الطلاب لا يشعرون بأنَّها مشكلات ذات أثر على مسيرتهم الدراسيَّة بصورة مباشرة، أو أن الأُسر تبذل جهوداً لحلها حتى لا يشعر بها أبناؤهم، في حين أن مطالبات المدرسة الماديَّة وبالرسوم توجه مباشرة إليهم، ولذلك بُني

رأيهم على أنها تشكل إحدى مشكلاتهم، وتعتبر كل هذه آثاراً لبيئة المنزل والمدرسة على اتجاهاتهم وتوافقها أو مقابلتها لاتجاهات المعلمين.

أمَّا عن بيئة المدرسة فقد أكد أغلب الطلاب بنسبة 47.1% بأن للرفاق أثر على مواصلة بعض منهم لدراستهم، كما أبانت نسبة متقاربة أن ليس لهم أي أثر بنسبة 42%، إنَّ هذا الرأي الغالب هو أقرب إلى التوافق مع اتجاهاتهم المؤيدة لسهولة الاندماج في المجتمع وفي نفس الوقت يتقارب مع اتجاه القائلين بصعوبته، وهذا يدعم اتساق اتجاهات المبحوثين مع إفاداتهم هذه.

تؤثر بيئة المدرسة بمرافقها المختلفة على تكوين اتجاهات الطلاب تجاه المدرسة ومعلميها ودرجة توافقهم، ويبدو ذلك جليَّاً من أنَّ قصور مرافق مياه الشرب أو عدم توفره يؤثر على اتجاهاتهم نحو المدرسة بمن فيها وما فيها، فقد أشارت نسبة 47.3% منهم بأنها تشكل مشكلة الأمر الذي حدا بهم لأخذ قوارير المياه كجزء من متطلبات المدرسة مثلها ومثل الكتب والأقلام لتزداد مسئوليَّات المحافظة لتشمل هذه المعدات انشغالهم بها، وذلك بالطبع على حساب التفكير في أشياء أُخرى مرتبطة بالتحصيل الأكاديمي، ولكن عارض هذا الاتجاه نسبة مقدَّرة بلغت 43.5%، وربما اعتبر هؤلاء أنها جزء من مسئولياتهم وأعبائهم في المدرسة، أو أنهم يشعرون بالاطمئنان على توفر حاجاتهم بحوزتهم أو اتجاهات أُسرهم وإصرارها على ذلك تحسباً لأي آثار قد تكون صحيَّة. وعلى خلاف هذا الرأي فقد أبانت نسبة 46.8% أن قصور وعدم كفاية دورات المياه أو عدم صلاحيتها لا تعتبر مشكلة ولا تشكل موقفاً سالباً تجاه نظراتهم للمدرسة أو المعلمين، ولعل التعامل وإبداء الرأي أو الحديث بصراحة عن هذه المرافق تعتبر في ثقافة كثير من السودانيين من الخصوصيات والأشياء التي تخدش الحياء ولا يتناولونه بالنقاش، ولذلك ليس ببعيد أن يكون رأي الأغلبيَّة مفاده أن عنصراً أساسيَّاً في البنيات التحتيَّة الخاصَّة بالضرورات الاجتماعية ليس مؤثراً. ولقد رأت نسبة 42.5% أنَّ قصور هذه المرافق تسبب مشكلة بالنسبة لهم، وهي نسبة معتبرة تستدعي النظر إليها. وقد شكلت ظاهرة قصور المرافق العامة أو عدم صلاحيتها موضوعاً وجد مساحة كبيرة للنقاش والتداول في الوسط الاجتماعي السوداني في فبراير 2017 عقب حادثة استشهاد معلمة بمدينة أُم درمان، وكشف الصامتون عن ضرورات العناية بها، ولابد للتخطيط التربوي أن يكون شاملاً لمناحي العمليَّة التربويَّة والتعليميَّة، وأن تشمل اهتمامات إدارة المدرسة والمعلمين جوانب حاجات الطلاب.

كشف الطلاب عن عدم وجود أماكن مناسبة لممارسة الأنشطة غير الصفيَّة بنسبة 55.2%، ورأى 46.8% أن هذه الأماكن متوفرة. إنَّ تقارب هذه النسب بسبب أنَّ بعض المدارس خاصة القديمة منها تتوفر بها ملاعب داخليَّة ومساحات لبعض الأنشطة خارج الصف، وهي متوفرة بصورة أكثر في المدارس الحكومية عنها في المدارس الخاصَّة. ولذلك جاءت إفادات

47.5% أنَّه لا توجد اهتمامات بالأنشطة غير الصفيَّة ونسبة 42.3% كان رأيهم أنَّ هناك اهتمام بتلك الأنشطة، وعلى ذلك هناك اتساق بين اتجاهات الطلاب عن وجود الاماكن للأنشطة غير الصفيَّة وممارستها والاتجاه العكسي.

أوضح أغلب المبحوثين أن المدرسة توفر وجبة إفطار لهم بنسبة بلغت 50%، وقد يكون ذلك صحيحاً أن هناك بعض الجهات التي توفرها لبعضهم، ولكن يبدو أنهم أيضاً قصدوا وجود وتوفر أماكن لبيع وجبات إفطار في المدرسة، وقد عارض هذا الرأي نسبة 45.2% من الطلاب، وهؤلاء ربما هم من عبَّروا عن تقديم الوجبة لهم.

تاسعاً: نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة للنتائج الآتية:

أ- إنَّ مستوى الوالدين التعليمي والوسط الاجتماعي للطلاب " البيئة الحضريَّة في حالة هذه الدراسة " تعملان على تشكيل اتجاهات الأطفال وبناء تفضيلات سواء أكان في تلقي المعارف أو بناء العلاقات أو قبول بعض أنماط السلوك والتفاعل، ومنها أساليب التدريس.

ب- هناك أفضليَّة واستحسان لوسائل التعليم التي تستجلب بواسطة الأسرة في المنزل وتلك المستخدمة في الروضة على المستعان بها في المدرسة بواسطة معلميهم مما يقود إلى نمو اتجاهات سالبة ضد أساليب وطرق التدريس في المدرسة، وربما كان ذلك بسبب قصور الامكانات المادية والدعم بمعينات التعليم من جهات الاختصاص.

ج- إنَّ حفز الأُسر لأبنائها لاستخدام الآليَّات مثل التلفزيون والموبايل و" الآيباد ipad " وبرامج الألعاب الالكترونيَّة " games" قد شكَّل أساساً لاتجاهاتهم نحو طرق وأساليب التعلم وبناء المهارات في مقابلة لأساليب التي يستخدمها المعلمون. إذن، لابد من تحديث وتنويع أنماط التدريب ورفع قدرات المعلمبن المهنبَّة بحيث تستوفي الحاجات المستحدثة في بيئات الطلاب وما يجري في المحيط العالمي الذي أصبح واقعاً يعيشه الطلاب عبر الوسائط المختلفة للمعرفة.

د- اعتماد المعلم على أُسلوب السرد والتلقين وهيمنته على الفصل والابقاء على أن يكون دور الطالب دور المستقبل شكَّل عاملاً للتهرب والانصراف عن الحصة ويكرس كراهية الدرس ويدعم التقابل بين اتجاهات الطالب والمعلم ويُضعف من عمليَّات الاستيعاب.

هـ- إنَّ بناء الطلاب لثقافة واتجاهات لا تتوافق وأساليب المعلمين في نقل المعرفة والتدريس لا يدحض أو ينفي وجود أُسلوب تربوي يقوم على حُسن وكريم المعاملة منهم لطلابهم واحترام طلابهم لهم.

و- لبيئة المدرسة بمجتمعها المتنوع بتباين فئاتهم العمريَّة وحداثة معرفتهم لبعض واختلاف ميولهم وظروفهم وأوضاعهم الأُسريَّة قدرة وقوَّة على دمج الطلاب وإحداث توافق مع مجتمعهم المدرسي.

ز- تؤثر بيئة المدرسة بمرافقها المختلفة على تكوين اتجاهات الطلاب ومقابلتها تجاه المدرسة ودرجة ارتباطهم بها، ولكنها لا تشكل مقابلة بين اتجاهاتهم ومعلميهم.

ح- هناك عدم اهتمام وعناية بالأنشطة اللاصفيَّة التي تعتبر من الممارسات الجاذبة التي تعمل على عدم تقابل وتباين اتجاهات الطلاب والمعلمين، ولابد من جعل البيئة المدرسيَّة (خارج الصف) جاذبة بتوفير معدات وأدوات تستخدم في أوقات الفراغ بين الحصص، ذلك أنَّها تعمل على ربط الطلاب مع بعض بتنمية علاقاتهم وخبراتهم.

ط- تعتبر المطالبات الماديَّة الكثيرة من المدرسة لسداد الرسوم الدراسية وتقليدية وسائل الايضاح المستخدمة في المدرسة أو قلتها أو عدم قدرة المعلم على ضبط الفصل والعقاب البدني واللفظي وضغط المواد الدراسيَّة وسيطرة المعلم في الحصة باتخاذ اسلوب السرد والتلقين كلها من العوامل المرتبطة بأداء المدرسين التي تقود للتقابل بين اتجاهات المعلمين وطلابهم.

عاشراً: التوصيَّات:

أ- العمل على تقريب وجهات النظر في برامج التدريب بين المعلمين في المسائل والعمليَّات التربوية، خاصة في مسائل العقوبة البدنيَّة والتحفيز والأنشطة اللاصفيَّة.

ب- إيلاء أهميَّة خاصة للتغيرات الديمغرافيَّة في إنفاذ سياسة جغرافية التعليم بأن تشمل زيادة عددية المدارس بإتاحة مقاعد للدراسة تستوعب من هم في سن الدراسة بما يقلل من ظاهرة ازدحام الفصول.

ج- العمل على توفير وسائل ايضاح تناسب اتجاهات الطلاب والكتاب المدرسي بصوره ورسوماته البيانيَّة بقدر الاهتمام بالمادة المكتوبة في المقرر لتكون بيئة المدرسة أكثر جاذبيَّة ومحفزة للاستيعاب وتواكب التطور في بيئة الصغار مع الزمن، إضافة إلى رفد المدارس بأدوات ومعدات لإثراء النشاط اللاصفي.

د- العمل على أن تشمل الدورات التدريبيَّة المستمرَّة وفرص المشاركة في ورش العمل والمؤتمرات معلمي المدارس الخاصة وإلزام إدارتها بذلك مع سداد استحقاقاتهم وعدم خصمها أثناء تواجدهم بالدورات.

هـ- لابد أن تشمل اهتمامات إدارة المدرسة والمعلمين جوانب حاجات التلاميذ من كفاية للمرافق العامة وصلاحيتها.

المراجع :

1- إحسان محمد الحسن، علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2005.

2- أحمد بن زيد الدعجاني، اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو الدروس الخصوصيَّة، في مجلة دراسات تربوية ونفسيَّة، كليَّة التربية، جامعة الزقازيق، العدد 27، أُكتوبر 2015.

3- اسماعيل آدم، دراسة في الخرطوم: 40% من طلاب المرحلة الابتدائية لا يجيدون القراءة والكتابة، صحيفة الشرق الأوسط، العدد 11302، 7 نوفمبر 2009 .

4- المركز السوداني للبحث العلمي، التجربة السودانية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، 11 فبراير 2015 ، مستخلص من: http://omerhao.blogspot.com/2013/blog-post_html.

5- المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، مجلد مراحل تأليف مرحلة تعليم الأساس، وثيقة مرحلة التعليم الأساسي، بخت الرضا، السودان، 2000،

6- الموسوعة الحرَّة ،التعليم في السودان ، مستخلصة في 27.9.2015 من :
http://ar:wikipedia.org/W/index.php?titl=

7- جبرائيل بشارة، إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم(الحوار وإكساب التلاميذ مهاراته الحياتية) ، ورقة قدمت في مؤتمر " نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، جامعة دمشق، أكتوبر 2009

8- سلوان طلال بن عبد الكريم النعيمي، معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد اللغة العربية في المرحلة الاعدادية،جامعة الموصل، في مجلة البحوث التربوية، العدد 32، مستخلص من: :http://www.novapdf.com

9- عبد المجيد أحمد عبد الرحمن، الفولكلور واستراتيجية التربية السودانية ، ورقة قدمت في معهد الدراسات الأفريقية والآسيوية، جامعة الخرطوم، نوفمبر1989.

10- عدنان ابراهيم ومحمد المهدي الشافعي، علم الاجتماع التربوي: الأنساق الاجتماعية التربوية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، 2001.

11- علي محمد رحومة، الانترنت والمنظومة التكنو اجتماعية، بحث تحليلي في الآلية التقنية للإنترنت ونمذجة منظومتها الاجتماعية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2005.

12- عباد حسين محمد علي، التحصيل الدراسي والتعلم وعلاقة الأُسرة والمدرسة بهما، مركز تطوير الملكات، هيئة التعليم التقني، 2001.

13- غسان خالد بادي، تحديد معنى طريقة التدريس في إطار علمي متجدد، في مجلة بحوث تربويَّة ونفسيَّة، ج امعة أُم القرى، مكَّة المكرمة، 1406هـ، 83 – 96.

14- كواكب بشير محمد بله، دراسة تقويمية لمقرر العلم في حياتنا للصف السابع من وجهة نظر المعلمين بمرحلة الأساس بمحلية أم درمان، قطاع الريف الجنوبي،دراسة قدمت لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الخرطوم، 2009. مستخلصة من: http://emadog.blogspot.com/2009/10/blog_post.html

15- لمعان مصطفى الجلالي، التحصيل الدراسي، في تربويات التحصيل الدراسي، مفاهيم ومدلولات، 2011 مستخلص من: Bdroedu.blogspot.com/244/05/blog_spot.html.

16- محمد الخاتم عبد الله، المعلم والادارة التربوية، في موقع سودان دارس، مستخلص في نوفمبر 2015 من: http://www.sudaress.com/

17- محمد محمود الحيلة ومحمد ذبياني الغزاوي، تصميم التعليم: نظرية وممارسة، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1424/2003 هـ.

18- محمود فوزي، الاتجاهات، جامعة الطائف، المملكة العربيَّة السعوديَّة، 2015 في :
www.tu.edu.sa/pages/usageconditions.aspx

19- معتصم كورينا حسب الله، أثر الفقر الحضري على التحصيل الأكاديمي، (مرحلة الأساس)، دراسة حالة محلية كرري، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة النيلين، 2011.

20- هادي شعلان، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشكلات الطلبة، دار عالم الثقافة، الأردن، 2006.

21- هاني محمد طوالبة وهاني حتمل عبيدات، اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية في الأردن نحو مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال الرسم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد 8، عدد 4، 2012.

22- يوسف المغربي، واقع مشكلات التعليم في السودان، ورقة قدمت في مؤتمر سياسات التربية والتعليم، الخرطوم، 17 نوفمبر 1990.

23-Ilomaki, Liisa, The Effects of ITC on Schools: Teachers' and Students' Perspective, Doctoral dissertation (article based), Department of Teacher Education, 17. 10. 2008), in http:urn.fi/URN:ISBN: Annals Universitats Turkuesis B314.

24- Montogmery, Susan M. and Linda N. Groat, Students Learning Styles and their Implications for Teaching, (CRLT) occasional papers No. 10) , The Center for Research on Learning and Teaching, The University of Michigan, 1998.

25- Serbessa, Derebssa Dufera, Tension between Traditional and Modern Teaching Approaches in Ethiopian Primary Schools, in CiCE Hiroshima University, Journal of International Co-operation in Education, vol. 9: No. 1, 2006, pp. 123 – 140.

المجلد 3 / العـــدد: 7 (2022)، Volume 3, Issue 7

ص 44 - 65

مجلـة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD)
Journal of Scientific Development for Studies and Research

استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية السياسية بحق الشعوب في تقرير مصيرها –دراسة في اقبال الطالب الجامعي الجزائري على موقع "فيسبوك" في تقصي أخبار القضية الفلسطينية–

د. ليليا شاوي*

كلية علوم الإعلام والاتصال، جامعة الجزائر (3)، chaoui.lilya@univ-alger3.dz

The use of social networks in political awareness of the right of peoples to self-determination - a study in the turnout of the Algerian university student on the site "Facebook" to investigate the news of the Palestinian cause

Dr. Lilya Chaoui

Faculty of Information and Communication Sciences, University of Algiers (3), email: chaoui.lilya@univ-alger3.dz

ملخص:

أحدثت مواقع التواصل الاجتماعي تطورا كبيرا في تاريخ الإعلام الجديد، حيث شكلت عالما افتراضيا يفتح المجال للأفراد والتجمعات والتنظيمات بمختلف أنواعها لإبداء آرائهم في القضايا والموضوعات بكل حرية وتجاوزت ذلك في التأثير في الحياة السياسية للمجتمعات، حيث أصبح للمتلقي دورا في صناعة ومناقشة المحتوى الإعلامي، وقد اكتسبت هذه المواقع المزيد من الشعبية وازداد عدد مشتركيها لتصبح جزءا من تاريخ التغيير السياسي والاجتماعي، حيث وفرت فرصا للناشطين السياسيين والمواطنين خاصة من الشباب للتعبير عن آرائهم بكل حرية للتاثير في العملية السياسية وصنع القرار، وقد تحول الموقع إلى منبع لحركة الثورات الشعبية خاصة العربية منها، وبالتالي فقد تمكن من ربط التكنولوجيا بالسياسة، ومن هنا جاءت ورقتنا البحثية بهدف معرفة دور الفاسبوك في تنمية مشاركة الشباب في قضايا المجتمع خاصة التوعية السياسية بحق الشعوب في تقرير مصيرها، وقد توصلنا الى نتيجة مفادها ان الشباب العربي يستخدم هذا الموقع لتنمية وعيه السياسي اتجاه قضايا حق الشعوب في تقرير مصيرها وفي مقدمتها القضية الفلسطينية.

كلمات مفتاحية: الاستخدام، شبكات التواصل الاجتماعي، التوعية السياسية، تقرير المصير، القضية الفلسطينية

Abstract:

Social networking sites have made a great development in the history of new media, as they formed a virtual world that opens the way for individuals, gatherings, and organizations of various kinds to freely express their opinions on issues and topics, and exceeded that in influencing the political life of societies, where the recipient has a role in

* المؤلف المرسل. ليليا شاوي

the manufacture and discussion of media content, and has gained These websites have become more popular and the number of their subscribers has increased to become part of the history of political and social change, as they have provided opportunities for political activists and citizens, especially young people, to express their opinions freely to influence the political process and decision-making, The site has turned into a source for the movement of the popular revolutions, especially the Arab ones, and therefore it has been able to link technology with politics, and from here came our research paper with the aim of knowing the role of Facebook in developing youth participation in community issues, especially political awareness of the right of peoples to self-determination, and we came to the conclusion that The Arab youth use this site to develop their political awareness towards issues of the right of peoples to self-determination, especially the Palestinian cause.

Keywords: Usage, social networks, political awareness, self-determination, the Palestinian cause

مقدمة:

أصبحت شبكة الانترنت واقعا ملموسا فرض نفسه في عصر اتسم بالسرعة في توفير المعلومة على جميع الأصعدة من خلال ما تقدمه من خدمات في مجال العلم بكافةّ أطره، ضف إلى ذلك تمكين البشرية جمعاء من التواصل وتبادل الخبرات والمعارف، حيث تعد مواقع التواصل الاجتماعي عبر الانترنت من أحدث منتجات تكنولوجيا الاتصالات وأكثرها شعبية، ورغم أن هذه المواقع أنشئت في الأساس للتواصل الاجتماعي بين الأفراد فإن استخدامها امتد ليشمل النشاط السياسي، حيث شكلت رافدًا أساسيا في تعزيز الديمقراطية، أو في زعزعة الأمن والاستقرار نتيجة لقدرتها على التأثير في تشكيل الوعي السياسي، وقد غدت هذه الشبكات قوة متصاعدة بين فئات الشباب لاسيّما طلبة الجامعات الذين أدركوا أن وسائل الإعلام التقليدية لم تعد بمفردها قادرة على إشباع رغباتهم وحاجاتهم ودوافعهم المعرفية، لذلك ومن خلال ورقتنا البحثية نهدف الى تسليط الضوء على دور شبكة الفايسبوك في تنمية مشاركة الشباب في قضايا المجتمع، وخاصة ما يتعلق بالتوعية السياسية بحق الشعوب في تقرير مصيرها عامة والقضية الفلسطينية على وجه الخصوص، والتعرف على أسباب اعتماد الطالب الجامعي الجزائري على برامج مواقع التواصل الاجتماعي(فيسبوك) في متابعة القضايا السياسية والأحداث الجارية من خلال البحث في مدى اقباله على موقع فيسبوك لبلورة وعيه السياسي وتقصي اخبار القضية الفلسطينية والاجابة على الإشكالية التالية: **كيف تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية السياسية بحق الشعوب في تقرير مصيرها؟، وما هي دوافع استخدم الطالب الجامعي الجزائري موقع فيسبوك لتقصي أخبار القضية الفلسطينية؟**

فرضيات الدراسة:

1– هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اقبال الطالب الجامعي الجزائري على استخدام موقع فيسبوك وإشباع رغباته من متابعة القضايا السياسية والأحداث الجارية.

2- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مساهمة استخدام الطلبة الجامعيين لفيسبوك والزيادة من التوعية السياسية بحق الشعوب في تقرير مصيرها.

3- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مساهمة استخدام الطلبة الجامعيين لفيسبوك والزيادة من التوعية بالقضية الفلسطينية.

أهمية الدراسة:

1- أهمية ما تتيحه مواقع التواصل الاجتماعي ومن بينها فيسبوك على الانترنت من فرص متنامية للحوار الديمقراطي الحر حول القضايا السياسية والاقتصادية والأمنية بين أصحاب الاتجاهات المتباينة كبديل للصراع والعنف، إذ يمكن للمشاركين إنشاء منتديات جديدة للحوار يطرحون فيها ما يشاءون من أفكار واتجاهات، كما يمكنهم التعبير عن رؤيتهم من خلال المشاركة في المنتديات المختلفة عي شبكة الانترنت بكل حرية.

2–كون مواقع التواصل الاجتماعي ومن بينها فيسبوك تعتبر إعلاما بديلا، حيث يمارس فيها النقد ويولد أفكارا وأساليب لها أهميتها، ويتناول موضوعات حساسة في الآليات الاجتماعية والتوترات السياسية والاقتصادية.

3- ضرورة تسليط الضوء على ما يمكن أن تحدثه مواقع التواصل الاجتماعي من توعية سياسية بالقضية الفلسطينية.

منهج الدراسة:

انتهجنا في دراستنا المنهج الوصفي، وهو اسلوب او طريقة لدراسة الظواهر الاجتماعية بشكل علمي منظم من اجل الوصول الى اغراض محددة لوضعية معينة اجتماعية او مشكلة او سكان معينين ويعتبر طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات، مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة (الجيلاني حسان، 2004، صفحة 191)

الدراسات السابقة:

اعتمدنا في دراستنا على دراستين سابقتين كانتا لنا خارطة طريق للبحث في شبكات التواصل الاجتماعي والتوعية السياسية ووجهتنا للبحث في اقبال الطالب الجامعي الجزائري في تقصي اخبار القضية الفلسطينية من خلال موقع فايسبوك وهما:

أ–دراسة محمد المنصور، حول:" **تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين(دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع العربية)**" (المنصور، 2012)،حيث انطلقت هذه الدراسة من باب التعريف والمقارنة بين شكل ومضمون الموقع الاجتماعي فيسبوك ، وبين شكل ومضمون الموقع الالكتروني (العربية نت) لقناة العربية، واعتمد الباحث على منهج المسح الوصفي، وتم إعداد استبيان لتحليل مضمون، توصل من خلالها إلى أهمية الدور الذي تلعبه المواقع الاجتماعية كوسيلة إعلامية متطورة قياسا بما تقوم بيه المواقع الالكترونية من دور إعلامي بارز على حساب الصحف الورقية، كما خلصت الدراسة إلى

نتيجة توضح مدى تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين، وأنه لم يعد بإمكان متصفحي شبكات الانترنت الاستغناء عنها لما توفره من أخبار وتغطية شاملة وعاجلة ومعلومات ومعارف مفيدة ومتنوعة.

ب–دراسة مراد خورشيد، وعنوانها:" دور الإعلام في تنشيط الحراك السياسي العربي–شبكات التواصل الاجتماعي نموذجا– (خورشيد، 2011)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على كيفية توظيف الحراك السياسي العربي، لإمكانات مواقع التواصل الاجتماعي في تأجيج الثورات العربية وإدامة زخمها وتعبئة شبابها، وخلصت الدراسة إلى أن هذه المواقع أصبحت محطات حشد للمشاركة في الحراك السياسي، وكسرت حاجز الخوف وحولت العمل السياسي السري إلى نشاط علني، وقامت بدور التعبئة الإيديولوجية للثورات، وحققت حضورها في نشر أفكار الثورات، وأوضحت الدراسة أن هذه المواقع أدت دورا كبيرا في التنسيق بين الثوار وتم توظيفها في مسألة التشكيك بين المجموعات السياسية وتنظيم الاعتصام، وساهمت في تغيير الصورة النمطية للشباب العربي، إذ حولته من شباب كان يوصف بالسطحية إلى شباب فاعل يتوق للحرية والكرامة والتغيير.

الفصل الأول: المفاهيم والنظرية المفسرة للدراسة

المبحث الأول: مفاهيم الدراسة:

أ– الاستخدام:

لغة: مصدر استخدم، يستخدم، استخداما. واستخدم كل الإمكانيات بمعنى استغلها، واستخدم شخصا أي جعله خادما عنده. (لويس، 1956، صفحة 171)

اصطلاحا: يعرفه **"إيفاس فرانسوا لو كوياديك Yves-François Le Caudiac"** بأنه: "نشاط اجتماعي يتحول إلى نشاط عادي في المجتمع بفضل التكرار والقدم، فحينما يصبح الاستعمال متكرر ويندمج في ممارسات وعادات الفرد يمكن حينئذ الحديث عن الاستخدام. " (Yves-François, 2001, p. 56).

إجرائيا: يمكن تعريفه من خلال هذه الدراسة بأنه عملية التصفح التي يقوم بها الطالب الجامعي الجزائري لشبكة التواصل الاجتماعية "**فايسبوك**" لتحقيق دافع وحاجة متابعة حق الشعب الفلسطيني في تقرير مصيره.

ب– شبكات التواصل الاجتماعي:

اصطلاحا: هي "منظومة من الشبكات الالكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه من خلال نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها أو جمعه مع أصدقاء الجامعة أو الثانوية" (راضي، 2003، صفحة 23).

إجرائيا: هي إحدى تطبيقات شبكات الانترنت تتيح التواصل لمستخدميها مع الآخرين، رغم اختلاف تفكيرهم واهتماماتهم فهي عبارة عن منافذ للتعبير عما يدور في عقولهم، وقد كان موقع **الفايسبوك** محل دراستنا ويقصد به:"موقع الكتروني مجاني عبر الانترنت، خاصة بالتواصل الاجتماعي من خلال الصور ومقاطع الفيديو وارسال الرسائل واستقبالها.(Kerner, 2021)

ج– الوعي السياسي:

يمكن اعتباره أنه أسلوب الرؤية والاهتمام والفعل في العالم، وهو يسير وفق تعهد بحقوق الإنسان والعدالة وتفهم القوى وعدم المساواة في نظم الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ووفقا للعلاقات والقيم، فهو يتعلق برفض النظم والأنظمة والبناءات التي تمارس هذا النظم لكن ليس رفض الأفراد فهو فن احترام الآخر، والعمل معه والنظر للآخر على أنه إنسان تميزه قوى اجتماعية، ويرتبط في صراع مستمر من أجل إحراز مكانة محترمة. (الحورش، 2012، صفحة ص78)

إجرائيا: هو مدى إدراك الفرد للشؤون السياسية ومدى قدرته على تحليل وتغير اتجاهاته وتنمية معارفه السياسية.

د– تقرير المصير:

هو مصطلح في القانون الدولي، ويعني منح الشعب أو السكان المحليين إمكانية ان يقرروا شكل السلطة التي يرودونها وطريقة تحقيقها بشكل حر وبدون تدخل خارجي(untreberger, 2020) .

هـ– القضية الفلسطينية:

هو مصطلح يشار به إلى الخلاف السياسي والتاريخي في فلسطين بدءا من عام 1897 (المؤتمر الصهيوني الأول) وحتى الوقت الحالي، هدفها الظاهري هو وضع حد للصراع الفلسطيني–الصهيوني. (حمدان، 1994/1993، صفحة 1)

المبحث الثاني: النظرية المفسرة للدراسة:

اعتمدنا في دراستنا على نظرية الاستخدامات والاشباعات، حيث يعد "**إلياهو كاتز**" **Elihu Katz** أول من وضع اللبنة الأولى في بنائها، وقد كان الظهور الفعلي لمنظور "الاستخدامات والإشباعات" عام 1944 في المقال الذي الباحثة الامريكية Harzog بعنوان "دوافع الاستماع للمسلسل اليومي وإشباعاته" وتوصلت من خلال المقابلات التي أجرتها مع مائة من المستمعات للمسلسل النهاري الذي يقدمه الراديو إلى وجود إشباعات أساسية للاستماع إلى هذه النوعية من المسلسلات (Lul, 1995, p. 90)، وتواصلت الجهود البحثية في هذا الميدان الجديد حتى وصلت إلى حالة من النضج، وتبلورت من خلالها عناصر هذه النظرية وأهدافها وفروضها ليصبح لها فيما بعد تأثير كبير في أولويات بحوث الإعلام في العالم (Littlejohn, 1983, p. 285)، حيث تحول الانتباه من الرسالة الإعلامية إلى الجمهور الذي يستقبل الرسالة، وقد غيرت هذه النظرية السؤال الذي ساد في النظريات السابقة أي ماذا تفعل وسائل الإعلام بالجمهور؟ إلى سؤال آخر أي: "ماذا يفعل الجمهور بوسائل الإعلام؟، والتركيز على كيفية تعامل الناس مع وسائل الإعلام بدلاً من الحديث عن تأثيراتها على الجمهور (Warner J. Severin, 1998, pp. 269-280)، فهذه المقاربة لها رؤية مختلفة تكمن في إدراك أهمية الفروق الفردية والتباين الاجتماعي على إدراك السلوك المرتبط بوسائل الإعلام، ومن هنا يتضح أن الجمهور يتعرض لوسائل الإعلام ليس بحكم أنها متاحة فقط، وإنما لأنه يهدف إلى إشباع حاجات معينة، يشعر أنّه في حاجة إليها، ويمكن تحقيقها عن طريق التعرض لهذه الوسائل.

الفصل الثاني: نشأة الوعي السياسي واهميته في البيئة الاتصالية الجديدة:

المبحث الأول: نشأة الوعي السياسي وأهميته:

يرتبط نشوء الوعي السياسي بشكل عام عند الإنسان بظهور اللغة. فقد أثرت تأثيرا بالغا في تكوين الوعي وتطوره، إذ عن طريقها بدأ الحوار بين الإنسان منذ الفترات التاريخية السحيقة، وكان للحضارات الإنسانية باختلافها تجليات واضحة على إبراز الوعي السياسي لدى الشعوب، فكان للرومان إسهامات واضحة على معرفة الفرد بحقوقه السياسية والقانونية، فضلا عن دورهم في تحليل الأحداث السياسية التي مرت بها امبراطوريتهم (مصطفي، 1982، صفحة 41)، وقد انعكست على نوع من الوعي السياسي القيادي والمتعلق بذات الإمبراطور، فنظره تحليلية إلى ذلك العصر تكشف أنه لم يكن هناك انفتاح سياسي كما نراه في الوقت الراهن في المجتمعات المعاصرة، أما (اليونان) فيعود لهم الفضل في نشر الكثير من المفاهيم السياسية التي أصبحت بمثابة قواعد فكرية مهدت للانطلاق الديمقراطي خاصة في أوربا، وقد ساعد عصر النهضة الأوربية على نمو الوعي لدى الفرد الأوربي، حيث مثل هذا العصر رد فعل على الاستبداد الكنيسي في تلك الفترة، فالأوربيون شعروا بحقوقهم الضائعة والمحتكرة من قبل سلطة الكنيسة (الدين، 1994، صفحة 13)، فلأحداث التاريخية تشير إلى أن نمو الوعي القومي في ايطاليا وتأسيس الجمهوريات ومحاولة القضاء على التوترات التي كانت موجودة بين مدن ايطاليا ساعد على نمو الوعي السياسي لدى الفرد الغربي حيث أشعره بضرورة تحسين الأوضاع القائمة حينذاك خاصة في الصراع الموجودة بين سلطة الإمبراطور وسلطة البابا، وكان للمفكرين الذين ظهروا في تلك الفترة تأثير ملحوظ في الأفكار السياسية لدى العامة الذين عانوا من النزاع بين السلطة الدينية والمدنية، ومنهم(**ميكافيلي**) والذي رجع سبب التخلف في ايطاليا وعدم الاستقرار إلى وجود السلطة الدينية المطلقة، وبالتالي فلابد من النهوض بالوعي السياسي وزيادة اهتمام الناس بالأمور السياسية وخاصة السلطة (جعيط، 2000، صفحة 135)، وتكمن أهمية الوعي السياسي فيمايلي:

أ- يعزز الوعي السياسي الديمقراطية في نظرة الفرد ورؤيته لقضايا وطنه وأمته، وكذلك للظروف التي تؤثر في المجتمع بصورة تحليلية واعية، فالوعي السياسي بالنسبة للمجتمعات بمثابة الأساس التطبيقي والفعلي للديمقراطية.

ب- يمنح الوعي السياسي الشعوب القدرة على فهم الواقع السياسي، وإدراك المقاصد السياسية من كل التحركات التي تطرأ على الساحة السياسية، فالوعي السياسي بقضايا الأمة العربية يمثل أساسا العمل الوحدوي، فيتوحد شعور ووجدان تلك الشعوب لمناصرة قضايا ذات اهتمام مشترك كالوحدة العربية والقضية الفلسطينية، وكذلك يرفع الوعي السياسي من قدرة الأفراد على التحليل الموضوعي والعلمي للأحداث السياسية، ويحصنها من اكتساب وعي زائف.

ج- لغياب الوعي السياسي آثار سلبية على بناء المجتمع سياسيا وديمقراطيا، فغيابه ينقد الرؤية الواضحة لنضوج المجتمع سياسيا وثقافيا، ويجعل قيم الحياة تنهار وتفقد توازنها، وأن أي تراجع أو ضمور في مسيرة بناء الوعي السياسي يعطل نمو المجتمع، وفي

ظل غياب الوعي لا يمكن لأي مجتمع التعرف على واقعه ورصد مواطن القوة والضعف، وبذلك من الصعوبة جدا التكهن بتداعيات الظروف السياسية التي تحيط بالمجتمع.

د- غياب الوعي السياسي يؤدي إلى وجود نوع من الفراغ السياسي وانخفاض مستوى المعرفة السياسية، كما يؤدي إلى عدم الاكتراث بما يجري على أرض الوطن وانحسار الفكر وعدم إدراك قضايا الوطن وقضايا العالم الإدراك الصحيح، بل ظهور بعض السلوكيات غير المرغوب فيها بالإضافة لوجود بعض مظاهر عدم الانتماء وزيادة الإحساس بالاغتراب.

الفصل الثالث: دور شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية السياسية للطلاب في الوطن العربي ودعم القضية الفلسطينية:

المبحث الأول: دور شبكات التواصل الاجتماعي في التوعية السياسية للطلاب في الوطن العربي:

تشكل الاتحادات الطلابية والشبانية ميدانا هاما لزيادة الوعي السياسي لدى أفراد المجتمع، فمن خلالها ينمى الطلبة اتجاهات وقيما وعادات وسلوكيات سليمة نحو المشاركة والديمقراطية، كما يزيد من وعيهم اتجاه الأحداث الدائرة حولهم، ويزداد اهتمامهم بقضايا المجتمع' ويبرز هذا خاصة الدور الذي لعبته تلك المواقع في الثورات العربية والتي دار حولها ولا يزال جدل كبير من قبل المتخصصين، حيث نشرت الكثير من المقالات ناقشت أهمية مواقع التواصل الاجتماعي وقدرتها على التأثير في تحفيز المشاركة السياسية، وتشكيل الآراء والتأثير المباشر على التعبير بين الشباب في المنطقة العربية، وقد شهدت هذه الفترة تحولات واضحة في اتجاهات الاستخدام من الأغراض الاجتماعية والتجارية إلى الأغراض السياسية على مستوى المنطقة، بينما يرى الطرف الآخر أن التدوين أصبح يلعب دورا متزايدا في تشكيل الرأي العام، خاصة في ظل الدور الإيجابي الذي لعبه المدونون في بعض الدول العربية والذي ساهم في نشر ثقافة الاحتجاج وزيادة معدلات الممارسة للناشطين سياسيا، وبالتالي ازداد اللجوء إلى شبكات التواصل الاجتماعي كأداة للتعبئة وزيادة وعي الأفراد، خاصة في ظل ظهور فاعلين جدد (المدونين)،وبداية تشكل فضاء عام جديد (الشبك الإلكتروني)، وتتأثر هذه الاتجاهات بدرجة انتشار تقنيات الاتصال الجديدة في المجتمعات العربية وبطبيعة أنظمتها السياسية، وما يطرحه ذلك من سؤال الحرية، وعليه نتطرق إلى الإمكانات التي توفرها تلك التكنولوجيا على مستوى تفعيل الممارسة السياسية، وإلى محددات ذلك التفعيل (هلال، 2010، صفحة 26)، ومما سبق سنوضح الدور السياسي لمواقع التواصل الاجتماعي اعتمادً على معرفة الوظائف السياسية لوسائل الإعلام:

أ- **الوظيفة الإخبارية:** من أكثر الوظائف السياسية تأثيرا في المجتمع والنظام السياسي لأنها تشبع في الإنسان حاجته الفطرية في معرفة ما يحدث حوله من أحداث سياسية واقتصادية واجتماعية، وحاجته إلى نشر الأخبار والمعلومات السياسية الداخلية والخارجية بالإضافة إلى البيانات والمؤتمرات والصور والوثائق والرسائل، من أجل فهم الظروف المجتمعية والقومية والتصرف

اتجاهها عن علم (واخرون، 2004، صفحة 32)، وتؤدي وظيفة الأخبار دورا سياسيا مهمة في تكوين الرأي العام المستنير وتطويره عن طريق الإمداد بالمعرفة العامة وتنمية المجتمعات من الإخبار الصادقة (درويش، 2006، صفحة 128).

ب–التنشئة السياسية: وهي عملية يتم من خلالها اكتساب المعرفة وتكوين المواقف والقيم وتشكيل الثقافة السياسية والمحافظة عليها أو تغيرها بواسطة وسائل الاتصال السياسي (عامود، 2001، صفحة 17)، وقد أشارت الدراسات والأبحاث إلى أهمية دور هذه الوسائل في عملية التنشئة السياسية، خاصة أن أغلب المعلومات التي يحصل عليها الشباب في عالمهم السياسي تأتيهم عن طريق وسائل الاتصال، إضافة إلى أن هذه الوسائل تؤثر بشدة في تشكيل المعتقدات السياسية للأفراد. (مكويل، 2007، صفحة 118).

وقد أصبح بإمكان أي مشترك أن يطلع على كل ما ينشره زملاؤه في "فيسبوك"، كما أصبح أداة اتصال مباشرة بين الحاكم والمحكومين حيث تحول إلى مستوى الفاعل والمؤثر الأقوى في مختلف المجالات خاصة السياسي منها، وذلك من خلال قدرته على نشر الأخبار بسرعة هائلة وموثقة بالصوت والصورة وزيادة مستوى الوعي والمعرفة حول ما يدور في العالم من قضايا أحداث تهم الرأي العام وخاصة فئة الطلبة منهم، بالإضافة إلى طرح آراء متعددة في هذا المجال (صالح، 2016، صفحة 42)، وباختصار نقول "أن فيسبوك يساهم بشكل كبير في إمداد الفرد بالمعلومات والمعارف السياسية وبناء فكره السياسي وصولا إلى تشكيل أرائه واتجاهاته ومن ثم سلوكه السياسي" (عبدالرزاق، 2013، صفحة 48)، كما يساهم في تزويد الشعوب بالخبرات السياسية والتي من خلالها يتشكل الرأي العام كما أنه يلعب دورا هاما في خلق التماسك بين جميع أفراد الشعب في المواقف السياسية الهامة' وقد خلقت مواقع التواصل الاجتماعي إعلاما مختلفا عن الإعلام التقليدي في الطرح والتفاعل وسرعة نقل الخبر وتدعيمه بالصورة الحية والمعبرة، واستطاعت أن تتفاعل مع هذه الأحداث على مدار الساعة وتنقل الحدث أولا بأول، ومن مكان حدوثه، ويواكب هذا النقل سرعة انتشار مذهلة لا يستطيع الإعلام التقليدي، مجاراتها (الرعود، 2012، صفحة 44)، فقد تفوقت على العديد من الفضائيات في النقل المباشر للأحداث والوقائع، وبث الأخبار بلحظتها متضمنة صورا ومقاطع مرئية،كما أصبحت جزءا من العملية السياسية تؤثر وتتأثر بها (.ناصر، 2010، صفحة 152)، وقد بزغت مواقع التواصل الاجتماعي كقنوات بالغة التأثير متيحة لشعوب المنطقة فرصا لم يألفوها من قبل في التعبير عن آرائهم وحشد وتنظيم صفوفهم ليس فقط على الأنظمة المستبدة، وإنما علة أمور تمس حياتهم مثل غلاء الأسعار أو العنف الأسري وحقوق الإنسان أو محاربة الفساد وغيرها من قضايا ساهمت تلك المواقع في تحريكها أو النجاح في تغييريها (كاتب، 2011، صفحة 04)، فالإقبال على مواقع التواصل الاجتماعي واعتبارها مصدرا هاما للأخبار واستقاء المعلومات والتأثير في الرأي العام بسبب سرعة انتشارها وقلة تكاليفها وبساطة التواصل معها، جعلها من مصادر الوصول السريع للأهداف وتشكيل مجموعات الضغط والمناصرة للقضايا المختلفة. (الدريملي، 2013، صفحة 49) ويؤكد الخبراء في مجال التقنيات الحديثة أن تأثير مواقع التواصل

الاجتماعي ينمو بشكل متزايد وغير مسبوق، حيث قطعت أشواطا كبيرة في تعبئة الشعوب ودفعها للمشاركة في الحياة العامة والسياسية تحديدا (نعيرات، 2014، صفحة 152).

المبحث الثاني: شبكات التواصل الاجتماعي ودعم الوعي السياسي بالقضية الفلسطينية:

ساهمت مواقع التواصل الاجتماعي في تعزيز ونشر القضية الفلسطينية في كافة السبل والأدوات التفاعلية التي أتاحتها تلك المواقع، فلم يتوار مستخدمو هذه المواقع الاجتماعية عن تقديم كافة الأساليب التي من شأنها أن تسمو بالقضية الفلسطينية وتنقل كافة الأحداث المختلفة التي تشهدها المناطق الفلسطينية، حيث زاد حجم المشاركة والتعبير عن المواقف والرؤى السياسية التي يطرحها الناشطون على مواقع التواصل الاجتماعي، كما زاد حجم المشاركة في التعبير عن الآراء والمواقف التي تنقلها تلك المواقع حالة احتقان التي ظهرت بشكل ملحوظ حين تناول بعض الأشخاص مواضيع سياسية خاصة بالقضية الفلسطينية، واتضح ذلك من خلال حجم الردود والتفاعل مع القضية التي تطرح عبر تلك المواقع، وقد ساهم معرفة الشاب بتقنيات استخدام مواقع التواصل في توسيع دائرة الوعي بالقضية الفلسطينية على مستوى شباب كافة المناطق وبلدان العالم، كما ساهمت هذه المواقع في إتاحة الفرصة للشباب بكافة أنحاء العالم لتوسيع دائرة النقاش في مختلف القضايا الفلسطينية، وأصبح بإمكان أي مشترك أن يطلع على كل ما ينشره زملاؤه في المواقع الاجتماعية، وهذا بحد ذاته عمق مفهوم المشاركة المجتمعية مع جيل الشباب الصاعد المثقف والواعي لما يدور حوله، وزاد من حجم الاهتمام بالقضايا العامة داخل المجتمعات ويتمثل ذلك من خلال العناصر التالية:

أولا: الإعلام والسياسة: تعرف على أنها ماهية الأدوار والوظائف المتعددة التي تقوم بها وسائل الاتصال في خدمة النظام السياسي لدرجة تجعل من الصعب علة النظم السياسية أن تتعايش دون الاعتماد على وسائل الاتصال (حنان، 2006، صفحة 81)، ويقف المتلقي على الجانب الآخر متعرضا لرسائل عديدة تساهم بشكل كبير في إمداده بالمعلومات والمعارف السياسية وبناء فكره السياسي ووصولا إلى تشكيل آرائه ومعتقداته واتجاهاته ومن ثم سلوكه السياسي، فوسائل الاتصال تقف بين الجمهور والأنشطة السياسية والمصادر الأخرى المتعلقة بالإيديولوجية الطبقية وقد أمكنها بفضل هذه الحالة الوسطية أن تعلق على التطور السياسي وتفسره حيث أصبح الاتصال ضرورة في المجتمع ولا يستطيع الفرد أن يثبت وجوده بدونها.

ثانيا: دور الإعلام في تكوين الاتجاهات السياسية: رغم الاقتناع العميق لكثير من الباحثين بأن السلوك السياسي للأفراد عن عالم السياسة التي تساهم وسائل الإعلام في تكوينها مع وجود عدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية والديموغرافية التي تساهم في تغيير تكوين الصورة، إلا أن الفرد يسعي في الوقت نفسه للتعرض مع المادة الاتصالية السياسية المتوافقة مع اتجاهاته ويبتعد عن تلك التي تتعارض معه.

ثالثا: إسهامات التقنيات التكنولوجية الحديثة في الثورات العربية: ساعدت هذه الاخيرة في تحقيق رغبات الشعوب في هذا التواصل والإعداد للثورات والانتفاضات الشعبية، مختصرة بذلك الفترات الزمنية التي كانت تستغرق في الإعداد والتحضير لأي ثورات سابقة قبل ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي كانت تتطلب وقتا وإمكانات بشرية ومادية للاجتماعات وإعداد المنشورات وتجهيز المشاركين في الثورة. (محمود، 2012، صفحة 9).

رابعا: تحكم المواقع الاجتماعية التفاعلية في الرأي العام: برز دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل مفاهيم الناس وتصوراتهم بالنسبة للحقيقة بالإضافة إلى تزويد الشعب بالخبرات السياسية التي من خلالها يتشكل الرأي في المجتمع، كما أنها تلعب دورا هاما في خلق التماسك بين جميع أفراد الشعب في المواقف السياسية. (الفتاح، 2010، صفحة 25)

الفصل الرابع: دراسة ميدانية في اقبال الطالب الجامعي الجزائري على موقع "فيسبوك" للتوعية السياسية وتقصي أخبار القضية الفلسطينية:

لمعرفة مدى اقبال الطالب الجامعي الجزائري على المواضيع السياسية في شبكات التواصل الاجتماعي خاصة المتعلقة بحق الشعوب في تقرير مصيرا والقضية الفلسطينية على وجه الخصوص، قمنا بدراسة ميدانية من في الفترة الممتدة من (جوان2021 الى جانفي2022)، باختيار عينة لتكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي (سلاطنية، 2004، الصفحات 318-319)، وهي عينة قصدية(العمدية)، حيث يقوم فيها الباحث باختيار عدد من الوحدات أو المفردات الممثلة للمجتمع الكلي، والتي هي على علاقة مباشرة بموضوع البحث من أجل تزويده بما يحتاجه من بيانات تعرف بحقيقة هذا الموضوع (نوار، 2012، صفحة 196)، وهي حسب دراستنا العينة الأمثل حيث قمنا باختيار 100مفردة من المجتمع الكلي من طلبة تخصص إعلام واتصال بين المستويين ماستر والليسانس، من جامعة الجزائر3، وقد وقع اختيارنا على هذه العينة باعتبار أن طلبة علوم الإعلام والاتصال هم الفئة الأقرب لموضوع دراستنا، ومن جهة أخرى إمكانية الوصول إليهم بسهولة حيث قمنا بتوزيع استمارة استبيانيه تحتوي على 19سؤالا مقسمة على محاور أساسية.

وفيما يلي سنعرض محاور ونتائج البحث:

المحور الأول: البيانات الشخصية لعينة الدراسة:

تساعد البيانات الشخصية الباحث على ملامح وخصائص المبحوثين وخلفياتهم وكثيرا ما يعتمد عليها كمؤشرات في تحليل البيانات والمعطيات الميدانية حسب ما تقضيه متغيرات الدراسة وأهدافها.

الجدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	47	%47
أنثى	53	%53
المجموع	100	%100

تبين معطيات الجدول النتائج المتحصل حسب متغير الجنس، حيث نجد أن هناك نسبة متقاربة بين الجنسين في العينة، فنجد أن أعلى نسبة سجلت للإناث بنسبة 53% يليها الذكور بنسبة 47%، ويعود ارتفاع نسبة الإناث إلى كون المجتمع الجزائري مجتمع تفوق فيه نسبة الإناث على الذكور، بالإضافة إلى أن الجامعة الجزائرية تستحوذ على نسبة كبيرة من الإناث.

الجدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

السن	التكرار	النسبة
20 – 18	3	%3
25 – 21	63	% 63
30 – 26	34	%34
المجموع	100	%100

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أغلبية المبحوثين تتراوح أعمارهم بين 21-25 سنة أي ما يعادل 63%، وهذا طبيعي تبعا لسن الشباب العادي من خلال العينة المختارة والمشكلة لمجموع الطلبة من الفئة المبحوثة عدا بعض الاستثناءات القليلة.

الجدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى العلمي

المستوى العلمي	التكرار	النسبة
ليسانس	31	%31
ماستر	69	%69
المجموع	100	%100

من خلال الجدول نرى أن نسبة طلبة الماستر وصلت 69%، يليها طلبة الليسانس بنسبة 31%، ونقول أن احتلال طلبة الماستر المرتبة الأولى راجع إلى التعداد الكبير لهم وهذا راجع إلى تواجدهم الدائم بالجامعة بسبب انجاز مذكراتهم، في حين نلاحظ قلة طلبة الليسانس وهذا راجع لغيابهم عن الجامعة وعدم الحضور للمحاضرات.

الجدول رقم (4): يبين مستوى دخل الطلبة.

البيانات	التكرار	النسبة
ضعيف	11	%11
متوسط	73	% 73
عالي	16	% 16
المجموع	100	%100

يوضح الجدول أعلاه بأن هناك تباين بين أفراد العينة فيما يخص المستوى الاقتصادي لهم، حيث احتل الصدارة المستوى المتوسط بنسبة73%، والمستوى الضعيف بنسبة11%، أما عن المستوى العالي فبنسبة16 %، وهو ما يدل على أن معظم الطلبة يعيشون في مستوى اقتصادي متوسط.

المحور الثاني: عادات وأنماط استخدام الطلبة لموقع الفيسبوك:

الجدول رقم (5): يبين الوسيلة التي يتم من خلالها تصفح مواقع الفيسبوك

الوسيلة المستخدمة	التكرار	النسبة
الهاتف	68	% 68
الحاسوب	21	%21
اللوحة الكترونية	11	%11
المجموع	%100	%100

تبين النتائج الموضحة في الجدول السابق أن 68% من المبحوثين يستخدمون الهاتف في تصفح مواقع التواصل الاجتماعي، بينما 21% يستخدمون الحاسوب، في حين أن 11% يستخدمون لوحة إلكترونية، ونقول أن وسائل التصفح بهذا الشكل أمر طبيعي نظرا لأفراد العينة الذين يلجئون إلى تصفح مواقع التواصل الاجتماعي عبر الهاتف المحمول الذي انتشر استخدامه بكثرة في الآونة الأخيرة.

الجدول رقم(6): يمثل الأماكن المفضلة للمبحوثين لتصفح الفايسبوك

مكان الاستخدام	التكرار	النسبة المئوية%
المنزل	78	%78
مقهى الانترنيت	4	%4
الجامعة	15	%15
مكان أخر	3	%03
المجموع	100	%100

يمثل الجدول الأماكن التي يفضلها المبحوثين لاستخدام الفايسبوك حيث يوضح أن ما نسبته 78 % من أفراد العينة يفضلون استخدام الفيس بوك في المنزل وهذا راجع لانشغال المبحوثين في باقي الأوقات ناهيك عن توفر الانترنيت في المنزل ، في حين أن نسبة 15 % يفضلون استخدام الفايسبوك في الجامعة و4% يفضلون مقاهي الانترنيت، كما تفضل نسبة قليلة من المبحوثين أماكن أخرى لاستخدام الفايسبوك على غرار أماكن العمل وغيرها وذلك ما نسبته 3% .

الجدول رقم(7): يوضح الفترة التي يفضلها المبحوثين في تصفح الفيسبوك

فترة الاستخدام	التكرار	النسبة
صباحا	12	%12
ظهرا	11	%11
ليلا	77	%77
المجموع	100	%100

يبين الجدول السابق أن 77% من المبحوثين يفضلون استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ليلا، وهذا يعود لفراغ الجميع من الدراسة والعودة إلى المنزل، أما استخدامها صباحا فبلغت نسبته 12%، وهي نسبة قليلة تعود ربما لمجموعة من الأفراد لمن يستعملون وسائل النقل للوصول إلى الجامعة، أي يشغلون مسافة الطريق من خلال تصفح الموقع، أما وقت الظهيرة فبلغت نسبته11%، وهذا راجع إلى وجود وقت الفراغ لدى بعض الأفراد.

الجدول رقم(8): يوضح المدة الزمنية التي يستغرقها المبحوثين في تصفح الفايسبوك

ساعات الاستخدام	التكرار	النسبة
أقل من ساعة	12	% 12
من ساعة إلى أقل من 03 ساعات	41	%41
من 03 ساعات إلى 06 ساعات	34	% 34
أكثر من 06 ساعات	13	% 13
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن المدة التي يقضيها المبحوثين في اليوم تتراوح بقوة من ساعة إلى أقل من03 ساعات بنسبة 41%، في حين يقضي باقي الشباب من 03 ساعات إلى 06 ساعات يوميا بنسبة 34%، هي نسبة تحيل إلى أن الاستخدام المتواصل واليومي من قبل الطلبة وما تحمله متطلبات العصر الحالي والتكيف مع التكنولوجيا الراهنة، ومن جهة

أخرى نجد نسبا أقل تقدر بـ 12و 13%، في الاستخدامات أقل من ساعة وأكثر من 06 ساعات وهو أمر طبيعي يعود إلى مختلف الانشغالات الخاصة بالشباب، وكذا الميول المختلف لهم.

المحور الثالث: استخدام الفايسبوك من طرف الطلبة يزيد من الوعي السياسي

الجدول رقم (9):يمثل معنى الوعي السياسي بالنسبة للطلبة الجامعيين

الإجابة	التكرار	النسبة
الانخراط في الأحزاب السياسية	13	% 13
مناصرة حزب معين	11	%11
نشر توجه معين	23	% 23
المشاركة السياسية	53	%53
المجموع	100	%100

يلاحظ من خلال نتائج الجدول أن أغلبية أفراد العينة يصطلحون على أن مفهوم الوعي السياسي هو المشاركة السياسية وذلك بنسبة 53%، وفي المرتبة الثانية نجد نسبة 23%، من المبحوثين أجابوا على أن الوعي السياسي هو نشر توجه معين، أما بالنسبة إلى المبحوثين الذين يرون أن الوعي السياسي هو الانخراط في الأحزاب السياسية كانت النسبة لا تتعدى 13% وبنسبة أقل 11% من المبحوثين يرون أن مفهوم الوعي السياسي هو مناصرة حزب معين.

الجدول رقم(10): يبين مدى مسايرة موقع الفايسبوك للتطورات الحاصلة من أخبار وأحداث سياسية

البيانات	التكرار	النسبة
نعم	89	%89
لا	11	%11
المجموع	100	%100

نلاحظ من نتائج الجدول أن إجابات الطلبة كانت متفاوتة حيث نجد نسبة 89%، أجابوا بنعم أي يؤكدون على أن موقع الفايسبوك مساير للتطورات الحاصلة من أخبار وأحداث سياسية. بينما الطلبة الذين أجابوا بلا فكانت نسبتهم 11%، وهو ما يظهر أن موقع الفايسبوك مساير لتطورات الوقت الراهن.

الجدول رقم (11):يمثل مدى مساهمة استخدام الطلبة لموقع الفايسبوك معرفة الأوضاع السياسية للمجتمع الخارجي والمحلي

البيانات	التكرار	النسبة
نعم	72	%86
لا	28	%14
المجموع	100	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 72% من أفراد العينة يرون أن موقع الفايسبوك يؤدي إلى معرفة الأوضاع السياسية للمجتمع الخارجي والمحلي، ونفسر ذلك إلى الانتشار الواسع للصفحات والمجموعات السياسية والنقاشات المفتوحة، بينما نسبة 28% تعتقد أن الفيسبوك لا يؤدي إلى معرفة الأوضاع السياسية وهذا قد يعود إلى غياب المصداقية.

جدول رقم (12): مساهمة موقع الفيسبوك في تنمية المعارف السياسية حسب متغير الجنس

البيانات	ذكور		اناث		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة ا%
نعم	37	%78.72	35	%66.03	72	%72
لا	10	%21.27	18	%33.96	28	%28
المجموع	47	%100	53	%100	100	%100

يمثل الجدول ما إذا كان موقع الفايسبوك يؤدي إلى معرفة الأوضاع السياسية لذكور وإناث العينة، وتبين النتائج أن 78.72%من الذكور و 66.03%من الإناث يرون بان الفايسبوك يؤذي إلى المعرفة السياسية الخارجية والمحلية للمجتمع، في حين نجد ما نسبته 33.96%من الإناث و 21.27%من الذكور يرون بأن الفايسبوك لا يؤدي إلى المعرفة السياسية، وما نستنتجه من الملاحظات أن الذكور أكثر اهتماما من الإناث بالمواضيع السياسية في الحياة اليومية وفي موقع فيسبوك.

الجدول رقم (13): امكانية موقع الفايسبوك من التعبير عن الآراء

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	43	%43
لا	57	%57
المجموع	100	%100

يوضح الجدول أن نسبة 57 % من الطلبة أجابوا بان موقع الفايسبوك لا يمكنهم من التفاعل والتعبير عن أراءهم السياسية للمستخدمين ،ومرد ذلك أي خوف الطلبة من تعرض مستقبلهم للخطر والملاحقات الأمنية، ونجد نسبته 43% أجابوا بنعم واعتبروا أن موقع الفايسبوك قد منح لهم فضاء لتعبير عن آراءهم وتفاعلهم السياسي بكل حرية، ومن هنا موقع الفايسبوك لازال عاجزا عن تحقيق أكبر قدر من التفاعل السياسي وتلبية الحاجيات السياسية .

الجدول رقم (14): يمثل مدى زيادة الوعي السياسي من خلال استخدام موقع فايسبوك.

البيانات	التكرار	النسبة
نعم	73	%73
لا	27	%27
المجموع	100	%100

بعد قراءة الجدول أعلاه نجد أن: أعلى نسبة بلغت 73% لخيار "نعم"، أما الخيار الثاني فقد بلغت نسبته 27 %، ويعود ارتفاع خيار "نعم" لاحتواء الفايسبوك على العديد من الصفحات ذات الصلة بالمواضيع السياسية، وهذا ما يساعد على الاطلاع على المجال السياسي بقوة.

الجدول رقم(14): يوضح مدى الاهتمام بمتابعة القضايا السياسية والإخبارية خاصة بالقضية الفلسطينية على موقع الفايسبوك.

البيانات	التكرار	النسبة%
نعم	85	85
لا	15	15
المجموع	100	100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 85% قد تمكنوا من متابعة القضايا السياسية والاخبارية الخاصة بالقضية الفلسطينية من خلال الفايسبوك، نظرا للمكانة التي أصبح يتمتع بها هذا الموقع لدى الطلبة الجامعين والاعتماد عليه في معرفة المستجدات السياسية في حين نجد أن نسبة 15% لم يتابعوا القضايا المتعلقة بالقضية الفلسطينية من خلال الفايسبوك، وهذا يشير إلى طبيعة المجتمع الجزائري الذي يحرص على متابعة كل ما تعلق بالقضية الفلسطينية بدرجة كبيرة من خلال التواصل والترابط بين كافة فئات المجتمع المختلفة عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

الجدول رقم(15): يمثل مساهمة موقع فايسبوك في التوعية نحو القضية الفلسطينية.

البيانات	التكرار	النسبة
نعم	75	%75
لا	25	%25
المجموع	100	%100

تشير نتائج الجدول إلى أن نسبة 75% من المبحوثين أجابوا بنعم، أي بأن موقع فايسبوك يساهم في توعيتهم نحو القضية الفلسطينية، في حين نجد نسبة 25% الذين أجابوا بلا وهذا يدل على مدى مصداقية وفعالية مواقع التواصل الاجتماعي في التوعية اتجاه القضية الفلسطينية نظرا لأهميتها وفقا لطبيعة الأحداث.

الجدول رقم (16): تفاعل الطلبة مع النشاطات الإلكترونية حول القضية الفلسطينية من خلال موقع الفايسبوك

البيانات	التكرار	النسبة%
نعم	74	%74
لا	26	%26
المجموع	100	%100

نلاحظ من خلال قراءتنا للجدول يتضح أن هناك تفاعل مع الصفحات السياسية تفاعل، حيث نسبة ضئيلة من المبحوثين قدرة ب 26% لا يتفاعلون مع أي نشاطات الكترونية تخص القضية الفلسطينية على موقع الفايسبوك، في حين نجد نسبة 74%يتفاعلون مع النشطات الالكترونية عبر الفيسبوك.

الجدول رقم (17):يوضح طبيعة تفاعل الطلبة مع النشاطات الإلكترونية حول القضية الفلسطينية من خلال موقع الفايسبوك

البيانات	التكرار	النسبة
أنشأت صفحة معينة بما يحدث في فلسطين	13	%13
قمت بالتعليق على بعض الأنشطة في أحد أو عدة صفحات معينة والإعجاب	39	%39
قمت بنشر صورة أو تسجيل معينو مشاركته	23	%23
قمت بنشر أخبار تتعلق بما يدور في الساحة الفلسطينية	25	% 25
المجموع	100	%100

تبين بيانات الجدول أن المبحوثين يسجلون إعجابهم بالمنشورات والتعليق على بعض الأنشطة في أحد أو عدة صفحات عبر مواقع التواصل الاجتماعي بنسبة39%، ونشر الأخبار المتعلقة بالقضية الفلسطينية بنسبة 25%، والقيام بنشر الصور وتسجيلات معينة و مشاركته بنسبة 23%، وأخيرا إنشاء صفحات خاصة بما يحدث في فلسطين بنسبة بلغة 13%، ومما سبق يتضح مدى تفاعل المبحوثين مع الموضوعات من خلال المشاركة والإعجاب بها وإعطاء أهمية لها، وهذا يدل على مدى انجذاب المبحوثين للموضوعات والمنشورات الموضوعة على مواقع التواصل الاجتماعي.

الجدول رقم (18): تقييم الطلبة لموقع الفيسبوك وما ينشر على صفحاته فيما يخص القضية الفلسطينية

البيانات	التكرار	النسبة
جيدة المضمون	16	%16
ذات مضمون مقبول	73	%73
رديئة	11	% 11
المجموع	100	%100

نستنتج من خلال الجدول بأن تقييم أفراد العينة يتمثل في كون أن معظمهم يرون بأن موقع الفايسبوك وما ينشر على صفحاته ذات مضمون مقبول، وذلك بنسبة 73%، والذين يرون بأنها جيدة قدرة نسبتهم 16%، أما البقية يرون بأنها رديئة وقدرت نسبتهم 11%، ويتضح من الجدول بأن المبحوثين يقيمون ما ينشر على صفحات الفايسبوك بالمقبولة، وذلك من خلال تعاملهم مع الأشخاص أو الصفحات والمجموعات عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وهذا يشير ويدل على إلى مدى الثقة المبحوثة بما ينشر من معلومات وبيانات قد تفيده في المراحل المختلفة.

الجدول رقم(19): اقتراحات الطلبة لتحسين وتطوير ما ينشر بموقع الفايسبوك حول القضية الفلسطينية

الإجابة	التكرار	النسبة%	التطورات	التكرار	النسبة%
نعم	76	76	التحلي بالصدق والمصداقية في نشر الأخبار دون تضليل	31	31
			انشاء صفحات تكون ذات طابع رسمي تخص مجريات القضية الفلسطينية	51	51
			زيادة الاهتمام بالقضية للضغط على الرأي العام	18	18
لا	24	24	/	/	/
المجموع	100	100	**المجموع**	100	100

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول يتضح لنا أن أكبر نسبة قدرة ب 76% من المبحوثين الذين قاموا بتقديم اقتراحات وتصورات لديهم لمحاولة تحسين ما ينشر على صفحات الفايسبوك وتصوارتهم جاءت مبنية في الجدول أعلاه، أما من لا تصورات لديهم فبلغت نسبتهم 24%.

الخاتمة:

تعد مواقع التواصل الاجتماعي من أحدث منتجات تكنولوجيا الاتصال وأكثرها شعبية، وقد غيرت كثيرا من ملامح العالم حيث جعلته قرية صغيرة، فعلى الرغم من أنها أنشأت للتواصل الاجتماعي بين الأفراد، إلا أنها تعدت لإحداث التغيير في البنية الاجتماعية والاقتصادية وامتدت أيضا لتشمل النشاط السياسي، من خلال تداول المعلومات الخاصة بالأحداث والقضايا السياسية، ومن هذا المنطلق حاولنا من خلال دراستنا هذه معرفة الدور الذي تلعبه شبكات التواصل الاجتماعي ومن بينها موقع "فايسبوك" في التوعية السياسية بقضايا حق الشعوب في تقرير المصير خاصة فيما يتعلق بالقضية الفلسطينية والتي تعتبر من اقدم واطول القضايا التي لاتزال عالقة لحد الساعة، وبالتالي فالبيئة الاتصالية الجديدة وسعت من نطاق معالجة مثل هذه القضايا لتميزها بالسرعة والانية خاصة لدى فئة الطلبة الجامعيين باعتبار تعرضهم المتزايد لهذه المواقع مما ساهم في رفع مستوى الثقافة السياسية لديهم، وفي الأخير يمكن أن نقول أن شبكات التواصل الاجتماعي "فيسبوك" أتاحت الفرصة للطلبة ومنحتهم مساحات أوسع خالية من القيود للتعبير عن آرائهم و تطلعاتهم السياسية.

نتائج الدراسة:

1–هناك اختلاف في طرق استخدام موقع الفايسبوك من مستخدم الى آخر تبعا لمتغير الجنس والسن وأغلب المبحوثين يستخدمون الموقع من أجل التواصل الالكتروني وتقارب نسب الاستخدام بين الجنسين مؤشر دال على أهمية الاتصال الالكتروني في حياتهما كليهما.

2–الحجم الساعي الذي يقضيه المبحوثين عبر تصفح موقع الفايسبوك كبير حيث يتراوح من ساعة إلى أقل من ثلاث ساعات في معظم الأحيان وذلك في الفترة الليلة.

3–أغلب الطلبة يستخدمون الهاتف النقال للإبحار في موقع الفايسبوك.

4–أغلبية الطلبة اصطلحوا على أن مفهوم الوعي السياسي هو المشاركة السياسية.

5– يساهم موقع الفايسبوك في تعزيز الوعي السياسي، وتدعيم القيم السياسية والمشاركة السياسية وتوعية الطلبة بما يدور حولهم من أحداث، وهو أفضل وسيلة للتسويق السياسي حيث يمكن الطلبة فهم الأوضاع السياسية المتعلقة بالقضايا المحلية والعالمية، وهو الوسيلة المحببة والمفضلة عند غالبية الطلبة.

6- يعتمد الطلبة على الفايسبوك في الحصول على المعلومات والأخبار السياسية، لما يتميز به من سرعة وآنية ومتوفر في كل وقت وزمان. كذلك عوض الإعلام التقليدي من حيث زيادة المعرفة السياسية.

7- يتيح موقع الفايسبوك للطلبة امكانية التعبير عن آرائهم بكل حرية.

8- يساهم موقع الفايسبوك في توعية الطلبة اتجاه القضية الفلسطينية.

9- يتفاعل الطلبة مع النشاطات الالكترونية ضمن الفايسبوك المتعلقة بالقضية الفلسطينية وذلك عن طريق القيام بالتعليق والاعجاب بما ينشر.

التوصيات:

1-توسيع مجال البحث في شبكات التواصل الاجتماعي ومعالجتها لمواضيع الحق في تقرير المصير.

2- التركيز البحثي على تأثير وسائل الاعلام والاتصال وشبكات التواصل الاجتماعي في البيئة الاتصالية الجديدة خاصة فيما يتعلق بالتوعية السياسية بالقضايا الشائكة محلية كانت أو دولية.

قائمة المراجع:

1-betty miller untreberger ، American foreign policy. (*Self determination*) .(2020 ،2 26). web.archive.orge. المحرر) تاريخ الاسترداد 2 2، 2022، من

2-Michael Kerner .(2021 ،5 3) .*what is facebook*. من 2 2، 2022، تاريخ الاسترداد . whatis.techtarget.com.

3-Yves-François. (2001). *Le Coadic: Usage et Usagers de L'information.* Paris: ABS.

4- أبو محمد عامود. (2001). *الاتصال بالجماهير و صنع القرار السياسي*. القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

5- اشرف فريد، عصام صالح. (2016). *دور مواقع التواصل الاجتماعي في زيادة المعرفة بالقضايا السياسية لدى الشباب الجامعي الأردني*. الاردن: مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير،جامعة الشرق الأوسط.

6- الجيلاني حسان، سلطانية بالقاسم. (2004). *منهجية العلوم الاجتماعية*. الجزائر: دار الهدى.

7- اللواء الرشيدي محمود. (2012). *الانترنت و الفيسبوك "ثورة 25 يناير نموذجا "* (الإصدار 1). لبنان: الدار المصرية اللبنانية.

8- بالقاسم سلاطنية. (2004). *منهجية العلوم الاجتماعية*. الجزائر: دار الهدى.

9- دنيس مكويل. (2007). *الإعلام و تأثيراته في بناء النظرية الإعلامية*. (عثمان العربي، المترجمون) الرياض، الرياض: دار الشبل للنشر و التوزيع.

10- دوريس. جرابرء واخرون. (2004). *سياسة الأخبار و أخبار سياسة*. (زن نجاتيه، المترجمون) القاهرة، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

11- رأفت مهند عبدالرزاق. (2013). *دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الوعي السياسي*. الاردن: مذكرة تخرج قدمت لنيل شهادة ماجستير، بجامعة البتراء الأردنية.

12- رائد نعيرات. (2014). تأثير الإعلام المجتمعي على تشكيل الرأي العام، وسائل التواصل الاجتماعي وأثرها على المجتمع. *المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع لكلية الشريعة، جامعة النجاح الوطنية: نابلس*، (صفحة 152). فلسطين.

13- زاهر راضي. (2003). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العالم العربي. (جامعة عمان الأهلية، المحرر) *مجلة التربية*، صفحة 23.

14- سعود صالح كاتب. (2011). الإعلام الجديد و قضايا المجتمع: التحديات والفرص. تأليف سعود صالح كاتب (المحرر)، *المؤتمر العالمي الثاني للاعلام الانساني* (صفحة 4). جدة: السعودية.

15- سمر الدريملي. (2013). *أثر مواقع التواصل الاجتماعي علة المشاركة السياسية للمرأة في فلسطين*. غزة، فلسطين، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر: جامعة الأزهر.

16- صالح بن نوار. (2012). *مبادئ في منهجية العلوم الإنسانية و الاجتماعية*. الجزائر: دار الفائز.

17- عبد الجبار مصطفي. (1982). *الفكر السياسي الوسيط و الحديث* (الإصدار 1). بغداد: جامعة بغداد.

18- عبد الرحيم درويش. (2006). *مقدمة في علم الاتصال*. القاهرة: مكتبة ناسي دمياط.

19- عبد الكافي واسماعيل عبد الفتاح. (2010). *السياسات الإعلامية في مصرو العالم العربي*. مصر: هبة النيل للنشر والتوزيع.

20- عبد الله الرعود. (2012). *دور شبكات التواصل الاجتماعي في التغيير السياسي في تونس و مصر من وجهة نظر الصحفيين الأردنيين*. عمان، رسالة ماجستير، الاردن: جامعة الشرق الاوسط.

21- عبد الله حمدان. (1994/1993). *المشاريع الامريكية لتسوية القضية الفلسطينية1977-1982 –دراسة في ظل القانون الدولي المعاصر*. (معهد الحقوق والعلوم الادارية، المحرر) الجزائر، معهد الحقوق والعلوم الادارية– رسالة ماجستير، الجزائر: معهد الحقوق والعلوم الادارية–جامعة الجزائر.

22- محمد الحورش. (2012). *الوعي والمشاركة السياسية لدى المواطن اليمني*. الاردن: جامعة الشرق الاوسط(ماجستير).

23- محمد بن هلال. (2010). رهان تطوير الممارسة السياسية. تأليف محمد بن هلال (المحرر)، *ندوة دولية حول الاعلام والسياسات العمومية* (صفحة 26). المغرب: كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية/جامعة القاضي عياض مراكش.

24- معلوف لويس. (1956). *المنجد في اللغة والاعلام* (الإصدار 7). لبنان: المطبعة الكاثوليكية.

25- مهدي موسى حلس .ناصر. (2010). دور وسائل الإعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي لدي الشباب الفلسطيني. دراسة ميدانية على عينة من طلاب كلية الآداب جامعة الأزهر. *مجلة جامعة الازهر*(2)، صفحة 152.

26- موسى ابراهيم الدين. (1994). *معالم الفكر السياسي الحديث والمعاصر*. بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر.

27- هشام جعيط. (2000). *أزمة الثقافة الإسلامية* (الإصدار 10). بيروت: دار الطليعة.

28- يوسف. حنان. (2006). *الإعلام و السياسة. مقاربة ارتباطية*. مصر: اطلس للنشر الاعلامي.

المجلد 3 / العـــدد: 7 (2022)، Volume 3, Issue 7

ص 66 - 92

مجلـة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD)
Journal of Scientific Development for Studies and Research

رقابة محكمة التمييز الأردنية على أسباب الحكم المطعون فيه

هديل حاتم ضيف الله الفلاحات

الأردن، Falahat_Hadeel@yshoo.com

Oversight of the Jordanian Court of Cassation on the reasons for the appealed judgment.

Jordan, Falahat_Hadeel@yaoo.com

الملخص:

تركز هذا البحث على موضوع رقابة محكمة التمييز على أسباب الحكم المطعون فيه وفق تحليل نصوص قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني رقم (32) لسنة (2017)، وقانون العقوبات الأردني رقم (7) لسنة (2018)، حيث وضع المشرع الأردني عقوبات تتراوح بين حد أدني وأعلى، وترك للقاضي الجزائي سلطة تقديرية في ذلك على نحو يتناسب مع شخصية الجاني وظروفه الصحية والعقلية وكذلك الاجتماعية، وحدد المشرع ظروف للارتقاء بالعقوبة وأخرى للنزول عن حدها الأدنى.

ورغم إعطاء المشرع سلطة للقاضي في تقدير العقوبة الا أنه لا بد من رقابة قضائية تمنع القاضي من الحكم حسب اهواءه ورغباته، أو الانحراف عن تطبيق العدالة والتي هي مسعى القضاء والمجتمعات.

الكلمات المفتاحية: الرقابة القضائية، الطعن بالأحكام، التسبيب القانوني، التسبيب الواقعي، تكييف التهمة.

Abstract:

This research focused on the issue of the Court of Cassation's oversight of the reasons for the contested judgment according to the analysis of the texts of the Jordanian Code of Criminal Procedure No. 32 of (2017) and the Jordanian Penal Code No. 7 of (2018), where the Jordanian legislator set penalties ranging from Lower and higher, leaving the criminal judge discretionary in that in a manner commensurate with the personality of the offender and his health, mental, and social conditions.

Although the legislator gives the judge the authority to assess the penalty, there must be judicial oversight that prevents the judge from ruling according to his whims and desires, or deviating from the application of justice, which is the endeavor of the judiciary and societies

Keywords: judicial oversight, Appeal against judgment, legal reasoning, factual reasoning, conditioning the accusation.

مقدمة:

إنَّ الطَّعن بالتمييز هو طريق غير عادي للطَّعن؛ حيث تخضع بعض الأحكام بموجبه لسلطة محكمة عليا للتأكُّد من شرعيتها، فالطَّعن بالتمييز يستهدف فحص الإجراءات التي استند إليها الحكم، فلا تدقِّق في وقائع الدعوى من حيث ثبوتها ونفيها، إنَّما تكون وظيفتها مقتصرة على تدقيق الحكم المطعون فيه، والتأكُّد من سلامة تطبيق القانون؛ فالقاعدة المستقرُّ عليها في الفقه والقضاء، وكذلك التشريع، أنَّ محكمة التمييز هي محكمة قانون لا واقع؛ بحيث إنَّ مخالفة القانون هي النقطة التي يدور حولها الطَّعن بالتمييز، أمَّا الجانب الواقعي فهو يخضع لتقديرات قاضي الموضوع.

والسؤال الذي يثور هنا: هل جميع الأحكام قابلة للطَّعن بالتمييز؟ وهل محكمة التمييز في مراقبتها لشرعية الأحكام تراقب القانون فحسب أم تتصدَّى للجانب الواقعي؟ وما مدى رقابة محكمة التمييز على كلٍ من الجانب الواقعي والجانب القانوني؟

مشكلة البحث:

تتمثَّل مشكلة هذا البحث في معرفة المعيار الفاصل بين الجانب الواقعي والجانب القانوني وحدود رقابة محكمة التمييز لهذين الجانبين.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية هذا البحث من كونه تناول موضوع رقابة محكمة التمييز الأردنية على أسباب الحكم المطعون فيه، حيث وضَّح الأساس القانوني الذي يتم عبره الطَّعن بالتمييز، وأنّها ميَّزت بين نوعي التَّسبيب، وهما التَّسبيب القانوني، والتَّسبيب الواقعي، وحدود رقابة محكمة التمييز على كل منهما.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى توضيح عددٍ من الأمور أهمها:

1. توضيح الأساس القانوني للطعن.
2. إبراز أهمية التكييف القانوني للتهمة.
3. البحث في الشروط الواجب توافرها حتى يكون البحث قابل للتمييز.
4. دراسة أساس الطَّعن بالتمييز والشروط الواجب توافرها في الأحكام حتى تكون قابلة للطَّعن بالتمييز.

منهجية البحث:

أكثر المناهج العلمية توافقاً للبحث في مسألة رقابة محكمة التمييز الأردنية على أسباب الحكم المطعون فيه والإلمام به من جميع أبعاده، تتمثل في المنهج التحليلي؛ وذلك لتحليل النُّصوص القانونية الجزائية، والتعرُّف على مقاصدها وأبعادها بعمق، كذلك تحليل الاجتهادات القضائية الصَّادرة عن محكمة التمييز ذات العلاقة بموضوع دراستنا، وبيان مدى انسجامها مع نصوص القانون.

المحور الأول: أساس الطَّعن بالتمييز ونطاقه

تمثِّل محكمة التمييز اعلى هيئة قضائية في قمة الهرم أو التنظيم القضائي، وتهدف إلى تحقيق العدالة وتوحيد القضاء، ووظيفتها الأساسية هي تحقيق الرقابة على تطبيق القانون، وذلك من خلال النَّظر في الطعون التي ترفع إليها على الأحكام الصَّادرة عن محكمة الاستئناف، أو على الأحكام الصادرة من المحاكم الخاصة التي نصَّ القانون على أنَّها تقبل الطعن بطريق التمييز.

وسنتناول هذا المبحث في مطلبين: نخصِّص المطلب الأول للأساس القانوني للطعن بالتمييز ونخصِّص المطلب الثاني الأحكام القابلة للطَّعن بالتمييز.

المطلب الأول: الأساس القانوني للطَّعن بالتمييز

في مستهل الحديث عن الطَّعن بالتمييز، لا بدَّ من الإشارة أنّه طريق غير عادي من طرق الطَّعن بالأحكام، وحينما نقول إنَّه طريق غير عادي، فإنَّنا نقصد أنَّ محكمة التمييز ليست درجة من درجات التقاضي، بل هي محكمة لها خصوصيتها، فهي مستقلة عن كافة درجات التقاضي، وتترتَّع على هرم التنظيم القضائي.

نظَّم قانون أصول المحاكمات الجزائية مسألة الطَّعن بالتمييز في المواد (270) إلى (290)، وقد فصّل فيها كل ما يخصُّ الطَّعن بالتمييز، من حيث أسبابه، وشروطه، وإجراءاته، وصولاً إلى ما يترتب على الطَّعن من آثار.

وحدَّدت المادة (270) من قانون أصول المحاكمات الجزائية الأحكام القابلة للطَّعن بالتمييز، حيث نصَّت على أنّه: "يقبل الطَّعن بطريق التمييز في جميع الأحكام والقرارات الجنائية الصَّادرة عن محكمة الاستئناف، وقرارات منع المحاكمة الصَّادرة عن النائب العام في القضايا الجنائية، والأحكام والقرارات الصَّادرة عن المحاكم الأخرى التي تنصُّ قوانينها على أنَّها تقبل الطَّعن بطريق التمييز[1]، وانسجم هذا النص مع ما نصَّت عليه المادة (10) من قانون تشكيل المحاكم النظامية على أن: "تنظر محكمة

التمييز بصفتها الجزائية في الطعون الموجَّهة إلى الأحكام أو القرارات المميزة إليها الصَّادرة عن محكمة الاستئناف في القضايا الجنائية، وفي الطعون الموجَّهة إلى الأحكام والقرارات التي ينص أي قانون على تمييزها إلى محكمة التمييز" [2].

ويتبين ممَّا سبق، أنَّ الأصل بالأحكام التي تقبل الطَّعن بالتمييز، هي الأحكام الصَّادرة عن محكمة الاستئناف القضايا الجنائية، إلَّا أنَّ المشرّع قد أجاز الطَّعن بطريق التمييز فيما يخص أحكام بعض المحاكم الخاصة.

المطلب الثاني: الأحكام القابلة للطَّعن بالتمييز:

لم يطلق المشرّع الطَّعن بالتمييز في أحكام المحاكم كافة، إنَّما قصره على بعض الأحكام، التي كان قد حدَّدها على سبيل الحصر، فالطَّعن بالتمييز طريق غير عادي من طرق الطَّعن، إذ إنَّ محكمة التمييز هي محكمة قانون لا موضوع، كما أنَّ المشرّع اشترط بعض الأمور التي لا بدَّ من توافرها بالأحكام القضائية التي يجوز الطَّعن فيها بالتمييز وهي:

1- أنْ يكون الحكم صادراً في قضية جنائية :

استقرَّ قضاء محكمة التمييز على أنَّ العبرة في قابلية الأحكام للتمييز هي للوصف الذي أُحيلت به التُّهمة إلى محكمة أول درجة، بغض النظر عن تعديلها [3]، وتُعدُّ القضية جنائية حينما يحيل النائب العام قضية إلى المحكمة على أنَّها قضية جنائية، فأي قرار أو حكم يصدر بها يكون قابلاً للطَّعن بالتمييز، حتى وإن عدَّلت المحكمة وصف التُّهمة، سواء من جناية إلى جنحة، أم من جناية إلى مخالفة [4].

2- أنْ يكون الحكم نهائياً وفاصلاً في الموضوع:

نصَّت المادة (272) من قانون أصول المحاكمات الجزائية على أنّه: "لا يجوز اتّباع طريق التمييز ما دام ان الحكم أو القرار قابلاً للاعتراض أو الاستئناف"، وإنَّما يعود ذلك لكون الطَّعن بالتمييز هو طريق غير عادي من طرق الطَّعن، فلا بدَّ بدايةً من استنفاد جميع طرق الطَّعن العادية، وهذا لا يتحقَّق إلَّا إذا صدر حكم نهائي انتهت به الخصومة أمام المحكمة.

ولا يكفي أن يكون الحكم نهائياً فقط، إنَّما يجب أن يكون فاصلاً في الموضوع، فالحكم إنْ لم يكن فاصلاً في الموضوع، فإنَّه يكون غير قابل للطَّعن بالتمييز[5]، حيث نصَّت المادة (271) من قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني على أنّه: "فيما خلا الأحكام المذكورة في المادة السابقة لا يقبل تمييز القرارات الإعدادية والقرارات القاضية بإجراء تحقيق وقرارات القرينة وغيرها من القرارات التي تصدر أثناء السير في الدعوى إلَّا بعد صدور الحكم في الأساس ومع هذا الحكم".

وقد جاء بقرارٍ لمحكمة التمييز: "أنَّ المادة (270) من قانون أصول المحاكمات الجزائية حدَّدت الأحكام التي تقبل الطَّعن بطريق التمييز بأنَّها جميع الأحكام والقرارات الجنائية الصَّادرة عن محكمة الاستئناف، وقرارات منع المحاكمة الصَّادرة عن

النائب العام في القضايا الجنائية، والأحكام والقرارات الصَّادرة عن المحاكم الأخرى التي تنص قوانينها على أنّها تقبل الطَّعن بطريق التمييز كما نصَّت المادة (271) من القانون ذاته بأنه لا يقبل تمييز القرارات الإعدادية والقرارات القاضية بإجراء تحقيق وقرارات القرينة وغيرها من القرارات التي تصدر أثناء السير في الدعوى إلّا بعد صدور الحكم في الأساس ومع هذا الحكم. وحيث إنَّ القرار المطعون فيه والمتضمن رد الدفع المقدم من المميزين بعدم اختصاص محكمة أمن الدولة بنظر هذه الدعوى يعتبر من القرارات الإعدادية والتي لا تقبل الطَّعن بالتمييز إلّا بعد صدور الحكم في الأساس وفقاً لنص المادة (271) من قانون أصول المحاكمات الجزائية وكما استقر عليه اجتهاد محكمتنا الأمر الذي يتعين معه رد التمييز شكلاً لعدم قابليته للطَّعن بهذا الطريق" [(6)].

إلَّا أنَّ هناك استثناءً على الأصل، فثمَّة بعض الأحكام أو القرارات الصَّادرة عن محاكم الدرجة الأخيرة التي لا تفصل في موضوع النزاع، إلَّا أنَّه يمكن الطَّعن بها تمييزاً، ذلك أنَّ من شأنها إخراج القضية من حوزة المحكمة وإيقاف السير في الدعوى، ومن أمثلة ذلك القرارات والأحكام الصَّادرة بعدم الاختصاص، أو بإسقاط الدعوى لأي سبب، أو القرار الصادر بعدم سماع الدعوى[(7)].

حينما يكون الحكم نهائياً فإنَّه يُعدُّ قابلاً للطَّعن بالتمييز، سواء أكان صادراً بالبراءة أم الإدانة أم عدم المسؤولية؛ لأنَّه يُعدُّ في جميع الحالات نهائياً وفاصلاً في موضوع النزاع، إلَّا أنَّ هناك استثناءً على هذا الأصل، فالحكم قد يكون فاصلاً بالنزاع إلَّا أنَّه غير نهائي، وبالتالي يكون غير قابل للطَّعن بالتمييز، ومن أمثلة ذلك الحكم الغيابي الصَّادر بحق المتَّهم الفار من وجه العدالة، إذ يُعدُّ حكم مؤقَّت، بمعنى أنَّه يصبح ملغي حينما يسلِّم المتَّهم نفسه، أو حينما يتم إلقاء القبض عليه قبل سقوط الدعوى بالتقادم، فتعاد محاكمته أمام ذات المحكمة التي أصدرت الحكم الغيابي بحقِّه، حيث نصَّت المادة (254) من أصول المحاكمات الجزائية على أنَّه "اذا سلَّم المتَّهم الغائب نفسه إلى الحكومة، أو قبض عليه قبول سقوط العقوبة المحكوم بها بالتقادم، فيعتبر الحكم وسائر المعاملات الجارية اعتباراً من صدور مذكرة إلقاء القبض أو قرار الإمهال ملغاة حكماً بعد عرضه على المدعي العام وتعاد المحاكمة وفقاً للأصول العادية".

3- أنْ يكون الحكم صادراً بالدرجة الأخيرة:

أكَّدت المادة (272) من قانون أصول المحاكمات الجزائية على عدم جواز اللجوء للطَّعن تمييزاً في أحكام محاكم أول درجة، فنصَّت على أنَّه: "لا يجوز اتِّباع طريق التمييز ما دام الحكم أو القرار قابلاً للاعتراض أو الاستئناف"، فأحكام محاكم الدرجة الأولى تكون غير قابلة للطَّعن بالتمييز كأحكام محاكم الصلح أو البداية، وتأكيداً لذلك جاء بقرارٍ لمحكمة التمييز أنَّه: "نصَّت المادة (270) من الأصول الجزائية على أنَّه يقبل الطَّعن بطريق التمييز جميع الأحكام والقرارات الجنائية الصَّادرة عن محكمة الاستئناف، وقرارات منع المحاكمة الصَّادرة عن النائب العام في القضايا الجنائية والأحكام، والقرارات الصَّادرة عن

المحاكم الأخرى التي تنص قوانينها على أنَّها تقبل الطَّعن بطريق التمييز، وحيث إنَّ التمييز المقدَّم من المميز انصبَّ على القرار الصادر بحقِّه عن محكمة الدرجة الأولى ولم يطعن بقرار محكمة الاستئناف الصادر بحقه فيكون الطَّعن والحالة هذه مستوجب الرد شكلاً"[8].

وتكون أحكام محكمة البداية بصفتها الاستئنافية أيضاً غير قابلة للطَّعن بالتمييز؛ ذلك أنَّ الأحكام التي تصدرها تعتبر أحكاماً قطعية بمجرَّد صدورها [9].

ومحاكم الدرجة الأخيرة في التشريع الأردني هي:

أولاً: محكمة الاستئناف:

محكمة الاستئناف هي محكمة درجة ثانية وأخيرة في ذات الوقت، فنصَّت المادة (270) من قانون أصول المحاكمات الجزائية على أنّه: "يقبل الطَّعن بطريق التمييز بجميع الأحكام والقرارات الجنائية الصَّادرة عن محكمة الاستئناف"، ويُفهم من هذا النص أنَّ الأحكام الصَّادرة عن محكمة الاستئناف والمنبثقة عن الجرائم الجنائية وحدها التي تكون قابلة للطَّعن بالتمييز، أمَّا الأحكام الاستئنافية الصَّادرة في جنحة أو مخالفة فلا يجوز الطَّعن فيها تمييزا.

ثانياً: محكمة الجنايات الكبرى:

نصَّت المادة (13/أ) من قانون محكمة الجنايات الكبرى على: "مع مراعاة أحكام الفقرتين (ب، ج) من هذه المادة تكون قرارات المحكمة الصَّادرة في القضايا الجنائية قابلة للطَّعن لدى محكمة التمييز خلال خمسة عشر يوماً من تاريخ تفهيمها إذا كانت وجاهية، ومن تاريخ تبليغها إذا كانت غيابية وذلك بالنسبة للنائب العام والمحكوم عليه والمسؤول بالمال والمدعي الشخصي"[10].

وبهذا تعتبر محكمة الجنايات الكبرى من الاستثناءات الواردة على اقتصار الطَّعن بطريق التمييز على المحاكم النظامية.

كما أنَّ هناك خروج آخر عن الأصل، فالأصل أنَّ محكمة التمييز هي محكمة قانون لا محكمة موضوع، إلَّا أنَّ هناك استثناء يُمّكن محكمة التمييز من النَّظر بالأحكام الصَّادرة عن محكمة الجنايات الكبرى بصفتها محكمة موضوع[11]، وفي ذلك قضت الفقرة (ج) من المادة (13) من قانون محكمة الجنايات الكبرى على أنَّ: "الحكم بالإعدام أو بعقوبة جنائية لا تقل عن خمس سنوات تابع للتمييز ولو لم يطلب المحكوم عليه ذلك...، ويجوز لمحكمة التمييز في هذه الحالة أن تنظر في القضية موضوعاً".

وتطبيقاً لذلك وبقرار لمحكمة التمييز جاء فيه: "نصَّت المادة (13/ج) من قانون محكمة الجنايات الكبرى على أنَّ (الحكم بالإعدام أو بعقوبة جنائية لا تقل عن خمس سنوات تابع للتمييز ولو لم يطلبه المحكوم عليه ذلك ويترتب على النائب العام في هذه الحالة أن يرفع ملف القضية إلى محكمة التمييز خلال خمسة عشر يوماً من تاريخ صدور الحكم مع مطالعته عليه)، ويستفاد من ذلك أنَّ محكمة التمييز تنظر في الطعون المرفوعة إليها على الأحكام الصَّادرة عن محكمة الجنايات الكبرى والتي يكون الحكم الصادر فيها قد قضى بعقوبة الإعدام أو بعقوبة جنائية لا تقل عن خمس سنوات بصفتها محكمة موضوع، ولها أن تحكم في الدعوى بما كان يجب على محكمة الجنايات الكبرى أن تحكم به"[12].

أمَّا فيما يخصُّ ميعاد الطَّعن، فإنَّ قانون محكمة الجنايات الكبرى في المادة (13) قد حدَّد ميعاد التمييز، حيث يتم تمييز الأحكام الصَّادرة عن محكمة الجنايات الكبرى خلال خمسة عشر يوماً من تاريخ تفهيمهم الحكم إذا كان وجاهياً، أمَّا إذا كان الحكم غيابياً فإنَّ مدة الطَّعن بالتمييز تكون خمسة عشر يوماً من تاريخ تبليغ الحكم، وهذا بالنسبة للنائب العام والمحكوم عليه والمسؤول بالمال والمدعي بالحق الشخصي، أمَّا بالنسبة لرئيس النيابة العامة، فإنّه يحق له الطَّعن بالتمييز خلال ثلاثون يوماً من تاريخ صدورها، أمَّا فيما يخص أحكام الإعدام والعقوبات الجنائية التي لا تقل مدتها عن الخمس سنوات، فإنَّ تمييزها يكون وجوبياً؛ أي بحكم القانون، وبهذه الحالة يقوم النائب العام بعد صدور الحكم برفع ملف القضية لمحكمة التمييز خلال خمسة عشر يوماً من تاريخ صدور الحكم مع مطالعته عليه.

ثالثاً: محكمة أمن الدولة:

لم تكن أحكام محكمة أمن الدولة تقبل الطَّعن بالتمييز قبل صدور قانون رقم (6) لسنة (1993) المعدل لقانون محكمة أمن الدولة، إذ كان ينص القانون القديم على أنّ أحكام محكمة أمن الدولة غير قابلة للاستئناف أو التمييز أو الطَّعن بأي وجهٍ آخر أمام أي محكمة أخرى، فقد كانت محكمة أمن الدولة تصدر قراراتها بأغلبية الآراء[13]، وحينما صدر قانون محكمة أمن الدولة لسنة (1993) أخضع أحكام محكمة أمن الدولة للطَّعن لدى محكمة التمييز.

لقد نصَّت المادة (9/ب) من قانون محكمة أمن الدولة: "مع مراعاة أحكام الفقرة (ج) من هذه المادة تكون أحكام محكمة أمن الدولة قابلة للطَّعن لدى محكمة التمييز خلال ثلاثين يوماً من تاريخ تفهميها إذا كانت وجاهية، ومن تاريخ تبليغها إذا كانت غيابية وذلك بالنسبة للنائب العام والمحكوم عليه"[14].

وتنظر محكمة التمييز في الطعون الموجَّهة لقرارات محكمة أمن الدولة بصفتها محكمة موضوع، وتكون قراراتها قطعية، وفي ذلك قضت محكمة التمييز بحكم لها أنَّه: "استقر قضاء محكمة التمييز على أنَّ الأحكام الصَّادرة عن محكمة التمييز في الطعون المرفوعة إليها على الأحكام الصَّادرة عن محكمة أمن الدولة والتي تنظرها محكمة التمييز بصفتها محكمة موضوع على

مقتضى المادة (10) من قانون محكمة أمن الدولة تكون قطعية، وبمعنى أنَّها لا تقبل المراجعة بأي شكلٍ من الأشكال، ولا تملك محكمة أمن الدولة الحق في عدم قبول النَّقض أو الإصرار على الحكم السابق، وحيث إنَّ محكمة التمييز سبق وأن نظرت الدعوى بصفتها محكمة موضوع طبقاً لنص المادة العاشرة من قانون محكمة أمن الدولة فقرة (د) منها والتي تنص على (في جميع الأحوال يكون قرار محكمة التمييز قطعياً)، وعليه فإنَّ إصرار محكمة أمن الدولة من الناحية الواقعية على حكمها المنقوض ليس له سند من القانون ومستوجب للنَّقض"[15].

تؤكِّد القاعدة العامة للطَّعن بالتمييز أنَّ محكمة التمييز هي محكمة قانون لا محكمة موضوع، إلَّا أنَّه وبإمعان النَّظر في القرار السابق، ومع ما ورد في نصِّ المادة (10) من قانون أمن الدولة، فإنَّه يتبيَّن لنا أنَّ هناك استثناء على القاعدة العامة، حيث إنَّ محكمة التمييز تنظر في الأحكام الجزائية الصَّادرة عن محكمة أمن الدولة بصفتها محكمة موضوع.

رابعاً: محكمة الأمن العام:

نصَّت المادة (88/أ) من قانون الأمن العام على أنَّه: "يحق للمدير بواسطة المستشار العدلي وللمتَّهم المحكوم عليه أن يطلب تمييز كافة الأحكام الجنائية التي تصدر عن محكمة الأمن العام خلال مدة ثلاثين يوماً من تاريخ تفهمه أو تبليغه الحكم"[16]، ويستفاد من هذا النص أنَّ الطَّعن بالتمييز جائز فيما يخصُّ الأحكام الجزائية الصَّادرة عن محكمة الأمن العام.

وفيما يخصُّ الطَّعن بالأحكام الصَّادرة عن محكمة الأمن العام تمييزاً، فإنَّ محكمة التمييز عند نظرها للطعون فإنَّها تنظر بها موضوعاً وهذا استناداً للمادة (88/ج) من قانون الامن العام، وتطبيقا لذلك جاء بقرار لمحكمة التمييز: "إنَّ محكمة التمييز تعتبر محكمة موضوع عندما تنظر في الأحكام الجنائية التي تصدر عن محكمة الشرطة ويجوز لها أن تحكم بما كان يجب على محكمة الشرطة أن تحكم به عملاً بأحكام المادة (88) من قانون الأمن العام نقرِّر نقض القرار المميز فيما يتعلق بـ :1- إدانة المتَّهم المميز بجرمي تعاطي المواد المخدِّرة خلافاً لأحكام المادة (14/أ) من قانون المخدرات والمؤثرات العقلية ومخالفة الأوامر والتعليمات المتمثلة بعدم المحافظة على كرامة وظيفته طبقاً للعرف العام وسلوكه في تصرفاته مسلكاً لا يتَّفق والاحترام الواجب لها خلافاً لأحكام المادة (4/37) وبدلالة المادة (1/35) من قانون الأمن العام وإسقاط دعوى الحق العام عن المتَّهم المميز بالنسبة لهذين الجرمين لشمولهما بأحكام المادة (2) من قانون العفو العام المؤقت رقم (10) لسنة 2011 عملاً بأحكام المادة (1/337) من قانون أصول المحاكمات الجزائية .2- جمع العقوبات ودغم الغرامات المحكوم بها على المتَّهم المميز بالنسبة لجرم تقديم مادة مخدرة بمقابل ، وعملاً بأحكام المادة (1/72) من قانون العقوبات تنفيذ العقوبة الأشد بحق المتَّهم المميز وهي وضعه بالأشغال الشاقة المؤقتة مدة خمس سنوات محسوبة له مدة التوقيف والغرامة ألف وخمسمائة دينار وتأييده فيما عدا ذلك"(تمييز جزاء 1352 لسنة 2011، صادر بتاريخ 2011/6/19، موقع قرارك[17].

إنَّ الأحكام التي تصدر عن محكمة الأمن العام كافة هي أحكام قابلة للطَّعن بالتمييز، باستثناء الأحكام المتعلقة بالجنح والمخالفات، وذلك بالاستناد لما نصَّت عليه المادة (88/أ) من قانون الأمن العام، وتأكيدا لذلك قضت محكمة التمييز

بأنّه: " يستفاد من أحكام المادة (88/أ) قانون الأمن العام وتعديلاته رقم (38 لسنة 1965) والتي تنص على (يحق للمدعي بواسطة المستشار العدلي وللمتهم المحكوم عليه أن يطلب تمييز كافة الأحكام الجنائية التي تصدر عن محكمة الشرطة خلال مدة ثلاثين يوماً من تاريخ تفهمه أو تبليغه الحكم)، وعليه، وحيث إنَّ المميز لم تسند إليه جناية وإنّما التُّهم المسندة إليه من نوع الجنح، وحيث إنَّ الأحكام الصَّادرة عن محاكم الشرطة في القضايا الجنحوية لا تقبل التمييز، وعليه فإنَّ الطَّعن المقدَّم من المميز مردود شكلاً"[18].

المحور الثاني: رقابة محكمة التمييز على الأسباب القانونية والواقعية

الواقع والقانون هما وجهان لعملة واحدة، إذ لولا الواقعة لَما تحرَّك القانون من سكونه لدنيا التطبيق، ولولا القانون لَما خضعت الواقعة لنص التجريم وبيان الواقعة ونسبتها للمتهم تمهيداً لإخضاعها للقانون لا يتحقق إلَّا من خلال بيان الأسباب الواقعية، أمَّا بيان التكييف القانوني للواقعة والنص القانوني الذي تخضع له فلا يتحقَّق إلَّا ببيان الأسباب الواقعية والقانونية[19]، وبما أنَّنا تناولنا مفهوم كل من الأسباب القانونية والأسباب الواقعية في الفصل الأول من هذه الدِّراسة، فإنَّنا سنقتصر في هذا المبحث في الوقوف على رقابة محكمة التمييز على كل من هذه الأسباب، مسترشدين بقرارات لقضاء محكمة التمييز.

واتِّساقاً مع السابق، سيتم تقسيم هذا المبحث إلى مطلبين، نخصِّص المطلب الأول للرقابة على الأسباب القانونية، والمطلب الثاني نخصِّصه للرقابة على الأسباب الواقعية.

المطلب الأول: الرَّقابة على الأسباب القانونية:

بعد استخلاص القاضي الجزائي للوقائع ووضع صورة متكاملة لها، تأتي مرحلة تكييف الواقعة، وتُعدّ مسالة التكييف من أكثر المسائل دقة، إذ يتوقف عليها سلامة وصحة الحكم الجزائي والتكييف القانوني السليم للواقعة هو السبيل إلى تطبيق القانون بصورة صحيحه كما أنّه يكشف عن احترام قاضي الموضوع لمبدأ لا جريمة ولا عقوبة إلّا بنص.

ولا يكون التكييف صحيحاً إلَّا ببيان الأسباب القانونية للحكم الجزائي، فهذه الأسباب هي التي تبرِّر التطبيق السليم للقانون، وتمكّن محكمة التمييز من الرَّقابة على هذا التطبيق.

الفرع الأول: ماهيّة التكييف:

سنبيّن في هذا المقام المقصود بالتكييف ومدى أهميته، وحالات الخطأ في التكييف.

أولاً: مفهوم التكييف القانوني:

1- في اللغة:

التكييف لغة: مصدره كيّف وكييف الشَّيء أي جعل له كيفية معلومة. وتكييف الشَّيء: صار على كيفية من الكيفيات. وكيفية الشَّي: حاله وصفته.

2- في الفقه:

ورد بصدد التكييف القانوني للوقائع عدّة تعريفات، وقد اختلفت عبارات الفقهاء في تحديد معنى التكييف القانوني.

فمنهم من عرَّف التكييف على أنَّه: علاقة قانونية بين الواقعة والنص القانوني الذي تخضع إليه ومن ثمَّ يخضع هو لرقابة محكمة النَّقض[20]، ومنهم من عرَّفه بأنَّه: خلاصة لتطبيق فكرة قانونية على الواقعة[21].

والبعض الآخر عرَّفه على أنَّه: عملية تجريها المحكمة في كل نزاع يُعرض عليها، ويعبَّر عنه باصطلاح الوصف القانوني[22]، وفي تعريف آخر للتكييف جاء أنَّه: تحديد لطبيعة موضوع النزاع واعطاؤه وصف ملائم وذلك من خلال إسناده إلى مجموعة قانونية تنظم موضوع النزاع[23].

وبناءً على ما تقدَّم، فإنَّه يمكن تعريف التكييف بإيجاز القول على أنَّه إلحاق الواقعة بأصلها القانوني الذي تحتكم إليه.

3- في التشريع:

لم يُعرَّف المشرّع الجزائي الأردني مصطلح التكييف؛ إلَّا أنَّه أورد بعض النُّصوص التي تتضمَّن اصطلاح الوصف القانوني، أو التكييف في قانون أصول المحاكمات الجزائية، ومنها ما نصَّت عليه كلاً من المادة (332)، والمادة (234) من قانون أصول المحاكمات الجزائية، حيث استعمل المشرّع لفظ الوصف القانوني ووصف التهمة وذلك في المادة (332) التي تقرّر للحكم قوة الشيء المحكوم فيه أمام المحاكم المدنية فيما يتعلق بوقوع الجريمة وبوصفها القانوني ونسبتها إلى فاعلها. كذلك المادة (234) التي أجازت للمحكمة تعديل وصف التهمة وفقا للشروط التي تراها عادلة.

4- في القضاء:

لم تعرِّف محكمة التمييز التكييف أو الوصف القانوني بشكلٍ صريحٍ، إلَّا أنَّها تصدَّت لتحديد المقصود من التكييف، وذلك بإرسائها مجموعة من الضوابط التي تبيِّن للقاضي كيفية إجراءه[24].

ويتَّضح ذلك جلياً في العديد من أحكامها، فقد جاء بأحد قراراتها أنَّه: "من واجبات المحكمة التحقُّق من مدى توافر العناصر والخصائص التي أوجبها القانون لتوافر الجريمة وتحقُّق أركانها، وهي في ذلك تضفي على الواقعة المعروضة التكييف القانوني السليم، وأنَّ الحكم بالتجريم مشروط بثبوت الفعل سنداً لنص المادة (236) من قانون أصول المحاكمات الجزائية[25].

كذلك قضت بأنَّه: "من واجبات المحكمة أن تعطي الوقائع المطروحة أمامها الوصف القانوني الصحيح وتطبِّق العقوبة التي يقضي بها القانون"[26].

أيضاً قضت بأنَّه: "من واجبات المحكمة أن تعطي الوقائع المطروحة أمامها وصفها القانوني الصحيح، وأن مدى توافر العناصر والخصائص التي أوجبها القانون لتوافر الجريمة وتحقق أركانها هو من واجبات المحكمة التي تضفي على الواقعة المعروضة التكييف القانوني السليم"[27].

ثانياً: أهمية التكييف القانوني للوقائع :

إنَّ التكييف أمرٌ في غاية الأهمية، فإذا كانت غالبية الدساتير والتشريعات في العالم نصَّت على مبدأ الشرعية لتحقيق العدالة الجنائية، فإنَّ مسألة التكييف القانوني للوقائع هي الوسيلة التي يمكن من خلالها تحقيق فاعلية هذا المبدأ[28]، كما أنَّ للتكييف أهمية بالنسبة للقاضي، إذ عن طريق التكييف يسهل على القاضي الوصول إلى الحلول القانونية خلال وقتٍ قصير، وبدون التكييف يطبق القاضي بطريقة عشوائية وهذا يجعله عاجز عن حسم النزاع المطروح عليه[29].

وتكمن أهمية التكييف أيضاً في تشعُّبه في كافة أرجاء العمل القضائي، فيعتبر التكييف القانوني للواقعة بمثابة العمود الفقري للعمل القضائي والمؤثِّر به[30].

ويبدو للباحثة أنَّ أهمية التكييف قد تكمن في تجنُّب الخطأ في تطبيق القانون، فهو بمثابة همزة الوصل بين الواقعة المطروحة والقانون الواجب التطبيق عليها، وبدونه لا يمكن الوصول للحكم القانوني السَّليم.

ثالثاً: حالات الخطأ في التكييف:

قد يقع الخطأ في التكييف من قِبل النيابة العاملة أثناء تحريكها لدعوى الحق العام، وفي هذه الحالة يكون للمحكمة المعروضة عليها أن تتمحَّص وتتأكَّد من التكييف المعطى لها، فإذا كان التكييف سليم وصحيح، فإنَّها تبقى عليه، وإذا تبيَّن

أنَّ التكييف قد بُني على خطأ ما فإنَّها تقوم بتغييره أو تعديله وفقاً لأحكام القانون، وهذا ما نصَّت عليه المادة (234) من قانون أصول المحاكمات الجزائية، حيث يجوز للمحكمة أن تعدِّل التهمة وفقاً لما تراه عادلاً ومطابقاً للواقع.

وفي ذلك، قضت محكمة التمييز بأنَّه: "يتوجَّب على المحكمة أن تضفي على الوقائع المطروحة أمامها والتي قنعت بها وارتاح إليها ضميرها الوصف القانوني الصحيح دون أن تتقيَّد بإسناد النيابة العامة"[31].

وقد يقع الخطأ من قِبل محكمة الموضوع ذاتها في مرحلة المحاكمة، حينها يكون لمحكمة الاستئناف إعادة إجراء التكييف وتصحِّح ما قد وقع مخالفاً لنصِّ القانون، أمَّا إذا كان الخطأ بالتكييف قد وقع من قِبل محكمة الاستئناف، فحينها قد تنقض محكمة التمييز الحكم أو تصحِّحه[32]وهذا ما سنوضِّحه في الفصل الثالث من هذه الدِّراسة.

الفرع الثاني: تطبيق القانون على الوقائع:

يقتصر نشاط القاضي في هذه المرحلة على تطبيق النتائج القانونية المترتِّبة في القانون على التكييف الذي اختاره، وهذه المرحلة ترتبط ارتباطاً وثيقاً مع مرحلة تكييف الوقائع[33]، فهي عملية يتم من خلالها إدخال الوصف القانوني الناتج عن عملية تكييف الوقائع في دائرة النموذج القانوني المحدَّد الذي يتضمَّن العقاب على الجريمة التي باتت محدَّدة وثابتة، ويعتمد اختيار القاضي للنصِّ الذي يطبِّقه على ما يقوم به من تحليل الوقائع واستخلاص عناصر الجريمة، ومن فهمه لهذا النص والإحاطة به إحاطةً كافية[34]، وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ التكييف الصَّحيح للواقعة سيؤدي حتماً إلى التطبيق الصَّحيح للقانون.

ولتطبيق القانون يفترض بدايةً تحديد النص القانوني المنطبق على الواقعة وذكرها بالحكم، فالمشرِّع الجزائي الأردني نصَّ على وجوب ذكر المادة القانونية المنطبق عليها الفعل؛ حيث نصَّت المادة (182) من قانون أصول المحاكمات الجزائية على أنَّه: "يجب أن يشتمل الحكم النهائي على العلل والأسباب الموجبة له، وأن تذكر فيه المادة القانونية المنطبق عليها الفعل"، كما نصَّت المادة (1/237) من ذات القانون على أن: "يشتمل القرار على... المادة القانونية المنطبق عليها الفعل في حالة التجريم".

وتكمن الأهمية في معرفة النص القانوني الذي طبَّقه القاضي في أنَّ هذا الأمر اقتضته قاعدة الشَّرعية، كما أنَّ ذكر النص القانوني يُمكِّن محكمة التمييز من مراقبة الحكم لجهة تطبيق القانون.

المطلب الثاني: رقابة محكمة التمييز على الأسباب الواقعية:

ينحصر دور محكمة التمييز في رقابة حُسن تطبيق القانون، من خلال فرض رقابتها على تسبيب الأحكام القضائية عن طريق الطُّعون المقدَّمة إليها، وبما أنَّ محكمة التمييز هي محكمة قانون لا واقع، فإنَّ الطَّاعن بالتمييز عليه أن يهمل الجانب

الواقعي ولا يثيره في طعنه، بل يركّز في إثارة الجوانب القانونية. ولقد قيَّد المشرّع الجزائي الأردني المميز في المادة (274) من قانون أصول المحاكمات الجزائية بمجموعة من الأسباب المذكورة على سبيل الحصر التي على أساسها يؤسِّس المميز تمييزه، ممَّا يتيح أو يمكِّن محكمة التمييز من النَّظر إليها كأسباب صحيحة جديرة بالاهتمام، أمَّا فيما يخصُّ رقابة محكمة التمييز على الواقع، فإنَّ هذه المسألة أثارت خلافات عديدة عند الفقه، وما زالت محل بحث عند الفقهاء حتى الآن دون أن نتعرَّض في هذا المبحث لاختلاف الفقهاء في هذه المسألة، فإنَّ الباحثة تسلِّم أنَّ الواقع هو أساس القانون، ومن هنا يثور التَّساؤل: هل أنَّ هذا الأساس (الأَسباب الواقعية) يكون بمنأى كلي عن رقابة محكمة التمييز؟ أم أنَّ محكمة التمييز تبسط رقابتها على بعض جوانب الواقع، وتكون الجوانب الأخرى منطقة محرَّمة عليها، إذ تعتبر في صميم الاقتناع الذاتي للقاضي الجزائي؟

واتِّساقاً مع ما سبق، سوف يتم تصنيف الأسباب الواقعية، حيث نبيّن ما يخضع منها لرقابة محكمة التمييز، باعتبار رقابتها على الأحكام منصبَّة على مطابقتها للقانون بحسب الأصل، وتمتدُّ هذه الرَّقابة إلى الوقائع في حدود معينة، ثمَّ نبيّن الأسباب الواقعية التي لا تخضع لرقابة محكمة التمييز.

الفرع الأول: الأسباب الواقعية الخاضعة لرقابة محكمة التمييز:

أولاً: طبيعة الرَّقابة على الأسباب الواقعية:

إنَّ رقابة محكمة التمييز على الاقتناع الموضوعي للقاضي من خلال رقابتها على الأسباب الواقعية ليست رقابة على أسباب اعتقاده الشخصي، إنَّما رقابة على ما افضى إليه هذا التقدير من مصادر، وأيضاً على المنهج الذي تكوَّنت على أساسه هذه المصادر، وعليه فإنَّ لكل قاضٍ الحرية في تكوين عقيدته من أي دليلٍ يطمئن إليه وجدانه ويرتاح إليه ضميره، إلَّا أنَّ هذا مشروط بأن يكون الدَّليل له مصدر في الأوراق، وألَّا يتناقض مع أدلَّةٍ أخرى استقرَّت عليها عقيدته، وإذا كان تقدير قاضي الموضوع يفلت من رقابة محكمة التمييز ما دام للقاضي حرية تكوين قناعته، إلَّا أنَّه يخضع لرقابة المحكمة بطريقة غير مباشرة، وذلك من خلال رقابتها على الأسباب ذاتها، ورقابة مدى منطقيتها واتساقها في الوصول إلى النتيجة التي استخلصها قاضي الموضوع منها[35].

وتطبيقاً لذلك، جاء بحكم: "لمحكمة التمييز الرَّقابة على كفاية الأسباب الواقعية، والرَّقابة على صحة اقتناع المحكمة من حيث مصادر الإقناع، ومن حيث منطقية الاقتناع"[36].

وبحكمٍ آخر قضت: "إنَّ القاضي الجزائي حرٌّ في تكوين قناعته في الدعوى من أي دليل يجده في أوراق الدعوى، إلَّا أنَّ هذه الحرية لا تعني السُّلطة المطلقة، بل هي مقيَّدة بضوابطٍ، وقد استقرَّ الفقه والقضاء على أنَّ من حق محكمة التمييز التَّصدِّي لجانب الوقائع في نطاق معيَّن هو الرَّقابة على صحة الاقتناع"[37].

ثانياً: تطبيقات الأسباب الواقعية الخاضعة لرقابة محكمة التمييز:

رغم استنكار القضاء لفكرة السُّلطة المطلقة لمحكمة الموضوع على جانب الوقائع، إلَّا أنَّ هذا لا يعني خضوعها بشكلٍ مطلقٍ وبغير حدود لرقابة محكمة التمييز، فالمستقر عليه قضاءً أنَّ محكمة التمييز تتصدَّى للجانب الواقعي (الموضوعي) في حدود معينة، وتتمثَّل في الرَّقابة على كفاية الأسباب الواقعية، وعلى صحة اقتناع القاضي.

وبناءً على ما تقدَّم، سوف نُعنى بإبراز كل واحدةٍ منهنَّ على حدا.

1- كفاية الأسباب الواقعية:

ذكرنا فيما سبق، أنَّ الحكم حتى يسلم من النقض كونه انطوى على أحد عيوب التسبيب، يجب أن تكون الأَسباب التي يسطِّرها القاضي كافية وسائغة تؤدي إلى النتيجة التي توصَّل إليها.

ويكون التسبيب كافيا إذا كانت الأَسباب التي سطَّرها القاضي مستمدَّة من مصادر صحيحة وثابتة، وأن تكفل هذه الأَسباب تحقيق وظائف التسبيب، وذلك بأن تتمكِّن محكمة التمييز من أداء دورها المتمثل في مراقبة صحة الحكم للتأكد من مطابقته للقانون[38]، فمحكمة الدرجة الاولى تسوق أدلة الحكم الذي أصدرته، إلَّا أنَّ محكمة التمييز قد تجد في هذه الأدلة أو الأَسباب عدم الكافية للإدانة، أو أنَّ الأسباب التي استندت إليها المحكمة لا تكفي لإصدار الحكم على النَّحو الذي صدر به[39].

2- صحة قناعة المحكمة:

لم تقف محكمة التمييز عند التَّصدي للموضوع من خلال رقابتها لكفاية الأسباب الواقعية، بل سعت لتوسيع نطاق هذا التَّصدي بأن بسطت رقابتها على جانب الواقع، فراقبت المصادر التي استند إليها اقتناع القاضي، وفرضت رقابتها على منطقية هذا الاقتناع.

إنَّ القاضي ليس مكلف ببيان أسباب اقتناعه الشخصي، إلَّا أنَّه مكلف ببيان أسباب الحكم الذي خلص إليه، وحتى يوضِّح هذه الأسباب لا بُدَّ من أن يذكر الأدلة التي اعتمد عليها، التي كانت مصدراً لاقتناعه، لكنَّه غير مطالب بتحديد سبب اقتناعه بهذه الأدلة، فالقاضي مكلَّف بتسبيب مصادر اقتناعه لكنه غير مطالب بتفسير، أو تعليل سبب اقتناعهِ[40].

ولا بُدَّ من بيان كيفية رقابة محكمة التمييز على مصادر الاقتناع، ومنطقيتها، وذلك على النَّحو التالي:

أولاً: الرَّقابة على مصادر الاقتناع:

لا تفرض محكمة التمييز رقابتها على سلطة القاضي في تقديره للدَّليل، فله أن يفاضل بين أقوال الشُّهود، وأن يطمئن إلى بعضها ويصرف النَّظر عن البعض الآخر، كذلك تقارير الخبراء شأنها شأن باقي الأدلة فتخضع لتقدير القاضي، فيمكن للقاضي ألَّا يتقيد بنتائجها، ويستمد اقتناعه من مصادر أخرى تكون كافيه لذلك[41].

وعلى الرّغم من أنَّ محكمة التمييز لا تراقب الاعتقاد الشَّخصي الذي تكوَّن لدى القاضي في تقديره للدَّليل، إلَّا أنَّها تفرض رقابتها على الاقتناع الموضوعي الذي أدَّى إلى اعتقاده الشخصي، فالقاضي ملزمٌ بأن يُقنع غيره بما اقتنع به، وهذا لا يتحقَّق إلَّا بالكشف عن الأدلة التي كوَّن منها اقتناعه الموضوعي، وذلك لتحقيق الرَّقابة على شرعية الأدلة، والتأكُّد من أنَّها تؤدِّي من حيث كفايتها ومنطقيتها إلى النتيجة التي خلص إليها القاضي، ومن وجود مصدرها في الأوراق[42].

وفي حكم لمحكمة التمييز قضت: "لا جدال في أنَّ للمحكمة سلطتها المطلقة في تقدير الوقائع وتكوين قناعتها في الدعوى المعروضة عليها من أي دليلٍ تجده في أوراقها طالما أطلق لها المشرّع حرية الاقتناع عملاً بمقتضى المادة (147) من قانون أصول المحاكمات الجزائية، إلَّا أنَّ هذه الحرية وتلك السُّلطة مقيَّدة بضوابط كفاية الأسباب الواقعية وصحَّة اقتناع المحكمة من حيث مصادر الاقتناع"[43].

ثانياً: الرَّقابة على منطقية الاقتناع:

إنَّ إيراد أسباب الحكم دون أن تؤدِّي منطقاً وعقلاً إلى الأمر الذي خلص إليه الحكم، فإنَّ التَّسبيب في هذه الحالة يكون معيباً بعيب الفساد في الاستدلال، وممَّا لا جدال فيه أن قاضي الموضوع له سلطة واسعة في تقدير الأدلة، إلَّا أنَّ ممارسته لهذه السُّلطة لا يجوز أن تخرج عن العقل والمنطق، وإلَّا أصبحت تحكم من قِبل القاضي وليس حكماً، وهذا يتعارض مع الغاية المرجوَّة من القضاء، وإذا كان القاضي حرَّاً في اقتناعه وغير ملزم ببيان أسباب اقتناعه، إلَّا أنَّه مقيَّد بأن يكون هذا الاقتناع وليد المنطق، وأن يبيّن في أسباب حكمه ما يشير إلى توافر هذا المنطق[44]، فالقاضي ملزم بأن يبني اقتناعه على عملية عقلية منطقية.

وإذا كانت محكمة التمييز تراقب مدى وجود مصادر الاقتناع وتتحقَّق من الأسس التي بُني عليها، فإنَّ رقابتها بالطبع ستمتدُّ إلى التحقُّق من منطقيَّة هذا الاقتناع، ومن كونه قد استند إلى أسس مشروعة.

وتطبيقاً لذلك، قضت محكمة التمييز بحكم لها: "إنَّ استبعاد الدليل المشكوك بصحَّته وعدم توافر أسباب القناعة به لا يخالف القانون طالما أنَّ ذلك يقع ضمن الصلاحية التقديرية لمحكمة الموضوع والمستمدة من المادة (147) من قانون أصول المحاكمات الجزائية، وحيث إنَّه من المقرَّر فقهاً وقضاءً أنَّ من حق محكمة الموضوع أن تستخلص من أقوال الشهود وسائر

العناصر المطروحة على بساط البحث الصُّورة الصَّحيحة لواقعة الدعوى حسبما تؤدي إليها قناعتها، وأن تطرح ما يخالفها من صور أخرى ما دام استخلاصها سائغاً ومستنداً إلى أدلة مقبولة في العقل والمنطق ولها أصلها في الأوراق"[45].

وخلاصة القول وعلى حدِّ قول أحد الفقهاء، فإنَّ العملية القضائية التي يقوم بها القاضي الجنائي إذا كانت غير متَّفقة مع متطلبات العقل والمنطق السليم، فإنَّها لا شكَّ ستنتهي إلى منطق معوج يتولَّد عنه حكم معوج، وبالتالي وجب على محكمة التمييز رقابة هذا المنطق الموجود في أسباب الحكم من أجل أداء وظيفتها على أكمل وجه وهي الرَّقابة على التطبيق السليم للقانون[46].

وممَّا سبق، نصل إلى نتيجةٍ مفادها أنَّ رقابة محكمة التمييز تنصبُّ على مصادر الاقتناع، وعلى منطقيَّة هذه القناعة التي تولَّدت لدى محكمة الموضوع، فبدونها (القناعة)، أو إذا شابها خلل، أو عدم انسجام الدَّليل مع مجريات الدعوى وأدلَّتها المثبتة بالأوراق؛ فإنَّ رقابة محكمة التمييز تفرض نفسها.

ومن جانب الباحثة، فإنَّها ترى أنَّ الاستقرار القضائي على حق محكمة التمييز في التصدي للجانب الواقعي ورقابتها على كفاية الأسباب وعلى صحة قناعة المحكمة أمراً يحسب له ذلك أن كفاية الأسباب مسألة جوهرية والرَّقابة عليها أمر منطقي؛ لأنَّ القاضي إذا كان ملتزماً بتكوين عقيدته من أوراق الدعوى، فإنَّ كفاية الدليل مسالة أساسية يجب على محكمة التمييز التحقق منها، إضافة إلى أنَّ الرَّقابة على مضمون الاقتناع تؤدي إلى استخلاص الحكم بطريقة سائغة، وكذلك شعور القاضي بخضوع مضمون قناعته إلى رقابة محكمة التمييز، فإنَّ هذا يجعله يبني قناعته على أسس مشروعة وسليمة، وهذه الأمور تؤدِّي إلى رفع مستوى الأحكام.

الفرع الثاني: الأسباب الواقعية غير الخاضعة لرقابة محكمة التمييز:

إنَّ قاضي الموضوع مُلزمٌ ببيان الأسباب الواقعية والقانونية التي أدَّت به إلى الحكم الذي أصدره، ويقف هذا الالتزام عند بيان مضمون اقتناعه الموضوعي ومنهجه في الاقتناع، أمَّا ما يتَّصل بحرية القاضي في تكوين اقتناعه، سواء في تقديره واطمئنانه للدليل، أم في تقديره للعقوبة بين حدَّيها الأدنى والأعلى فهذا لا يخضع لرقابة محكمة التمييز.

وبناءً على ما تقدَّم، فإنَّنا سنبيِّن في هذا المقام الأسباب الواقعية التي تخرج عن نطاق رقابة محكمة التمييز.

أولاً: أسباب الاقتناع الشخصي:

إنَّ القاضي الجزائي عندما يكوِّن قناعاته فهو لا يكوِّنها من فراغ، وإنّما تأتي القناعة من الأدلة الموجودة في الدعوى، فقبل صدور الحكم من قِبل قاضي الموضوع في الدعوى المعروضة، فإنَّه يقوم بنشاط ذهني يتمثَّل في فهمه للواقعة ومحاولة وصوله

إلى استخلاص حقيقتها[47]، وتعتمد هذه المرحلة على الموازنة والترجيح للأدلة المعروضة، إذ لم تصل بعد إلى مرحلة الاقتناع الذي يؤهّلها لإصدار حكمها، وعليه فإنَّ أسباب الاقتناع المعتمدة على التقدير الشخصي للمحكمة يصعب إبرازها وتسطيرها بشكلٍ مادّيٍ ملموس لكنَّه يقف عند الالتزام ببيان مصادر الاقتناع للمحكمة[48].

الأساس القانوني لمبدأ الاقتناع الشخصي:

إنَّ السَّائد في التشريعات الحديثة أنَّ القاضي الجزائي له الحرية في تكوين قناعته من أي دليل يطمئن إليه، وقد نصَّ المشرّع المصري على هذا المبدأ في المادة (302) من قانون الإجراءات الجزائية، فنصَّ على أنَّه: "يحكم القاضي في الدعوى حسب العقيدة التي تكوَّنت لديه بكامل حرية".

أمَّا بالنسبة للمشرع الأردني، فقد نصَّ في المادة رقم (2/147) على أن: "تقام البيّنة في الجنايات والجنح والمخالفات بجميع طرق الإثبات ويحكم القاضي حسب قناعته الشخصية". وهذا النص يبيّن لنا اعتراف المشرّع بحرية تكوين القاضي لعقيدته.

ومبدأ الاقتناع الشخصي يعني أنَّ للقاضي مطلق الحرية في تقديره لعناصر الإثبات التي يستمد منها قناعته، ولا تصحُّ مطالبته بالأخذ بدليل دون سواه، ذلك أنَّ للقاضي كامل الحرية في أن يستمدَّ قناعته من أي دليلٍ يطمئن ويرتاح إليه ما دام يمتلك مأخذاً صحيحاً في أوراق الدعوى[49].

وبما أنَّ القاضي لا يلتزم ببيان أسباب اقتناعه الشخصي والتي كانت هي السبب في اقتناعه الموضوعي، فإنَّ هذه الأسباب لا تخضع للرقابة من قِبل محكمة التمييز، فلا تخضع أسباب ارتياح القاضي واطمئنانه لشهادةٍ وطرحه شهادة أخرى، أو ترجيحه لشهادة شاهد واحد وطرحه لشهادة عدّة شهود لرقابة محكمة التمييز، ذلك أنَّ تقدير لأدلة هو من قبيل ما تستقل به محكمة الموضوع.

وقد استقرَّ قضاء محكمة التمييز في أحكامها على عدم الرَّقابة فيما يخصُّ اطمئنان قاضي الموضوع للدَّليل؛ لأنَّ ذلك أمر موضوعي متروك لمدى اقتناع القاضي به، وقد جاء بحكم للمحكمة: "إنَّ عدم اطمئنان محكمة الجنايات الكبرى إلى بيّنة النيابة العامة وبيان الأسباب التي حملتها على عدم الاقتناع بهذه الأقوال تكون قد مارست صلاحيتها الممنوحة لها بموجب المادة (2/147) من قانون أصول المحاكمات الجزائية والمتمثلة بوزن البيّنة وتقديرها والقناعة بها أو طرحها وهذه الصلاحية من المسائل الواقعية التي تستقل بها محكمة الموضوع لتكوين قناعتها دون رقابة عليها ما دام أنَّ النتيجة موافقة للبيّنة ومستخلصة استخلاصاً سائغاً ومقبولاً"[50].

وبحكمٍ آخر جاء فيه: "لمحكمة الاستئناف بوصفها محكمة موضوع لها بمقتضى المادة (147) من قانون أصول المحاكمات الجزائية سلطة واسعة في وزن البيّنات وتقديرها والأخذ بما تقنع به منها وطرح ما سواها ولا معقِّب عليها في ذلك إذا كانت البينات التي قدمتها النيابة العامة تدعو إلى الشك والريبة في نسبة الفعل للمتهم...، وبالتالي لا تستطيع المحكمة الاطمئنان لهذه البيّنة والتعويل عليها في تكوين قناعتها الأمر الذي دعا المحكمة لعدم الأخذ بأقوال المشتكي وطرحها من عداد البيّنة وطرح باقي بيّنة النيابة المشار إليها سابقاً، وبطرحها توصَّلت المحكمة إلى أنَّه لم يَعُد هناك أي دليل قانوني يربط المتَّهمين بالجرمين المسندين إليهما ممَّا يتعيَّن معه والحالة هذه براءة المتَّهمين ممَّا أسند إليهما كما انتهى إليه القرار المطعون فيه، وحيث إنَّ الحكم المميز اشتمل على علله وأسبابه بما يتفق وأحكام المادة (237) من قانون أصول المحاكمات الجزائية ممَّا يستوجب رد الطَّعن"[51].

ونخلص ممَّا تقدم، إلى أنَّ فهم قاضي الموضوع لحقيقة الواقعة وتقديره للأدلة التي تثبتها أو تنفيها لا تخضع لرقابة محكمة التمييز، فمحكمة التمييز لا تراقب سبب الاقتناع، لكنها تمدُّ رقابتها إلى عناصره التي تكوَّنت واستمد منها القاضي اقتناعه الموضوعي الذي انتهى به إلى الحكم الذي أصدره، ويرجع سبب عدم مراقبة محكمة التمييز على أسباب الاقتناع الشخصي للقاضي في أنَّ هذا السبب معروف في القانون وهو اطمئنان محكمة الموضوع إلى ما أخذت به وعدم اطمئنانها إلى ما طرحته.

ثانياً: أسباب تقدير العقوبة:

أخذ المشرّع الأردني بنظام وضع العقوبة بين حدَّين بحيث ترك للقاضي الحرية في تقدير العقوبة ما بين حدَّيها، فقضت محكمة التمييز بقرار لها: "منح المشرّع محكمة الموضوع صلاحية فرض العقوبة المناسبة الملائمة ضمن نصوص القانون وحدَّد لكل جرم الحد الأدنى والحد الأعلى، كما حدَّد ظروفاً للارتقاء بالعقوبات، وحدد أيضاً ظروفاً للتخفيف وترك ذلك لتقدير محكمة الموضوع عند إصدار العقوبة وأنَّ لكل واقعة وقضية ظروف تقدِّرها محكمة الموضوع"[52].

فقاضي الموضوع يتمتَّع بسلطة تقديرية في اختياره للعقوبة التي أوقعها على المتَّهم، وسلطته في ذلك مطلقه ما دام أنَّه التزم الحدود الدنيا والعليا للعقوبة التي أصدرها.

وتطبيقاً لذلك، قضت محكمة التمييز بحكم لها: "إنَّ أمر تقدير العقوبة ما دام أنَّها ضمن الحدود الواردة في القانون ولم تتجاوز حدَّيها الأعلى والأدنى أمرٌ متروكٌ لسلطة المحكمة التقديرية"[53].

ويرجع الأساس في عدم الرّقابة على محكمة الموضوع في تقديرها للعقوبة في حدوها القانونية، إلى احترام إرادة المشرّع، إذ إنَّ المشرّع قد قدَّر جسامة الفعل سلفاً، ومن ثمَّ قدَّر له العقوبة التي تتناسب مع هذه الجسامة، فهو راعى بعض الاعتبارات التي تتعلَّق بالجريمة من جهة، وبالمجرم من جهةٍ أخرى[54].

وترى الباحثة، فيما يخصُّ وضع العقوبة في حدين، أنَّه أمرٌ تقتضيه العدالة؛ ذلك أنَّ الجريمة هي القاسم المشترك الذي يجمع المجرمين، إلَّا أنَّ هناك فوارق تفصل في مسؤولياتهم وشخصياتهم، مثل فارق التعليم، والذكاء، والسن، والسوابق وغيرها الكثير من الفوارق، فمن العدالة عدم المساواة فيما بينهم ومعاقبتهم بنفس الدرجة.

والقاضي في تقديره للعقوبة غير ملزم بذكر الأسباب المتعلقة بتقديره للعقوبة، ما دامت هذه العقوبة لم تخرج عن الحدود المبيَّنة بالمادة المنطبقة، إذ قضت محكمة التمييز بأنَّه: "يعتبر تقدير العقوبة الملائمة بين الحدَّين الأدنى والأقصى هي مسألة موضوعية يعود البتّ فيها إلى محكمة الموضوع دون رقابة من محكمة التمييز عليها، حين تستعمل سلطتها هذه ودون أن تكون ملزمة ببيان أسباب تحديد العقوبة[55].

وبحكمٍ آخر قضت: "إنَّ تقدير العقوبة الملائمة بين الحدَّين الأدنى والأقصى هي مسألة موضوعية يعود البت فيها لمحكمة الموضوع دون رقابة عليها من محكمة التمييز، حيث تستعمل سلطتها هذه ودون أن تكون ملزمة ببيّنات أسباب تحديد العقوبة، وبالتالي فإنَّ العقوبة لم تكن مبالغاً فيها ما دامت لم تتجاوز حدّها الأعلى" [56].

وتظهر أحياناً ظروف مصاحبة للواقعة تؤثر على العقوبة فتجيز لقاضي الموضوع تخفيف العقوبة المقرَّرة، أو تشديدها، أو وقف تنفيذها، فهذه سلطة استثنائية تسمح له بتجاوز الحدود المقررة للعقوبة، وإن كان هذا التجاوز يتم في ضوء نصوص تشريعية.

أولاً: سلطة القاضي بشأن تخفيف العقوبة:

يُقصد بتخفيف العقوبة استبدال القاضي العقوبة المقرَّرة بالقانون بعقوبة أخف منها، وعليه فإنَّ نزول القاضي إلى الحد الأدنى للعقوبة أو ما يزيد عليها لحدها الأقصى لا يدخل في إطار المعنى القانوني لفكرة تخفيف العقوبة[57]، إذاً فالظروف المخففة هي نظام يسمح للقاضي بعدم إيقاع العقوبة الأصلية المقرَّرة للواقعة، بل عقوبة أخف منها، ويرجع سبب أخذ المشرّع بنظام تخفيف العقوبة إلى أنَّه من الممكن في بعض الأحيان أن تكون العقوبة المنصوص عليها أشدُّ ممَّا ينبغي، حتى وإن نزل القاضي بها إلى الحد الأدنى، فجيء بهذا النظام ليتلاءم بين الظروف الخاصة التي أحاطت بالجريمة وبين مقدار العقوبة[58].

والمشرّع الأردني لم يحدِّد الأسباب التقديرية المخففة وتركها للقاضي؛ أي أعطاه سلطة تقديره في وجودها من عدمه، إلَّا أنَّه أوجب عليه الالتزام بالحدود التي نصَّ عليها قانون العقوبات. فقد نصت المادة (100 /3) من قانون العقوبات على أنَّه: "يجب ان يكون القرار المانح للأسباب المخففة معللاً تعليلاً وافياً سواء في الجنايات أو الجنح" [(59)].

وقضت محكمة التمييز: "إنَّ تقدير العقوبة الملائمة بين حدَّيها الأدنى والأعلى هي مسألة موضوعية تستقل بتقديرها محكمة الموضوع ودون رقابة عليها من محكمة التمييز، كما أنَّ مسألة الأخذ بالأسباب المخففة التقديرية من عدمها من إطلاقات محكمة الموضوع يعود الأخذ بها من عدمه وفقاً لظروف وملابسات كل دعوى على حدة دون رقابة عليها من محكمة التمييز في هذه المسألة، إذ إنَّ رقابة محكمة التمييز في هذا الخصوص تكون بالرَّقابة على كفاية الأسباب والمبررات لاستعمال الأسباب المخففة التقديرية"[(60)].

وباستقراء النص القانوني والقرار التميزي سالفا الذكر، فإنَّنا نجد أنَّ قرار المحكمة فيما يخص منح الجاني السبب المخفف، أنَّه أمر متروك لسلطة القاضي الجزائي، فلا رقابة على أخذه بالظروف المخففة من عدمه، إلَّا أنَّه وفي حال أخذ بها يجب أن يكون قراره معللاً تعليلاً كافياً وافياً، فالرقابة اذاً تكون على أسباب الأخذ بالظروف المخففة.

ورغم ان المشرّع قد أجاز للقاضي تقدير العقوبة بين حدَّيها الأدنى والأعلى، واجاز له أن ينزل عن الحدِّ الأدنى في حالة أخذه بالظروف المخففة؛ إلَّا أنَّه أوجب على القاضي تخفيف العقوبة في حالات معيَّنة نصَّ عليها قانون العقوبات ويستفيد منها مرتكب الجريمة إذا انطبقت عليه الحالات المنصوص عليها، وهو ما يُطلق عليها الأعذار القانونية[(61)]. وبالتالي فإنَّ محكمة التمييز تفرض رقابتها على أخذ القاضي بالأعذار القانونية؛ ذلك أنَّ ليس سلطة تقديرية في الأخذ بالعذر، أم لا ما دام أنَّ شروط العذر قد توافرت.

ثانياً: سلطة القاضي بشأن تشديد العقوبة:

يُقصد بتشديد العقوبة تجاوز الحد الأعلى أو تطبيق عقوبة أشد ممَّا يقرِّره القانون للجريمة، وأسباب تشديد العقوبة هي ظروف نصَّ عليها المشرّع يترتَّب على تحققها تشديد العقوبة جوازاً أو وجوباً[(62)].

وبالنسبة لسلطة القاضي التقديرية فيما يخصُّ الحكم في العقوبة المشدَّدة، فإنَّ التشديد الوجوبي يخرج عن نطاق السلطة التقديرية للقاضي الجزائي تماماً، فسلطته في هذه الحالة تكون معدومة؛ أي ليس أمامه سوى تطبيق النص المشدَّد وتوقيع العقوبة المشدَّدة[(63)].

وقضت محكمة التمييز بحكم لها أنَّه: "إذا ارتكب المتَّهم جناية هتك العرض خلال أقل من عشر سنوات على ارتكابه لجناية هتك العرض السَّابقة وحكم عليه بالأشغال الشاقة المؤقتة مدة ثلاث سنوات ونصف والرسوم بموجب حكماً مبرماً فإنَّه يقتضي تشديد العقوبة عملاً بالمادة (101) من قانون العقوبات"[64].

وبحكم آخر قضت بأنَّه: "إذا توصَّلت محكمة الجنايات الكبرى إلى أنَّ المتَّهمين قد ارتكبا جناية هتك بسائر أركانها وعناصرها ثمَّ أقدما بعد ذلك على قتل المغدور قصداً للإفلات من العقاب على جناية هتك العرض جرمتا المتَّهمين بجناية هتك العرض بالتعاقب خلافاً لأحكام المادتين (1/296) و (1/301/أ) عقوبات، وقرَّرت وضعهما بالأشغال الشاقة مدة ست سنوات والرسوم لكل واحد منهما مع أنَّه كان عليها تشديد عقوبة القتل تطبيقاً لنص المادة (2/328) عقوبات، وتعتبر جناية هتك العرض عندئذ مجرَّد عنصر مشدّد للقتل وتفقد بذلك استقلالها، وأنَّ عليها أن لا تفرض من أجلها عقوبة خاصة، وإنَّما تفرض العقوبة المشدّدة وحدها من أجل القتل والجناية المرتبطة بها"[65].

أمَّا بخصوص التشديد الجوازي، فإنَّ سلطة القاضي التقديرية تجد مجالها به وبموجب هذه السلطة يتمتع القاضي بحرية الاختيار بين تطبيق الظرف المشدد، وبالتالي تشديد العقوبة أو عدم تطبيقه[66].

ومثال ذلك، ما نصَّت عليه المادة (72) من قانون العقوبات، حيث أجازت للمحكمة الجمع بين العقوبات المحكوم بها، أو إدغامها، فقضت محكمة التمييز بقرار لها: "لا تلزم المحكمة بدمج العقوبات عند إعمال المادة (72) من قانون العقوبات والأمر جوازي لها حسب ظروف القضية، وحيث إنَّ المحكمة اختارت الجمع وفقاً للأسس المحدَّدة في المادة المشار إليها فلا ضير عليها في ذلك"[67].

ثالثاً: سلطة القاضي في وقف تنفيذ العقوبة:

المقصود بوقف تنفيذ العقوبة هو تعليق تنفيذ العقوبة حال صدور الحكم بها على شرط واقف خلال فترة معيَّنة حدَّدها القانون[68].

فقد نصَّت المادة (54) مكرَّر من قانون العقوبات في الفقرة الأولى على أنَّه: "يجوز للمحكمة عند الحكم في جناية أو جنحة بالسجن أو الحبس مدة لا تزيد على سنة واحدة أن تأمر في قرار الحكم بإيقاف تنفيذ العقوبة وفقاً للأحكام والشروط المنصوص عليها في هذا القانون إذا رأت من أخلاق المحكوم عليه أو ماضيه أو سنّه أو الظروف التي ارتكب فيها الجريمة ما يبعث على الاعتقاد بأنَّه لن يعود إلى مخالفة القانون، ويجب أن تبيّن في الحكم أسباب إيقاف التنفيذ، ويجوز أن تجعل الإيقاف شاملاً لأيّة عقوبة تبعية ولجميع الآثار الجنائية الأخرى المترتّبة على الحكم".

وحتى يتم تطبيق هذا النص، فإنَّه لا بُدَّ من توافر عدّة شروط، ومن هذه الشروط ما يتعلَّق بالجريمة، ومنها ما يتعلق بالعقوبة، ومنها ما هو مرتبط بشخص المحكوم[69].

وممَّا سلف، يتبيَّن لنا أنَّ للقاضي سلطة تقديرية في إيقاف تنفيذ العقوبة، وبالتالي لا رقابة لمحكمة التمييز عليها في هذا الجانب، إلَّا أنَّه يشترط على القاضي في حال الأخذ بإيقاف تنفيذ العقوبة أن يبيّن في حكمه أسباب أخذه بهذا الإيقاف، وهذا ما استقرَّت عليه محكمة التمييز، حيث قضت بأنَّ: "مسألة وقف التنفيذ من عدمه من إطلاقات محكمة الموضوع عملاً بالمادة (1/54) مكرَّرة من قانون العقوبات، وقد استقرَّ اجتهاد محكمة التمييز في هذه المسألة على أنَّها مسألة موضوعية يعود تقديرها لمحكمة الموضوع ولا رقابة لمحكمة التمييز"[70].

وترى الباحثة، أنَّ الحكمة من اشتراط بيان أسباب وقف تنفيذ العقوبة قد تعود إلى أنَّ الأصل في الحكم أنَّه واجب النفاذ، ووقف التنفيذ هو استثناء على الأصل، لذلك لا بُدَّ من إيراد أسباب تبرِّر أخذ القاضي بهذا الاستثناء.

وبعد أن استعرضنا الأسباب الواقعية التي تخرج عن نطاق رقابة محكمة التمييز نصل بالنتيجة إلى أنَّ أسباب تقدير العقوبة هي من المسائل غير الخاضعة لرقابة محكمة التمييز طالما كانت هذه العقوبة في حدودها الدنيا والعليا، وكذلك إذا ارتأت المحكمة أن تأخذ بالظروف المخفِّفة، فهذا يعتبر من قبيل السلطة التقديرية للقاضي، بالإضافة إلى الأسباب المشددة (الجوازية) للعقوبة، فهي تدخل أيضاً في سلطة تقدير المحكمة، وبالرّغم من أنَّ تقدير العقوبة كأصل عام غير خاضع لرقابة محكمة التمييز، إلَّا أنَّ هذا الأصل يرد عليه استثناءان: الأول هو الأسباب المشدِّدة (الوجوبية)، إذ إنَّها لا تدخل في دائرة السلطة التقديرية للقاضي، بل إنَّه ملزم بتطبيقها، والاستثناء الثاني هو المتعلق بوقف تنفيذ العقوبة في حال أخذ القاضي بها، فالقاضي ملزم ببيان أسباب أخذه بها، لا سيّما وأنَّها مقرونة بشروط حدَّدها قانون العقوبات، وبالتالي فإنَّ أسباب الأخذ بوقف العقوبة تخضع لرقابة محكمة التمييز.

الخاتمة:

بعد أن تمَّ تسليط الضُّوء على دور محكمة التمييز في الرَّقابة على أسباب الحكم المطعون فيه، من خلال الوقوف على أحكام محكمة التمييز الأردنية وتحليلها، توصَّلت الباحثة إلى جملةٍ من النتائج والتَّوصيات التي تأمل أن يستفاد منها وتعزِّز من خلالها فكرة البحث وتتمثل بما يلي:

أولاً: النتائج:

1- إذا كان القاضي الجزائي يتمتَّع بسلطة تقديرية واسعة استناداً لمبدأ الاقتناع القضائي في الإثبات المادي للوقائع، وباعتبار أنَّ هذه الوقائع منطقة محرَّمة على محكمة التمييز، فإنَّ تقدير الأدلَّة واستخلاص النتائج يجب أن يكون متَّفقاً مع مقتضيات العقل والمنطق السَّليم، وهذا هو الباب الذي تدخل منه محكمة التمييز لفرض رقابتها على ما يسمَّى برقابة صحَّة الاقتناع للقاضي الجزائي، وذلك عن طريق رقابة مصادر الاقتناع ورقابة المنطق القضائي، وبالتالي تستطيع محكمة التمييز إتمام مهمَّتها وتحقيق الغاية من وجودها وهي الإشراف على التطبيق السَّليم للقانون.

2- إنَّ محكمة التمييز لا تفرض رقابتها على محكمة الموضوع في تقديرها للعقوبة في حدودها القانونية، لكنَّها تفرض رقابتها في الالتزام بحديّ العقوبة الأدنى والأعلى، وفيما يخصُّ الظروف المخفّفة والمشدّدة، فإنَّ للمحكمة سلطة تقديرية في الأخذ بالظروف المخفّفة، إلَّا أنَّها ملزمة ببيان أسباب أخذها بالظروف المخففة تسبيباً وافياً كافياً، أمَّا الظروف المشدّدة والتي تقسم إلى ظروف مشدّدة وجوبية، وأُخرى جوازية، فإنَّ سلطة المحكمة تكون في تطبيق الظروف المشدّدة الجوازية، أمَّا الوجوبية فإنَّه لا سلطة لها ويجب عليها تطبيق النص، ممَّا يعني أنَّ محكمة التمييز تراقب تطبيق المحكمة للظروف المشدّدة الوجوبية.

ثانيا: التوصيات:

1- نتمنَّى على المشرّع ضبط سلطة القاضي في اختيار العقوبة حسب جسامة الفعل وسلوك الفاعل، وذلك بتضمين حكمه أسباب نزوله للحد الأدنى، أو أخذه بالحدِّ الأعلى.

2- نتمنَّى على المشرّع الجزائي الابتعاد عن ترك فرق كبير بين حدي العقوبة الأدنى والأعلى، إذ أن من شأن هذا الفرق أن يؤدي إلى الافراط في التخفيف أو المغالاة في التشديد وبالتالي تباين الأحكام التي تصدر عن المحاكم المختلفة.

3- نتمنَّى على المشرّع وضع نص قانوني يلزم القاضي بتسبيب حكمه في حالة تشديد العقوبة كما هو الحال في الظروف المخففة التقديرية.

قائمة المراجع:

1- المعاجم:

- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين، (ت: 711هـ). **لسان العرب**، المجلد الأول، دار صادر، بيروت.

معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي، عبر الموقع الإلكتروني التالي: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

2- الكتب:

- أبو عامر، محمد، (1977). **شائبة الخطأ في الحكم الجنائي**، مركز الإسكندرية للجمع التصويري، بدون طبعة.
- الجوخدار، حسن، (1993). **شرح أصول المحاكمات الجزائية**، الطبعة الأولى، الجزاءان الثالث والرابع، بدون دار نشر.
- السعيد، كامل، (2001). **شرح قانون أصول المحاكمات الجزائية**، دار الثقافة، الطبعة الأولى، عمَّان.
-الغريب، محمد عيد، (1997). حرية القاضي الجنائي في الاقتناع اليقيني وأثره في تسبيب الأحكام الجنائية، النشر الذهبي للطباعة، الطبعة الأولى.
- القبلاوي، محمد، (2003). التكييف في المواد الجنائية، دار الفكر الجامعي، الطبعة الأولى.
- الكيك، محمد، (1988). رقابة محكمة النَّقض على تسبيب الحكم الجنائي، مطبعة الإشعاع الفنية، بدون طبعة.
- الكيك، محمد، (2007). السلطة التقديرية للقاضي الجنائي في تطبيق العقوبة وتشديدها وتحقيق وقف تنفيذها، دار المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى.
- المجالي، نظام توفيق، (2017). شرح قانون العقوبات القسم العام، الطبعة السادسة، دار الثقافة، عمَّان.
- حمودة، علي، (1993). النظرية العامة في تسبيب الحكم الجنائي في مراحله المختلفة، دار الهائي للطباعة، القاهرة.
-شكيب، عاصم، (2007). **بطلان الأحكام الجزائية**، الطبعة الأولى، منشورات الحلبي الحقوقية.
-عبد الاله النوايسة، (2005). **الجرائم الواقعة على أمن الدولة**، دار وائل، الطبعة الأولى.
-محاسنة، محمد، (2013). سلطة المحكمة الجزائية في بحث التكييف القانوني للتهمة، دار حامد للنشر، الطبعة الأولى، عمَّان.
-مصاروة، يوسف، (2002). **تسبيب الأحكام وفق قانون أصول المحاكمات المدنية**، دار الثقافة، الطبعة الأولى، عمَّان
-نمور، محمد سعيد، (2019). **أصول الإجراءات الجزائية**، دار الثقافة، الطبعة الخامسة، عمَّان.

3- الرسائل والأطروحات الجامعية:

-العاني، ثائر، (2020). **الرَّقابة على تسبيب الحكم دراسة مقارنة**، رسالة ماجستير، جامعة الإسراء، عمَّان.
-العمرة، ناصر، (2013). **سلطة القاضي الجزائي في تقدير العقوبة**، رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية، عمَّان.
-الكساسبة، محمود، (2013). **الطَّعن بالتمييز (النَّقض) في الأحكام الجزائية**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك.
-سويدان، مفيدة، (1985). **نظرية الاقتناع الذاتي للقضاء الجنائي**، رسالة ماجستير، جامعة القاهرة، القاهرة.

4- الأبحاث والدوريات:

-الشعيبي، مصطفى، (2020). **مدى رقابة المحكمة العليا على العناصر الواقعية للدعوى الجنائية**، مجلة عدالة للدراسات القانونية والقضائية، ع6.
-المصباحي، عبد الكريم، (2020). **سلطة القاضي الجنائي في تقدير الدليل والرَّقابة القضائية على تسبيب الحكم**، مجلة بوغاز للدراسات القانونية والقضائية، العدد 10.
-بومدين، ديداني، (2017). **أهمية التكييف الفقهي والقانوني للوقائع**، مجلة الدراسات الحقوقية، الجزائر.
-عادل، مستاري، (2017). **تكييف الواقعة الإجرامية**، مجلة المفكر، ع14.
-نمور، محمد، (1989). **الظروف المخففة للعقوبة في التشريع الجزائي الأردني**، مؤتة للبحوث والدِّراسات، المجلد الرابع، العدد الثاني، مؤتة- الكرك.

5- القوانين:

- قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني رقم (9) لسنة (1961) المعدل بموجب القانون رقم (32) لسنة (2017) المنشور في الجريدة الرسمية صفحة (5412) العدد (5479) تاريخ 2017/8/30

– قانون الأمن العام رقم(38) لسنة (1965) معدل(14) لسنة (2020) منشور في الجريدة الرسمية الصفحة (1062) العدد (5621) تاريخ 2020/2/16.

–قانون الجنايات الكبرى رقم (19) لسنة (1986) والمعدل بموجب القانون رقم (24) لسنة (2017) المنشور في الجريدة الرسمية صفحة (4620) العدد (5474) تاريخ 2017/8/1.

–قانون العقوبات الأردني رقم (16) لسنة (1960) المعدل بموجب القانون رقم (7) لسنة (2018) المنشور في الجريدة الرسمية الصفحة (506) العدد (5499) تاريخ 2018/2/1

–قانون أمن الدولة رقم (17) لسنة (1959) المعدل بموجب القانون رقم (19) لسنة (2014) المنشور في الجريدة الرسمية صفحة (3370) العدد (5289) تاريخ 2014/6/1.

–قانون تشكيل المحاكم النظامية رقم (17) لسنة (2001) والمعدل بموجب القانون رقم (12) لسنة (2019) المنشور في الجريدة الرسمية صفحة (2436) العدد (5572) تاريخ 2019/5/1.

6– الأحكام القضائية

– اجتهادات محكمة التمييز الأردنية، موقع قرارك.

الهوامش:

[1] – قانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني رقم (9) لسنة (1961) المعدل بموجب القانون رقم (32) لسنة (2017).

[2] – قانون تشكيل المحاكم النظامية رقم(17) لسنة (2001) والمعدل رقم (12) لسنة (2019).

[3] – السعيد، كامل، (2001). **شرح قانون أصول المحاكمات الجزائية**، دار الثقافة، الطبعة الأولى، عمَّان.، ص288.

[4] – نمور، محمد سعيد، (2019). **أصول الإجراءات الجزائية**، دار الثقافة، الطبعة الخامسة، عمَّان ، ص625.

[5] – نمور، محمد سعيد، (2019). **أصول الإجراءات الجزائية**، المرجع سابق، ص627.

[6] – تمييز جزاء 1084 لسنة 2019 صادر بتاريخ 2019/3/31، موقع قرارك.

[7] – الجوخدار، حسن، (1993)، **شرح أصول المحاكمات الجزائية**، الطبعة الأولى، الجزاءان الثالث والرابع، بدون دار نشر، ص284.

[8] – تمييز جزاء 1403 لسنة 2020، صادر بتاريخ 2020/7/20، موقع قرارك.

[9] – نمور، محمد سعيد، (2019). **أصول الإجراءات الجزائية**، دار الثقافة، الطبعة الخامسة، عمَّان ، ص626.

[10] – قانون الجنايات الكبرى رقم (16) لسنة (1986)، المعدل رقم (24) لسنة (2017).

[11] – الكساسبة، محمود، (2013). **الطَّعن بالتمييز (النَّقض) في الأحكام الجزائية**، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الكرك، ص37.

[12] – تمييز جزاء 2209 لسنة 2016، صادر بتاريخ 2017/1/15، موقع قرارك.

[13] – النوايسة، عبد الاله، 2005، **الجرائم الواقعة على أمن الدولة**، دار وائل، الطبعة الأولى، ص78.

[14] – قانون محكمة أمن الدولة رقم (17) لسنة (1959) والمعدل رقم (19) لسنة (2014).

[15] – تمييز جزاء 2212 لسنة 2016 صادر بتاريخ 2017/3/1، موقع قرارك.
[16] – قانون الامن العام (38) لسنة (1965)، المعدل رقم (14) لسنة (2020).
[17] – تمييز جزاء 1352 لسنة 2011، صادر بتاريخ 2011/6/19، موقع قرارك.
[18] – تمييز جزاء 257 لسنة 2021، صادر بتاريخ 2021/3/16، موقع قرارك.
[19] – حمودة، علي، (1993). **النظرية العامة في تسبيب الحكم الجنائي في مراحله المختلفة**، دار الهائي للطباعة، القاهرة، ص240.
[20] – مودة، **النظرية العامة في تسبيب الحكم الجنائي في مراحله المختلفة**، مرجع سابق، ص364.
[21] – القبلاوي، محمد، (2003). **التكييف في المواد الجنائية**، دار الفكر الجامعي، الطبعة الأولى، ص66.
[22] – الكيك، محمد، (1988). **رقابة محكمة النّقض على تسبيب الحكم الجنائي**، مطبعة الإشعاع الفنية، بدون طبعة، ص59.
[23] – بومدين، ديداني، (2017). **أهمية التكييف الفقهي والقانوني للوقائع**، مجلة الدراسات الحقوقية، الجزائر، ص88.
[24] – بومدين، ديداني، (2017). **أهمية التكييف الفقهي والقانوني للوقائع**، مجلة الدراسات الحقوقية، الجزائر، ص88.
[25] – تمييز جزاء، 914 لسنة 2019، صادر بتاريخ 2019/7/4، موقع قرارك.
[26] – تمييز جزاء، 1875 لسنة 2009، صادر بتاريخ 2010/3/21، موقع قرارك.
[27] – تمييز جزاء، 698 لسنة 2006، صادر بتاريخ 2006/6/29، موقع قرارك.
[28] – حمودة، **النظرية العامة في تسبيب الحكم الجنائي في مراحله المختلفة**، مرجع سابق، ص343.
[29] – عادل، مستاري، (2017). **تكييف الواقعة الإجرامية**، مجلة المفكر، عدد14، ص123.
[30] – القبلاوي، **التكييف في المواد الجنائية**، مرجع سابق، ص67.
[31] – تمييز جزاء، 2449 لسنة 2020، صادر بتاريخ 2020/11/8، موقع قرارك.
[32] – تمييز جزاء، 2449 لسنة 2020، صادر بتاريخ 2020/11/8، موقع قرارك.
[33] – تمييز جزاء، 2449 لسنة 2020، صادر بتاريخ 2020/11/8، موقع قرارك.
[34] – شكيب، عاصم، (2007). بطلان الأحكام الجزائية، الطبعة الأولى، منشورات الحلبي الحقوقية، ص565.
[35] – شكيب، عاصم، (2007). بطلان الأحكام الجزائية، الطبعة الأولى، منشورات الحلبي الحقوقية، ص565.
[36] – تمييز جزاء، 780 لسنة 2012، صادر بتاريخ 2012/4/30، موقع قرارك.
[37] – تمييز جزاء، 1661 لسنة 2011، صادر بتاريخ 2011/11/16، موقع قرارك.
[38] – تمييز جزاء، 1661 لسنة 2011، صادر بتاريخ 2011/11/16، موقع قرارك.
[39] – تمييز جزاء، 1661 لسنة 2011، صادر بتاريخ 2011/11/16، موقع قرارك.
[40] – تمييز جزاء، 1661 لسنة 2011، صادر بتاريخ 2011/11/16، موقع قرارك.
[41] – شكيب، **بطلان الأحكام الجزائية**، مرجع سابق، ص533.
[42] – حمودة، **النظرية العامة في تسبيب الحكم الجنائي في مراحله المختلفة**، مرجع سابق، 206 وما بعدها.
[43] – تمييز جزاء 1034 لسنة 2021، صادر بتاريخ 2021/5/24، موقع قرارك.
[44] – المصباحي، عبد الكريم، (2020). **سلطة القاضي الجنائي في تقدير الدليل والرّقابة القضائية على تسبيب الحكم**، مجلة بوغاز للدراسات القانونية والقضائية، العدد 10، ص360.
[45] – تمييز جزاء، 911 لسنة 2021، صادر بتاريخ 2021/5/4، موقع قرارك.

[46] – الشعبيي، مصطفى، (2020). **مدى رقابة المحكمة العليا على العناصر الواقعية للدعوى الجنائية**، مجلة عدالة للدراسات القانونية والقضائية، العدد6، ص104.

[47] – حمودة، **النظرية العامة في تسبيب الحكم الجنائي في مراحله المختلفة**، مرجع سابق، ص264.

[48] – شكيب، **بطلان الأحكام الجزائية**، مرجع سابق، ص549.

[49] – الغريب، محمد عيد، (1997). **حرية القاضي الجنائي في الاقتناع اليقيني وأثره في تسبيب الأحكام الجنائية**، النشر الذهبي للطباعة، الطبعة الأولى، ص127.

[50] – تمييز جزاء، 3553 لسنة 2020، صادر بتاريخ 2021/3/3، موقع قرارك.

[51] – تمييز جزاء، 3619 لسنة 2019، صادر بتاريخ 2020/1/23، موقع قرارك.

[52] – تمييز جزاء، 1020 لسنة 2020، صادر بتاريخ 2020/7/21، موقع قرارك.

[53] – تمييز جزاء، 307 لسنة 2010، صادر بتاريخ 2010/5/5، موقع قرارك.

[54] – شكيب، **بطلان الأحكام الجزائية**، مرجع سابق، ص553 وما بعدها.

[55] – تمييز جزاء، 443 لسنة 2011، صادر بتاريخ 2011/6/16، موقع قرارك.

[56] – تمييز جزاء، 1820 لسنة 2009، صادر بتاريخ 2010/1/25، موقع قرارك.

[57] – الكيك، محمد، (2007). **السلطة التقديرية للقاضي الجنائي في تطبيق العقوبة وتشديدها وتحقيق وقف تنفيذها**، دار المطبوعات الجامعية، الطبعة الأولى، ص114.

[58] – نمور، محمد، (1989). **الظروف المخففة للعقوبة في التشريع الجزائي الأردني**، مؤتة للبحوث والدِّراسات، المجلد الرابع، العدد الثاني، مؤتة– الكرك، ص18 و 19.

[59] – قانون العقوبات الأردني رقم (16) لسنة (1960) المعدل بموجب القانون رقم (7) لسنة (2018).

[60] – تمييز جزاء، 1484 لسنة 2020، صادر بتاريخ 2020/7/29، موقع قرارك.

[61] – المجالي، نظام توفيق، (2017). شرح قانون العقوبات القسم العام، الطبعة السادسة، دار الثقافة، عمَّان، ص492.

[62] – المجالي، **شرح قانون العقوبات القسم العام**، المرجع السابق، ص498.

[63] – العمرة، ناصر، (2013). **سلطة القاضي الجزائي في تقدير العقوبة**، رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية، عمَّان، ص162.

[64] – تمييز جزاء، 1775 لسنة 2011، صادر بتاريخ 2011/11/14، موقع قرارك.

[65] – تمييز جزاء، 394 لسنة 2006، صادر بتاريخ 2006/7/23، موقع قرارك.

[66] – العمرة، **سلطة القاضي الجزائي في تقدير العقوبة**، مرجع سابق، ص164.

[67] – تمييز جزاء، 1432 لسنة 2020، صادر بتاريخ 2020/7/29، موقع قرارك.

[68] – المجالي، **شرح قانون العقوبات القسم العام**، مرجع سابق، ص501.

[69] – المرجع السابق، ص502.

[70] – تمييز جزاء، 1002 لسنة 2019، صادر بتاريخ 2019/5/19، موقع قرارك.

المجلد 3 / العـــدد: 7 (2022)، Volume 3, Issue 7

ص 93 - 115

مجلـة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD)
Journal of Scientific Development for Studies and Research

البنية الفنيّة للقصيدة الجاهليّة بين الطّبع والصّناعة: دراسةٌ تحليليّة نقديّة

ساطع عبّاس العبّاس*

جامعة ماردين، تركيا: sateelabbas@artuklu.edu.tr

The technical structure of the pre-Islamic poem between printing and industry Analytical critical study

Satee abbass alabbass

T.C. MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

الملخّص:

القصيدة العربيّة الجاهليّة؛ ماتزال تطرح على النقاد أسئلةً، ولاتزال توحي بالأفكار الدّراسية؛ التي تبتغي دراستها شكلاً ومضموناً، داخليّاً، وخارجيّاً. وقد حاولت في هذا البحث أن أجمع شتات أسئلةٍ ملحّةٍ؛ في بناء القصيدة العربيّة الجاهليّة، التي كانت توصف بأنها تتردد بين الطّبع والسجيّة، وبين الصّناعة والتكلّف؛ لدى شاعرها ومبدعها.

وإنّ دراسة بنيان القصيدة ليس شيئاً مستحدثاً؛ بل إنّ النّقد مع أولى انطلاقته؛ كان يستمدّ من القصيدة العربيّة بنيته، وتمدّها هي بمادّته، فموضوعاتٌ مثل الصّنعة والطّبع، وضوابط وقواعد الصّناعة الشّعرية، كانت محلّ اهتمامٍ حتّى من الشّعراء أنفسهم، وإنْ لم يدوّن ذلك في زمنه، لكنّ عرفاً قواعديّاً كان يضبط عملية إنتاج الشّعر، فما وافق القواعد واللّغة والأصول بقي، وما أضفى إلى القواعد معانٍ وصوراً حسنةً ذاع وانتشر، وما خالفها ضاع واندثر، أو ذُكر على سبيل التحرّز أو التندّر، طُفت في هذا البحث على جملة قضايا، ومسائل وحاولت الإجابة على تساؤلات عدة مازالت محل اشتغال الباحثين والنقاد في الأدب القديم والجاهلي منه على وجه الخصوص ،كغنائيّة الشعر العربي، ومعلّقات الأدب الجاهليّ، والبنية الأساسيّة للقصيدة الجاهليّة، بين الطّبع أو الصّناعة، والبنية الداخليّة؛ من مقدّمةٍ، وانتقالاتٍ، وخاتمةٍ، والبيئة الخارجيّة، على نحو ما ذكرته، وجمعت مادتّه في هذا البحث الوجيز مع تحقيق للشواهد الشعرية المذكورة من مصادرها الأصيلة وترجمة للأعلام المنقولة ما أمكن ذلك.

الكلمات المفتاحية: البناء الفني، القصيدة الجاهلية، الغنائية، البنية الأساسية، البنية الداخلية

* ساطع عباس العباس

Abstract:

The pre-Islamic Arabic poem; It still asks critics questions, still inspires scholarship; Which you want to study in form and content, internally and externally

In this research, I tried to collect several urgent questions; In the construction of the pre-Islamic Arabic poem, which was described as vacillating between character and character, between craftsmanship and affection; It has a poet and creator.

The study of the structure of the poem is not something new; Rather, criticism with its first inception; He derives his structure from the Arabic poem, and it extends it with his material. Topics such as workmanship and printing, and the controls and rules of the poetic industry, were of interest even from the poets themselves, even if this was not written down in his time, but a grammatical custom of the origins of poetry was the rules and conformity of the production process. It remained, and what was added to the rules with meanings and good images spread and spread, and what contradicted them was lost and perished, or was mentioned as a matter of caution or joking. In this research, I floated on a number of issues and issues and tried to answer several questions that are still occupied by researchers and critics in ancient and pre-Islamic literature on it. In particular, such as the lyricism of Arabic poetry, the suspensions of pre-Islamic literature, the basic structure of the pre-Islamic poem, between character or industry, and the internal structure; From the introduction, transitions, conclusion, and the external environment, as I mentioned, and its material was collected in this brief research with an investigation of the poetic evidence mentioned from its original sources and a translation of the transmitted flags as possible. The importance of this research stems from the importance of the Arabic poem itself and the pre-Islamic era specifically Because it was the basis and served various sciences such as language, grammar, interpretation, and even theology, logic and rhetoric

Keywords: artistic construction, pre-Islamic poem, lyricism, basic structure, internal structure

المقدمة:

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية القصيدة العربية نفسها والعصر الجاهلي على وجه التحديد، لأنها أي القصيدة الجاهلية برواياتها ومصادرها الموثوقة كانت المعين الأساس، وخدمت علوماً شتّى كاللغة والنحو والتفسير بل وعلم الكلام والمنطق والخطابة، ويأتي هذا البحث ليعيد قراءة قضايا فنيةٍ مازالت تثيرها القصيدة الجاهلية، كالطبع والصناعة والغنائية والذاتية وغيرها، لأقف عبر منهجٍ وصفيٍّ تحليليٍّ على أبرز تلك القضايا وتساؤلاتها النقدية، وقد قسّمتُ هذه المقالة إلى ثلاثة مباحث رئيسةٍ اشتملت على فصولٍ عديدة، تلتها خاتمةٌ ونتائج وتوصياتٌ، تناولتُ في المبحث الأول: البنية الفنية الأساسية للقصيدة الجاهلية، واشتمل هذا المبحث على ثلاثة فصولٍ تندرج فيها مطالب متعددة، أما المبحث الثاني: ففي أقسام القصيدة وقضاياها الفنيّة الداخليّة، واحتوى على أربعة فصولٍ، وقسّمت الفصول إلى عدّة مطالب، أما المبحث الثالث: فعنونته بالمعاني المادّية والمجرّدة في القصيدة الجاهلية، واحتوى على أربعة فصولٍ تندرج تحتها مطالب عدة، ثم وقفتُ في الخاتمة على أبرز ما توصّل إليه البحث من نتائج في القضايا التي أثارها والمسائل التي تطرّق إليها، كالطّبع والصّناعة، والذّاتية والغنائيّة وغيرها من القضايا الفنيّة، ليأتي هذا البحث إضافة إلى دراساتٍ سبقةٍ مشابهةٍ في أدبنا القديم مبرزاً بلسان النّقد وبأدوات النّقاد والمهتمّين مكانة القصيدة الجاهلية، ومكانة مبدعها، الشّاعر العربيّ في العصر الجاهليّ.

الفصل الأول :البنية الفنيّة الأساسية للقصيدة الجاهليّة

نقدنا القديم دأب عل استعمال مصطلحات مثل عَمل الشّعر، أو صناعة الشّعر، أو نظم الكلام، هذه الاستعمالات القديمة؛ قد تُقابِل في المفاهيم الحديثة مصطلحاتٍ مثل: الخلق الفنيّ، و الإبداع الفنيّ للقصيدة، والعمل الأدبي عامّةً[71]، فقد أُثر عن النّقاد أقوالٌ ونظراتٌ نقديةٌ شتّى، ولبعضهم كتبٌ وعناوين فصولٍ من كتبٍ؛ تحمل أحد تلك الاستعمالات؛ فقد تحدّث ابن طباطبا في كتابه (عيار الشّعر) [72]؛ عن بناء القصيدة تحت عنوان؛ صناعة الشّعر، وجعل أبو هلال العسكريّ ت ٣٩٥ هـ، الباب الثالث من كتاب الصّناعتين بعنوان: في معرفة صنعة الكلام وترتيب الألفاظ[73]؛ عرَض فيه لكيفية نظم الكلام عامّةً، وعمل الشّعر خاصةً، وعَقد ابن رشيق ت ٤٩٣ هـ باباً بعنوان: عمل الشّعر، وشحْذ القريحة[74].

المبحث الأول: الطّبع والصناعة:

إنّ فكرة عمل القصيدة، أو صناعتها في النّقد القديم؛ تمثّل شيئًا من الجانب التوجيهيّ فيه الذي لم يكن وقفًا على الشّعر وحده، إنّما كان منصرفًا إلى التّوجه و التّبصير بصناعة الشّعر والنّثر على حدٍّ سواء، والتّوجيه بمعناه العام: إرشاد الشّخص إلى ما يلائمه من عملٍ، واختيار الشّخص المناسب لنوعٍ معيّنٍ من الأعمال، وأساسه تعرّف ما عند الشّخص من مقدرةٍ، وأحسن الوجوه لاستثمار تلك المقدرة، والجانب التوجيهيّ والمهنيّ منه خاصّةً، وإن كان من ظواهر العصر الحديث ومميّزاته، ومن ثمرة الدّراسات النفسيّة، فقد أدركه أدباء العرب، ونقّادهم قديمًا، وقالوا به في الأدب عامّةً، وجاء عددٌ من آثارهم بمجمل الطابعين التوجيهيّ والتعليميّ، ومنها : رسالة بِشر بن المُعتمِر؛ في التّوجيه الخطابيّ[75]، ووصيّة أبي تمّامٍ؛ للبحتريّ ذي نظم الشّعر ، وكتاب الصّناعتين ؛الذي ازدهرت فيه النّزعة التعليمية، التي لم تكن تخلو منها أيضاً وساطة الجرجاني، فيما يقول مندور[76].

ومنها كتاب العُمدة؛ الذي جَمع مؤلِّفه أكثره جمعًا، فيما يخصّ الشّعر ونقدَه وغير ذلك، وقرَن كلّ شكلٍ بشكله ، وردّ كلّ فرعٍ إلى أصله، وبيّن للنّاشئ المبتدئ؛ وجه الصواب فيه[77].

وإذا كان مفهوم الصّناعة مطروقاً بكثرةٍ في كتب النّقد القديم، فإنّ الموهبة والطّبع؛ مصطلحان نقديّان متداولان بكثرةٍ أيضاً، يقول يوسف بكّار: على الرّغم من طغيان مفهوم الصّناعة على الشّعر خاصّةً، والأدب عامّةً في النّقد القديم، فقد قال أكثر النّقاد بضرورة الموهبة، والطّبع في الشّاعر أولًا، ودعوا إلى دعمِها بالثّقافة والمراس؛ وما إليها ثانيًا، وهذه مفاهيم ينطبق عليها ما يسميه النّقد المعاصر؛ بأسس العمل الأدبيّ؛ أيًا كان نوعه التي يجب أن تتوافر في منشئه[78]، وقد اجتمعت في عبارة القاضي الجرجانيّ كلّ وسائل الشّرح والإيضاح لهذا المفهوم على إيجازها[79]، حين قال: إنّ الشّعر علمٌ من علوم العرب، يشترك فيه الطّبع، والرّواية، والذّكاء ثم تكون الدربة مادّةً له ، وقوّةً لكلّ واحدٍ من أسبابه، فمن اجتمَعتْ له هذه الخصال؛ فهو المُحسن المبرّز، وبقدر نصيبه منها تكون مرتبته من الإحسان، ولستُ أفضّل في هذه القضية بين القديم والمحدَث، والجاهليّ والمُخضرِم، والأعرابيّ والمولَّد؛ إلا أنّني أرى حاجة المـحْدَث إلى الرواية أمَسّ، وأجده الى كثرة الحفظ أفقر[80].

ولابن قتيبة في كتاب الشّعر والشّعراء؛ كلامٌ في الصّنعة، أو الطّبع؛ يشتمل على كلا الرؤيتين أو التّوجُّهين، أعني الصّنعة والطّبع[81]، إذ يقول: ومن الشّعراء المتكلِّف والمطبوع؛ فالمتكلِّف هو الذي قوَّم شعره بالثّقاف، ونقّحه بطول التّفتيش، وأعاد فيه النّظر بعد النّظر، كزُهير و الحُطيئة، وكان الأصمعيّ يقول: زهير والحطيئة

وأشباههما من الشّعراء، عبيد الشّعر، لأنّهم نقّحوه، ولم يذهبوا فيه مذهب المطبوعين[82]، فالشّعراء منذ القديم صنفان .

المبحث الثاني: غنائيّة الشّعر الجاهليّ:

من المعروف أنه يوجد عند الغربيين منذ اليونان أنواعٌ مختلفةٌ من الشعر، يردّها نقّاده إلى أربعة أضربٍ، شعرٍ قصصيّ، وتعليميٍّ، وغنائيٍّ، وتمثيليٍّ[83]، وهو ليس كذلك شعر القصّة القائم على الخرافة؛ والمعتمد على الأسطورة، والمبالغ في الوهم والخيال، وليس كذلك أيضاً شعر المسرح الذي يختلق الشخصيّة، ويتكلّف على لسانها الحوار، ويقيم ألوانًا من صراعاتٍ أكثرها خارجيٌّ، وقليلٌ منها داخليٌّ، وعلى الرّغم من ذلك لا يصدر عن تجربة الشّاعر؛ ولا يحكي لنا ما يعتمل بداخلها من ألوان الشّعور، ومن هنا كان لشعرنا العربي؛ منذ القدم هذه السّمة التي تلصقه بالطّبع، وتربطه بالنّفس، فيصدُر عنها عن صدقٍ، ويُفصح عن مشاعرها في أمانةٍ؛ تُبعده عن الصّنعة، والتّكلف، وتربطه بالطّبع، والصّدق، والوجدان[84].

فالشّعر العربيّ ذاتيٌّ، وهو غنائيٌّ؛ لأّنه يجول في مشاعر الشّاعر الفرديّة على اختلاف تلوّناتها، وأمزجتها[85]، وإذن فنحن لا نبعد؛ حين نزعم أن الشّعر الجاهليّ جميعه غنائيّ، إذ يُماثل الشّعر الغنائيّ الغربيّ؛ من حيث إنه ذاتيّ؛ يصور نفسيّة الفرد، وما يختلجه من عواطفَ وأحاسيس، سواءً حين يتحمّس الشّاعر و يفخَر، أو حين يمدح ويهجو، أو حين يتغزّل، أو يرى، أو حين يعتذر ويعاتب، أو حين يصف أيّ شيءٍ ممّا ينبت حوله في جزيرته، وليس هذا فحسب ، فهو يُماثل الأصول اليونانيّة للشّعر الغنائيّ الغربيّ؛ من حيث إنّه كان يغنّى غناءً، ويظهر أن الشّعراء أنفسهم كانوا يغنّون فيه، فهم يروون أن المُهلهل غنّى في قصيدته:

طفلةٌ ما ابنةُ المحلل، بيضاء لعوبٌ، لذيذةٌ في العناق.

الطفلة: الرّخصة النّاعمة[86]، ومعنى ذلك أنّ الشّعر الجاهليّ ارتبط بالغناء عند أقدم شعرائه[87]، ومع الغناء قد تحضُر الموسيقى وآلاتها[88].

وفي مقابل الشّعر الغنائيّ؛ نجد قسيمه؛ وما اصطلح على تسميته الدكتور شوقي ضيف؛ بالشّعر التقليديّ، وهو شعر التكسّب أو الصّنعة؛ ويعني به شعر المديح؛ الذي كان يراجعه الشّاعر سنةً كاملةً كزهيرٍ في حوليّاته، وهذا النّوع من الشعر التكسبيّ؛ امتدّ وشاع وازدهر في العصر الإسلاميّ، بينما ضَمرَ الشّعر الغنائيّ، ليبقى منه ما كان على وزن الرّجز من ذلك الشّعر[89].

المبحث الثالث :خصائص فنيّة في الشّعر الجاهليّ:

أولاً–من ناحية الألفاظ: إنّنا حين نقرأ قصيدةً جاهليةً؛ قد ينتابنا الخوف والرهبة من استغلاق المعاني، وصعوبة الألفاظ، وللنقّاد في سبب هذه الصعوبة آراءٌ شتّى، وأجدُ من أفضل التّفسيرات النّقدية لهذه الحالة ما ذكره الدكتور شلبيّ في كتابه (الأصول الفنية للشعر الجاهليّ) إذ يقول: شاعر العصر الجاهليّ؛ إذا تحدّث عن المعنويّات؛ في مجال المديح والفخر والحكمة؛ نجده قريبًا إلى نفوسنا، يكاد يستعمل لغتنا، لأنّه يحدثنا عمّا نألفه، ولا زلنا نعبّر عنه... وعلى النّقيض من ذلك؛ إذا وصف فإنّه يُغرب إغراباً كبيراً، لأنّه يصف ما لا نعرفه، ولا نشاهد، ولا تتوارد ألفاظه على ألسنتنا، وليس معجمه قريبًا من معجم حياتنا[90]، وعن اللّغات، واللّهجات العربية التي حملته إلينا يقول:

الشّعر الجاهليّ الذي وصل إلينا؛ لم يوجد متكاملاً على هذه الصّورة التي جاء فيها، ولكنّه يصوّر لهجاتٍ تنقّلت من عصرٍ إلى عصرٍ، ومن بيئةٍ إلى بيئةٍ..، ثمّ توحّدت اللّهجات في لهجةٍ واحدةٍ، هي لهجة قريشٍ.. وكُتب لهذه اللهجة أن تسود غيرها من اللّهجات؛ لما لقريشٍ من سلطانٍ دينيٍّ واقتصاديٍّ، ومهابةٍ في الجزيرة العربية كلّها[91]، ومن احتفائهم باللّغة الشعريّة، وتنقيحها، وترقيتها، وتنقيتها، لقّب بعض شعراء العصر الجاهليّ بالمثقّب[92]، والمنخّل[93]، والنّابغة[94]، و امرؤ القيس لقّب بالمهلهل؛ لأنه أوّل من قصّد القصائد، وهلهل الشّعر أي أرقّه[95].

وقد استطاعوا أن يبهروا العصور التالية بما وفّروه لأشعارهم؛ من صقلٍ وتجويدٍ في الألفاظ، و الأساليب[96]. هذا في الألفاظ وسأتناول في المطلب القادم الصور الفنية:

ثانياً–الصور الفنية: أمّا في الصّور الفنية، والأساليب البلاغيّة، فمن أكثر أدواتها استعمالاً التّشبيه، فلم يصفُوا شيئًا إلّا قرنوه بما يماثله، ويشبهه من واقعهم الحسيّ ، فالفَرس مثلًا يشبّه من الحيوان؛ بمثل الظبي والأسد، والفحل والوعل والذئب والثّعلب، ويشبّه من الطير بالعقاب؛ والصّقر والقطاة والباز والحمام، ويشبّه بالسّيف والقناة والرّمح والسّهم، وبالأفعوان والحبل والطّراوة والعسيب والجِذع، وتشبّه ضلوعه بالحصير، وصدره بمداك العروس، وغرّته بخمار المرأة، والشّيب المخضوب، ومنخره بالكير، وعُرفه بالقصبة الرّطبة، وحافره بقعب الوليد، وعنقه بالرّمح والصّعدة، وعينه بالنّقرة والقارورة، ولونه بسبائك الفضّة، وارتفاعه بالخباء.. و قد يقعون على صورٍ نادرةٍ؛ كتصوير المتنخّل اليشكريّ؛ لغدائر بعض النّساء بأنّها كالحيّات يقول:

يعَكُفْنَ مثل أساود التنّوم لم تُعكَفْ لزور[97].

وكانوا يشّبهون المرأة بالبدر والشّمس، وألمّ سُويد بن أبي كُاهلٍ بهذا التّشبيه، وحاول أن يخرجه إخراجاً جديداً فقال[98]:

حرّةٌ؛ تَحْلُو شتيتاً واضحًا كشُعاع الشّمس؛ في الغيم سَطَع[99].

فجعل أسنان صاحبته المفلّجة البيضاء؛ كشعاع الشمس؛ يبزغ من خلال الغيم، ويقود الحديث عن التّصوير والوصف إلى الحديث عن المعلّقات؛ التي اجتمع لها من الصّفات الفنيّة، ما جعلها درّة تاج الشّعر الجاهليّ، وهي بالتأكيد لا تخلو عن التّصاوير الفنيّة، والتّشبيهات، والأخيلية، والمجازات، والاستعارات.

ثالثاً–المعلّقات: وإن كان النقّاد القدامى قد اختلفوا في إضافة قصيدةٍ لذاك الشّاعر أو غيره، ومع الجدل القائم حول مسألة التعليق في الكعبة، نضرب صفحاً عن هذه الآراء، لنقرّر حقيقة أنّ هذه المعلّقات "قصائد مختارةٌ جيدةٌ، يستطيع الباحث أن يطمئن إلى صحّتها، وإلى أنّها من عيون الشعر العربيّ، و روائع الشعر الجاهليّ، الذي بلغ درجةً كبيرةً من النّضج والكمال، إضافةً إلى أنها ترسم صورًا صادقةً لحياة العرب السياسيّة والاجتماعيّة، إذ يتصل بعضها بحوادث كبيرةٍ في الجاهليّة، كمعلّقة زهيرٍ، ومعلّقة الحارثِ بن حلّزة، ومعلّقة عمرو بن كُلثومٍ، ويتصل بعضها الآخر بظاهرةٍ اجتماعيةٍ واضحةٍ في حياة العرب الجاهليّة، وهي حياة اللّهو والفخر، والكرم والفروسية، وقد لفتت المعلّقات أنظار الأدباء وعلماء اللّغة منذ زمنٍ بعيدٍ، فانكبّوا عليها يدرسونها، ويقتدون منها في كتبهم، وفي استشهاداتهم، وأقبَل فريقٌ من الأدباء على شرحها، وتفسير غامضها، وتوضيح مفرداتها، وبيان معانيها[100].

الفصل الثاني :أقسام القصيدة الجاهلية، وقضاياها الفنية الداخليّة:

وبعد أن وقفت على أهم ركائز البنية الفنّية، ومجمل سماتها ومعالمها، سآتي في هذا المبحث على بيان أقسام القصيدة العربية، والقضايا الفنيّة الداخليّة التي احتوتها، وأهمّ الموضوعات أو الأغراض التي تناولتها.

المبحث الأول :مقدّمة القصيدة الجاهليّة:

وهي أنواعٌ شتّى، منها: أولا– المقدّمة الطلليّة:

"ويلاحظ أنّها أكثر المقدمات انتشاراً في صدور قصائد الشّعراء الجاهليين، إذ تتوالى صفوفًا في دواوينهم حتى تبلغ العشرات على نحو ما نقرأ في ديوان عُبيدٍ، أو طَرَفَة، أو النّابغة الذبيانيّ، أو زهير بن أبي سُلمى، أمّا ديوان بِشر بن أبي خازم؛ فقاربت مقدماته الطللية العشرين، ويكاد بذلك يكون أكثر من وصف الأطلال، وينبغي أنْ نُلاحظ أيضًا أنّه لا فرق بين شعراء البادية، وشعراء المدينة، في أصول هذه المقدمة وعناصرها"[101] ونستشهد على هذا النوع بأبياتٍ من قصيدة امرئ القيس التي يقول في مطلعها[102]:

ألا عِم صباحاً أيها الطّللُ البالي ... وهل يعِمنَ من كانَ في العُصر الخالي[103].

وهل يعِمن إلّا سعيدٌ مخلّدٌ ... قليلُ الهمومِ، ما يبيتُ بأوجالِ[104].

وهل يعِمن؛ من كان أحدثُ عهدِه ... ثلاثين شهراً؛ في ثلاثةِ أحوالِ.

ديارٌ لسلمى عافياتٌ؛ بذي خال[105]... ألحَّ عليها كلَّ أسحمَ هطّالِ[106].

وتحسِب سلمى لا تزال ترى طلًا[107]... من الوحشِ، أو بيضاً بميثاءِ شملالِ[108].

وللمقدمة الطلليّة ثلاثة أشكالٍ؛ بحسب الدكتور حسين عطوان: فهي إمّا أن يأتي الشّاعر بصورة الطلل بمفردها[109]، أو صورة الأطلال وصورة صاحبته[110]،و أما الشّكل الثالث: فيكون منظر الطّلل القديم، ومنظر وصف الإبل تسير في الصحراء[111].

ثانياً– المقدمة الغزلية: وهناك أيضاً المقدّمة الغزليّة، ومقدمة وصف الشّباب أو الشيب، أو وصف الطّيف أو اللّيل، ومقدّماتٍ عدّدها الدكتور يوسف خليف في مقالة له منشورةً في مجلّة المجلة، ونقلها عنه الكاتب، وهي مقدّمة الفروسية، والمقدّمة الخمريّة[112].

المبحث الثاني :الانتقالات في القصيدة الجاهليّة:

وبعد الحديث عن المقدمات تحضر الانتقالات، و التخلّصات، في القصيدة الجاهلية، وسآتي على شرحها يسمّيها ابن رشيق في عمدته ب(التخّلص)، إذ يقول: ومن النّاس من يسمي الخروج تخلصاً، وتوسلاً..[113] ثمّ يقول: وأولى الشّعر بأن يسمّى تخلصاً؛ ما تخلّص فيه الشّاعر من معنىً إلى معنى، ثمّ عاد إلى الأوّل وأخذ في غيره، ثمّ رجع إلى ما كان فيه، كقول النّابغة الذبيانيّ في آخر قصيدةٍ اعْتذر بها إلى النعمان بن المنذر[114]:

وكَفكَت متّي؛ فرددتها ... إلى النّحر منها مستهلٌّ ودامعُ.

على حينَ عاتبت المشيب... على الصّبا؛ وقلت ألما أصحّ والشيب وازع؟

ثم تخلّص إلى الاعتذار فقال:

ولكنّ هماً دون ذلك شاغلٌ ... مكان الشّغاف؛ تبتغيه الأصابع.

وعيد أبو قابوس في غير كنهه .. أتاني؛ ودوني راكسٌ، فالصواجع.

ثم وَصَف حاله؛ عندما سمع من ذلك فقال:

فبتّ كأني ساورتني ضيئلةٌ ... من الرّقش؛ في أنيابها؛ السمُّ ناقع.

يسهّد في ليل التّمام؛ سليمها .. لحلي النساء؛ في يديه قماقع.

تناذرها الراقون؛ من سوء سمّها ... تطلقه طوراً، وطوراً تراجع.

فوصف الحية، والسّليم الذي شبّه به نفسه ما شاء، ثمّ تخلّص إلى الاعتذار؛ الذي كان فيه فقال:

أتاني، أبيت اللّعن؛ أنّك لمتني ... وتلك التي تستكُّ منها المسامع[115].

..ثمّ اطّرد له ما شاء من تخلّصٍ إلى تخلّصٍ حتى انقضت القصيدة...[116]، ثمّ يقول: وقد يقع من هذا النّوع شيءٌ؛ يعترض في وسط النّسيب؛ مِن مدح مَن يريد الشّاعر مدحه بتلك القصيدة، ثم يعود بعد ذلك؛ إلى ما كان فيه من النّسيب، ثم يرجع إلى المدح[117].هذا هو التخلّص أو الانتقال.

ثانياً- الاقتضاب: أمّا إذا لم يكن التخلص على الهيئة المذكورة؛ فهو الاقتضاب، ويعرّفه البكّار بقوله: والاقتضاب أن يقطع الشاعر كلامه، و يستأنف كلامًا غيره من مدحٍ، أو هجاءٍ، ولا يكون للثاني علقةٌ بالأول، وقد ذهبوا إلى أنّ هذا هو مذهب الشّعراء المتقدمين، من مثل امرئ القيس، والنّابغة الذبيانيّ، وطَرَفة ومن تلاهم من طبقات الشّعراء[118].

أمّا الاقتضاب فيحدّثنا عنه ابن رشَيق؛ بعد حديثه عن ظاهرةٍ أخرى، وهي الإلمام، فيصفه قائلاً: وكانت العرب لا تذهب هذا المذهب في الخروج إلى المدح، بل يقولون عند فراغهم من نعت الإبل وذكر القفار، وماهم بسبيله: دع ذا، وعدّ عن ذا، ويأخذون فيما يريدون، و يأتون بأنّ المشددة ابتداءً للكلام الذي يقصدونه، فإذا لم يكن خروج الشّاعر إلى المدح متّصلًا بما قبله ولا منفصلاً بقوله: دع ذا، وعدّ عن ذا، ونحو ذلك، سميّ طَفْراً وانقطاعاً[119].

إذن قد تتعدد مسمياتُ واصطلاحات الظّاهرة الواحدة، بحسب أدوات الاشتغال النّقدي، والعصر الذي تتداول فيه هذه الدلالات.

المبحث الثالث :خاتمةُ القصيدة:

وبعد الحديث عن المقدمات، فالانتقلات، يأتي الحديث عن خاتمة القصيدة الجاهلية.

يقول ابن رشيقٍ القيرواني: أمّا الانتهاء فهو قاعدة القصيدة، وآخر ما يبقى منها في الأسماع، وسبيله أن يكون محكمًا؛ لا تُمكن الزيادة عليه، ولا يأتي بعده أحسن منه، وإذا كان أوّل الشّعر مفتاحاً له؛ وجب أن يكون الآخر قفلاً له ، ثمّ يقول عن مخالفة هذا الشروط في ختم القصيدة وإنهائها: ومن العرب من يختمُ القصيدة فيقطعها؛ والنّفس بها متعلّقةٌ، وفيها راغبةٌ مشتهيةٌ، ويبقى الكلام مبتوراً؛ كأنّه لم يعتمد جعله خاتمةً، كل ذلك رغبةً في أخذ العفو، وإسقاط الكلفة ، وقد ذكر أكثر من مشتغلٍ بالنّقد شروطاً أخرى للختام والتخلّص، كما جاء في كتاب الصناعتين، أمّا صاحب منهاج البلغاء فيقول في هذا الموضوع: فأما الاختتام فينبغي أن يكون بمعانٍ سارّةٍ؛ فيما قصد به التّهاني والمديح، وبمعانٍ مؤسيةٍ؛ فيما قصد به التّعازي والرثاء ، وكذلك يكون الاختتام في كل غَرضٍ بما يناسبه، وينبغي أن يكون اللّفظ فيه مستعذبًا، والتأليف جزلاً متناسبًا، فإنّ النّفْس عند منقطع الكلام تكون متفرغةً؛ لتفقّد ما وقع فيه غير مشتغلةٍ باستئناف شيءٍ آخر[120].

ويقول في تنويره الثاني عشر؛ بعد الإضاءة السّابقة في موضوع المطلع والختام: فأمّا ما تجب العناية بالتأنّق فيه على الوجه المختار؛ فتحسين المبدأ والتخلّص[121]، وفي الموضوع نفسه، وكما هو معلومٌ فإنّ القصائد العربيّة منها القصارُ، ومنها الطّوال، وفي هذه المسألة يقول القرطاجنيّ:

إنّ من القصائد ما يقصد فيه التّقصير، ومنها ما يقصد فيه التّطويل، ومنها ما يقصد فيه التوسّط بين الطّول والقصر، فأمّا المقصّرات فإن القول فيها إذا كان منقسمًا إلى غرضين؛ لم يتّسع المجال للشّاعر لأن يستوفي أركان المقاصد؛ التي بها يكْمل التئام القصائد على أفضل هيئاتها، وربّما استوفى ذلك الحذّاق مع ضيق المجال عليهم، باقتضاب الأوصاف الضّرورية في الجهات بالنسبة إلى الغرض؛ والتلّطف في إبداع النّقلة من بعضها إلى بعضٍ؛ على الوجوه الملائمة الموجزة، فأمّا المتوسطات والمطوّلات؛ فالمجال فيها متّسعٌ لما يراد من ذلك[122].

ونرى أنّ هذه القطعة قد أجملت ما فصّلتُه سابقاً من المقدّمات، والانتقالات، و التخلّصات.

المبحث الرابع: الأغراض الشعريّة:

أولاً–وتأخذ بنا التخلّصات إلى مسألة الأغراض الشعريّة، التي كان يبتغيها الشّعراء في قصائدهم، وتلك تلخّصها عبارة الدكتور شوقي ضيف إذ يحكي في عبارات جامعةٍ لأغراض القصيدة الجاهليّة حين يقول: فالشّاعر يبدؤها بالتّشبيب، أو النّسيب بالأطلال والدّيار، ويصف في أثناء ذلك حبّه، ثم يصف رحلته في الصّحراء، وهي أوّل ما يقدّمه للمرأة من ضروب جرأته، وحينئذٍ يصف ناقته أو فرسه، وقد يؤخّرهما إلى نهاية القصيدة، ويقدّم عليهما غرضه من الحماسة، أو الهجاء، أو الرّثاء، أو المديح، مفتنّاً في أثناء ذلك في وصف ما يقع تحت عينه، وناثراً حكمه وتجاربة[123].

وتمتلأ كتب تاريخ الأدب؛ بذكر أغراض الشّعراء الجاهليين، وموضوعاتهم التي طرقوها، وهي تلك الكتب ذات الطّابع المدرسي،

ثانياً– نقد نظرية الأغراض: وعن نقد نظريّة الأغراض، والغلو والشّطط فيها، يقول الدكتور وهب روميّة: وليست فكرة الغرض الشعريّ، بعد هذا كلّه، فكرةً واضحةً أو دقيقةً؛ بل هي فكرةٌ فضفاضةٌ؛ يلفّها الغموض، إلا إذا استثنينا بعض الأغراض البارزة؛ كثيرة الدوران في الشّعر، كالأطلال، والغزل، والمدح، والفخر، والهجاء، والرّثاء، والحكمة... فهم يحشرون مثلاً في هذه الأغراض غرضاً يسمّونه الوصف، وهم في هذا يتابعون ابن

رشيق في العمدة: ويعنون به وصف الطبيعة، وحيوانها وطيرها، ولست أدري كيف يكون الوصف غرضًا شعريّاً واضحًا محدّدًا ؛كما توهّموا، إنّ أدنى تأمّلٍ في هذا المصطلح؛ يكشف لنا عن طبيعته المغايرة لطبائع الأغراض الأخرى، فهو لا ينتمي كتلك الأغراض إلى العالم الخارجيّ، أو إلى المعاني، ولكنّه خلافًا لها ينتمي إلى عالم الفنّ؛ أي إلى عالم اللّغة، وتشكيلها الجماليّ(124).

وبناءً على ما تقدّم من رأي الدكتور رومية، والذي أجدني منساقاً خلفه بشدّةٍ، وبعد أن درستُ بعض النواحي الشكليّة في بنية القصيدة الجاهلية، سأخصّص المبحث القادم؛ عن دراسة أبرز المعاني التي تطرق غليها شعراء العصر الجاهلي.

الفصل الثالث: القصيدة الجاهلية والمعاني المادية والمجردة:

سأقسم هذا المبحث إلى فصول إحداها يتحدث عن المعنىً الكونيّ، وآخر عن المعنىً الماديّ، مع بعض التّفاصيل في كلا الفصلين، وما يُمكن أن ينضمَّ تحتهما من أهدافٍ، وأغراضٍ؛ كانت القصيدة الجاهلية تبتغيها، وتطمح بالوصول إليها جملةً؛ وليست مقطّعةً، كما يرشد إلى ذلك الدكتور روميّة.

المبحث الأول –الرؤية الكونيّة في الشّعر الجاهليّ:

أولاً– رؤية المطر: ونبدأ برؤية المطر؛ كظاهرةٍ تربط بين بيئة الجاهليّ، والعوالم العلويّة، ولأضرب مثالاً على ذلك بصورة المطر في شعر امرئ القيس، ف" المطر في شعر امرىء القيس قيامةٌ غير عاديةٍ ، أو هو هزّةٌ كبرى تنسخ التّجارب اليوميّة المألوفة، وتفصل بين جزئين من الحياة،.. فالتجربة الكونيّة الخطيرة؛ التي يتوهّمها امرؤ القيس بعيدة المأتى، غير واضحة الطّريق، ولكنّ الشّاعر، متشوّقٌ إلى الرؤى البعيدة، فهو يقول في بيتٍ مشهورٍ:

كأنّ ثَبيرًا في عَرانينِ، وَبْلِهِ ... كَبيرُ أُناسٍ، في بجاد مُزَمَّلِ(125)

وقد عجز الشّراح عن استيضاح هذا البيت، فقالوا كأنّ هذا الجبل في أوائل المطر؛ سيّد أناسٍ قد تلفّف بكساءٍ مخططٍ، قالوا شبّه تغطيته بالغثاء بتغطّي هذا الرّجل بالكساء، ومحصول هذا يسير جداً أي أنّ فكرة كبير القوم تذوب على هذا الوجه، وهي فيما نرى ذات قيمةٍ كبيرةٍ، فهناك سيدٌ من السّادة و أولي الأمر في المجتمع، قد اهتمّ بهذا المطر، وأخذ يجلس متأملاً، عليه ما يشبه العباءة؛ التي يسدلها المرء على وجهه أحيانًا هيبةً من المطر، أو تأملاً في مغزى ما أصاب الكائنات على يديه، وبعبارةٍ أوضح، ليس من اليسير

الاستغناء عن صورة رجلٍ من علية الناس وساستهم، ويدخل الإنسان في هذا الموضع فيبدو كأنّما يتلقّى المطر، وكأنّما يريد أن يصغي إلى صوته، وأن يتحسّس في نفسه وقْعه عليه، ولكنّ الشّراح ينتقلون من بيتٍ إلى بيتٍ؛ فينسون الماضي، وينسون أنّ الإطار الداخليّ لصورة المطر، يتكوّن من ذلك الرّاهب الذي تحدّثنا عنه، وسيّد القوم الذي يستقبل المطر محتفيًا به وبمغزاه، وهكذا تجد المطر يبدأ بفكرة الراهب، وينتهي إلى أن يجعل الرّاهب سيّدًا مدبّراً لأمر قومه[126]، أمّا الأبيات المقصودة بالشّرح والتحليل فهي:

أصاحِ ترى برقاً أُريكَ وميضُه كلمعِ اليدين؛ في حبيٍّ مكللِ.[127]

يضيءُ سناه، أو مصابيح راهبٍ أمال السليط، بالذّبال المفتل.[128]

قعدتُ له، وصحبتي بين ضارجٍ وبين العُذيب؛ بعد ما متأملي.[129]

على قَطَنٍ بالشَّيم، أيمن صوبه وأيسره؛ على الستار؛ فيذبل.[130]

فأضحى، يسحُّ الماء، حول كتيفةٍ يكبُّ على الأذقان، دوح الكهنبل.[131]

قد بدأ امرؤ القيس يحقّق الخطوط العريضة المهمّة، وباتَ من بعدِه الشّعراء؛ يقيمون للمطر بناءً كبيراً، كلٌّ شاعرٍ يضيف إليه جانبًا من عمله، كلُّ شاعرٍ يرى أنّه يجب عليه أنْ يُتمّ النهج؛ الذي بدأه امرؤ القيس، ومن ثمّ يبدو المطر؛ آلةً ضخمةً صنعها كثيرون ، من المُمكن أحيانًا أن يميّز بعض أجزائها، ولكنّ الآلة من حيث هي كلٌّ، أو نظامٌ، موجودةٌ، وكذلك صورة المطر؛ في الشعر الجاهليّ؛ يمضي الشّعراء فيتعمقونها، أو يحوّروها، ولكنّ التحوير يأخذ صفة نمو صورة المطر، تنبع من باطنها باحثةً لها عن قوامٍ موحّدٍ، أو هيكلٍ متماسكٍ، متكاملٍ، كلّ شاعرٍ؛ نَذرَ للمجتمع أن يعطيَ له من شعره شيئاً، لكي تبقى صورة مطر امرىء القيس حيةً على الدّوام[132].

ثانياً –رؤية الطبيعة: وقد استطاع الشّاعر الجاهليّ؛ توظيف كل ما يحيط به من بيئةٍ وطبيعةٍ؛ حتّى لكأنك تعيش الوسط الزمانيّ والمكانيّ، حين تقرأ تلك القصائد التي يصعب حصرها وذكرها، وثمت كتابٌ وقفت عليه تحت هذا العنوان، في ذاك الكتاب نستطيع رؤية الطبيعة، أو الكون؛ متجليّاً، ويأخذ حيزاً كبيراً من المنتج الفنّي الجاهليّ[133]، و " لا طاقة لنا بتتبعه في بحث لا يستقلُّ بشعر الطبيعة، وحسبنا أن نشير في سرعةٍ خاطفةٍ؛ إلى المجالات العامّة التي تراءى فيها اهتمام الشّعراء وتأثرهم، وغناءهم بطبيعتهم، لقد تناولوا

الطبيعة السّاكنة الجامدة؛ كالأطلال و الأثافيّ، كما اهتمّوا بالطبيعة المتحركة، كالنّبات، والنّخيل والشّجر، والبحر والغدير، والنّهر؛ وما يتصل بها .

ولهم مزيد عنايةٍ بالطبيعة الحيّة؛ حيوانًا أو طيراً أو زواحف ونحوها، وما نسوا الطبيعة في أرقى مظاهرها، من العلويّات، كالسّحاب والرّعد، و البرق، وما يتصل بها من الرّياح، والأمطار، والحرّ والبرد(134).

المبحث الثاني –شعر الطّبيعة:

أما الخصائص الفنية لهذا الشّعر؛ فقد امتاز بصفات الواقعيّة، والقصصيّة، والتصويريّة، والموسيقيّة(135).

وعن تلك الصّفات، والتصويرية منها على وجه الخصوص ؛يحدّثنا الدّكتور القيسيّ؛ فيقول واصفاً الشّاعر الجاهليّ، وبراعة تصويره، وروعة رسمه للطّبيعة:

ولم يجد الشّاعر الجاهلي صورةً أحْفظَ من هذه الصّور؛ التي كانت تطالعه في كلّ جهةٍ يتّجه إليها ، ليقررها و يؤكّدها في الذّهن، فكانَ هذا الفيضُ الزّاخر من ألفاظ الرّمال، والرّياح، والسّيول، والبروق والأبل، والخيل والنّيران الوحشيّة، والحُمر، والأفاعي، والذّئاب وألوانها وأوصافها، وكان الشّعراء أدركوا حقيقة التّصوير والصّورة، وهي تتجلّى بأشكالها وهيئاتها وأجزائها، وأدركوا كذلك التفاصيل المتمثّلة في الألوان، والمظاهر التي تُبرز تلك الحقيقة، فكانوا يجمعون بين الركنين جمعًا متوافقًا، وهذا ما حمل القدامى على تمييز هذه الطبقة من الشّعراء؛ الذين عُرفوا بهذا الاهتمام عفوًا، أو تعمّدًا، فأطلقوا عليهم من الأسماء؛ ما يشير إلى حسن الصّياغة والتّنميق، وأصحاب الصّنعة ، وعبيد الشّعر ، ولعلّ قصائد أوس بنْ حَجَر، وزهير بن أبي سُلمى، تعدُّ النّماذج الأولى لهذا الاتجاه ، لعنايتهما الشديدة بإبراز الصورة ، وتفصيلهما في جوانبها، وإلمامهما الشّامل بتفاريعها، وأجزائها، وكأنّهما كانا يدركان الأوصاف التي يريدان إدخالها في الصّورة مسبقًا، فيجعلان إطار صورهما واسعًا، ومجال التّفصيل فيهما رحبًا، ليستطيعا إدخال الأجزاء؛ التي كانت تدور في نفسيهما...(136)

المبحث الثالث– ذاتيّة الشاعر:

وننتقل من الوجود الخارجيّ، والطبيعة المحيطة بالشّاعر الجاهليّ؛ إلى وجود الشّاعر النفسيّ، والذاتيّ، وكيف عبّر عن هذا الوجود شعراً أصيلاً.

وعن هذه الذاتية يقول الدكتور وهب رومية: إنّ شعر أيّ شاعرٍ حقٍّ، هو جزءٌ من ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه، يحاورها ويغنّيها، وقد يتمرّد عليها، ولكنّه لا مناص له من الانتماء إليها، فهي التّربة التي تغذوه، وفيها يشبُّ ويترعرع، وإذن هو تعبيرٌ جماليٌّ؛ عن مرحلةٍ تاريخيةٍ محدّدةٍ، من مراحل تطوّر هذا المجتمع .. وحقًّا لقد كان شعرنا القديم؛ مظهرًا من مظاهر الثقافة العربيّة القديمة، بل لعلّنا نراه أبرز مظاهرها على الإطلاق، إذا تذكّرنا أنّ للثقافة ثلاثة مظاهر هي: المظهر الفكريّ، والمظهر العلميّ، والمظهر الفنيّ[137].

أوّلاً: الذّات المقنّعة: وهنا تبرز الذات المقنّعة، والذّات الصريحة عند الشّعراء ، ويقول الدّكتور وهبة: إنّ النّاقة قناعٌ لذات الشّاعر[138]، ويستشهد بهذه القطعة الشعريّة :

وإنّي لأُمضي الهمّ؛ عند احتضاره بعوجاء، مرقالٍ تروحُ، وتغتدي.

فدععْها، وسلّ الهمّ عنكَ بجسرةٍ ذمولٍ، إذا صامَ النّهار، وهجّرا.

ويتردد فعلا الإمضاء و التسلية، ومرادفاتهما تردّدا قويًا في هذا الشّعر، فكيف يمضي الشّاعر همومه بهذه النّاقة؟ وكيف يسلّيها بها؟ هل خَطَر ببالنا أنّ الأشياء في الشّعر يلفت بعضها إلى بعض، فالهموم تلفت إلى النّاقة، والنّاقة تلفت إلى الكون، والكون يلفت إلى الذّات وهكذا... [139].

وعن الرغبة في التشيّؤ، وتحوّل الذات إلى شيءٍ؛ علّها تتخلّص من مصاعب الدّهر وصروفه، فيؤوّل الدكتور رومية بيت تميم بن أبي مُقبل:

ما أطيب العيشَ ؛لو أنّ الفتى حجرٌ تنبو المصائبُ عنه، وهو ملومُ[140]

إنها رغبة في التّشيؤ الصّلب تحديدًا، فاذا أصابته أحداث الدهر نَبت عنه(ابتعدت عنه)؛ دون أن تصيبه بأذىً[141].

ثانياً: الذّات الصريحة: أمّا عن الذّات الصّريحة، أو السّافرة، فيقول الدكتور روميّة:

يبدو الشّاعر الجاهليّ في كثيرٍ من شعره؛ مولعًا بالنّفي والهدم، والّتدمير، فكأنّ هذه السّبل هي القادرة على تحقيق الذّات، وتعميق الإحساس بها، وتبدو فكرة النّمو والبناء؛ غريبةً على العقل بعض الغرابة، في مجتمعٍ يبدو فيه مفهوم الحقّ مفهومًا غامضًا ملتبسًا، فهو يشتبه بمفهوم القوّة، ويختلط به، ويتداخل فيه، حتى يوشك أن يتلاشى في هذا المفهوم ويفنى، فكلّ ما تناله يد القويّ في هذا المجتمع يصبح حقّاً له، لا شبهة فيه، ولهذا السبب عَلَت قيمة القوّة في الشّعر الجاهليّ؛ علوًّا كبيرًا، بغضّ النّظر عن وظيفتها، وقد كانت هذه الوظيفة في أغلب الأحيان تتجلّى في العُنف، والقتل والسّلب، والسّبي والظّلم الصّريح، فكثرت الحروب؛ حتى ضرّجت حياة القبائل بحمرة الدّم القانية، وعبّر دريد بن الصّمة[142]، كما عبّر غيره عن هذه الحقيقة القاسية حين قال:

يغارُ علينا واترين؛ فيشتفي بنا؛ إنْ أصَبنا، أو نغير على وتر.
قَسمْنا بذاك الدّهر شطرين؛ بيننا فما ينقضي إلّا؛ ونحن على شطر.[143]

ثالثاً– الذّات الصريحة والقوّة: إنّ الحرب أعتى مظاهر القوة وعن تداعيات هذه الحروب الدائرة، وفي خرائبها وأطلالها، وآثارها تغنّى الشّعراء، وأنقل عن الدكتور رومية ما نصّه: لقد شَغفتْ مشاهدُ القفر والخراب، والدّيار المهجورة قلب الشّاعر الجاهلي، فوقَف يتأمّلها بعيني وامقٍ، ويقلّب فيها النّظر، فتردّ عليه ذكرى الأيام الغوابر، وتهيّج أشواقه الغافية، فيبكيها مستكينًا إلى أحزانه ومواجعه، كأنّما يجد فيها لذةً، واستمتاعًا، وراحةً غامضةً، يفتتح امرؤ القيس معلّقته، أو قل يفتتح ديوان الشّعر العربيّ؛ في مرحلة النّضج الفني، بمشهد الخراب والدّيار المهجورة:

قفا نبك من ذكرى حبيبٍ، ومنزل بسقط اللّوى؛ بين الدخولِ فحوملِ .
فتوضحَ؛ فالمقراةِ؛ لم يعف رسمُها لما نَسجتْها، من جنوبٍ، وشمأل.
ترى بَعَر الأرام؛ في عَرصاتها وقيعانها، كأنّه حبّ فُلفلِ .
كأنّي غداةَ البين، يوم تحمّلوا لدى سمُراتِ الحيّ، ناقفُ حنظلِ.
وإنّ شفائي؛ عبرةٌ مُــهراقةٌ فهلْ عند رسمٍ دارسٍ؛ من معولِ.[144]

وإذن كان امرؤ القيس يخاطب مجتمعه، ويستوقفه، و يحضّه على البكاء، فأيّ خطبٍ جللٍ هذا الذي وقع، فأجزع امرأ القيس وأبكاه كلّ هذا البكاء، وحَمَله على أن يدعو قومه لمشاطرته أحزانه ودموعه؟ هل

تُصدّق أنّ امرأةً تستحق كلّ هذا من شاعرٍ يصرّح في القصيدة نفسها وفي غيرها من القصائد بمطاردته للنساء، وتنقّله بينهن، ودبيبه إليهنّ في غفلةٍ من الحرّاس والرّقباء؟ إنّ امرأ القيس يبكي الحبيب والمنزل، والحبيب رمزٌ للإنسان صانع التاريخ، ومؤسّس الحضارة، وباني الثّقافة، فهل كان امرؤ القيس يبكي الوجود الإنسانيّ في ضعفه وانكساره وتلاشيه؟[145] وإنّ هذا التساؤل يفتح باب السّؤال على مصراعيه.

المبحث الرابع : الحبّ والمرأة:

هذا السّؤال هو موقع المرأة في القصيدة الجاهلية أو الحبّ عموماً، أليس هو تجلٍّ من تجلّيات الذّات تتراءى في المحبوب، ويرى الشّاعر صورة ذاته فيمن تحبّه ويحبها، إذن سنخصّص هذه الفقرة الختامية من هذا الفصل الذي طوّفنا فيه حول الشاعر الجاهلي وذاتيته، وتجلّيات هذه الذّات؛ مرةً صريحةً، أو متشيّأةً أو متجاوزةً في الزّمان، والمكان إلى عوالم أخرى، ومن هذه العوالم عالم النّساء، والحبّ، والغزل.

أولا–الغزل، والحبّ: في السياق ذاته، يسأل أحمد محمد الحوفيّ السؤال؛ الذي يتحرّى الغاية، والباعث، والنيّة، والدّافع فيسأل: لماذا يتغزّل الشاعر؟ فيجيب.

أ–يتغزّل؛ ليعبّر عن عاطفة الحبّ للمرأة التي اختارها قلبه، وليعبّر عن عاطفة إعجابه بجمال هذه المرأة؛ كما يراها هو، لا كما يراها غيره، وهو في الحالين يصوّر مشاعره، ويصف آلامه وآماله؛ ويكشف عمّا يختلج بقلبه، و يعتلج بنَفسه..

ب– ويتّغزل؛ لأنه مدفوعٌ بميله الفنيّ إلى التّعبير عمّا بنفسه[146]، إذنْ فالغزلُ تعبيرٌ فنيٌّ ذاتيٌّ، وتصويرٌ لموقفه من الجمال؛ موقفاً شخصيّاً فرديّا؛ لا شركة لأحدٍ معه فيه.

ثانيا– الغزل ومسمياتٌ أخرى: لهذه الذّات المتجليّة في الآخر أوصافٌ، أو اصطلاحاتٌ متعددةٌ، فمن النّقاد من يعتبرها مترادفةً، وبعضهم يفرّق بينها؛ فهي تتداول بين ثلاثة ألفاظ:

الغزل، والنّسيب، والّتشبيب[147]، وينقل الدكتوران طليمات، والأشقر؛ في كتابهما الأدب الجاهليّ عن الدكتور شكري الفيصل محللاً شعر الغزل أنه: كانت تمليه الحياة الداخليّة؛ التي يحياها هؤلاء الشّعراء، والعواطف التي

كانوا ينغمسون فيها، ثم يستجيبون لها، ولأنّه كما يرى شكري فيصل، كان في كثيرٍ من الأحيان عاملاً قويّ الأثر في حثّ الشّاعر على القول في الأغراض الأخرى، فهو الأصل، وهي الفروع. "فإذا قلنا إنّ الغزل الجاهليّ؛ كان أصيلاً في النّفس العربيّة قبل الإسلام، وإنّ الأغراض الأخرى كانت في كثيرٍ من المواقف، وعند كثيرٍ من الشّعراء تبعث به، وتتحرك في إثارته، لم نبعُد عن وجه الحق، وفاقها سعةً ومقدارًا؛ لأنّ نصف الشّعر الجاهليّ غزلٌ، ونصفه الأخر؛ وصفٌ ومديحٌ وهجاءٌ[148].

و للدكتور رومية رأيٌ يعارض نظريّة الأغراض، ويعلّل ذلك بأن النظرية تلك؛ تفكّك وحدة القصيدة الجاهلية، وتجعلها مزقاً؛ غير مترابطة المعنى والبنيان[149].

وإنّما ذكرت الفقرة السابقة لبيان مكانة الغزل، وسعة استعماله، وانتشاره؛ في فضاء القصيدة الجاهليّة العربيّة.

الخاتمة:

وبالحديث عن الغزل نختم دراستنا لبنية القصيدة الجاهلية؛ بقسميها الشكليّ والمعنويّ، متجاوزاً عن ما درجت عليه عادة المصنّفين؛ من ذكر الأغراض وأمثلةٍ عنها، وذلك بترجيحٍ للوحدة العضويّة للقصيدة الجاهلية، تلك القصيدة التي تصدّى لها النّقاد قديمًا، وماتزال منفتحةً على الدراسة والبحث حتى زماننا..

نتائج وتوصيات:

لقد توصّلت هذه الدّراسة إلى النتائج التالية:

-الشّعر الجاهليّ، وشعراؤه؛ كانوا متردّدين بين الطّبع والصّناعة، ويقابل هذان المصطلحان بلغتنا الفنيّة المعاصرة اصطلاحي ؛الخلق الأدبيّ، والفنيّ.

-يوصف الشّعر الجاهليّ؛ بالغنائيّة، لأنّه يجول في مشاعر الشاعر الفردية، ويقابله الشّعر التقليديّ، أو التكسبيّ؛ مثلما اصطلح على تسميته الدكتور شوقي ضيف.

-لقد حاز الشعراء الجاهليّون ألقاباً؛ تدلُّ على احتفائهم باللغة الشعريّة؛ كالمُهلهل، والمنخّلِ، والمُثقّب، والنّابغة..

-المعلّقات؛ تلك القصائد الجاهليّة الطّوال؛ التي توصف بأنّها عيون الشّعر العربيّ، وسواءً كان تعلّق على جدران الكعبة أم لا؛ فإنّ ذلك لا يُنقص من قيمتها.

-في البنية الشكليّة للقصيدة؛ تحضر المقدّمة، وهي غالباً طلليةٌ، والانتقالات؛ وسمّيت التّخلص، ثم تأتي الخاتمة، تحكم هذه الثلاثة: قواعدٌ، وأعرافٌ أدبيّة متبعةٌ.

-وعند الانتقال إلى البنى؛ ما فوق الشكلية أو المعنوية، كانت نظريّة الوحدة، والرّمز هي المرجّحة، مبتعداً عن نظرية الأغراض الشعريّة الشّائعة؛ على النّحو الذي قرره الدكتور وهب روميّة في كتابه الأثير.

-ثمّ انطلقتُ إلى ذات الشاعر؛ في رؤيته الكونيّة؛ حيث السماء وتجليتاها الجلاليّة؛ و الجماليّة، والأرض وآفاقها الرّحيبة، ثمّ عُدتُ إلى ذات الشّاعر؛ التي تظهر جليّةً أو مقنّعة، تتوسّل الأشياء وتطلب التشيّؤ أحياناً، وتظهر المرأة هنا كأحد أبرز امتدادات الذّات، وصورةً من صور النّفس الأدبيّة، المحبّة العاشقة، إذ يحضر الغزل بها مادةً وروحاً، أو حباً صرفاً مجرّداً، ولاتزال القصيدة الجاهليّة تتحين أقلام الباحثين في النقد الأدبي القديم أو بأدوات النقد الفنيّ المعاصر، الدرس والتقصي والاعتناء.

المراجع:

1-ابن طباطبا، محمد، عيار الشعر، تح: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1426هـ، 2000م.

2-الأصفهانيّ، أبي الفرج، الأغانيّ، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت، لبنان، 1994-1415، 51/5.

3-الأصمعيّ، عبد الملك بن قريب، الأصمعيّات، تح: أحمد محمد شاكر ، عبد السلام محمد هارون، دار المعارف ،مصر،1993م، ط7.

4-بكّار، يوسف حسين، بناء القصيدة في النّقد العربي القديم في ضوء النّقد الحديث، دار الأندلس، بيروت-لبنان.دت.

5-التبريزي، يحيى بن علي، شرح ديوان الحماسة، دار القلم ،بيروت.دت

6-الجبوري، يحيى، الشعر الجاهليّ؛ خصائصه وفنونه، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، 1407 هـ -1986م، ط 5.

7-الجاحظ، عمرو بن بحر، الحيوان، دار الكتب العلمية، بيروت، 1424 هـ، ط 2 ، جـ 4.

8-الجاحظ، عمرو بن بحر، البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان،1423هـ، جـ 3.

9-الحوفي، أحمد، الغزل في العصر الجاهليّ، رسالة ماجستير في جامعة فؤاد الأول، مكتبة نهضة مصر، 1370هـ- 1950م، ط 1.

10-ديوان النّابغة الذبياني، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط 2.

11-الدينوري، بن قتيبة، الشعر والشعراء، دار الحديث، القاهرة، 1423 هـ، ج 1.

12-الزركليّ، خير الدين، الأعلام، دار العلم للملايين، 2002 م، ج3.

13-الشنتمري، الأعلم، أشعار الشّعراء الستّة الجاهليين، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1403 هـ ، 1983م، ط 3.

14-شلبي، سعد، الأصول الفنية للشعر الجاهليّ.د ت

15-الضبيّ، المفضل، المفضليات، تح: أحمد محمد شاكر ، عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، القاهرة ط6.دت

16-ضيف، شوقي، العصر الجاهليّ، دار المعارف، القاهرة، ط 11.دت

17-ضيف، شوقي، الفنّ ومذاهبه، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط 11.دت

18-طليمات، غازي والأشقر، عرفان، تاريخ الأدب العربي، الأدب الجاهلي؛ قضاياه، أغراضه، أعلامه، فنونه، دار الإرشاد بحمص، 1412هـ - 1992م، ط 1.

19-العسكريّ، أبو هلال، الصّناعتين، تح: علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان،1419 هـ.

20-عطوان ،حسين، مقدّمة القصيدة العربية في الشعر الجاهليّ، دار المعارف، مصر.دت

21-القيرواني، ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، 1401 هـ - 1981 م، ط5.

22-القرطاجنيّ،حازم، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمد الحبيب بن خوجة، دار الغرب الإسلامي.دت

23-القيسي، نوري، الطبيعة في الشعر الجاهلي، الشركة المتّحدة للتوزيع، بيروت، لبنان، 1390هـ-1970م، ط 1.

24-الكندي، امْرُؤُ القَيْس، ديوان امرِئ القيس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1425 هـ - 2004 م، ط 2.

25-مندور، محمد، النقد المنهجيّ عند العرب، منهج البحث في الأدب واللغة، مترجم عن لانسون ومابيه، نهضة مصر، القاهرة،ج1.

26-المرزباني، أبي عبيد الله، معجم الشعراء، تصحيح وتعليق : الأستاذ الدكتور ف كرنكو، مكتبة القدسي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1402 هـ - 1982 م، ط2.

27-ناصيف، مصطفى، قراءة ثانية لشعرنا القديم ، دار الأندلس ، بيروت ، لبنان.

28-وهب، روميّة، شعرنا القديم والنّقد الجديد، عالم المعرفة، 1996م.

الهوامش:

[71] - بكار، يوسف حسين، بناء القصيدة في النّقد العربي القديم في ضوء النّقد الحديث، دار الأندلس، بيروت-لبنان ، ص 44.

[72] - ابن طباطبا، محمد، عيار الشعر، تح: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1426هـ، 2000م، ط2، ص 11 وما يليها.

[73] – العسكري، أبو هلال، الصناعتين، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العنصرية – بيروت،1419 هـ، ص 133 وما يليها.

[74] – القيرواني، ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، 1401 هـ – 1981 م، ط 5، ج1، ص: 204. و بكار، يوسف حسين، بناء القصيدة في النّقد العربي القديم في ضوء النّقد الحديث، مرجع سابق، ص 45.

[75] – الجاحظ، عمرو بن بحر، البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 1423 هـ، جـ1، ص 8.

[76] – كار، يوسف حسين، بناء القصيدة في النّقد العربي القديم في ضوء النّقد الحديث، مرجع سابق ص 48-49. و مندور، محمد، النقد المنهجي عند العرب منهج البحث في الأدب واللغة، مترجم عن لانسون ومابيه، نهضة مصر، القاهرة، ص 229.

[77] – بكار، يوسف حسين، بناء القصيدة في النّقد العربي القديم في ضوء النّقد الحديث، مرجع سابق ص49. و القيرواني، ابن رشيق، لعمدة في محاسن الشعر وآدابه، مرجع سابق خطبة الكتاب: ص 17.

[78] – بكّار، يوسف حسين، بناء القصيدة في النّقد العربي القديم في ضوء النّقد الحديث، مرجع سابق ص 49.

[79] – انظر المرجع نفسه، ص 50.

[80] – الجرجانيّ، علي بن عبد العزيز، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، 1900، ص15.

[81] – انظر شلبي، سعد، الأصول الفنيّة للشعر الجاهلي، مكتبة غريب، القاهرة، ط2، ص 25.

[82] – الدينوري، بن قتيبة، الشعر والشعراء، دار الحديث، القاهرة، 1423 هـ، ج 1 ، مرجع سابق ص 78.

[83] – ضيف، شوقي، العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، ط 11، مرجع سابق ص189.

[84] – شلبي، سعد، الأصول الفنية للشعر الجاهلي، مرجع سابق ص 33،34.

[85] – انظر ضيف، شوقي، العصر الجاهلي، مرجع سابق ص 190.

[86] – الأصفهاني، أبي الفرج، الأغاني، دار إحياء التّراث العربيّ، بيروت، لبنان، 1994-1415، 51/5 ص 37.

[87] – انظر المرجع نفسه، ص 190.

[88] – انظر ضيف شوقي، العصر الجاهلي، مرجع سابق ص 192.

[89] – انظر ضيف شوقي، الفنّ ومذاهبه، دار المعارف، مصر، القاهرة، ط 11، ص 37، 38، 39 .

[90] – شلبي، سعد، الأصول الفنية للشعر الجاهلي، مرجع سابق ص 58.

[91] – انظر المرجع نفسه، ص 59.

[92] – المثقب العبدي ثم النكري اسمه عائذ بن محصن وقيل اسمه شأس ابن عائذ بن محصن بن ثعلبة بن واثلة بن عدي بن زهر بن منبه بن نكرة وهي القبيلة بن لكيز بن أفصى بن عبد القيس بن أفصى. وسمي المثقب ببيت قاله. وقيل اسمه نمار بن شأس ويكنى أبا ماثلة وهو جاهلي من شعراء البحرين، انظر: المرزباني، أبي عبيد الله، معجم الشعراء، تصحيح وتعليق : الأستاذ الدكتور ف .كرنكو، مكتبة القدسي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، 1402 هـ – 1982 م، ط2، ص 303.

[93] – هو المنخل بن عمرو ويقال المنخل بن مسعود بن أفلت بن عمرو بن كعب بن سواءة بن غنم بن حبيب بن يشكر بن بكار بن وائل اتهمه النعمان بامرأته المتجردة فقتله، شاعر مقل من شعراء الجاهلية، انظر: الأصفهاني، أبي الفرج، الأغاني، ج 10، ص 5.

[94] – زياد بن معاوية بن ضباب الذبيانيّ الغطفانيّ المضري، أبو أمامة: شاعر جاهلي، من الطبقة الأولى، من اهل الحجاز، كانت تضرب له قبة من جلد أحمر بسوق عكاظ فتقصده الشعراء فتعرض عليه أشعارها. وكان الأعشى وحسان والخنساء ممن يعرض شعره على النابغة. وكان أبو عمرو

ابن العلاء يفضله على سائر الشعراء. وهو أحد الأشراف في الجاهلية. وكان حظيا عند النعمان بن المنذر، انظر: الزركلي، خير الدين، الأعلام، دار العلم للملايين، 2002 م، ج3، ص 54.

[95]–الأصمعي ،عبد الملك بن قريب، الأصمعيّات، تح: أحمد محمد شاكر، عبد السلام محمد هارون، دار المعارف مصر،1993م، ط7، ص60.

[96] – شلبي، سعد، الأصول الفنية للشعر الجاهلي، مرجع سابق ص 62.

[97] – يعكفن الخ: يجوز أَن يكون هَذَا الْبَيْت فِي صفة النِّسَاء فَيكون قَوْله يعكفن عَن عكفت الْمَرْأَة شعرهَا إِذا ألزمت بعضه بَعْضًا ،وَجَعَلته ضفائر، والأساود :جمع الْأسود من الْحَيَّات تشبه بهَا الضفائر، والتنوم: شجر تلْتَفت عَلَيْهِ تِلْكَ الأساود، وَالْمعْنَى يضفرن من الشّعْر ضفائر مثل أساود التنوم الَّتِي لَا خلاف فِي عكوفها لِأَنَّهَا تلتوي بِهَذَا الشّجر، وَيجوز أَن يكون فِي صفة الْخَيل وَالْمعْنَى أَن الْخَيل تَجِيء بالفرسان يضم بَعْضهَا إِلَى بعضٍ، وهم كالأساود من الْحَيَّات شجاعة وإقدامًا وَعدم خوف من الشَّرّ، انظر: التبريزي، يحيى بن علي، شرح ديوان الحماسة، دار القلم ،بيروت، ص 206.

[98] – الضبيّ، المفضل، المفضليات، تح: أحمد محمد شاكر ، عبد السلام محمد هارون، دار المعارف – القاهرة ط6 ، ص 191.

[99] – الشتيت: المتفرق يريد أسنانها المتفلجة، واضحاً: أبيض، انظر: ضيف شوقي، العصر الجاهلي، الحاشية:4/ص : 228.

[100] – الجبوري، يحيى، الشعر الجاهلي خصائصه وفنونه، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، 1407 هـ –1986م، ط 5، ص 184.

[101] – عطوان ،حسين، مقدّمة القصيدة العربية في الشعر الجاهلي، دار المعارف، مصر، ص 116.

[102] – الكندي، امْرُؤُ القَيْس، ديوان امرِئ القيس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1425 هـ – 2004 م، ط 2، ق/ل – ص: 135.

[103] – عم صباحاً: تحية للعرب.

[104] – لأوجال: السعيد المخلّد.

[105] – ذي خال: موضع أو جبلٌ بنخلة.

[106] – الأسحم: السحاب الأسود لكثرة مائه.

[107] – الطلا: ولد الظبية أو البقرة الوحشية.

[108] – الشمنتري، الأعلم، أشعار الشعراء الستة الجاهليين، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1403 هـ ، 1983م، ط 3، ص 45.

[109] – انظر عطوان ،حسين، مقدّمة القصيدة العربية في الشعر الجاهلي، مرجع سابق ص 121.

[110] – انظر المرجع نفسه ، ص 123.

[111] – انظر المرجع نفسه، ص 126.

[112] – انظر المرجع نفسه، ص 124.

[113] – القيرواني، ابن رشيق، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، مرجع سابق ص 236.

[114] – ديوان النّابغة الذبياني، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط 2، ص 31، 32،33.

[115] – المرجع نفسه، ص 237، 238.

[116] – المرجع نفسه، ص 238.

[117] – المرجع نفسه، ص 238.

[118] – بكار، يوسف حسين، بناء القصيدة في النّقد العربي القديم في ضوء النّقد الحديث، مرجع سابق ص 228.

[119] – القيرواني، ابن رشيق، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، مرجع سابق ص 239.

[120] – القيرواني، ابن رشيق، العمدة في محاسن الشّعر وآدابه ونقده، مرجع سابق ص 239.

[121] – المرجع نفسه، ص 306.

[122] – المرجع نفسه، ص 303.

[123] – ضيف، شوقي، العصر الجاهليّ، مرجع سابق ص 219.

[124] – وهب، روميّة، شعرنا القديم والنّقد الجديد، عالم المعرفة، 1996م، ص 144.

[125] – الكندي، امْرُؤُ القَيْس، ديوان امرِئ القيس، مرجع سابق ص 67.

[126] – ناصيف، مصطفى، قراءة ثانية لشعرنا القديم ، دار الأندلس ، بيروت ، لبنان، ص: 128،127.

[127] – الحبي: السحاب المتراكم وجعله مكللا، .لأنه صار أعلاه كالإكليل لأسفله، ويروى مكلل بكسر اللام أي مبعسم.

[128] – السليط: الزيت الذبالة الفتيلة.

[129] – ضارج والمذيب موضمات.

[130] – قطن جبل . الشيم النظر إلى البرق وترقب المطر.

[131] – الكنهبل" ضرب من شجر البادية ، انظر: ناصيف، مصطفى، قراءة ثانية لشعرنا القديم، ص: 126

[132] – ناصيف، مصطفى، قراءة ثانية لشعرنا القديم، مرجع سابق ص: 125.

[133] – القيسي، نوري، الطبيعة في الشعر الجاهليّ، الشركة المتّحدة للتوزيع، بيروت، لبنان، 1390هـ-1970م، ط 1.

[134] – شلبي، سعد، الأصول الفنية للشعر الجاهليّ، مرجع سابق ص 218.

[135] – القيسي، نوري، الطبيعة في الشعر الجاهليّ، مرجع سابق ص 307.

[136] – المرجع نفسه، ص 329.

[137] – وهب، روميّة، شعرنا القديم والنّقد الجديد، مرجع سابق ص 179.

[138] – انظرا لمرجع نفسه ص 181.

[139] – وهب، روميّة، شعرنا القديم والنّقد الجديد ، مرجع سابق ص 181.

[140] – الجاحظ، عمرو بن بحر، الحيوان، دار الكتب العلمية ، بيروت، 1424 هـ، ط 2 ، ج 4، ص 411.

[141] – المرجع نفسه، ص 194.

[142] – المرجع نفسه، ص 215، 216.

[143] – الجاحظ، عمرو بن بحر، البيان والتبيين، مرجع سابق ص 117.

[144] – وهب، روميّة، شعرنا القديم والنّقد الجديد، مرجع سابق ص 218.

[145] – المرجع نفسه، ص 222.

[146] – الحوفي، أحمد، الغزل في العصر الجاهليّ، رسالة ماجستير في جامعة فؤاد الأول، مكتبة نهضة مصر، 1370هـ1950م، ط 1،ص: 11.

[147] – انظر طليمات، غازي والأشقر، عرفان، تاريخ الأدب العربي، الأدب الجاهلي قضاياه أغراضه أعلامه فنونه، دار الإرشاد بحمص، 1412هـ -1992م، ط 1، ص 108.

[148] – المرجع نفسه، ص 110.

[149] – وهب، روميّة، شعرنا القديم والنّقد الجديد، مرجع سابق ص 137.

المجلد 3 / العـــدد: 7 (2022)، Volume 3, Issue 7

ص 116 - 133

مجلـة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD)
Journal of Scientific Development for Studies and Research

أهمية توحيد المصطلح في علوم الاعلام والاتصال – مقاربة وصفية

سي يوسف باية [1] *

[1] جامعة الجزائر 3 (الجزائر)، mimi140700@gmail.com

The importance of Unified term in Information And Communication Sciences

Descriptive approach

si youcef baya (Algerian), mimi140700@gmail.com

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى مناقشة وتحليل موضوع أهمية توحيد المصطلح في علوم الاعلام والاتصال من خلال عينة من المصطلحات التي يختلف تحديدها من قبل الباحثين ،نظرا للفوضى العارمة التي تكتنف ترجمة المصطلح في المنطقة العربية، مردّ ذلك، اختلاف المصادر المترجم منها من قبل الباحثين من جهة، وغياب الاتّفاق بين المترجمين لتوحيد المصطلحات من جهة أخرى، إلى جانب عدم وجود هيئة ملزمة بالتوحيد في قاموس جامع،ويمكن أن تزداد هذه الإشكالية في ظل هيمنة لغة العولمة ، حيث تتولد المفاهيم وتتقولب المصطلحات ،ممّا يستلزم التطرق إلى مفهوم المصطلح ودلالته في علوم الاعلام والاتصال، بغية استخلاص أهم إجراءات الترجمة من ناحية المفهوم، المضمون والمنهج على حدّ سواء، ولهذا، فإنّ معرفة الكيفية التي اتّبعها الباحثون المترجمون من حيث الاتفاق على التوحيد أو الاختلاف حوله لأمر ضروري.

وقد أسفرت الدراسة عن نتائج جوهرية أهمها، أنّ ثمّة علاقة وثيقة لا تنفصم بين المصطلح والتصور أو المفهوم الذي يدل عليه وأن على الباحث المترجم إدراك الدلالة الدقيقة للمصطلح حتى يتمكن من نقله إلى اللغة الهدف نقلا كامل الأبعاد، وأنّ ثمة شروط يجب مراعاتها عند انتقاء الإجراءات التي يمكن استخدامها في نقل المصطلح ومفهومه بين اللغات احتراما لثقافة النص المصدر والهدف، وهذا يستدعي الفحص الدقيق والمراجعة عند ترجمة المصطلح من ثقافة النص المصدر إلى ثقافة المتلقي الجديد.

الكلمات المفتاحية: الاختلاف. الاتفاق.، ثقافة المصدر. ثقافة الهدف.، قاموس جامع.

Abstract :

* سي يوسف باية

The Paper is about terminology in Information Communication Sciences and it is aims to discuss and analyze the issue of unifying the terms and concepts in media and mass communication studies, given the overwhelming chaos surrounding the translation of the term in the Arab region, due to the different sources translated from them by researchers on the one hand, and the absence of agreement among translators to standardize terminology on the other hand, to Besides, there is no body obligating unification in a comprehensive dictionary, necessitates addressing the concept of the term and its significance in media and

Communication sciences, in order to extract the most important translation procedures in terms of concept, content and methodology alike. Therefore, knowing how researchers and translators have followed in terms of agreeing or disagreeing about monotheism is essential.

The study yielded substantial results, the most important of which is that the term has a fundamental role in the cultural structure of societies, and this calls for careful examination and review when translating the term from the culture of the

Source text to the culture of the new recipient.

Keywords : difference ; agreement ; source culture ; target culture ; complet dictionary.

مقدمة:

أصبح الحديث عن استخدام وترجمة ونقل المصطلح في علوم الاعلام والاتصال من أكثر الاهتمامات لدى الباحثين المهتمين بتنمية الرصيد المعرفي، خاصة مع الانتشار الواسع لوسائل الاتصال الجديدة، والتي أفرزت العديد من المصطلحات التي أصبحت محلّ نقاش واختلاف حول المنهج الملائم لتوحيدها وأهم الإجراءات الواجب اتّباعها في نقلها من لغة المصدر إلى اللغة الهدف، بغية إيجاد لغة مشتركة تسمح بالتواصل في اللغة ذاتها، أخذا بعين الاعتبار البيئة وخصوصياتها.

إشكالية الدراسة:

أدى الاختلاف في ترجمة المصطلح من لغة المصدر إلى اللغة الهدف، إلى تأثير واضح وجلي في الرصيد المعرفي المترجم إلى العربية في علوم الاعلام والاتصال، حيث يواجه أساتذة علوم الاعلام والاتصال صعوبات جمّة وإشكالات عديدة في البحوث الإنسانية، وفي مقدمتها الدراسات الاتصالية في كليات الاعلام والاتصال في الجامعات العربية.

لهذا، فإنّ البحوث والدراسات الأكاديمية بصفة عامة، وفي علوم الاعلام والاتصال بصفة خاصة، أصبحت بحاجة ماسة إلى إرساء وتوحيد مصطلحات عربية قادرة على نقل المعرفة العلمية بالدقة المطلوبة، انطلاقا من منهجية محدّدة، في ظل فوضى مصطلحية تعوق التواصل والتفاعل والتراكم المعرفي.

بناءا على ذلك، تودّ الباحثة أن تقف عند الأهمية القصوى التي يكتسيها توحيد الترجمة الاصطلاحية في علوم الاعلام والاتصال، في ظل غياب تنسيق عربي واضح في مجال ترجمة المصطلح من ثقافة المصدر إلى ثقافة المتلقي، مع تبيان الإجراءات اللازمة للترجمة، كإشكالية محورية لعنوان دراستها الموسومة: أهمية توحيد المصطلح في علوم الاعلام والاتصال.

وقد تفرع عن الإشكالية الرئيسية عدة تساؤلات أهمها:

–ماهي دلالة المصطلح وأهميته في علوم الاعلام والاتصال؟

–ماهي طبيعة المصطلحات التي تواجه اختلاف في الترجمة من لغة المصدر إلى اللغة الهدف؟

–وهل أنّ الاختلاف في المعنى والدلالة أو في الشكل فقط؟

–ثم كيف يمكننا توحيد المصطلحات في ظل صعوبة المحاججة والتحاور حول الخلاف نفسه بين الباحثين؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

–التعرف إلى أهم المصطلحات والمصطلحات المشابهة والمستخدمة بكثرة في علوم الاعلام والاتصال.

–التعرف إلى الاتّفاق والاختلاف في استخدام المصطلحات بين الباحثين، وهل هنالك اختلاف في المعنى عند استخدام أي منها، أم أنّها تشير إلى معنى واحد.

–التعرف إلى الصعوبات التي تواجه الباحث عند ترجمة المصطلح من ثقافة المصدر إلى ثقافة الجمهور المتلقي.

– ما مدى التزام الباحثين بالأسس والمعايير اللازمة في ترجمة المصطلح من لغة المصدر إلى اللغة الهدف.

أهمية الدراسة:

تعد الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية إحدى وسائل الاتصال الثقافي بين المجتمعات على اختلاف أصولها الثقافية والاجتماعية والدينية، ونظرا لأهمية الترجمة، فقد أصبحت موجودة في معظم المؤسسات الأكاديمية التي تعنى بالترجمة وتعير اهتماما بالغا لهذا العلم، لما له من أهمية في التعامل مع المصطلحات، وبوصفه المرآة العاكسة لها في لغة الأم. فالترجمة

السليمة تحمل كافة المفاهيم والمضامين التي يدل عليها فحوى المصطلح في أصل لغته وثقافته، باعتبار أن التصور أو المفهوم واحد، بيد أن المصطلح يختلف من ثقافة لأخرى.

كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها:

–تسلط الضوء على أهمية توحيد المصطلح في علوم الاعلام والاتصال.

–أنّ موضوع توحيد المصطلح لا يزال يثير جدلا بين الباحثين في حقل علوم الاعلام والاتصال.

–احتدام الخلاف والنقاش حول تحديد واستخدام المصطلحات.

–الأهمية القصوى للاهتمام بتوحيد الترجمة الاصطلاحية الدقيقة.

–أهمية الترجمة في التعامل مع المصطلحات بوصفها المرآة التي تعكس فهم المصطلح في لغته الأم وفي نقله إلى المتلقي الجديد في اللغة الهدف.

منهج الدراسة وأدواتها:

تتمثل المنهجية المتّبعة في هذه الدراسة في استخدام أساليب منهجية فرضتها أهمية الدراسة والهدف العام لها، كما فرضتها معالجة ومناقشة وتحليل موضوع: أهمية توحيد المصطلح في علوم الاعلام والاتصال، ممّا يستدعي ضرورة اختيار طريقة البحث وأدواتها المناسبة التي تثرهما المشكلة وهي:

أسلوب المسح الذي"يعتبر من أبرز الأساليب المنهجية في مجال الدراسات الإعلامية، والذي يمثل جهدا علميا منظما للحصول على بيانات ومعلومات حول الظاهرة أو مجموعة من الظواهر موضوع البحث"(سمير محمد حسين،1995، ص132) كما يستفاد من هذا الأسلوب المنهجي في دراسة الإشكالية وتفكيكها إلى عناصرها التراتبية، بغية التوصل إلى دلالات مفيدة.

كما اعتمدت الدراسة أيضا على المنهج المقارن، حيث يعرّف"على أنّه أسلوب المقابلة والمقايسة بين الأحداث والظواهر وموازنة بعضها ببعضها الآخر، بهدف الكشف عما بينها من علاقات أو اختلاف أو تباين، أي أنّه عملية عقلية تتم بتحديد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بقصد الوصول إلى حكم معيّن يتعلق بوضع الظاهرة في المجتمع، والحكم مرتبط باستخدام عناصر التشابه أو التباين بين الظاهرتين المدروستين أو بين مراحل تطور ظاهرة ما (محمد الغريب عبد الكريم ،2013، ص 24)

وقد اعتمدت الباحثة هذا المنهج للقيام بمقارنة بين المصطلحات وإبراز الاختلافات والفروقات المفهومية بين الباحثين في حقل علوم الاعلام والاتصال، بغية تقييم الإجراءات التي اعتمدها الباحثون المترجمون، وما مدى نجاحهم في المحافظة على فحوى المصطلح عند نقله على اللغة الهدف.

وبالنسبة للأدوات المستعملة، فقد قامت الباحثة باستقراء الاسهامات البحثية للباحثين المهتمين بترجمة المصطلح من لغة المصدر إلى لغة الهدف، استنادا إلى تساؤلات الدراسة، وباستخدام أداة الملاحظة، ثم التمحيص والتحليل لاستخلاص النتائج.

بناءا على ذلك، يتسنّى لنا معالجة المحاور الأساسية التي يتألف منها الموضوع المطروح للمعالجة على النحو الآتي:

I. دلالة المصطلح وأهميته في علوم الاعلام والاتصال

نظرا للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والمعرفية التي حصلت في جميع المجالات، وخاصة مع هيمنة دول الشمال على دول الجنوب، فإن الدول العربية أصبحت بحاجة ماسة إلى ترجمة كل ما يصدر عن مختلف الدول من تراث وإنتاج فكري ومعرفي من أجل مسايرة التطور الحاصل في المجال العلمي، فترجمة المصطلح من لغة المصدر إلى للغة الهدف نشاط لا بد منه من أجل تطور البحث العلمي واستمرار عملية التواصل والتبادل الثقافي.

ومن بين الميادين التي هي بحاجة أكثر إلى الترجمة "ميدان علوم الاعلام والاتصال "والذي يعتبر حقلا خصبا في العلوم الإنسانية التي لازالت البحوث فيها قائمة، نتيجة التطور الحاصل في تكنولوجيا الاعلام والاتصال، وظهور ما يسمى بالإعلام الجديد، وكذا الاهتمام بكل أشكال الاتصال التي ظهرت مع هذه التكنولوجيات، بما آلت إليه من تغيرات نفسية واجتماعية على الأفراد والمجتمعات.

هكذا، فإن الباحثين المهتمين بميدان علوم الاعلام والاتصال في المنطقة العربية هم في أمس الحاجة إلى ترجمة ما تنتجه مختلف الدول من أبحاث ودراسات، وهذا قد أحدث تباينا واختلافا في الرصيد المعرفي المترجم إلى العربية، نظرا للاختلاف الوارد في الاتجاهات الفكرية، مما أثر جليا على البحث العلمي وخلق أزمة في ترجمة المصطلح، انعكست على توحيد استخدامه. (محمد الديداوي، 2000، ص11)

ويتميز ميدان علوم الاعلام والاتصال بالانفجار المعرفي والتدفق السريع للمعلومات، مما يظهر دور الترجمة وأهميتها في نقل هذا التراث من حضارة إلى أخرى، بمعنى من الدول المنتجة إلى الدول المستهلكة، فترجمة المصطلح نشاط معرفي يساعد على المثاقفة وعلى نقل معنى المفهوم إلى معنى المفهوم نفسه في لغة أخرى، ومن هنا فإن ترجمة المصطلح تحتاج إلى تضافر جهود الباحثين والمهتمين بمجال نقل المصطلح من لغة المصدر إلى للغة الهدف قصد توحيده من حيث الشكل والمضمون.

وعلى الرغم من المساعي التي بذلت من قبل البعض، بغية توحيد ونقل واستخدام وترجمة المصطلح من ثقافة إلى أخرى، إلى أنّ هناك أسبا ب عديدة تعيق الاتفاق نحو التوحيد للمصطلح نفسه عند نقله من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، نذكر من بينها الأسباب الآتية:

II.أسباب الاختلاف في استخدام المصطلح المترجم إلى ثقافة المتلقي الجديد :

قراءة تحليلية لعينة من المصطلحات المستخدمة في ميدان علوم الاعلام والاتصال تظهر لنا تباينا واضحا في المنهجية المتّبعة في تعريب المصطلحات، فهناك من عرّب وهناك من أبقى المصطلح على حاله كما ورد في اللغة المنقول عنها، ولا غرابة والحال تلك أن يلجأ بعض الباحثين المترجمين إلى الترجمة المباشرة دون أن يميّز بين المفاهيم.

ويرجع الاختلاف في ترجمة المصطلح ونقله من اللغات الأجنبية إلى العربية، إلى غياب التنسيق بين الباحثين المترجمين في ميدان علوم الاعلام والاتصال للمصطلحات، وأيضا إلى غياب قاموس عربي جامع للمفردات والمصطلحات وما يقابلها من دلالات ومعاني دقيقة، بالإضافة إلى أسباب أخرى تتمثل فيما يلي:

–أنّ كل لغة تشمل على العديد من المرادفات التي تختلف في معانيها اختلافا من ثقافة إلى ثقافة أخرى.

– قد ينقل المترجم الكلمة من لغة إلى لغة أخرى، انطلاقا من الثقافة التي ينتمي إليها والايديولوجيا التي يعتنقها في توجهاته الفكرية، ممّا يجعل منه باحثا مترجما للكلمة فقط، دون أن ينقل ثقافة الكلمة الأصلية بشكل فعال إلى اللغة المستهدفة في الترجمة.

–تعدّد الاجتهادات وغياب المنحى النظامي الذي يفترض أن يحدّد آلية النقل بشكل دقيق.

–تعدّد مشارب واضعي المصطلحات، ممّا يؤدي إلى اختلاف في المفاهيم وتباين في التعبير عنها.

–عائق التراكيب والقواعد الخاصة بكل لغة وعدم وجود مقاييس واضحة لنقل هذه التراكيب، مما يؤثر جليا على الترجمة.

–استخدام النحت دون التقيّد بأية مرجعية لغوية، وفي هذا نبهت مجامع اللغة بعدم اللجوء لأساليب النحت إلا عند الضرورة على أن لا يخرج اللفظ عن المألوف الذي يحمل جرسا عربيا"(حجازي محمود فهمي ،2002، ص13)

–غياب التعاون والتنسيق بين المؤسسات والجامعات والمعاهد، ممّا جعل المصطلح المنقول يتأرجح بين التعريب والنقل الحرفي دون أن تتّفق الصياغة مع الذوق العربي.

–كثرة المصطلحات التي هي بحاجة للترجمة تتطلب المعرفة الكاملة بمجال التخصص، والقدرة على نقل المصطلحات بدقة متناهية، وموضوعية في التعبير عن الفكرة التي يريد الباحث إيصالها إلى المتلقي الجديد، ذلك أن نقل المفردات من وإلى اللغات المترجم إليها دون احترام شروط الأمانة العلمية في الترجمة قد يؤدي إلى صعوبات جمّة لا محال.

–الجهد الإضافي على مستوى التراكيب اللازمة لإنتاج المعنى الصحيح، فالمترجم مهما بلغت ثقافته، فلا يمكنه أن يكون متخصّصا في شتى المواضيع التي هي بحاجة إلى الترجمة.

–صعوبة البحث في المجال الذي يعالجه النص، نظرا للتشعب والتنوع المعرفي في علوم الاعلام والاتصال.

–صعوبة إتقان لغة المصدر واللغة الهدف في آن واحد، ذلك أن الغاية من نقل المصطلح هي أن يفهم المعنى أخذا بعين الاعتبار ثقافة الأصل وثقافة المتلقي الجديد.

–اعتماد الترجمة الحرفية.

وفي هذا السياق، نشير إلى أنّ نقل المصطلح وتوحيد استخدامه في النص المترجم إليه، يتطلب استخدام لغة التخصص، وفي ذلك تتحدّد خمسة شروط أساسية يجب أن تتوفر لدى الباحث المترجم في ميدان علوم الاعلام والاتصال وهي: التحكم في ثقافة الموضوع، التمكن من المصطلحات وفي كيفيات توظيفها، القدرة على الاستنتاج والتعميم، الانغماس في النص والأنواع المشابهة له، وأيضا سهولة الحصول على الوثائق والمعلومات، وهي كلها شروط ضرورية تكسب المصطلحات مكانتها وأهميتها في ثقافة المجتمعات (أحمد إبراهيم،2009، ص27).

إنّ التساوي المطلق بين المصطلحات المترجمة هي مسألة نسبية في ميدان علوم الاعلام والاتصال ، حيث يرى الكثير من علماء الترجمة أنه من الصعب تساوي المصطلحات في ترجمتها من لغة المصدر إلى اللغة الهدف، مع كل ما تتطلب عملية الترجمة من حيث الشكل والمعنى والسياق والقيمة الاتصالية، حيث أن من شروط التساوي في الترجمة أن تكون المصطلحات في لغة المصدر والهدف وطيدة الصلة بملامح ظاهرة معيّنة من الناحية اللغوية و الوظيفية والاتصالية للمصطلح، وأنّ بلوغ الباحث المترجم المستوى المطلوب من الترجمة السليمة ،يستدعي الاهتمام بالشكل، المعنى والأسلوب .

وفي السياق ذاته، فإنّ نقل المصطلح من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، يتمّ وفق أسس محدّدة على النحو الآتي:

–ضرورة الاهتمام بالسياق الذي ورد فيه المصطلح أكثر من التماسك اللفظي.

–الاعتناء بالتساوي الديناميكي على التناسب الشكلي.

– الأولوية للصيغة المسموعة على الصيغة المكتوبة.

–أولوية الصيغ قيد الاستعمال على الصيغ التقليدية.

هكذا، ينبغي على الباحث أن يراعي مسألة التساوي بين المصطلحات في جميع النواحي المتّصلة بثقافة المجتمعات، حيث أنّ هدفه يكمن في أن يعكس الهوية المترجم منها بصورة معبّرة في اللغة الهدف (أحمد موقف،1997، ص145)

فمسألة التساوي في نقل المصطلح، يجب ألا ينظر إليها على أنها البحث عن التشابه التام بين المصطلحات، لأنه قد لا يتحقق ذلك بين لغة المصدر واللغة الهدف، نظرا للاختلافات الثقافية التي تتباين من مجتمع لآخر، والتي هي عائق في عملية الترجمة، فكيف يمكننا إيجاد معاني بعض المصطلحات التي لا تتواجد في ثقافة اللغة المنقول إليها؟ فمشكلة عدم قابلية ترجمة

المصطلح في اللغة الهدف راجع إلى غياب السياق اللغوي المحدد لطبيعة الأسلوب من حيث الاستخدام (ماجد دوديني، 2009، ص40)

ونشير في هذا السياق، إلى أن الدول الغربية لها النصيب الأكبر في العملية، حيث أنها تسيطر على تكنولوجيات الاعلام والاتصال، مما يجعلها تستحوذ على العلوم وفي شتى المجالات والاختصاصات الرائدة، وبذلك تتولى مهمة إنتاج ما تشاء من المصطلحات، خاصة في حقل الاعلام والاتصال الذي يعتبر حقلا خصبا للدراسات والأبحاث، ونتج عنه تبعية الدول العربية والتي أصبح المصطلح فيها رهينا بميلاد أو ظهور المصطلح الأجنبي ،مما جعل البعض من المصطلحات العربية ونظرا لعدم تساوي السياق بين لغة المصدر مع اللغة الهدف يكتنفها شوائب الغرابة وضعف الأسلوب وعجمة التركيب ،فباتت هذه المصطلحات عبء على اللغة العربية ،بل وأداة تشويه لأهم سماتها وخصائصها الجمالية.

فالمصطلح في الثقافة العربية، لا يزال تابعا للمصطلح الأجنبي، ولايزال الباحثون المترجمون في ميدان علوم الاعلام والاتصال يبحثون عن مكافآت لفظية للمصطلحات في مختلف مراحل البحث، وهي مشكلة أساسية تعترض الباحثين، نظرا لعدم الاتفاق على توحيد الاستخدام، وبذلك تبق مسألة التوحيد نسبية وصعبة كما أشرنا إلى ذلك من قبل، سببها غياب التنسيق بين أهل الاختصاص، وفي ظل ذلك أصبح تداول المصطلحات مرتبطا بمدى استخدام المختصين لها وبدرجة تمكن المتلقي منها ومن مفاهيمها وهذا ناتج عن أمرين إثنين هما:

–أولهما أن قاموس المصطلحات العربية يكاد يكون غريبا في مفاهيمه وصياغته.

– نقل وترجمة المصطلحات الأجنبية إلى العربية في صورة قوائم مفردات جلها معرب تعريبا صوتيا دون مراعاة السياق الثقافي للمفردة (أحمد موقف،1997، ص146)

III.اختلاف دلالة المصطلح في البيئات الثقافية للدول:

يختلف مسار كل بحث باختلاف المفاهيم التي يستخدمها الباحث في ميدان علوم الاعلام والاتصال، حيث تزداد درجة الاختلاف أحيانا، ونسبة الاتّفاق أحيانا أخرى من وجهات نظر متعدّدة، مردّ ذلك هو التباين الوارد في الخصائص التي تميّز البيئات الثقافية للمجتمعات في المنطقة العربية، مع ما تشهده من مسارات مختلفة في عملية الصياغة والاشتقاق والتركيب للمصطلحات المستخدمة في هذا المجال.

هكذا تتنوع المصطلحات وتتّخذ أشكالا مختلفة بين دول المشرق العربي من جهة، ودول المغرب العربي من جهة أخرى، إذ يستخدم الباحثون المترجمون في المشرق العربي مصطلحات محدّدة يحافظون من خلالها على النواحي الفنية والجمالية، بينما يفضل الباحثون في المغرب العربي إعارة الاهتمام لدلالة الألفاظ ومعانيها.

وفي السياق ذاته، يمكننا أن نقف عند عينة من المصطلحات التي تشهد تباينا واختلافا في الشكل والمفهوم في ميدان علوم الاعلام والاتصال في المنطقة العربية، هذا الاختلاف راجع إلى تعدّد الترجمات للمصطلح الواحد في اللغة العربية، واختلاف المصادر المعتمدة من قبل الباحثين واختلاف البيئات الثقافية للمجتمعات، ممّا يؤثر على عملية البحث عن ماهية المصطلحات الواجب اعتمادها في سبيل أن تلقى المعنى الصحيح في لغة المصدر وفي اللغة الهدف كما سنوضحه في الآتي:

أ) –استخدام مصطلحي الإعلان والاشهار في بحوث علوم الاعلام والاتصال للدلالة على المعنى نفسه

يستخدم في اللغة العربية تعبيران في مجال الحديث عن الإعلان والاشهار على المستوى المهني(الممارسة)وعلى المستوى الأكاديمي (البحث العلمي)، حيث يستخدم مصطلح الإعلان في دول المشرق العربي، في حين تستخدم دول المغرب العربي مصطلح الاشهار، وهو ما يقابله في اللغة الفرنسية (Publicité) وفي اللغة الإنجليزية (Advertising) أو (Publicity) وفي اللغة الإيطالية (Publicita) وفي الاسبانية (Publicidad) وفي الألمانية (Anzeige).

ولقد وردت كلمة الإعلان وتكررت مشتقاتها في كتاب الله " القرآن الكريم" ست عشرة مرة، نذكر منها قوله تعالى (والله يعلم ما تسرون وما تعلنون) (سورة النحل، الآية19).

وقوله تعالى :(ربنا إنك تعلم ما نخفي وما نعلن وما يخفى على الله من شيء في الأرض ولا في السماء) (سورة إبراهيم، الآية 38)

وقوله تعالى: (ثم إني أعلنت لهم وأسررت لهم إسرارا) (سورة نوح، الآية 9)

و"يعدّ الإعلان نشاطا قديما قدم المجتمعات الإنسانية نفسها، يمتدّ تاريخه إلى بدايتها كأحد السبل التي لجأ إليها الانسان البدائي الأول لتلبية احتياجاته المعيشية منذ العصور الأولى القديمة" (علي رفاعة الأنصاري، 1959، ص8)

و"التعبير عن متطلباته للآخرين بهدف إقامة العلاقات التبادلية، وتحقيق المصالح والمنفعة المشتركة بالشكل والأسلوب الذي يتلاءم مع طبيعة العصر من خلال الاعتماد على المنادى (الإعلان الشفهي المسموع)، ولجأ إلى هذا النشاط طبقة الحكام لتوصيل أوامرهم وقراراتهم إلى الجماهير وتحديد ما عليهم تجاه السلطة بما يحقق للحاكم مطالبه منهم"(منى الحديدي،2002، ص26)

–"الإعلان نشاط اتصالي يستهدف الاقناع المترجم إلى سلوك محدد وظاهر من قبل المعلن إليه، ألا وهو المستهلك على اقتناء السلعة أو الخدمة المعلن عنها" (مصطفى عبد القادر،2003، ص22)

وتلجأ إليه مختلف المؤسسات والهيئات والمنشآت الهادفة أو غير الهادفة، وكذلك الأفراد لتوفير احتياجاتهم أو ما يخلقه الإعلان من احتياجات، وهو ما يمكن أن نطلق عليه الاحتياجات المصنعة أو المؤلفة،

وبذلك فإن من أهم خصائص الإعلان تتحدد في أنه:

–وسيلة اتصال غير شخصي.

–هو نشاط مدفوع الأجر لعرض الأفكار والآراء وتفسيرها.

–يسعى الإعلان إلى إقناع المستهلك وحفزه على شراء أو التعامل مع الخدمة.

–يتحدد الإعلان بالمدة الزمنية التي تستغرقها عملية البيع أو صرف المنتوج.

–الإعلان نشاط اتصالي يبدأ من منتجه، فالرسالة، فالتأثير على المستهلك، فرد الفعل الإيجابي أو السلبي.

–هو نشاط اتصالي يقوم به مختصون مقابل مبالغ مالية.

–نشاط اقتصادي استهلاكي.

–نشاط علمي فني.

–"الإعلان خاصية اجتماعية متمثلة في عملية إقناع المستهلكين بشراء المنتوج أو اقتناء الخدمة، إما بتبني فكرة أو سلوك خاص معلن عنه" (f. Balle,2009,p130)

في حين، أن الاشهار "هو الوسيلة المدفوعة لخلق حالة من الرضا النفسي لدى الجماهير، لغرض بيع أو المساعدة في بيع منتوج أو كسب موافقة الجمهور على قبول فكرة أو توجيهه وجهة بذاتها"

أيضا، نجد تعريفا آخر يقول:"الاشهار عملية اتصالية تستهذف إحداث أثر محدّد يتمثل في إقناع الجمهور المستهدف ودفعه إلى سلوك يقدم فيه على الشراء"(صفوت العالم،1998، ص19)

أيضا:"هو فن إغراء الأفراد والجماعات من جمهور المستهلكين المستقبلين الحقيقيين والمرتقبين على انتهاج السلوك الاستهلاكي وفق طريقة معينة"(أحمد عيساوي،1999، ص43)

"هو علم وفن التقدم المغري والمؤثر للمنتوج أو الفكرة بوسائل مختلفة لسلوك الطريق الاستهلاكي الذي يرضي المنتج مقابل أجر مدفوع"(المرجع نفسه، ص45)

من خلال التعاريف السابقة "للإعلان والاشهار، نلاحظ أن التعريف المشار إليه هو واحد، بيد أن الاختلاف الوارد يكمن في المفردة في حدّ ذاتها بين دول المشرق العربي من جهة، ودول المغرب العربي من جهة أخرى.

هكذا، نستخلص تعريفا إجرائيا واضحا ومحددا للإعلان والاشهار على حد سواء يتمثل في:

"مجموعة من الرسائل الفنية المتنوعة المستخدمة خلال الوقت المباع من قبل وسائل الاتصال إلى الجمهور، بقصد تعريفه بسلعة أو فكرة بالشكل والمضمون الذي يؤثر في معلوماته وميوله وقيمه وسلوكه الاستهلاكي وسائر المقومات الثقافية"

ب) – الصورة الذهنية والتمثل:

يقول "Christian Metz" حينما يتجه البحث نحو الصورة، فإنه يظهر بالدرجة الأولى، تحديد ما يميزها بوضوح أكثر عن باقي أنواع الموضوعات، فلا تشكل الصورة امبراطورية مستقلة ومنزوية، فلا يمكنها اجتناب قواعد التمظهرات أوالتمثلات، بعضها إيقوني خالص والآخر يظهر في الرسائل غير البصرية، كذلك لا تتضمن مقاربة الصورة إنتاج الصورة نفسها، بل إنتاج محتوى أو مشهد من مشاهد يعيشه أفراد المجتمع"(Christian metz,1970,p8).

وعليه، فإن الصورة الذهنية هي إدراك أو تمثّل لما يمكن أن يتجسّد في البحوث عن طريق اللغة اللفظية التي تصبح واصفة لمواضيع مختلفة من ضمنها ما هو غير لساني.

وحسب منظور Gautier فإنه يرى"الصورة الذهنية أو التمثل كلاهما حامل لبصمات قوية لأصولها الفردية والتاريخية، وبالتالي فهي ملفوظات أو مفردات في الحدود الدقيقة للتوازن، وتنطوي هذه المفردات على بنية مدركة أو ذهنية، وإنها تعادل المستوى الايحائي الذي تتمظهر فيه البلاغة باعتبارها مجموع الدوال التضمينية لإيديولوجيا معينة، حيث تتنوع تلك الصورة حسب تنوع مادة تلك الأيديولوجيا، فتظهر الصورة الذهنية باعتبارها المظهر الدال للإيديولوجيا" (Roland barthes,2006,p50).

إن ما يميز الصورة الذهنية أو التمثل هو حالتها التماثلية أو أيقونتيها في اصطلاح الأيديولوجيين الأمريكان، أي شبهها الحسي للموضوع الذي تمثله بشكل عام، فهي تحتوي عل مجموعة من العلاقات الاعتباطية بموضوعها، فأن نجعل عنصر المماثلة الخاصية المثلى للصورة الذهنية والتمثل.

و"على الرغم من انفراد الصورة الذهنية والتمثل بمجموعة من الخصائص التي تجعلها تدخل ضمن الحقول التطبيقية للسيميولوجيا البصرية، فإنه لا تشكل حسب Christian Metz عالما منغلقا لا يقيم أدني تواصل مع ما يحيط به، فالصور الذهنية لا يمكنها أن تتجنّب الارتماء في لعبة المعنى أو في ألف حركة تأتي لتعالج الدلالة في قلب المجتمعات" (Christian metz,op.cit,p3)

هكذا نخلص إلى القول: إن الصورة الذهنية أو التمثل في تقاطع تام من حيث المعنى الذي تؤديه، حتى وإن اختلفت المفردة من حيث الاستخدام، فكلاهما يشير إلى رسائل وإشارات تتعلق بالبنيات التي تشتغل ضمنها، كما هي رموز لها قيمة فكرية مشتركة لدى أفرد المجتمع، وتعكس تاريخ الجماعة أو تجاربها من خلال الزمن.

ج–) توظيف مصطلحي "تأثير"،"أثر"في البحوث الأكاديمية في علوم الاعلام والاتصال:

يستخدم الباحثون المترجمون من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية مصطلحي التأثير والأثر استخداما يشيرون من خلاله إلى المعنى نفسه، مردّ ذلك طبيعة المصادر المترجم منها من جهة، حيث تتراوح من فرانكفونية إلى أنجلو سكسونية، ومن جهة أخرى ثقافة الباحث المترجم التي تلعب دورا أساسيا في تفضيل ثم استخدام هذا المصطلح أو ذاك.

وإذا تصفحنا البحوث الأكاديمية في علوم الاعلام والاتصال في دول المشرق العربي، فإننا نجد أصحابها يستخدمون مصطلح تأثير بشكل ظاهر في العملية البحثية، بينما، إذا اتجهنا إلى دول المغرب العربي، فإننا نجد مظهرا آخر يتعلق باستخدام مصطلح الأثر بصفة خاصة.

إنه من الضروري تبيان الفرق بين المصطلحين(التأثير والأثر)، حيث أن مصطلح التأثير يتصل بعمليات القياس والتي لا يمكن بكل سهولة القيام بها دون الاعتماد على عينات من الأفراد والمجتمعات قصد تتبع ردّة الفعل التي تصدر من قبل مفردات العينة ، فالتأثير يصعب قياسه ، ذلك أنه يتضمن مؤشرات (المصدر،الدرجة ، القوة والحدة) في قياسه إزاء أفراد العينة قيد الدراسة، ،كذلك فإن التأثير يتعلق بالتغيير الذي يمكن أن تحدثه الوسائل الاعلامية من خلال الرسائل التي تبثها على المستوى الذهني ، النفسي ، السيكولوجي الثقافي و الاجتماعي، على العكس من ذلك ، فإن مصطلح الأثر يشير إلى العلاقة التفاعلية للأفراد بوسائل الاعلام المختلفة، وهي علاقة طردية تسعى من خلالها وسائل الاعلام إلى استمالة الجمهور المتلقي ولفت انتباهه والسيطرة عليه من خلال المضامين والمحتويات التي توجهها له ، ولكن هذا يبق نسبي ، خاصة حينما يتعلق الأمر بفئات تتميز بخصائص معينة ، تتوفر على القدر الكافي من المؤهلات والمواصفات والمعرفة التي تجعلها تتعامل بحذر مع وسائل الاعلام ومحتوياتها.

وعلى الرغم من ذلك، فإن الباحثين المترجمين يستخدمون مصطلحي التأثير ولكن للإشارة في فحواه إلى الأثر، فالتأثير حسب التعريف الذي أوجدوه يعني"التغيير الذي يمكن أن يحدثه التعرض للرسائل الإعلامية على الحالة النفسية أو الذهنية او الثقافية أو الاجتماعية"(أحمد بدوي،1991، ص41))

د–) الاستعمال والاستخدام:

تتطرق بحوث علوم الاعلام والاتصال إلى مصطلحي "الاستعمال والاستخدام" بكيفيات مختلفة، حيث يقصد بالاستعمال على "أنه ذلك الفعل المتمثل في اختيار أفراد الجمهور المتلقي لوسيلة من وسائل الاعلام، حيث يرتبط هذا الاختيار أساسا بالخلفية الثقافية، والاقتصادية والديمغرافية التي تحدّد بكل دقة طبيعة الوسيلة قيد الاستعمال ونوعها،أيضا فإن الخلفية هذه تجعل الاستعمال يختلف ويتمايز من فرد لآخر بحسب المدة الزمنية المتاحة لاستعمال تلك الوسيلة أو أخرى، الوقت المفضل ، وطبيعة المحتوى الذي يود الأفراد التعرض إليه وفي سياق محدّد"(السعيد بومعيزة ، 2006،ص30)

وفيما يتعلق بالاستخدام، فهو"عبارة عن مجموعة من الممارسات في سياق ثقافة من ثقافة المجتمعات والتي ألف أفرادها تجسيدها في نشاطات بعينها، تبعا لعوامل عدة منها، طبيعة الأهداف المتوخاة من الاستخدام، الإرث الثقافي الذي بإمكانه أن يحوّل العرف إلى قانون قائم بذاته بين الأفراد، عامل الأقدمية في استخدام الفعل الممارس، وأيضا القيمة المضافة التي يسعى الناس إلى تجسيدها إلى جانب الأدوات والوسائل المسخرة للاستخدام"(المرجع نفسه، ص31)

كذلك، فإنّ الاستخدام يشير إلى "أنه نشاط اجتماعي يتم ملاحظته واستخدامه والاستفادة منه لغاية محددة أو لتلبية حاجة ما، وفي دراسات الاستخدام يحيل إلى ممارسة، كما يحيل إلى تصرفات أو عادات أو اتجاهات.

إنّ التطرق إلى مصطلحي الاستعمال والاستخدام من حيث المفهوم في دراسات علوم الاعلام والاتصال، يجعلنا نتحدث أكثر عن مقترب أو مقاربة "الاستخدامات والاشباعات"، حيث نجد اتجاه بعض الباحثين المترجمين يتجهون إلى تسمية المقاربة أو المقترب بالاستعمالات والاشباعات" بدلا من "الاستخدامات والاشباعات" وهذا نظرا لمطابقة مفهوم الاستعمال بمفهوم الاستخدام في المعنى الذي يشيران إليه.

هـ–) التقرير والربورتاج:

تتجه البحوث في دول المشرق العربي إلى استخدام مصطلح التقرير كنوع من الأنواع الصحفية الهامة والأكثر استعمالا في ميدان علوم الاعلام والاتصال، ويعرف التقرير على أنه " مجموعة من المعارف والمعلومات حول الوقائع في سيرها وحركتها الديناميكية، وهو لا يقتصر على الوصف المنطقي للأحداث وإنما يسمح في الوقت نفسه بإبراز الآراء الشخصية والتجارب الذاتية لكاتب التقرير".

أما تعريف التقرير في البحوث المغاربية فهو "سرد حدث، اجتماع، مؤتمر، مجلس بواسطة صحفي ينتقل إلى عين المكان ويروي ما حدث من دون تعليق على ما كان شاهدا على وقوعه".

وهنا يتضح لنا الفرق بين التعريفين، وهو كيف أن التعريف الأول يحكي عن دخول تجارب الصحفي في تحرير هذا النوع، وكيف أن التعريف الثاني يلغي ذاتية الصحفي.

إننا نجد التعريف الأول للتقرير أقرب إلى تعريف الربورتاج في البحوث المغاربية، حيث يعرف على أنه"هو النوع الصحفي الذي يعتبر أكثر نبلا، ولا يكتفي فيه الصحفي بتقديم تقرير عن الواقعة، ويترك شخصيته وحساسيته تتدخلان في اختيار الأحداث والسرد والمعالجة"(نصر الدين لعياضي، 2007، ص63).

IV. نتائج الدراسة :

يمكننا إيجاز أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة على النحو التالي:

–ثمة علاقة وطيدة بين المصطلحات والمفهوم الذي تدل عليه، وأنه على الباحث المترجم إدراك الدلالة الدقيقة للمصطلح حتى يتمكن من نقله إلى اللغة الهدف.

–للمصطلح دور مهم في البنية الثقافية في لغة المصدر واللغة الهدف أيضا، مما يجعل الباحث المترجم أمام اختيار صعب عند تعامله مع مفاهيم المصطلحات أثناء عملية الترجمة.

–أنّ هناك شروط يستوجب مراعاتها عند نقل المصطلح بين اللغات، وذلك احتراما للخصوصيات الثقافية للدول.

–يتبين أن أفضل سبل نقل المصطلح بين لغة وأخرى يعتمد على التحويل والترجمة والمقابل الوظيفي أو الوصفي.

– القيمة المضافة التي يضفيها الباحث المترجم عند نقله للمصطلح إلى ثقافة المتلقي الجديد (المقابل الثقافي)، وهو ما يؤكد رؤية البيئة المتواجدة، ويزيد من حيز الموضوعية والأمانة في الترجمة.

–أنّ احترام الهوية الثقافية أمر واجب، حتى لا يقع الباحث المترجم في خطأ تشويه ثقافة نص المصدر عند ترجمتها إلى ثقافة نص المتلقي الجديد.

هكذا، يتّضح للباحثة أن ثمّة مجموعة من الإجراءات اللازمة عند نقل المصطلح وترجمته من لغة المصدر إلى اللغة الهدف تتمثل في الآتي:

- إتقانه للّغة الأم المترجم منها.
- إتقانه للغة الهدف المترجم إليها.
- معرفته الكافية والوافية بالمجال الذي يترجم منه وإليه.
- أن يكون الباحث المترجم خبيرا، مختصا في الترجمة.
- أن يراجع المصطلحات المترجمة، مع تحديدها تحديدا دقيقا وتوحيدها في جميع البحوث الأكاديمية على مستوى المنطقة العربية.
- اعتماد التحويل من خلال تحويل مصطلح في لغة المصدر إلى نص اللغة الهدف مع الانتباه إلى ثقافة المتلقي الجديد.

- المقابل الثقافي وهو إجراء يعتمد على الترجمة التقريبية، ويستعمل على نطاق محدود لأنّه ليس كامل الدقة، إذ يساء استعماله لاعتماده على درجة التماثل الثقافي بين الأصل والهدف، وهو يفيد في النصوص العامة وفي الدعاية والاعلان، وكذلك في الشروح المقتضبة التي تقدم للقراء، ذلك أنّ لهذا الاجراء تأثيرا ذرائعيا أكبر من المصطلحات الثقافية الحيادية.

- المقابل الوظيفي الذي يعدّ من أكثر طرق الترجمة دقة حيث يحتل المنطقة العالمية بين اللغة المصدر أو ثقافتها وبين اللغة الهدف أو ثقافتها، وغالبا ما يندمج هذا الاجراء مع التحويل (محمد الديداوي، 2005، ص64).

- المقابل الوصفي هو عنصر أساسي، وظيفته الشرح والمناقشة والاستقراء.

- الثنائيات أو الثلاثيات او الرباعيات في التعامل مع المصطلحات الأصلية عند نقلها إلى كتابات أخرى في اللغة الهدف (جورج مونان،1994، ص16).

وفي ضوء تعدد هذه الإجراءات، نجد أنّ ترجمة المصطلحات تطرح عددا من المسائل منها ما يختص باللغة المنقول منها، ومنها ما يتعلق باللغة المنقول إليها.

فعلى صعيد اللغة المنقول منها يختلف أمر المصطلحات بين أن يكون هناك تقارب بين اللغتين المصدر والهدف، كأن تنتميان إلى مجموعة لغوية واحدة أو ينتمي كل منهما إلى مجموعة مختلفة، وعلى صعيد اللغة المنقول إليها يختلف أمر المصطلحات تبعا لما عرفته هذه اللغة من ترجمات إليها، فثراؤها اللغوي المصطلحي مرتبط بذخيرتها وما ترجم إليها، وهو ما يسهل من عملية الترجمة بين اللغتين.

فترجمة المصطلح ليست مسألة نقل كلمة من لغة إلى لغة أخرى، بل تكمن أهميتها في نقل ثقافة المصطلح في حدّ ذاتها، حتى لا يصبح هناك خلل في المعنى والدلالة التي يشير إليها المصطلح في الثقافة المترجم إليها، وكذا مراعاة السياق الذي وجد فيه المصطلح، وبالتالي يمكننا أن نقول: "إن الترجمة ليست مجرد نقل مصطلح من لغة المصدر إلى اللغة الهدف، بل هي عملية نقل ثقافة من حضارة إلى حضارة أخرى"(عبد المجيد شكري،2004، ص32).

وعلى الرغم مما تمت الإشارة إليه من أهمية في ترجمة المصطلح وفي توحيده استخدامه، فإن هناك بعض المشاكل التي تواجه الترجمة وتتمثل خصوصا في ترجمة المصطلح الواحد بألفاظ مختلفة ومتعددة كما أشرنا إلى ذلك سابقا، راجع لاختلاف الخلفيات والمرجعيات الثقافية للباحثين، بالإضافة إلى الاختلاف في طرق وتقنيات الترجمة بين (الترجمة الحرفية وترجمة المعنى) كذلك الاختلاف الوارد في أساليب التعبير وفي الأخطاء النحوية وطرق التصحيح التي تشمل تصحيح اللفظ، العبارة والفقرة (محمد الزليطي،1992، ص42).

لهذا، يجب أن نضع في الاعتبار أن ما يجب أن يسعى إليه الباحث في ترجمة المصطلح من لغة المصدر إلى اللغة الهدف هو التوصل إلى حرفية معنى المضمون وليس الحرفية من حيث الشكل والتي ينتج عنها ترجمة غير دقيقة لمعنى المصطلح وفحواه.

هكذا إذن، يتبادر إلى ذهن الباحثة سؤال مهم مفاده:

إذا كان المصطلح يشكل بعدا هاما في السياق المنهجي وفي استراتيجية بناء المواضيع وإنجاز البحوث الدراسات الاتصالية. فالسؤال الذي يطرح هو: "هل أن القائم بترجمة المصطلح هو بحاجة إلى مدونة اتصالية عربية على شاكلة علم اللسانيات، وعلم النفس وعلم الاجتماع والحقول المعرفية الأخرى التي أولت اهتماما لجملة من المفاهيم الإجرائية، إضافة إلى أن انتشار وسائل الاتصال الجماهيري يطرح الكثير من المفاهيم المرتبطة بتمثيلاتها في السياق السوسيوثقافي واستخداماتها في المنطقة العربية، وبالتالي فإن تحديد هذه المفاهيم يثير النقاش حول المنهج المناسب الذي يجب اعتماده لتوحيد المصطلحات.

VII. توصيات الدراسة :

يمكننا إدراج مجموعة من التوصيات الواجب أخذها بعين الاعتبار قصد الارتقاء بأساليب البحث المصطلحي والسعي بها إلى توحيد الجهود بين الباحثين المترجمين في ميدان علوم الاعلام والاتصال وهي على النحو الآتي:

–إرساء مصطلحات قادرة على نقل المعرفة العلمية بالدقة المطلوبة وتوحيد استعمالها بعيدا عن كل النزاعات الفردية، وانطلاقا من منهجية محددة للتوصل إلى الكفاية المصطلحية.

– تأسيس قاعدة بيانات مصطلحية تضبط بنية المصطلحات بين الباحثين في الحقل المصطلحي في المنطقة العربية.

–ضرورة توحيد المصطلحات في ميدان علوم الاعلام والاتصال على مستوى المؤسسات الجامعية ومجامع اللغة العربية في المنطقة العربية.

–إنشاء مراكز مختصة في الترجمة من الأجنبية إلى العربية في ظل التطور التكنولوجي الحاصل.

– العمل على تطوير مهارات أساتذة علوم الاعلام والاتصال وتنمية قدراتهم في ترجمة المصطلحات من وإلى اللغة العربية وفي توحيد استخدامها.

–توفير المعاجم الخاصة بالمصطلحات للباحثين المترجمين والأساتذة كذلك مع التأكيد على الالتزام بها في عملية الترجمة.

–تفعيل التنسيق بين المؤسسات الجامعية في ميدان علوم الاعلام والاتصال.

–ضرورة توحيد استعمال المصطلحات المناسبة.

–تسيير التواصل العربي العربي، والعربي الدولي ممثلا بمكانز المصطلحات ومؤسسات التعريب والمجامع.

–ضرورة تدريس اللغة العربية من قبل أشخاص مختصين.

–مواكبة المستجدات والنشاط العالمي في حقل المصطلحات برمجة وتوثيقا ومعجمة وتحديثا مستمرا.

–تكوين لجنة علمية عربية تكون مسؤوليتها مراجعة المصطلحات المترجمة من اللغات الأجنبية على العربية وإليها، للوصول إلى توحيد المصطلحات المستخدمة كمقابلات والعمل على وضع مقابل رسمي لكل مصطلح ما أمكن ذلك.

–أن يضع الباحث المترجم نصب عينيه جمهور القراء الذي قد يكون على اطلاع بشكل أو بآخر على اللغة المصدر، أو قد يرغب في الاتصال بالمؤلف لاستشارته في ذلك.

–على الباحث المترجم تجنب ثلاثة أخطاء شائعة هي:

أ) استخدام ترجمة جديدة لمصطلحات لها ترجمات معروفة.

ب) الترجمة الحرفية (كلمة بكلمة)

ج) استخدام مصطلحات تتسم بالطابع المحلي أكثر من اللازم.

إن هدفنا يتمثل في الإضافة العلمية المطلوبة، خاصة في ظل التغيرات والتطورات الحاصلة في المجال التكنولوجي، وهو ما يستدعي إعادة النظر في طبيعة المصطلحات وفي ترجمتها، بالارتكاز على دليل أو قاموس يقلّل من الاختلاف الوارد بين الباحثين المترجمين من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف.

كذلك، فإن أهل الاختصاص أنفسهم هم المؤهلون تأهيلا خاصا لتحديد المصطلحات التي تخص حقل علوم الاعلام والاتصال، فالأمر لا يتعلق بمسألة المصطلحات وترجمتها وحدها، بل إنها مشكلة الواضع قبل أن تكون مشكلة المترجم، فقبل أن يقف المترجم حائرا في أي كلمة يختار في مقابل هذا المصطلح الأجنبي أو ذاك، وقف المؤلف حائرا في أي لفظ يختار للتعبير عن مدلول جديد لم يسبق إليه في ميدانه.

خاتمة:

لقد أفرزت إشكالية توحيد المصطلح ظاهرة تسمى القلق المصطلحي وهي ظاهرة خاضت غمارها العربية، وعلى هامش ذلك نسرد مقولة "ابن فارس"حيث قال"ليس لنا أن نخترع ولا نقول غير ما قالوه ولا نقتبس قياسا لم يقتبسونه، لأن في ذلك فساد اللغة وبطلان حقائقها، فلا إفراط ولا تفريط ولا تعصب ولا مغالاة في نقل المصطلح من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، فنحن مع الاطلالة الذكية نحو الماضي نقتطف منه ما يروق لنا، ونحن مع التجديد نشرئب بأعناقنا نحوه"(أحمد بن فارس، 2009، ص14).

إنّ الوقت قد حان من أجل التأسيس لمجمع لغوي عربي واحد يتمتع بسلطة تقريرية في توحيد استخدام المصطلحات المترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية في حقل علوم الاعلام والاتصال، بغية تجاوز الفجوة الاصطلاحية بين دول المشرق والمغرب العربيين.

فمسألة المصطلح ليست فنية أو تقنية تتعلق بنوع توظيفها أو ترجمتها من وإلى العربية فحسب، فهي بالأساس مسألة بحثية في حدّذاتها، فالمهم ليس المفردة أو اللفظ فقط، بل المفهوم الذي يجب أن تعكسه أيضا، والذي خّف تاريخا كاملا من البحث والتطوير، لهذا فإن تجاوز الإشكالات التي يطرحها المصطلح العربي يحتاج إلى تواضع معرفي، مع الاطلاع على ما أنجز في هذا المجال من مصطلحات.

قائمة المراجع:

–إبراهيم أحمد: التأويل والترجمة، منشورات الاختلاف، الجزائر،2009، (27).

–الحديدي منى: الإعلان، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،1999، (67).

–الأنصاري علي رفاعة: الإعلان، نظريات وتطبيق، مكتبة الأنجلومصرية، القاهرة ،1959، (8).

–بدوي أحمد: معجم مصطلحات الاعلام، دار الكتاب المصري، القاهرة،1991، (42).

–بومعيزة السعيد: أثر وسائل الاعلام على القيم والسلوكيات لدى الشباب، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم السياسية والاعلام، جامعة الجزائر، 2006، (30).

–بن فارس أحمد: فقه اللغة، مكتبة المعارف، بيروت ،2009، (4).

–الديداوي محمد: الترجمة والتواصل، المركز الثقافي العربي، المغرب، (ط1)،2000، (11).

–الديداوي محمد: منهاج المترجم بين الكتابة والاصطلاح والهوية والاحتراف، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ن 2005، (64).

–دودين ماجد: دليل المترجم الصحفي والإعلامي، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2009، (40).

–الزليطي محمد لطفي: ضوابط الخيانة الأمنية للنص المترجم، طنجة، المغرب،1992، (44).

–شكري عبد المجيد: فن الترجمة الإعلامية في وسائل الاتصال الجماهيري، دار الفكر العربي،2004، (32).

–العالم محمد صفوت: عملية الاتصال الإعلاني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (ط3)،1998، (19).

–عبد القادر مصطفى: دور الإعلان في التسويق، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، (ط1)، 2003، (20).

–عيساوي أحمد: الإعلان من منظور إسلامي، قطر، (ط1)،1999، (43).

–محمد حسين سمير: الاعلام، الأسس والمبادئ، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1995، (132).

–موقف أحمد: علم اللغة/مشكلات دلالية في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية، دار القلم العربي، سوريا، 1997، (145).

–محمود فهمي حجازي: الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة، القاهرة ،2002، (13)

–مونان جورج: المسائل النظرية في الترجمة ندار المنتخب العربي، بيروت ،1994، (16).

–نصر الدين لعياضي: اقترابات نظرية من الأنواع الصحفية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2007، (63).

-Balle Francis : Médias et société, édition montchrestien, paris,2009, p130.

-Barthes Roland, l’obvie et l’obtus, essais critiques, édition du seuil,2006, p46.

- Metz Christian, au-delà de l’analogie de l’image, communications, n15, édition du seuil, -paris,1970, p56.

المجلد 3 / العـدد: 7 (2022)، Volume 3, Issue 7

ص 134 - 155

مجلـة التطوير العلمي للدراسات والبحوث (JSD)
Journal of Scientific Development for Studies and Research

التحول " الرقمي" في الجامعات الليبية أثناء جائحة كارونا وعلاقته بالتنمية المستدامة "

[1]أريج إبراهيم الحاسي *

[1]كلية التربية بنغازي- جامعة بنغازي (ليبيا)، areegalhasey530@gmil.com

"Digital" change in Libyan universities with COVID-19 and its relationship to sustainable development.

[1]Areej Ibrahim Abdel-Hamid Al-Hassi (Libya), areegalhasey530@gmil.com

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية لمحاولة " فهم طبيعة العلاقة بين التحول الرقمي وعلاقته بتحقيق التنمية المستدامة "، ودور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق ذلك؛ وعليه استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وباستخدام الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة تم رصد النتائج التالي : أظهر أفراد عينة الدراسة توجهاً سلبياً بنسبة (70.7%)،نحو التحول الرقمي داخل الجامعات الليبية.

ويرجع ذلك لمحدودية توظيف نظم التعلم الإلكتروني،مع النقص الواضح في الإمكانيات المادية والكادر البشري المتخصص في تنفيذ مشاريع تعلميه رقمية ناجحة ؛ أيضاً أظهرت النتائج توجها سلبياً نحو قدرة الجامعة علي تلبية حاجات المجتمع وتوجهاته نحو التنمية الشاملة ؛وقد يعود ذلك لعدم القدرة علي الإفادة من القوة التعليمية الالكترونية في الرفع من مخرجات الكليات من الكادر البشري المناسب؛ وعليه أوصت الدراسة في الختام بضرورة العمل علي تغير توجهات نظم التعليم العالي من خلال تبني رؤية إستراتيجية رقمية واقعية تشمل المتطلبات التكنولوجية والمعرفية لتحسين جودة العمليات التعليمية والتدريبية.

كلمات مفتاحية: التحول الرقمي –التعليم العالي– التنمية المستدامة.

Abstract:

The current study aimed to try to "understand the nature of the relationship between digital transformation and its relationship to achieving sustainable development", and the role of higher education institutions in achieving this; Accordingly, the researcher used the descriptive approach, and by using the questionnaire as a main tool for the study, the following results were monitored: The study sample members showed a negative trend with a percentage of (70.7%), towards digital transformation within Libyan universities,

* محاضر – قسم العلوم التربوية و النفسية – كلية التربية بنغازي– جامعة بنغازي – ليبيا.

due to the limited employment of e-learning systems, with the apparent lack of material capabilities and specialized human cadres. In implementing successful digital learning projects; The results also showed a negative orientation towards the university's ability to meet the needs of society and its orientations towards comprehensive development, and this may be due to the inability to benefit from the electronic educational power in raising the colleges' outputs from the appropriate human cadre, and accordingly the study recommended in the conclusion the need to work on changing the orientations of systems Higher education by adopting a realistic digital strategic vision that includes technological and cognitive requirements to improve the quality of educational and training processes.

Keywords: Digital change; higher education; sustainable development.

مقدمة:

إن لقضية التنمية المستدامة بعُدً مجتمعي على مستوى العالم المتقدم أو النامي، وهي تعدّ هدفًا تسعى إلي تحقيقه جميع الدول وذلك من خلال تكثيف العمل بهدف الاحتفاظ بمعدل مناسب من النهوض والاستمرار وذلك حتى يتحقق تطوير كافة مؤسسات المجتمع على المدى البعيد؛ والتنمية بمعناها العام والشامل هي عملية تحقيق التوظيف الكامل للعنصر البشري من دون حدوث تضخم أو انكماش؛حيث يصبح الهدف من التنمية هنا –هو زيادة معدلات النمو في الدخل القومي الحقيقي– أي الحد من البطالة والارتقاء بالمواطن وتحقيق آماله في حياة كريمة وفق معايير صحية وتعليمية واجتماعية وكل ما يجعل منه إنسانًا صالحًا مساهمًا في تقدم وطنه؛ بمعنى آخر، إن التنمية الرقمية مشروع اقتصادي متكامل يجب أن يكون مبنياً على نظرة شاملة تهتم بالبنية التحتية والمنصات والمهارات الرقمية والتطبيقات في المجالات الحيوية، مع السعي إلى أن يكون هذا الاقتصاد الرقمي قائماً على احترام البيانات الذاتية وعادلاً وشاملاً لتتاح إمكانيات التحول الرقمي للجميع (الجومازي ،2020).

ومن خلال استقراء الوضع الحالي الذي مرت به المجتمعات علي مستوي العالم خلال جائحة كارونا –كوفيد 19– والتأثيرات التي تركتها علي الفرد والمجتمع ؛ كانت المؤسسات التعليمية في مقدمة القطاعات الأكثر تأثرا بجائحة "كوفيد 19"، وفي جميع دول العالم بلا استثناء، حيث أدت الجائحة إلى انقطاع أكثر من 1.6 مليار طفل وشاب عن التعليم، ما دفع دول العالم إلى البحث عن أساليب بديلة للحيلولة دون توقف العملية التعليمية. وجاء في هذا السياق العديد من المبادرات لتحويل عدد من التطبيقات الذكية إلى منصات تعليمية تمارس عملها عن بعد، وخلال فترة وجيزة تبدلت ملامح التعليم التقليدي الذي لم يعد قادراً على الوفاء بمتطلبات منظومة التعليم، واستيعاب الأعداد الكبيرة من المتعلمين في جميع المراحل، والبحث

عن صيغ جديدة للتعلم، وقد ساهم التطور التكنولوجي الهائل في تحقيق هذا التحول، والذي خلق بدوره واقعا جديدا في إعادة التفكير في منظومة التعليم من حيث فلسفته وأهدافه ومناهجه ووسائله؛ كل ذلك يعكس بصورة واضحة ومباشرة مدي أهمية الاستثمار في العنصر البشري ويظهر أوليات الحديث عن التوجه لتحقيق التنمية البشرية،حيث يُعد تعزيز أهدافها على المستوىً العام ركيزة أساسية –للتنمية المستدامة– بما يعني ضمنياً مواءمة الأهداف ومقاصدها ومؤشراتها مع الأوضاع والظروف المحلية، وإدراجها ضمن تخطيط السياسات العامة وتنفيذها على المستوى العربي والإقليمي، والتي تواجه الكثير من التحديات الداخلية والخارجية،ولتحقيق أهداف التنمية الشاملة والمستدامة لكل مجتمع، كان من الهام إن يتم العمل علي إعداد قوى بشرية مدرّبة بشكل جيد وجاهزة للقيام بكل المهام الملقاة على عاتقها، وعند محاولتنا رصد طبيعة العلاقة بالتحول الرقمي في التنمية على مستوى العالم حتى عام 2015 من ناحية؛ وما يفترض أن يتم بحلول عام 2030 من ناحية أخرى،**هذا وقد صار التحول الرقمي من ضمن أولويات منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ، للاستفادة من الحلول الرقمية لتحقيق التعافي** والعودة لاستكمال عمليتي التعليم والتعلم مع الانتقال إلى مرحلة التعافي وسير البلدان بخطًى بطيئة وحذرة نحو إعادة إطلاق اقتصادها؛ ومع استمرار الأزمة كان لا بدّ من –الاستثمار في التعليم العالي– كحلول مقبولة لتخفيف من حدة الضغوط التي تطالب بنيل الطلبة المقدار المناسب من عملتي التعلم والتعليم ؛ وقد تزامن ذلك مع ظهور العديد من الجامعات الرقمية الالكترونية'' والعناية والاهتمام بالمعاهد العليا التقنية ونظيرتها المتخصصة في مجالات التعليم الفنيّ والتّقنيّ والتّدريب؛ في محاولة من بعض الدول النامية لإقامة مجتمع منتج تحقيق التنمية للوطن وللمواطن.

مشكلة الدراسة :

عن مبررات توجه العديد من الجامعات العربية عامة نحو التحول الرقمي في نظم وبرامج التعليم العالي؛وقبول حقيقة إن كان فعلاً هو مطلب من مطالب التنمية المستدامة أم مجرد استجابة للطلب العالمي المتزايد، أم لا؟ خاصة في ظل الظروف الحالية من انتشار وباء كارونا التي يشهدها العالم اليوم ، حيث يشير التقرير صدر عن مركز «وودرو ويلسون الدولي للعلماء» بالولايات المتحدة، في منتصف كانون الأول/ ديسمبر /2021 تحت عنوان كوفيد–19 وإمكانية الوصول إلى الإنترنت في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، بأن غياب البنية التحتية الرقمية قد يسهم في ارتفاع معدلات بطالة الشباب في منطقة الشرق الأوسط، وشمال إفريقيا، فإنه من شأن التحول الرقمي، بطريقة صحيحة، أن يؤدي إلى نتيجة معاكسة بخفض تلك المعدلات ويقيّم التقرير مدى استعداد دول المنطقة للتحول لاعتماد الوظائف عن بعد، من حيث توافر الإنترنت، ومحو الأمية الرقمية بين السكان. بأنه من شأن زيادة إمكانية الوصول إلى الإنترنت، والاستثمار في تطوير البنية التحتية الرقمية، دعم جهود الحكومات في تشكيل استراتيجية تعافٍ اقتصادي مُمكّنة رقميًا هذا وقد أظهرت نتائج العديد من البحوث والدراسات التي طبقت في نفس الفترة في مجال التحول الرقمي بأن تطوير خدمة النطاق العريض للإنترنت، يؤدي إلى زيادة الناتج المحلي الإجمالي، وأنه ذو تأثير إيجابي على التوظيف على المدى القصير(نبيل ، 2022)، في عصر الإنترنت، وبينما تواجه العديد من

الوظائف التقليدية خطر الاختفاء، يرى بعض الطلاب في المجالات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات طريقًا لتأمين الوظائف؛ لكن التقرير يُبرز أن بعض البلدان، مثل الأردن، (تُخرّج حوالي 5,000 طالب) في المجالات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات كل عام، لكن أقل من (2,000) طالب فقط يحصلون على وظائف؛ وينطبق هذا المثال علي الكثير من الجامعات في المنطقة العربية ؛ وعلي الرغم من كل ذلك،يرى البعض أن الفرص متاحة أمام خريجي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات،والذين يلعبون دورا هاماً في سد نقص العمّال المهرة في مجال تكنولوجيا المعلومات بالدول العربية؛ في عصر الإنترنت، وبينما تواجه العديد من الجامعات التقليدية خطر الاختفاء، تأتي جائحة كارونا بحلول مقترحة قد تسهم في أعادة مؤسسات التعليم العالي جودتها وقدرتها على التنافس العلمي الأكاديمي؛ تلك التي عانت من فقدها لقيمتها العلمية ومكانتها بين الجامعات الغربية ؛ ذلك الأمر يعتمد علي قدرة تلك المؤسسات علي التحول الرقمي من خلال ربطه بأهداف أخري أكثر شمولية "كالتنمية المستدامة "، فالتحول الرقمي يجذب الابتكارات والاستثمارات والأرباح في حال إذا جرى تغيير ثقافة المؤسسة وتنفيذ تحول رقمي كامل (رقمنة) للعمليات والإجراءات والمهارات والخبرات ضمن خريطة طريق واضحة المعالم ومدعومة من قيادات المؤسسة لضمان فعالية تحولها الرقمي، مع وضع العوائق الإدارية والبشرية بعين الاعتبار، حيث تري الباحثة إن تقنية التحول وسيلة محايدة قد لا تستخدم الاستخدام الإيجابي المنشود، حتى لو استخدمت إيجابيا فقد لا يكون ذلك بالكفاءة والجودة المطلوبتين ،وبناءً علي ماسبق تمحورت المشكلة البحثية في فهم احتياجات المؤسسات التعليمية للتحول الرقمي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة وذلك من خلال طرح التساؤل الرئيس التالي :

- ✓ **ما واقع (التحول الرقمي) في مؤسسات التعليم العالي بليبيا وما أهميته في تحقيق التنمية المستدامة؟**

أهمية الدراسة :

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى جانبين هما:

الجانب النظري: تتمثل أهمية الدراسة في كونها تدرس موضوعا كان وسيظل من المواضيع المتجددة والمهمة بالنسبة لأي مجتمع وعليه تم رصد النقاط التالية :

- مواكبة تحول الجامعات من نظام التعليم التقليدية إلى نظم تعليمية إلكترونية،هذه المواكبة لن تتم إلا من خلال وضع وتنفيذ خطة إستراتيجية رقمية واقعية تشمل المتطلبات التكنولوجية والمعرفية والتعليمية والابتكارية اللازمة لرقمنة نظم التعليم وتنويع مصادرها، وتحسين جودة التعليم والتدريب ورفع مستوى الخدمات التي تقدمها الجامعات وتمكين الكفاءات والقيادات الرقمية التي تضمن استدامة تنمية الوطن والمواطن.
- كون الجامعة في ليبيا قد بدأت في التحول الرقمي، فإنه لابد من المتابعة المستمرة لهذا المشروع لضمان نجاحه والوقوف علي أهم معيقات تنفيذه.

- قد تكون إضافة للإنتاج الفكري في موضوع التحول الرقمي والجامعات الإلكترونية، وإمكانية تطبيقها في بيئات ودول مختلفة.

الجانب العملي : يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة كالآتي:

- تفعيل استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات والاستفادة منها في تحقيق التنمية المنشودة للتخصصات المختلفة داخل الجامعات العربية أولاً والجامعات في ليبيا بشكل خاص.
- تزويدنا بمعلومات وبيانات عن إمكانيات التحول الرقمي والوقوف علي دوره أهميته وأهدافه في تحقيق التنمية المستدامة للفرد والمجتمع.
- رصد مشروع التحول الرقمي داخل الجامعة "جامعة بنغازي انموذجا" للوقوف علي ما تم إنجازه وسيتم إنجازه في مشروع التحول الرقمي، ومساعدة أصحاب القرار بها والمسئولين في وضع الاستراتيجيات والخطط المستقبلية المناسبة لنجاح المشروع.

أهداف الدراسة :

تسعي الدراسة الحالية إلي رصد واقع تطبيق التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي يلبيا وعلاقته بالتنمية المستدامة ،وقد تم تلخيص أهداف الدراسة فيمايلي:

- تأتي هذه الدراسة تعزيزاً لرؤية الجامعات الليبية في الإرتقاء بالعملية التعليمية، وتحديد الأدوار التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي للتحول رقميا .
- مواءمة أهداف التنمية المستدامة وتطويعها بما يتماشى مع السياق المحلي وإدراجها ضمن إطار التخطيط الاستراتيجي لرؤية التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي بليبيا .
- التعرف على المتحقق حاليا من المشاريع والخدمات الإلكترونية التي قدمتها وتشرف عليها الجامعة في ليبيا " جامعة بنغازي انموذجا".
- معرفة وجهات نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس "جامعة بنغازي "نحو التحول الرقمي وعلاقته بالتنمية المستدامة.

محددات الدراسة:

المحددات البشرية: أعضاء هيئة التدريس في الجامعة عينة الدراسة.

المحددات المكانية: جامعة بنغازي –ليبيا

منهج الدراسة، وخطواتها:

سوف تستعين الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي لدراسة المشكلة محل الدراسة حيث يسهم هذا المنهج في الإجابة عن التساؤلات التي تناولتها مشكلة الدراسة وصاغتها الأهداف سابقة الذكر، وسوف تكون خطوات الدراسة في ضوء هذا المنهج على النحو التالي :

- عرض الإطار النظري الذي يتناول تحليل وتحديد مفهوم التحول الرقمي، ونماذجه، وأسس بنائه في الجامعات –علاقته بالتنمية المستدامة .
- عرض وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة .
- عرض لبعض الجهود التي بذلت للتحول الرقمي في الجامعات الليبية وبعض الجامعات العربية.
- إعداد استبانة وعرضها على بعض أعضاء هيئة التدريس في جامعة بنغازي وذلك للوقوف علي وجهات نظرهم نحو التحول الرقمي – أهميته ومعيقات تنفيذه ومعرفة دوره في تحقيق المطلب الثاني من الدراسة الحالية وهو "التنمية المستدامة".

مفاهيم ومصطلحات الدراسة:

مفهوم التنمية المستدامة : عملية يتناغم فيها استغلال الموارد وتوجيهات الاستثمار ومناحي التنمية التكنولوجية وتغير المؤسسات على نحو يعزز كلاً من إمكانيات الحاضر والمستقبل للوفاء بحاجات الإنسان وتطلعاته ،كما تُعرف أيضا: بأنها التنمية الحقيقية ذات القدرة على الاستمرار و التواصل من منظور استخدامها للموارد الطبيعية والتي يمكن أن تحدث من خلال إستراتيجية تتخذ التوازن البيئي كمحور ضابط لها لذلك التوازن الذي يمكن أن يتحقق من خلال الإطار الاجتماعي والبيئي والذي يهدف إلى رفع معيشة الأفراد من خلال النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي تحافظ على تكامل وتطوير المجتمع.

يُعرف (القرني، 2009 ،9)، **التحول الرقمي**: بأنه "الانتقال من الاتجاهات التعليمية التقليدية الحالية إلى الاتجاهات التعليمية المستقبلية، التي تشدد على إنتاج المعرفة وابتكارها، والانفتاح على الثقافة العالمية بما يكفل عدم العزلة عن العالم من جهة، وتوجيه التعليم نحو التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة، والتركيز على زيادة المعرفة بالممارسة والاستخدام من جهة أخري.

الإطار النظري:

يلخص العرض التالي للإطار النظري بعض العناوين ذات الصلة بموضع الدراسة الحالية، حيث تم التطرق للمحاور التالية :

التحول الرقمي " حل لمواجهة أزمة كارونا – أم أسلوب لتطوير العملية التعليمية":

التحول الرقمي هو: عملية توفير المعرفة ونشرها بسرعة من خلال الشبكات الإلكترونية التي تلغي الزمان والمكان، في نظام إداري تمكيني يخضع للتقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية ،تطور التعليم الرقمي في السنوات الأخيرة بدرجة كبيرة تجعله – بحسب بعض التوقعات – النمط الأكثر إقبال للتعليم في المستقبل، نظرا لمميزاته غير المقيدة بحدود الزمان والجغرافيا في التفاعل عبر وسائط متعددة للتعليم، حيث يصبح اليوم ضرورة حتمية فرضتها الظروف المحيطة بالعالم اليوم ؛ إلا أنه في واقع الحال هنالك ضغوط تفرض علينا أن يكون نمط التعليم المقدم تعليماً إعدادًا للحياة في القرن الحالي، حيث لا يجوز أن يقدم لأبنائنا الذين سيعيشون في هذا القرن تعليمًا على نمط التعليم السائد الآن، وفي ضوء التحول الرقمي،وعليه نجد بأن العديد من الجامعات إعادة هندسة العمليات الإدارية فيها، ونجحت في تخفيض النفقات الثابتة وأدت إلى وفرة كبيرة على نطاق الجامعة بالكامل ووفرت موارد موسعة للوظائف الأكاديمية، وزيادة الرواتب الأكاديمية بنسبة قد تصل إلي(.28%)،وكان العائد من استثمار الجامعة في التقنية عبر تفعيل نظم التعلم من خلال شبكة الانترنت قد تجاوز حد التنبؤات تفاؤلا؛ فقد أثر بشكل إيجابي علي أداء الهيئة التدريسية والموظفين والطلاب؛ حيث أتسمت عمليات التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني بشعور الطلاب بالرضا لتواصلهم مع معلميهم بشكل أو بآخر، وقد يحقق التعلم عبر الانترنت زيادة في الكفاءة المؤسسية، بفتح المجال أمام المختصين لتدريب غير المتخصصين علي كيفية تطوير وتحديث نظامهم التعليمي الالكتروني الخاص بهم، **وبذلك يصبح التحول الرقمي عنصراً هاماً لانفتاح هذه الجامعات نحو التطور والتميز والإبداع** .

وتري الجورمازي (2020) أن الإجراءات المتخذة من قبل حكومات الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لتحسين الشبكة وتعزيز استخدام خدمات النطاق العريض ولها دورا هاما وحقيقا في تخطي الأزمة في مجموعة من الإجراءات الفعالة نلخصها في التالي :

- عملت الحكومات في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا بشكل سريع وعملت على تحسين شبكات النطاق العريض وتعزيز خدمات الإنترنت.
- قامت بعض الحكومات وشركات الاتصالات بتخفيف عبء شراء بطاقات التعبئة على مستخدمي الدفع المسبق، والسماح لهم بالدفع بعد الاستهلاك (مصر وتونس وفلسطين) .
- قامت أيضاً بزيادة حجم حزمات الانترنت وسرعاته للمستخدمين من دون كلفة إضافية (لبنان والعراق والبحرين) ، وتغطية الكلفة الإضافية لزيادة الحصص الشهرية للمشتركين (مصر) ، وإلغاء حظر تطبيقات الصوت عبر (بروتوكول الانترنت VoIP) الإمارات العربية المتحدة وعمان) ؛ مع العمل علي توفير المزيد من الطيف لشركات الاتصالات (الأردن والمملكة العربية السعودية) ، وتأمين التطبيقات السحابية مجاناً.
- تأمين استمرارية الوصول إلى مختلف خدمات الحكومة الالكترونية بفضل استثمارها المستمر في البنية التحتية الرقمية الحديثة ومنصات الحكومة الرقمية خلال العقدين الماضيين (المملكة العربية السعودية).

- رغم لجوء معظم دول العالم إلى "التعليم عن بعد" كآلية لتخفيف التأثيرات السلبية للجائحة على المؤسسات التعليمية والعملية التعليمية، لكن لم تكن جميع الدول على المستوى نفسه في مواجهة هذه الحالة الطارئة. وظهر في هذا السياق عدة استراتيجيات، نشير إلى أهمها فيما يلي:
- تعزيز مستوى التأهب مع إبقاء المدارس مفتوحة، وذلك من خلال فرض إجراءات وقائية في المدارس ودعمها، ووضع بروتوكولات لتعامل المدارس مع الحالات المحتملة، وتقليل الأنشطة الاجتماعية خارج المناهج الدراسية (مثل روسيا ومصر).
- الإغلاق الانتقائي للمدارس، حيث اختارت بعض الحكومات إغلاق المدارس المحلية كإجراء مؤقت (مثل الهند).
- الاستعانة بمصادر التعليم عن بعد، حيث لجأت معظم الدول إلى اعتماد هذا النظام (مثل الولايات المتحدة، والصين، وإيطاليا، وفرنسا، وألمانيا، والإمارات العربية المتحدة، والمملكة العربية السعودية، ومصر، وغيرها).

الجامعات و التحول الرقمي:

لتحقيق التوجه نحو التنمية المستدامة يتطلب تغيرا شاملا في نظم التعليم العربي عامة والليبي بشكل خاص؛ حيث يصعب علي هذه الدول تقدماً توجهاً حقيقاً يلبي متطلبات التنمية؛ فإذا لاحظنا توزيع مؤسسات التعليم العالي في العديد من الدول النامية توسعا أفقيا قد لايراعي في كثير من الأحيان الكثير من معايير الجودة والإتقان حيث نلاحظ بأنه توسعا نوعيا وليس كيفيا ؛والمتفحص لعدد الجامعات والمعاهد التي تم افتتاحها خلال العشر سنوات الماضية من العقد الثاني للقرن الحادي والعشرين ؛ لوجدنا أن التركيز غالبا ما يكون في المدن الكبرى دون الأخذ بعين الاعتبار الحاجة إلي التوسع المادي فقط قد لا يخدم أهداف التنمية الشاملة التي نحتاج إليها للرفع من مخرجات العمليات التعليمية حيث يتطلب الأمر توسع نوعي يغير من شكل العملية التعليمية بأكملها؛ لعل الحلول المقترحة بإقامة جامعات نوعية تتميز في مجالات معينة من التخصص لخدمة نشاطات إستراتيجية في مجالات التنمية الشاملة تلبي متطلبات التنمية وتكون قادرة علي مواكبة تحديث التكنولوجيا الرقمية والتي تعتمد بشكل مباشر علي تقنية الانترنت وكيفية استخدامها بنجاح ." (صباح، 2014 : 143)، إذًا نستنتج أن للجامعات مهمّة رئيسة يجب أن تؤدّيها في مجال حل مشكلات المجتمعات المحلية، من خلال إعداد البحوث العلمية والتطبيقية المتخصّصة، إضافةً إلى أنّها تساهم في نشر المعرفة والوعي الاجتماعي والصحي والاقتصادي ، مما تقدّم نستطيع أن نقول إن للجامعات أثر إيجابي ومنفعة عامة تؤديهما في المجتمع المضيف،فالعلاقة القائمة بين الجامعة والمجتمع علاقة تشاركيه تشابكيه نفعيّة، أي أنها باختصار مسئولة بشكل مباشر عن تحقيق الأهداف الشاملة لكل دولة تحاول المضي قدماً .

تجارب الجامعات الليبية نحو التحول الرقمي:

تبذل الجامعات في ليبيا الجهد الكبير للحصول على فرص لاستمرار عملية التعلم وذلك من خلال تفعيل التعلم الالكتروني والتعلم عن بعد ؛ والذي يتطلب كلاهما اتصال مستمر بشبكة الإنترنت في ليبيا؛ ففي الوقت الذي يتوقع فيه الكثير زيادة استخدام الإنترنت في ليبيا في السنوات القادمة يحاول الأساتذة والطلاب والعاملين في الجامعة التكيف حالياً مع البنية التحتية لشبكة الإنترنت والتي تعد من ضمن الأسوأ على مستوى المنطقة،حيث **يتصل 20 في المئة من سكان ليبيا بشبكة الإنترنت، بحسب تقارير البنك الدولي؛ وهي نسبة تُعد جيدة أذا تمت مقارنتها بالسنوات المنصرمة؛ حيث أنها لم تتجاوز 11 في المئة في عام 2009، عندما كانت نظم الحكم السابقة لا زالت تحكم سيطرتها على تداول المعلومات في البلاد؛ونلاحظ اليوم أن هنالك ارتفاع ملحوظ في نسبة الاتصال بالإنترنت في ليبيا عنها في الجزائر والتي تصل إلى (15.2) ؛في المئة، لكنها ما تزال أقل بكثير من باقي دول الجوار. حيث ترتفع النسبة في تونس لتصل إلى (41)،في المئة، بينما تصل نسبة الاتصال بالإنترنت في مصر إلى (44)، في المئة،** وبينما يُتوقع أن تضم منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، 160 مليون مستخدم رقمي بحلول العام 2025، يرسم التقرير صورة قاتمة عن البنية التحتية للإنترنت، وإمكانية الوصول إليه في المنطقة. وفي العام الماضي، لم يستخدم 34% من سكان الدول العربية، الإنترنت، وفقًا لبيانات الاتحاد الدولي للاتصالات (نبيل ،2022).

المحور الأول: مشروع التحول الرقمي في "الجامعات الليبية " جامعة بنغازي انموذجا":

تمثلت أبرز مشاريع التحول الرقمي في الجامعة الليبية في مشاريع البنية الأساسية كمشروع منصة التعليم الحكومية، ومشاريع أخرى قدمها واشرف عليها مركز التطوير الأكاديمي ومحاولات لعقد اتفاقيات بوزارة التقنية والاتصالات، بالإضافة إلى المشاريع الخاصة بالكليات منها البوابة التعليمية، وتطبيقات الخدمات المختلفة المتاحة على الهواتف الذكية، عن طريق استغلال التقنيةَ كوسائل العالم المختلفة، وشبكات التواصل الاجتماعي، حتى يتم التعرف إليها من قبل المستفيدين من الطلبة ومن أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة استخدامها، وقد حاولت الباحثة رصد محاولات الجامعة لاستحداث مشاريع تقنية تخدم عملية في التحول بصورة فعلية، ويكون لها تأثير واضح في العمل المنجز وآلية تقديمه وكان من أهمها الجهود العلمية التالية :

أولاً: المؤتمر الدولي الليبي الأول للمصادر التعليمية المفتوحة والمستودعات الرقمية:

نظمت جامعة بنغازي بالمشاركة مع منظمة اليونسكو المؤتمر الدولي الليبي الأول للمصادر التعليمية المفتوحة والمستودعات الرقمية، خلال الفترة من 13 – 14 أكتوبر 2018، لتقديم رؤية مستقبلية للموارد التعليمية المفتوحة والمستودعات الرقمية، وهدف المؤتمر إلى:

تشخيص مشاكل الموارد التعليمية التقليدية والصعوبات التي تعترض الحصول عليها؛ والتعريف بالموارد التعليمية المفتوحة والتراخيص المرافقة لها؛ والتعريف بالمستودعات الرقمية التي ستستوعب الموارد التعليمية المفتوحة؛ وحصر المشاكل التي ستعترض انطلاق برنامج الموارد التعليمية المفتوحة في ليبيا أو غيرها من باقي دول العالم ،كما يهدف أيضًا إلى استعراض تجارب الدول العربية والغربية في مجال الموارد التعليمية المفتوحة، واقتراح الحلول العملية والواقعية القابلة للتطبيق في ليبيا لنشر برنامج الموارد التعليمية المفتوحة،كما يشمل المؤتمر عدة محاور: الموارد التعليمية المفتوحة وفلسفاتها وأنواعه؛ ضمان الجودة في استخدام الموارد التعليمية المفتوحة؛ والصعوبات والتحديات التي تواجه الموارد التعليمية المفتوحة؛ المستودعات،الرقمية وفلسفاتها وأنواعها ومواصفاتها؛ ودور المستودعات الرقمية في رفع جودة التعليم؛ والصعوبات والتحديات التي تواجه استخدام المستودعات الرقمية.

ثانياً: مُؤتمر التعليم العالي (التقني والجامعي):

لقد جاء مؤتمر التعليم العالي في ليبيا استجابة للظروف الحالية التي تمر بها العملية التعليمية في ليبيا، حيث بدأ هذا المؤتمر بمُبادرة صادقة من كلٍّ من: هيأة التعليم التقني والفني ووزارة التعليم في ليبيا، حيث انطلقت فعاليات المؤتمر بكلية التقنية الكهربائية والإلكترونية بمدينة بنغازي خلال الفترة 30 / يونيو – 01 / يوليو / 2018م، بمدينة بنغازي بعد سلسلة مُتواصلة من الاجتماعات واللقاءات، لتُغطي أربعة محارو رئيسية تُناقش قضايا التعليم العالي (التقني والجامعي) في ليبيا. تمثل رسالة المؤتمر الأساسية في أتاحت الفرصة لجميع البُحاث والمهتمين من الأكاديميين والممارسين لأجل تقديم أبحاث علمية وعملية تُناقش شؤون التعليم العالي في ليبيا، وتعمل على وضع أو تقديم حلول يُمكن أن تُساهم في تحسين جودة أداء قطاع التعليم العالي في ليبيا، من خلال المحاور التالية:

الأول: واقع التعليم العالي في ليبيا:

- واقع منظومة التعليم التقني والجامعي.
- الربط العلمي والبحثي بين مُؤسسات التعليم العالي (التقني والجامعي).
- المسارات الدراسية المتبادلة بين مُؤسسات التعليم التقني والجامعـي.
- القوانين والتشريعات المنظمة لمؤسسات التعليم العالي.

الثاني: ارتباط مخرجات التعليم العالي بسوق العمل في ليبيا:

- مُتطلبات سوق العمل ومُخرجات التعليم العالـي.

- درجة ملائمة البرامج والمناهج العلمية لسوق العمل.
- مُساهمة التعليم العالي في التنمية الاقتصادية (الصناعية والخدمية).

الثالث: تجارب عالمية و إقليمية في التعليم العالي:

- دراسة بعض التجارب الدولية القابلة للتنفيذ ومدى ملاءمتها الواقع الليبي.

الرابع: مستقبل التعليم العالي في ليبيا وآفاق تطويره:

- أهمية التعليم العالي لمستقبل ليبيا.
- آفاق وسبل التطوير القابلة للتنفيـذ.
- التخطيط المستقبلي لاحتياجات التعليم العالي في ليبيـا.
- سياسة الإيفاد للدراسة بالخارج وعلاقتها بمُستقبل التعليم في ليبيا.

ثالثاً: المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم الإلكتروني :

نظمت جامعة سبها المؤتمر الدولي الأول تحت شعار" التعليم الإلكتروني في زمن كورونا" التحديات والحلول- جامعة سبها -23-أبريل-2020 " علي اعتبار استثنائية المرحلة، ومحدودية الأدوات، وقلة الوعي بتقنيات وتشريعات التعليم الإلكتروني سواء المتزامن أو غير المتزامن، وانطلاقاً من مسئولية الجامعات في نهضة المجتمعات ومناقشة قضاياه واشكالياته جاءت الحاجة الملحة لهذا المؤتمر. علي أساس ما تقدم تسعى الجامعة إلي تنظيم المؤتمر الافتراضي الخاص بالتعليم الإلكتروني لجسر الهوة وتقريب وجهات النظر وإيجاد الحلول التقنية المناسبة التي تواجه المؤسسات التعليمية في ليبيا وغيرها من الدول وخصوصا في هذه الظروف، وأيضا زيادة الوعي بمنافعه علي المدى القصير والطويل علي العملية التعليمية،وقد أوصي المؤتمر في الختام بالتالي:

- العمل على نشر ثقافة التعليم الإلكتروني في المجتمع.
- الاستفادة من المنصات الإلكترونية الافتراضية الأكثر ملائمة للعملية التعليمية.
- حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني وسيلة مساندةً للتعليم.
- توجيه المراكز البحثية بالجامعات ومؤسسات القطاع العام للإسهام في تطوير التعليم الإلكتروني.
- وضع خطة تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية الافتراضية.
- رصد ميزانية سنوية لتطوير البنى التحتية للجامعات لتحقيق أهداف التعليم الإلكتروني.

- إصدار تشريع ينظم برامج التعليم الإلكتروني بالمؤسسات التعليمية.
- وضع معايير لضمان الجودة وتقييم الأداء للتعليم الإلكتروني.
- استحداث إدارة للتعليم الإلكتروني بالهيكل التنظيمي للجامعات.

المحور الثاني: منصة التعليم الإلكتروني الموحدة:

شاركت جامعة بنغازي في الندوة العلمية حول منصة التعليم الإلكتروني الموحدة، هذه الندوه عرضتها الأمانة العامة لإتحاد الجامعات العربية، صباح اليوم الخميس الموافق 14/5/2020م. في المملكة الأردنية. هذا وقد تناولت هذه الندوة جملة من المواضيع مثل:

- شرح منصة الجامعات الافتراضية (أهميتها – وميزاتها ومكوناتها- شرح للمنصات الأخرى الموسعة).
- شرح آلية الاشتراك –شرح آلية التعامل مع قواعد المعلومات في الجامعة الشريكة وحمايتها.
- شرح آلية التدريس من خلال المنصة –الإدارة العليا في الجامعات.
- إدارات التعليم الإلكتروني في الجامعات –الفنيون في الجامعات –الشؤون الأكاديمية.

المحور الثالث: معيقات تواجه التحول الرقمي في الجامعات الليبية خاصة والجامعات العربية بشكل عام:

رغم المزايا العديدة للتعليم عن بعد، مثل سهولة الوصول للمحتوى التعليمي، وكسر حاجز الحدود، وتوفير الوقت، وحل أزمة كثافة الطلاب، وتخفيف الأعباء المالية التي تخصصها الأسر للإنفاق على التعليم (المواصلات العامة أو الخاصة التابعة للمدرسة، شراء المستلزمات المدرسية)، بيد أن ثمة تحديات لازالت تواجه هذا النمط من التعليم،إن ازدحام الشبكة خلال فترة انتشار (كوفيد 19)، مصدر قلق كبير للعديد من البلدان. وهناك خمسة أسباب رئيسية وراء ازدحام شبكة الإنترنت:

1. الاستعمال المكثف للشبكة خلال النهار في المناطق السكنية (التي لم يتم تصميم الشبكات لخدمتها عند أوقات الذروة)، مما يؤدي إلى ازدحام شبكات "الميل الأخير" التي توفر الوصول إلى المستخدم.
2. ازدياد الطلب على الفيديو وخدمات الترفيه الأخرى ذات النطاق الترددي العالي.
3. ازدياد الطلب على تطبيقات المؤتمرات المرئية والخدمات السحابية.
4. التعلم عن بُعد من قبل الطلاب من جميع الفئات العمرية.
5. عدم توفر السعة الكافية للمستهلك من خلال شبكة النفاذ الدولية ،وهي النقطة التي يدخل فيها الإنترنت إلى البلاد.

الخلاصة :

خلصت الباحثة إلى أن تقييم تجربة الرقمنة في معظم الجامعات في ليبيا بعد ما يقرب من 10 من تطبيقها في بعض الكليات التي قامت بزيارتها وحصر تجربتها المبدئية في الانتقال نحو نظم التعلم عن بعد في الفترة من " مارس ؛ حتى شهر سبتمبر (2020)؛ يشير إلى أن مبرراتها الأساسية لم تكن هي المحفز الرئيسي؛ لتحقيق التطوير والتحديث في نظم التعليم العالي ؛ إذ إن هذا الحل لم يفد سوى في سد العجز في تلبية الطلب المجتمعي على العملية التعليمة، وهذا ما حذا بالباحثة إلى الإقرار باحتمال أن الجامعات في ليبيا والعديد من دول العربية الأخرى.

ثانيا :الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة من أهم الركائز العلمية التي يعتمد عليها الباحث عند تحديد واختيار مشكلة الدراسة، لتجعلها أكثر وضوحا، ووضع الدراسة الحالية على الطريق الصحيح، وتحديد النقاط التي لم يلتفت إليها الباحثون مع تجنب أخطائهم، وسيتم عرض بعض الدراسات ذات الصلة بالتحول الرقمي ومجتمع المعرفة، ووضعها في محاور على النحو التالي:

دراسة عبد السلام (2011)،بعنوان: "التحول الرقمي للجامعات المصرية، المتطلبات والآليات."

هدفت الدراسة مع الاستعانة بالمنهج الوصفي إلى تحديد مفهوم التحول الرقمي في الجامعات، وعرض جهود التحول الرقمي في الجامعات المصرية،والتحديات التي تواجه التحول الرقمي في الجامعات المصرية، واقتراح آليات تنفيذ التحول الرقمي في الجامعات المصرية.وقد توصلت الدراسة إلى اقتراح بعض الآليات اللازمة لتنفيذ التحول الرقمي للجامعات المصرية، وهي؛ تحليل الفرص والتهديدات في البيئة الخارجية والمتضمنة عملاء الجامعة والمنافسين والأسواق، وتقييم بيئتها الداخلية؛ لتحديد وتطوير نواحي القوة والضعف، وتحديد الرؤية، وتوفير الدعم القيادي والإداري،الهياكل التنظيمية القائمة بالفعل ووجود إستراتيجية واضحة للتحول الرقمي،والتركيز على البعد التكنولوجي، وتنمية الموارد البشرية في الجامعة، وتغيير الثقافة التنظيمية السائدة، وتوفير الإمكانات المادية والمالية.

دراسة عبد الله (2013) ،بعنوان: "متطلبات التعليم الجامعي للتحول نحو الاقتصاد المعرفي رؤية استشرافية."

هدفت الدراسة باستخدامها المنهج الوصفي، واستخدامها للسيناريوهات كأحد أساليب الدراسات المستقبلية إلى تحديد مفهوم وأبعاد وخصائص الاقتصاد المعرفي، وتحديد الأسس الفلسفية والفكرية لتحويل التعليم الجامعي نحو الاقتصاد المعرفي، والتعرف على التحديات التي تواجه التعليم الجامعي للتحول نحو الاقتصاد المعرفي، وتحديد المتطلبات الأساسية للتعليم الجامعي في مواجهة تحديات الاقتصاد المعرفي، ثم صياغة سيناريوهات مقترحة لدور التعليم الالكتروني رهان الدول العربية في التنمية الرقمية والاستجابة لمتطلبات سوق العمل المعرفي والدور البارز لمؤسسات التعليم العالي.

دراسة أمين (2018) ،بعنوان التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة".

هدفت الدراسة للإجابة عن سؤال رئيس تمحور حول معرفة مدي أسهام الجامعات في تحقيق مجتمع المعرفة مع الوقوف علي أهم الجهود التي تبذلها الجامعات في مصر للتحول نحو نظم تعليمة الكترونية ، وتحديد العلاقات بين عناصرها لمحاولة فهمها وتحليلها وعليه تم تقديم الاستبانة لمجموعة من أعضاء هيئة التدريس في بعض كليات الجامعات المصرية (دمنهور، والإسكندرية، وطنطا، والمنصورة)، بلغ عددهم (67)، عضوا، في الفترة من أغسطس حتى أكتوبر،2017 لتحديد وجهة نظرهم حول متطلبات التحول الرقمي لتحقيق مجتمع المعرفة، وقد أظهرت نتائج الدراسة استجابة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المرتبطة بالمتطلب الأول "وضع إستراتيجية للتحول الرقمي"،لدلالة وفق المتوسط الحسابي المرجح Weighted Meanذات دلالة مرتفعة ، وحول استجابة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المرتبطة بالمتطلب الثاني "نشر ثقافة التحول الرقمي"، دلالة متوسطة، واستجابتهم بالمتطلب الثالث "تصميم البرامج التعليمية الرقمية"،ذات دلالة مرتفعة،وكذلك بالنسبة بالمتطلب الرابع "إدارة وتمويل التحول الرقمي"،وكذلك حتى المطلب الأخير الإجراءات التشريعية " ودورها في التحول الرقمي، وقد خارج الباحث في الأخير بالعديد من التوصيات أهمها : تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في أساليب الشرح وإستراتيجيات التدريس المختلفة.

دراسة (العوفي ؛ الحراصي ؛البلوشية 2020)،بعنوان واقع التحول الرقمي في المؤسسات العمانية.

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع التحول الرقمي في سلطنة عمان، عن طريق التعرف على الأدوار التي تقوم بها المؤسسات المختلفة بالسلطنة في مجال التحول الرقمي والحكومة الإلكترونية، وتقييم مستوياتهاً في التحول، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي النوعي، والمقابلة شبه المقننة كأداة رئيسة لجمع البيانات، .وطبقت الدراسة على أربع مؤسسات حكومية وهي: وزارة التقنية والاتصالات ووزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة وشرطة عمان السلطانية، ومؤسسة واحدة من القطاع الخاص هي بنك مسقط، ومن أبرز النتائجً التي توصلت إليها الدراسة هي: قيام المؤسسات بجهود وأدوار واضحة للتحول رقميا، من توعية وتثقيف وتدريب وتكامل وجاهزية وغيرها، كما تفاوت مستوى التحول بالمؤسسات عينة الدراسة إلا أن جميعها بذلتً جهود ا ساعدت في تقدّ م السلطنة في مستوى التحول الرقمي حسب آخر تقرير لألمم المتحدة لعام (2018)، وارتفاع مستواها في مجالات التقييم الأخرى كالمشاركة الإلكترونية.

التعليق علي الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار منهج الدراسة وخطواتها،وقد اعتمدت أغلبها علي المنهج الوصفي كدراسة أسامة (2011)، ودراسة عبدالله (2013)، ودراسة العوافي ؛الحراصي والبلوشي (2020)، باستخدام المنهج الوصفي النوعي واعتماد الدراسة الحالية علي المنهج الوصفي التحليلي ،اتفقت الدراسة الحالية في العناوين التي أشار

إليها الإطار النظري في أغلب الدراسات السابقة مع الاتفاق علي أهمية المتطلب الأول "التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي ، وغالبا ما تشاركت ذات الأهداف ،وقد رصدت الباحثة تقارباً في النتائج وكذلك في شكل ونوع العينة واستخدام – الاستبانة – كأداة رئيسة للدراسة؛ لبعض هذه الدراسات كمثل دراسة (أمين ،2018)،والتي شملت استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بما يتفق بشكل كبير مع التوجه الحالي لهذه الدراسة، لكنها اختلفت عن دراسة عبد السلام (2011) ، وذلك في المنهج المتبع والأدوات المستخدمة حيث اعتمدت الدراسة الحالية على تقديم استبيان لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الليبية لتحديد متطلبات التحول الرقمي في الجامعات وتحليل أراء أعضاء هيئة التدريس حول آليات تحقيق ذلك التحول .

الإجراءات المنهجية للدراسة:

اعتمدت إجراءات الدراسة الميدانية **على تصميم استبان استطلاعي** لتحديد وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو "**التحول الرقمي في الجامعات وعلاقته بالتنمية المستدامة**"، هذا وقد شملت الاستبانة محورين أساسين :

الأول : تأثير التحول الرقمي على الجامعات " فهم طبيعة التحول الرقمي متطلبا وآليات ذلك التحول، وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية.

الثاني: التحول الرقمي في الجامعات الليبية وعلاقته بتحقيق التنمية المستدامة للفرد والمجتمع وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الليبية.

ومن خلال رجوع الباحثة إلى الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة تم تحديد متطلبات التحول الرقمي في الجامعات الليبية كمطلب لتحقيق التنمية ، مع إتاحة الفرصة للمستجيبين لاختيار استجابة واحدة من بين استجابتين هما "نعم أو لا" فيما يتعلق بكيفية تصميم الاستبانة فقد عمدت الباحثة لوضع مجموعة من التساؤلات المفتوحة لترك المجال لإفراد العينة للإجابة عنها بما يفيد طبيعة الدراسة والهدف منها وقد كانت تدور حول التحول الرقمي المتطلبات، ، المتطلبات البشرية، والتقنية التنفيذية، والتشريعية التنظيمية – علاقة التحول الرقمي بالتنمية المستدامة ومن خلال استجابات أفراد عينة الدراسة تم وضع الاستبانة في صورتها النهائية كما يوضحها جدول (1).

نوع ومنهج الدراسة:

تُعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التي تستهدف دراسة وتتبع ظاهرة معينة وهي التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي وعلاقته بالتنمية المستدامة،وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تمثل المجتمع الأصلي للدراسة الحالية يتمثل في أساتذة جامعة بنغازي في المراحل العمرية المختلفة، الكليات العملية والنظرية ،المراتب العلمية المختلفة، وكانت العينة عشـوائية موزعة علي عدد (576)،فرد من أعضـاء هيئة التدريس جامعة بنغازي، في التخصصات العلمية والعلوم الإنسانية.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (250) ،فرد من أعضاء هيئة التدريس لجامعة بنغازي من مختلف الكليات، وتم سحب العينة عن طريق توزيع دعوة للمشـاركة في الدراسـة عن طريق شـبكة الانترنت؛ نظرا لإجراءات التباعد الاجتماعي وإيقاف الدراسـة إلا في بعض الظروف الطارئة ولعدم قدرة الباحثة علي توزيع الأداة بشـكل شـخصـي تم وضـع الاسـتبانة في التجمع الالكتروني الخاص بأسـاتذة الجامعات الليبية بمدينة بنغازي، وقد ارتكزت الباحثة علي جمع البيانات من خلال مسـاعدة المشـرفين علي هذا التجمع حيث تم تمرير الاسـتبانة الالكترونية وتفريغ البيانات مع حذف الاسـتجابات غير الصـالحة للاستخدام وعليه تم الحصول علي عدد "250" أداة .

عرض نتائج الدراسة :

تم تقديم مجموعة من الأسئلة لعينة الدراسة يمثلها الجدول التالي :

من خلال احتساب الوزن المئوي "لترتيب عبارات الاستبانة وذلك فق وجهة نظر أفراد عينة الدراسة" إستراتجية للتحول الرقمي" ودورها في التنمية المستدامة–المتطلبات البشرية" ودورها في التحول الرقمي.

جدول (1) استجابة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المرتبطة بالمتطلب الأول " إستراتيجية للتحول الرقمي" المتطلبات البشرية" ودورها في التحول الرقمي

الرقم	الفقرات	مؤيد	معارض
1	يعمل التحول الرقمي على دمج التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية مما يتطلب تغييرات في وظائف التدريس والتدريب، من بين أمور أخرى	137	113
2	تطوير الجوانب النوعية للجامعات، والسعي نحو تحقيق الرقمنة في برامجها وتنوعها شرط لتحقيق التنمية المستدامة	162	88
3	ثقافة التحول الرقمي هو أحد أبرز المناهج الحديثة في إدارة التغيير والتطوير والتنمية	152	98
4	التحول الرقمي لا بد أن يشمل الجوانب الإدارية والتعليمية وإلا لن يتحقق بشكل سليم	135	115

5	أحداث تحول نوعي في البرامج والممارسات التربوية؛ لتحقيق نواتج تنسجم مع متطلبات التنمية	166	84
6	ما يعقد عملية التحول الرقمي كونها لم تكن مرحلية حيث افتقرت إلي الترتيب والتنظيم بشكل تدريجي متزامن مع سرعة الإنجاز	174	76
7	تشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب وغيرهم على الاختيار والتجريب للبرامج الالكترونية بأنواعها المختلفة داخل وخارج الجامعة	151	99
8	لتحقيق هدف التنمية المستدامة فلابد للجامعات من اعتماد سياسات منسّقة بين مخرجات التعليم وحاجة سوق العمل إلى التوظيف	206	44
9	المركزية في اتخاذ القرارات من شأنها أن تحدّ من التمايز وأخذ المبادرة نحو التحول الرقمي	113	137
10	يمنح التحول الرقمي الطلاب فرص البحث عن فرص موسعة للعمل من خلال المواقع الإلكترونية	116	134
11	لابد من ترتبط أهداف التنمية المجتمعية بأهداف التعليم العالي عند تنفيذ استراتجيات التغير	205	45
12	للأبد من التخلص من كل أشكال البيروقراطية المعوقة لكل عمليات التطوير والتغيير	77	173

تفسير النتائج وتحليلها:

أختص العرض التالي بعرض استجابات أفراد عينة الدراسة نحو التحول الرقمي المحتملة في ضوء مراجعة الدراسة السابقة، أبرزها تجميع البيانات الأولية المستخدمة في قياس العلاقات المباشرة وغير المباشرة بين معوقات التحول الرقمي والتنمية المستدامة؛ وتحليل الآراء التفاعلية المتبادلة نحو المعوقات التي تحد من طريقة تفعليه داخل هذه الجامعات ؛وقد عمدت الباحثة علي عرضها وترتيبها وتحليلها وفق لدرجة تأثيرها و تأثرها بالمعوقات الأخرى في ضوء آراء أعضاء هيئة التدريس وخبراء تكنولوجيا المعلومات بالجامعات.

من خلال تحليل الفروق في استجابات إفراد عينة الدراسة الفردية والتباين في التوجهات بين "مؤيد ومعارض"؛ لتساؤلات التي طرحت الدراسة الحالية حو استجابات أعضاء هيئة التدريس لمشروع التحول الرقمي في الجامعات الليبية وفقاً لبعض الخصائص الديمغرافية "كالنوع / السن / سنوات الخبرة /التخصص العلمي وغير ذلك، قسمت الباحثة نتائج الدراسة حسب الاستجابات إلي ثلاث تصنيفات " مرتفعة من حيث القبول – متوسطة – ومنخفضة – وذلك للتعرف حول آرائهم

نحو التوجهات المتداخلة بين دعم التحول الرقمي وفهم وإدراك أهميته في تحقيق التنمية الشاملة وبين المعوقات التي قد تحد من تنفيذه داخل الجامعات.

لاحظنا من الجدول السابق ارتفاعاً واضحاً في توجهات أعضاء هيئة التدريس الداعمة والمشجعة لمشروع التحول الرقمي – القبول والتشجيع– بنسب تجاوزت نسبة ("88.8%)، حيث جاءت الفقرات "2،5،6،11،8"، بتراتيب مرتفعة تراوحت متوسطاتها الحسابية من "(205،206/ إلي (162،166،174)"، وقد تمحورت حول وجهات النظر التي تظهر اهتماما كبيرا من قبل إفراد العينة سواء من المنظور التربوي التعليمي؛ وقد تفسر الباحثة ذلك بأن أفراد عينة الدراسة يظهرون فهماً وإدراكا للتوجهات الكبيرة في نظم التعلم في العالم المرتبطة– بالتحول الرقمي– بشكل عام، مع فهمهم وإدراكهم للحاجة التي تبرر الانفتاح نحو التعلم الالكتروني خاصة في ظل الظروف الراهنة المرتبطة بجائحة كارونا –كوفيد 19– وكما سبق الذكر قد يؤدي فهم الحاجة هذا إلى التحول الرقمي إلي جعل أعضاء هيئة التدريس عناصر فاعلة في انتقاء واختيار الرسائل والمضامين المفضلة من وسائل التكنولوجيا "كالتعلم عن بعد والتعلم الالكتروني ، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج . دراسة عبد السلام (2011)، والتي هدفت لفهم طبيعة "التحول الرقمي في الجامعات المصرية،وفق لتحديد المتطلبات والآليات التي تساعد علي تحقيقه والنجاح في تفعيل برامجه ".

ومن خلال ملاحظةً للفقرات ذات الأرقام (3،4،7،9)؛ والعبارات (10،12)؛" التي حظيت بتراتيب متوسطة؛ وفق ما ماأظهرته موسطاتها الحسابية بنسب تراوحت من ("135،152)-إلي (116،113،151،"77")، وهي نسبة الآراء التي أظهرت قبولا معتدلا نحو التحول الرقمي وتفسرها الباحثة ذلك بأن لبعض أأعضاء هيئة التدريس تحفظات معينة نحو مشروع التحول الرقمي وما قد ينتج عنه من تحقيق للتنمية البشرية والمجتمعية أيضا، وترجع الباحثة ظهور هذه النتيجة لكون الجامعات في ليبيا واجهت صعوبات في مواكبة التطورات التكنولوجية؛ خاصة فيما يتعلق بضعف البنية التحتية وعدم توفر المواد المادية والبرامج التدريبية المتخصصة في مجال التحول الرقمي؛ بالإضافة لغياب المعلومات الكافية لما تقدمه الجامعة من مشاريع نحو التحول الرقمي– لبعض أعضاء هيئة التدريس من غير المتخصصين في مجال تكنلوجيا المعلومات والاتصالات ؛ مما ينتج عنه غياب واضح لاشتراكهم في الدورات التدريبية التي أقيمت ولفترات موجزة لتأهيلهم وإعدادهم لاستخدام تكنولوجيا التعليم بمرونة ونجاح بما يتفق مع اغلب النتائج التي أظهرتها الدراسات كدراسة (أمين ،2018)، والتي أشارت إلى عجز الجامعات التقليدية وجمود قوالبها في مواجهة هذه المطالب، وعدم قدرتها على تلبية الحاجات التعليمية والكمية والنوعية، المتناهية والمتنوعة لدى الأفراد؛ نظرا لزيادة التفاوت بين الحاجات الملحة والإمكانيات المتاحة في الجامعات؛والتي قد تكون قد التي أثرت فعليا خلال السنوات الماضية في سلوك أعضاء هيئة التدريس والمتعلمين وطريقة تفكيرهم و قدرتهم علي التعليم والتدريب كذلك طرق تعليمهم وطبيعة تخصصاتهم كل ذلك قد يعيق من توجهاتهم نحو المهن المستقبلية التي قد تواكب التوسع الرقمي والتكنولوجي؛ هذا وقد تشابهت هذه النتائج التي أظهرتها دراسة كلا من (البلوشي ؛ الحراصة ،2020).

أما عن العبارات ذات الأرقام "(4،3،2،7)"؛ جاءت بتراتيب متدنية تراوحت من("115،98/88 إلي،"99 ")، تبين أن جميع المعوقات التي ترجمتها الفقرات ("6،11،8") ،بنسب متوسطات حسابية تراوحت بين ("76،45،44)"؛ يمكن أن تعوق عملية التحول الرقمي بالجامعات الحكومية الليبية بدرجات متفاوتة بنسب منخفضة تظهر لنا عدم تقبل لبعض أفراد عينة الدراسة لمشروع التحول الرقمي ،هذا التوجه الذي يكون في الغالب من قبل عدد قليل من أفراد عينة الدراسة– والتي تري أن نسب الصعوبات التي تواجه هذه المشروع أكثر من التوجهات التي تنادي بأهميته وطرق التوجه نحو تنفيذه،وقد تفسر هذه النتيجة– المتوقعة — خاصة لأن أفراد عينة الدراسة كانوا في الغالب من النخب الأكاديمية وبالتالي من الصعب أن يتم تعميم وجهات النظر علي الجميع فبعضهم يري بأن الوقت مازال مبكراً وبأن جاهيزية الجامعات الليبية نحو التحول الرقمي تكاد تكون منعدمة؛وقد أمكن ترتيب هذه المعوقات في ضوء علاقات التأثير المتبادل، وأن "خوف العاملين من فقدان الوظيفة وعدم الرغبة في التغير ؛يعدان أكثر المعوقات تأثيرا، بينما يعُد "صعوبة إقناع أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين في مجال تكنولوجيا المعلومات بفوائد التحول الرقمي".

مقترحات أفراد عينة الدراسة للتغلب علي الصعوبات التي تواجه التحول الرقمي في مؤسسات التعليم العالي بليبيا:

فيما يلي أهم استجابات أفراد عينة الدراسة حول السؤال المفتوح :

جاءت معظم أراء أعضاء هيئة التدريس علي السؤال المفتوح حول أهمية حصول الجامعات الليبية علي بالأدلة المؤسساتية المنهجية– لاعتماد برامج التعلم الالكتروني – حيث ما زالت بعض الكلياتّ ،كما هو حال بعض الجامعات العربية والدولية تسعي للحصول علي الاعتماد الرقميً أمام خيار التعلم الالكتروني أو نمط التعلم الذي يتم من خلاله الوصول إلي استخدام التكنولوجيات الرقمية.

اتفق معظم أفراد عينة الدراسة علي أنه من الهام العمل علي إنشاء بيئة تعليمية إلكترونية– جامعات أفتراضية – متكاملة، تعتمد على شبكات وبرامج متطورة، وتقدم مجموعة من الشهادات الجامعية المعترف بها دوليا، كما تؤمن كل أنواع الدعم والمساعدة للطلبة بإشراف تجمع افتراضي شبكي يضم أفضل الخبراء ومن بين الفوائد التي يمكن أن يوفرها التعليم الالكتروني والجامعات الافتراضية زيادة والأساتذة في العالم .حيث توفر فرص التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة.

يري بعض أعضاء هيئة التدريس أن لعدم قدرة الجامعة علي تلبية احتياجات المجتمع من حيث متطلبات العمل والتوظيف،وترجع الباحثة ذلك لنقص معدلات الإنفاق على البحث العلمي، ، وإلى محدودية استخدام نظم التعلم الإلكتروني داخل الجامعة وعدم استخدامه بالشكل الأمثل،وعن الترابط بين التحول الرقمي وتحقيق التنمية المستدامة فقد كانت استجابات أفراد العينة بنسبة تراوحت من (60% و55 %).

ويري أغلب أعضاء هيئة التدريس أن النجاح في التحول الرقمي قد يصل بنا إلي خفض التكاليف وتقليل النفقات على المدى الطويل، على الرغم من أن التعليم الرقمي يحتاج إلى تكاليف مرتفعة بالنسبة لتكاليف التأسيس الأولى على المدى القصير؛ فإنه يعمل على خفض النفقات على المدى البعيد بنسبة تتراوح بين (50%،40%) هذا وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية بشكل واضح مع نتائج دراسة كلا من أمين (2018)، ودراسة سالم (2013)، والبلوشي والخراصة (2018).

خلاصة النتائج :

تسعي الدراسة الحالية في العموم إلي رصد العلاقة الوطيدة بين التحول في نظم التعليم العالي وقدرتها علي تحقيق التنمية المستدامة ليس كحل مؤقت استجابة لازمة كارونا فحسب لكنه تحول جذري قائم علي عدم اعتماد سياسات منسّقة تمكننا من تحيق التؤامة بين مخرجات التعليم الالكتروني وحاجة سوق العمل إلى التوظيف وانعكاساتها على التنمية والمجتمع.

ويفيد هذا البحث في مساعدة الأكاديميين والممارسين في فهم ظاهرة التحول الرقمي بشكل أفضل، وإدراك أهمية العلاقات بين معوقات التحول الرقمي وترتيبها، ويجب أن تكون الحلول متكاملة، تأخذ في الاعتبار علاقات التأثير والتأثر بين المعوقات وأولويات مواجهتها.

ويُعد البحث الحالي من بين المحاولات القليلة الأولي لاستكشاف معوقات التحول الرقمي بالجامعات في ليبيا بشكل خاص والدول العربية بشكل عام.

أتفق معظم أفراد عينة الدراسة علي أهمية وضع إستراتيجية للتحول الرقمي، ونشر ثقافة التحول الرقمي، وتصميم البرامج التعليمية الرقمية، وإدارة وتمويل التحول الرقمي قبل التوسع في آي مشاريع مستقبلية وذلك لضمان نجاحها.

وفي الختام كان من المؤكد الاتفاق:

علي أهمية وضع الخطط للتحول الرقمي للحد من الفجوة الرقمي Digital gap أو الجهل الرقمي Digital ignorance ،سوف تصاب جامعاتنا بالعمى الرقمي Digital blindness ،بد لا من التحول الرقمي المفيد، وفيما يلي تصور مقترح التحول الرقمي على الجامعات الليبية.

التوصيات:

إذا كنا نبحث عن تحقيق التنمية المستدامة فأنه من الهام أتباع منهج موحد شامل، وذلك لن التنمية المستدامة ليست مسؤوليةً مراكز تنسيق متخصصة محددة داخل الجامعة، بل هي مسؤولية الدولة الليبية بأكملها، ويتطلب ذلك تنسيقاً وثيقاً وواسعا بين الجامعات الحكومية وغير الحكومية لضمان تضافر الجهود وعدم ازدواجها. ومن ناحية أخرى، فإن صعوبة التنسيق الفاعل بين تلك الأطراف تستلزم بذل المزيد من الجهود، وتوجيه الموارد لتعزيز آليات التنسيق القائمة ومواءمتها مع متطلبات أهداف التنمية المستدامة وعليه توصي الدراسة الحالية بالتالي :

– ضرورة تحسين جودة التعليم العالي ونوعيته، والحرص على مواءمته لمتطلبات المجتمع وسوق العمل المحلية من خلال وضع معايير وأسس للاعتماد وضبط الجودة تطبَّق على مؤسسات التعليم العالي كافةً.

– تعزيز مبادرات التعليم الإلكتروني لضمان استمرارية التعليم كافة، مثل :البرامج والمقررات الرقمية، ومصادر التعلم الرقمي، والأدوات التعليمية الرقمية في قاعات الدراسة.

– رسم سياسة التحول الرقمي وتحديد المسؤوليات وإدارته ومراقبة ومراجعة النظام لابد من مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس والهيئة الإدارية والطلاب في برنامج التحول الرقمي.

– توصي الدراسة بأنه عند تطبيق إستراتيجية التنمية المستدامة لابد من التنسيق بين متطلبات التنمية الثلاثة "الاقتصادية – التعليمية –البشرية" مع ضرورة تعزيز الدعم الدولي لأغراض التنمية من خلال الشراكة بين العناصر المعنية السابقة الذكر.

المقترحات :

في الختام للدراسة الحالية تقترح الباحثة التالي:

– التأكيد علي أهداف التنمية المستدامة حيث أظهرت الدراسة الحالية عدم توفر بيانات في مجالات التحول الرقمي علي الأقل علي المستوي المحلي بما يتطلب سد الفجوات في البيانات وضمان إدراج القياسات الرئيسة ضمن المؤشرات الرسمية للتحول الرقمي المنشود مع العمل علي تقديم دراسات موسعة في هذا المجال وذلك لتحسين المنهجيات ونظم جمع البيانات لنحقق ذلك الهدف بكل نجاح.

المراجع :

–أمين ـ مصطفي أحمد .(**2018**). **التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة**، سبتمبر، مجلة الإدارة التربوية، كلية التربية دمنهور : مصر، ع 19.

– التابعي ،محمد كامل سليم.(2006). **التنمية البشرية المستدامة، سلسلة قضايا**، القاهرة، مركز الأهرام للدراسات السياسية والإستراتيجية، العدد(20)، أغسطس، ص5.

– الصوفي ،عبد اللطيف.(2012).**التفاوت الرقمي وبناء مجتمع المعرفي العربي التحديات وثقافة المواجهة**، المؤتمر الثالث والعشرون لالتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) بالتعاون مع وزارة الثقافة والفنون والتراث القطرية، بعنوان: "الحكومة والمجتمع والتكامل يف بناء المجتمعات المعرفية العربية" ، المعرفية من 18 – 20 نوفمبر، الجزء الثالث.

– القرني ،علي بن حسن يعن الله (2009) .متطلبات التحول التربوي يف مدارس المستقبل الثانوية المملكة العربية السعودية في ضوء تحديات اقتصاد المعرفة، متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.

– تقرير التجارة الالكترونية والتنمية(2003).**مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية (الاونكتاد)**،الأمم المتحدة، نيويورك وجنيف، ص18.

– تقرير التنمية الإنسانية العربية (3002)،**المكتب الإقليمي للدول العربية، البرنامج الإنمائي لألمم المتحدة**، نيويورك، الواليات المتحدة الأمريكية، ص2.

- تقرير التنمية الإنسانية العربية(2003) .**برنامج الأمم المتحدة الإنمائي**، ص 3.

- الحارثي، سعاد فهد (2004)، **المنظمة التعليمية بين التقليدية والافتراضية الملتقى الثاني للجمعية السعودية للإدارة**، السعودية، ص 12–14.

- عبد السلام ،أسامة علي (2011) .**التحول الرقمي للجامعات المصرية . المتطلبات والآليات**،مجلة التربية: **صدر عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية**، المجلد ،14.

- عبد الله، سهير أحمد محمد حسن .(2013). "**متطلبات التعليم الجامعي للتحول نحو الاقتصاد المعرفي رؤية استشرافية، "مجلة الطفولة والتربية**، كلية رياض الأطفال بجامعة الإسكندرية، العدد الرابع عشر، السنة الخامسة، إبريل.

- لموشي، زهية .(2016).**تفعيل نظام التعلم الإلكتروني كآلية لرفع مستوى الأداء في الجامعات في ظل تكنولوجيا المعلومات**، المؤتمر الدولي الحادي عشر بعنوان " التعليم في عصر التكنولوجيا الرقمية، لبنان: طرابلس، 22 – 4إبريل .2.

متواجد علي الانترنت :

- التركي ، عبدالعزيز إبراهيم alterkey@gmail.com - https://blogs.worldbank.org/ar
https://alqabas.com/article/5717622

- جامعة الملك عبد العزيز، مركز الدراسات الإستراتيجية، سلسلة إصدارات نحو مجتمع المعرفة، دور مؤسسات التعليم العالي في اختراق الحاجز الرقمي، الإصدار الثامن والعشرون، 2010، ص 07، متوفر على الموقع:
http://www.kau.edu.sa/Files/862/Files/147636_28%20اختر12%في12%العالي12%التعليم12%م
ؤسسات12%دور اق%12الحاجز%12الرقمي

- صباح، غربي . (2014): *دور التعليم العالي في تنمية المجتمع المحلي* .بسكرة – الجزائر
.: http://thesis.univ-biskra.dz/24/1/.

- *عمارة، نورة. (2012)*.النمو السكاني والتنمية المستدامة – حالة الجزائر .*عنابة*:
http://biblio.univ-annaba.dz/wp-content/uploads/2015/01/

- *نبيل ، جلجامش (2022). هل يمكن للتحول الرقمي مكافحة البطالة في العالم العربي؟ تقرير دولي يجيب*
https://www.al-fanarmedia.org/ar/2022/02/%D9%87%D9%84-%D9%8A%D8%B3%D8%A7%D8%B9%D8%AF-

المراجع الأجنبية :

-Burgnmeir Beat“ ،Economie du developpement durable 2004: ،Bruxelles, Paris, Debock

- إعلان ريو حول البيئة والتنمية، 13/04/2016 : www .arabic,eco-powermagazine,com,voire le

Author's Guide

Submission:

- The research sent on the approved template for research on the journal's website.

- Attach the researcher's CV.

- Submit electronically on the magazine's website or e-mail:

http://sdevelopment4.com/ar/jsd.html

Programs@sdevelopment4.com

Sfdevelopment4@gmail.com

Peer review process:

Peer Review:

The submitted manuscripts are carefully peer-reviewed by a panel of scholars in the subspecialties of a field to ensure that the manuscripts are original, valid, and significant. Before sending the manuscripts to the reviewers, the editor makes sure that these manuscripts contribute significantly to the content area of the journal, follow JSD's guidelines and they are well-written (clear & concise).

JSD adopts a double blind/ masked review. The identities of both authors and reviewers are not revealed to one another.

Manuscript acceptance, rejection or acceptance with revision:

The editor decides whether the manuscript is accepted, rejected or needs to be revised based on the reviewers' reports.

Manuscript acceptance: Accepted manuscripts will undergo copy-editing and production phases of publication process. The authors will not be allowed to make further changes to the manuscript except for those recommended by the copyeditors. The authors remain responsible for the completion of any amendments required by the journal.

Manuscript Rejection: A manuscript is rejected if it falls outside the domain of the journal, has serious defects in design, methodology, analysis or interpretations, lack of contribution to the field, or has a low-quality.

Manuscript acceptance with revision:

A manuscript may be conditionally accepted. This takes place when the manuscript has a high potential for final acceptance and publication in the journal, and the author adheres to all the essential modifications required by the journal (e.g. gathering essential data, conducting new experiments, reanalyzing the data, etc.). The author has to attend to the editor's recommendations for

revision. The revised manuscript should be resubmitted with an enclosed cover letter that contains a table explaining in detail how and where (in the manuscript) amendments have been done based on the reviewers' comments.

Publication frequency:

The journal is published quarterly.

Open Access Policy:

This journal provides immediate open access to its content on the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge.

Archiving:

This journal utilizes the LOCKSS system to create a distributed archiving system among participating libraries and permits those libraries to create permanent archives of the journal for purposes of preservation and restoration.

Publication Ethics:

The JSD complies with the recommendations of the Committee on Publication Ethics (COPE) to promote the integrity of its published articles. The JSD considers the following topics during the publishing process.

Originality & Source Acknowledgement: The JSD scans all submitted manuscripts before the peer reviewing process using Turnitin®. The JSD is zero-tolerant to plagiarism, self-plagiarism, copyright infringement, dual publication, text recycling and salami slicing. When any of these is identified after publishing, an announcement of retraction of the published material is highlighted in the journal's website. The authors are asked for providing appropriate references for published/unpublished cited texts. The corresponding author should confirm that the submission has not been previously published and is not being considered for publication elsewhere.

Research Misconduct: The JSD editorial team struggles to counter any possibility for data fabrication, manipulation and falsification. In case of suspected misconduct, the JSD editors act in accordance to the COPE guidelines with this respect.

Conflicts of interest: Authors should disclose potential conflicts of interest and indicate financial agreements or affiliations with any product or services used in the manuscript (as well as any potential bias against another product or service).

Authors: Authors should disclose (in an author note) activities and relationships that if known to others might be viewed as a conflict of interest, even if the authors do not believe that any conflict or bias exists (e.g. an author has his own stock in a company that manufactures a drug used in his study).

Reviewers: Reviewers should also reveal their potential conflicts of interest (if any) to the action editor. They have an ethical obligation to be open and fair in assessing a manuscript

without bias. They should not review a manuscript from a colleague or collaborator, a close personal friend, or a recent student. Reviewers have an obligation to maintain the confidentiality of a manuscript. They should not discuss the manuscript with other individuals.

Using materials under copyrights: The author should obtain letters of permission from copyright holders to reproduce (or adapt) copyrighted material and enclose copies of these letters with the accepted manuscript. Examples of material that require permission include reprinted figures and tables, tests and scale items, questionnaires, vignettes, etc.

Correction notices: If an error is detected in the published manuscript, the author can submit a proposed correction notice to the journal's editor. The notice should indicate the full title of the journal, the year of publication, the volume no., issue no., and the page nos. of the article, the precise location of the error(s) (e.g. page, line, column, exact quotation of the error, or paraphrasing of lengthy errors).

Publication Fees:

The journal charges only the follow submission fees:

fifty US dollars ($ 50) .

Note: Fees are nonrefundable either the research for publication paper is accepted or not.

Sponsorship:

The journal is sponsored by: Scientific Development Academy, Sama Doruob Group for Studies ،Consultancy and Scientific Development.

About the Journal

Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)
Scientific and Academy Journal

It is an open access, peer−reviewed journal. The journal welcomes articles that contribute to extensive coverage of academic research papers in the fields of human, social sciences, and technology. Originality, high quality and relevance of the content are essentially considered. It publishes research and studies in Arabic or English.

Chief in Editor

Prof. Dr. Abdulwahab Abdullah Al-Maamari

Editorial Assistant

Amthal Mahmoud Hamdan

Editorial Board

Dr. Abdulbaset Mohammed Abdulwhab Alhattami، Sana'a University – Yemen.
Dr. Taha Naji Mohmmed Alawbali، Ibb University - Yemen.
Dr. Adnan Tulfah Mohammed Al-Doori، University of Samarra -Iraq.
Dr. Abdul-Kader Mohammed Ali – Lebanon
Dr. Abdulrahman Abdullah Ahmed Al- Maamari – Malaysia.
Dr. Ahmad Saifo al Saifo – Lebanon.

Advisers

Prof.Dr. Dawood AL-Hidabi، Professor of Education، International Islamic University – Malaysia
Prof. Dr. Mohammed Harb، Sabahattin Zaim University - Turkey.
Prof. Dr. Akram trad Alfayez، Isra University – Jordan.
Prof. Dr. Abdulhakim Mohsen Atroosh، Zarqa University – Jordan
Prof. Dr. Yasmin Mohammed Meligy Shahin، Tanta University- Egypt.
Prof. Dr. Montaser Salah omar soliman، Sohag University- Egypt.
Prof. Dr. Sabah Ali Suleman Muhammad Al-Jubouri, Tikrit University, Iraq.
Dr. Rami Mahmoud Ismail Ababneh، University of Hail - Saudi Arabia.
Dr. Sattar Ayyed Badi, Ministry of Education, Iraq.
Dr. Hany Gawda Mosbah Abu Khurais، Fayoum University - Egypt.
Dr. Ikhlass Mohammed Abdulrhman Hajmusa، Aljazeera University – Sudan.
Dr. Fahd Saleh Qasem Maghrabah، Imran University-Yemen.
Dr. Manal Mohamed Ahmed Ayed، Sohag University- Egypt.
Dr. Fisal Mohammed AbdEl BariToto، Alneelain University – Sudan.
Dr. Tadj Bettir، University of Mascara – Algeria.
Dr. khaled naser musleh، Ummah University – Gaza.
Dr. Nesreen Mohamed Elsaid، Food Technology Research Institute – Egypt.
Dr. Mohamed Al Saho، Al-Furat University، Syria.
Dr. Alawi Ali Alsharefi، Law – Yemen.
Dr. Zouaouid Lazhari، University of Ghardaia، Algeria.
Dr. Abdulkhaleq Saleh Abdullah Moozab، Sana'a University – Yemen.
Dr. Tariq Khalaf Fahad AL-Hadadd, Imam A'Adham University College, Iraq.

Dr. Randa Moustafa El-Deeb، Tanta University- Egypt.
Dr. Eman Younis Ebraheem Al Obady، Al-Mustansiriya University – Iraq.
Dr. Adnan Mohammed Aqeel، Taibah University - Saudi Arabia.
Dr. Derbal Siham, University Center - Maghnia, Algeria.
Dr. Yasser Mahmoud Wahib Al-Makdami, University of Diyala, Iraq.
Dr. Abbas Mubark Mohamed Kalafalla Alkanzy، Alzaim Al-Azhari University – Sudan.
Dr. zainab hussien kassem al mohana, Imam Al-Kadhum University College, Iraq.
Dr.Ahmed Hamdy Abudief Zaid, Ministry of Education and Technical Education, Egypt.
Dr. Boutera Ali, Abbas Lagour University - Khenchela, Algeria.
Dr. Nadia Fadil Abbas Fadhle..Alshamary, University of Baghdad, Iraq.
Dr. Aisha Abiza, Amar Telidji University of Laghouat, Algeria.
Dr. Tareq Zeyad Mohammed, Ministry of Education / Hill College, Iraq.
Dr.sadeq omair..jalood, University of Sumer, Iraq.
Dr. Nervana Hussein Mohamed Elsabry, Higher Institute of Languages - Ministry of Higher Education Egypt.
Dr. Hanan Abdul Ghaffar Attia Ebrahim، Ph.D. in Kindergarten Education – Egypt.
Dr. Nassredine Cheikh Bouhenni, University of Hail, KSA.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث

Journal of Scientific Development for Studies and Research (JSD)

المجلد الثالث، العدد السابع، 2022

Volume 3, Issue 7, 2022

مجلة علمية محكمة دولية تعني بنشر الدراسات والبحوث والأوراق البحثية والمقالات العلمية باللغتين العربية والانجليزية

فصلية تصدر كل ثلاثة اشهر، مهتمة بنشر البحوث في العلوم الإنسانية والإجتماعية والتكنولوجيا

تصدر عن أكاديمية التطوير العلمي

بمجموعة سما دروب للدراسات والإستشارات والتطوير العلمي.

A scientific journal that publishes studies and research in Arabic and English

Quarterly issued every three months, Interested in publishing research in The Humanities, Social sciences and Technology

By Scientific Development Academy

Sama Doruob Group for Studies، Consultancy and Scientific Development

الرقم التسلسلي المعياري الدولي International Standard Serial Number

ISSN: 2709-1635

الهاتف : 962779116272+

E-mail:

Programs@sdevelopment4.com

sfdevelopment4@gmail.com

Website:

http://sdevelopment4.com/ar/jsd.html

http://ustedu.org/scientific-research/

ادارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة في البحوث والدراسات المنشورة في أعدادها، ومسؤوليتها فقط في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية.

مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث

Journal of Scientific Development For studies and Research
(JSD)

ISSN: 2709-1635

المجلد الثالث، العدد السابع، 2022
Volume 3, Issue 7, 2022