مجلة كلية التربية

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدر عن كلية التربية طرابلس / جامعة طرابلس

المشرف العام: أ. د. عبدالباسط أبوعزة

رئيس التحرير: أ. د. مصطفى عبد العظيم الطبيب

هيئة التحرير

د. عامر حسين البوزيدي د. مسعودة مفتاح أحمد

المراسلات: تتم باسم رئيس هيئة التحرير، كلية التربية – طرابلس.

فاكس:00218213509688

هاتف: 00218213508771 /00-218-092-5257563

E-mail:journal.tttripoli@hotmail.com

عنوان المجلة على شبكة التواصل الاجتماعي Facebook

مجلة كلية التربية طرابلس/ جامعة طرابلس/ ليبيا

مراجعة اللغة العربية: د. مبروكة الهاشمي البوعيشي

مراجع اللغة الإنجليزية: د.محمد عاشور الشريف

تصميم وإخراج: د. نائلة المحمودي

جميع الحقوق محفوظة

رقم الإيداع في دار الكتب الوطنية "2016/343".

رقم التصنيف الدولي ISSN2410-9150

اللجنة الاستشارية

رق	الاسم	مكان العمل	الدولة
1	أ.د أحمد أزوي	جامعة محمد الخامس ، كلية علوم التربية	المغرب
2	أ.د حسن السوداني	الأكاديمية العربية الدنمارك	العراق
3	أ.دحمدالنيل محمد حسن	جامعة الخرطوم	السودان
4	أ.د غازي الشقروني	جامعة تونس	تونس
5	أ.د هبة البيبي	الجامعة اللبنانية	لبنان
6	د.جمال ناجي العباسي	جامعة النهرين	العراق
7	د.زينب وناس الحسناوي	جامعة بغداد/كلية التربية ابن رشد	العراق
8	د.طارق بن لعج	جامعة تونس	تونس
9	د.ظاهر محمد الحسناوي	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	العراق
10	د. عبدالحسين رزوقي الجبوري	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد	العراق
11	د. علي محمد عيسى	جامعة طرابلس / كلية التربية	ليبيا
12	د. كمال صبحي سعيد نزال	جامعة إربد الأهلية/ كلية العلوم التربوية	الأردن
13	د. ماجدة علي أبومنجل	جامعة طرابلس / كلية التربية	ليبيا
14	د. محمد الحراحشة	جامعة أل البيت	الأردن
15	د.يسرى حسين إبراهيم شقير	جامعة القدس	فلسطين
16	أ. أبوبكر مختار قاباج	جامعة طرابلس / كلية التربية	ليبيا

قواعد وضوابط النشر

ترحب المجلة بكل البحوث والدراسات الواردة إليها من الكتّاب والبحّاث في مختلف التخصصات العلمية والتربوية، وباللغتين العربية والإنجليزية، من داخل البلاد وخارجها، وفقا للضوابط التالية:

1- أنْ تكون البحوث المقدمة إلى المجلة أصيلة أو مبتكرة ولم يسبق أن نشرت أو قدمت للنشر في مجلة أخرى، وغير مستلة من أي كتاب أو أطروحة علمية، ويقدم الباحث إقراراً بذلك.

2- أن يتسم البحث بالمنهجية العلمية والأسلوب العلمي النزيه الهادف بعيداً عن المسائل السياسية، وأن لا يتعرض فيه لجهات، أو هيئات، أو أشخاص.

3- يلتزم الباحث بذكر النتائج التي توصّل إليها في آخر البحث.

4- هوامش البحث وقائمة المراجع: تكتب في البحوث العربية وفقاً لدليل جمعية علم النفس الأمريكية "APA" American Psychological Association الطبعة الخامسة. وفي البحوث باللغة الانجليزية تكتب وفقاً لنظام "MLA" Modern Language Association.

5- يكون مقاس الصفحة A4، الهوامش؛ يُترك هامش مقداره 3 سم من جهة التجليد بينما تكون الهوامش الأخرى 2.5 سم ، المسافة بين الأسطر مسافة ونصف بخط الكتابة 12 **TimesNew Roman** للغة الانجليزية ومسافة ونصف بخط ***Simplified Arabic*** 14 للأبحاث باللغة العربية.

6- يفضل ألا تقل صفحات البحث عن 15 صفحة ولا تزيد عن 25 صفحة بما فيها صفحات الرسوم والأشكال والجداول وقائمة المراجع.

7- ترحب المجلة بنشر ملخصات الرسائل الجامعية "الماجستير والدكتوراه" التي تمت مناقشتها وإجازتها. كذلك التقارير عن المؤتمرات والندوات العلميةعلى أن لا يزيد عدد الصفحات عن خمس صفحات مطبوعة.

8- ترسل البحوث إلى بريد المجلة الإلكتروني وفي حالة تسليم البحث باليد يجب إرفاق نسخة من البحث على قرص ليزري (CD) على أن يكتب عليه اسم الباحث وعنوان البحث وجهة العمل، والعنوان الذي يمكن التواصل به معه.

9- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه في أية مجلة علمية أخرى بعد نشره في مجلة الكلية، كما لا يحق له طلب استرجاعه سواء قُبلَ للنشر أم لم يقبل.

10- تخضع جميع الدراسات والبحوث والمقالات الواردة إلى المجلة للفحص العلمي؛ بعرضها على مُحكِّمين مختصين (محكم واحد لكل بحث) تختارهم هيئة التحرير على نحو سري لتقدير مدى صلاحية البحث للنشر، وعلى الباحث الأخذ بالتوصيات التي يبديها المحكم أو إقناعه بخلافها.

أهداف مجلة كلية التربية / طرابلس

تهدف المجلة إلى تحقيق ما يلي :

1. دعم الباحثين في مختلف المجالات العلمية.
2. تقديم المساعدة العلمية لطلبة الدراسات العليا بنشر ملخصات الرسائل الجامعية والبحوث الأصيلة.
3. دعم وتشجيع الكتّاب ومؤلفي الكتب العلمية وذلك من خلال نشر عروض المؤلفات.
4. دعم المؤتمرات والندوات العلمية في مجال العلوم الإنسانية والتطبيقية.
5. إيجاد آلية للتواصل مع الجامعات العربية والدولية، مما يسهم في تلاقح الأفكار وتبادل الخبرات.

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على خير الأنام نبينا محمد معلم الأمة وبشيرها، أما بعد:_

قرائنا الأفاضل يأتي هذا العدد رغم ما نمر به من عراقيل وصعوبات مُحمل بصنوف العلم والمعرفة التي جادت بها العقول النيرة من بحاثنا الأكارم، فمنهم من أبحر في علم القواعد الفقهية والرخص التي لا تناط بالشك ناشداً تحليل الرخص الشرعية التي شرعت للتخفيف ورفع المشقة والحرج على الفرد المسلم، ومنهم من حلق في سماء الجودة وهدفه المساهمة في الرفع من مستوى العملية التعليمية والأداء التدريسي، وآخر غاص في أعماق ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة من تقنيات تربوية تعليمية معينة مثل المكتبات الرقمية والتعليم الإلكتروني، كذلك دراسة الظواهر السلبية السائدة في محيط المؤسسات التعليمية مثل ظاهرة العنف المدرسي وبيان أثرها على المتعلم والمجتمع، ولم ينس بحاثنا الفئات الخاصة من المكفوفين وذوي صعوبات التعلم فقد كان لهم في الطيب نصيب، وغيره من البحوث العلمية القيمة والمتنوعة التي نسعى من خلالها لتحقيق الرؤية والرسالة والأهداف التي أنشئت من أجلها مجلة كلية التربية طرابلس.

أسرة التحرير بكامل أعضائها تهنئكم بصدور العدد الحادي عشر لفصل الربيع من العام 2017 الذي تميز بحصول المجلة على رقم الإيداع في دار الكتب الوطنية "**2016/343**" الذي يضاف إلى رقم التصنيف الدولي **ISSN2410-9150** المتحصل عليه سابقاً، وتعد قراءها الأفاضل بالمزيد من التقدم والنجاح.

لكم منا فائق الاحترام والتقدير.

د. مسعودة مفتاح أحمد الحسيني

عضو هيئة التحرير

محتويات العدد

ر.م	عنوان البحث	الصفحة
1	**القاعدة الفقهية " الرخص لا تناط بالشك " دراسة تحليلية** د. مصطفى علي الجهاني أستاذ مشارك .جامعة طرابلس. كلية التربية	1
2	**إسهامات التعليم العالي في تحسين جودة التعليم العام في ليبيا (دراسة ميدانية لتقويم الأداء التدريسي لمعلمات التعليم الأساسي خريجات كليات التربية)** **د . البشير الهادي القرقوطي** **د. فتحي محمد مادي** جامعة طرابلس – كلية التربية طرابلس جامعة الجبل الغربي – كلية التربية ككلة الدرجة العلمية : استاذ مساعد الدرجة العلمية : محاضر **د.ناصر فرج المهباط** **أ. نجم الدين الطاهر الفتحلي** جامعة الزيتونة – كلية التربية جامعة طرابلس – كلية التربية الدرجة العلمية: استاذ مساعدالدرجة العلمية: محاضر	13
3	**أسباب العنف المدرسي ومظاهره السائدة في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي** **د.**رمضان سعد كريم د. ابتسام على حمزة العبار كلية الآداب–جامعة بنغازي كلية الآداب–جامعة بنغازي	27
4	**واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين** **د.** عيسى حسن غلام د. نجاة أحمد القاضي عضو هيئة تدريس عضو هيئة تدريس الجامعة المفتوحة طرابلس كلية التربية جامعة طرابلس	72
5	**نحـــــــــــو استراتيجية واقعية لاندماج الفئات الخاصة في المدارس العادية** **د . بشير الهادي القرقوطي** عضو هيئة التدريس كلية التربية / ط	95

6	"مدى استخدام معلمي مدارس التعليم الأساسي لمهارات التعلم النشط " د. فتحي محمد مادي العباني أ . فوزية الهدي الكيش محاضر بكلية التربية ككلة عضو هيئة تدريس جامعة الجبل الغربي كلية التربية / ط جامعة	114
7	القيمة التربوية للعب في رياض الأطفال آمال الباشا عضو هيئة تدريس	134
8	البعد الاجتماعي للغة د . مختار محمد سالم عضو هيئة تدريس	157
9	التربية الإعلامية والمجتمع الإسلامي د. عمر عبدالرحيم أحمد ربابعة جامعة البلقاء التطبيقية الأردن/ كلية عجلون الجامعية	175
10	المكتبات الرقمية "دراسة في المفهوم والأهداف والسمات" د. محمود علي كعبور قسم المكتبات والمعلومات كلية الآداب– جامعة طرابلس	193
11	التعليم الإلكتروني وأثره في كفاءة العملية التعليمية "دراسة ميدانية على طلاب جامعة طرابلس" أ. ابوبكر مختار قاباج أ. حسين العريفي الزرقاني عضو هيئة تدريس كلية التربية/ ط عضو هيئة تدريس كلية العلوم/ ط قسم الحاسوب	220
12	العناصر التيبوغرافية ودورها في الإخراج الصحفي د.عمران الهاشمي المجدوب أستاذ الإعلام المشارك بكلية الفنون والإعلام جامعة طرابلس– ليبيا	253

13	**النقد الأدبي الكلاسيكي "مدخل إلى الفترة الكلاسيكية"** **أحمد محمد شلابي** عضو هيئة تدريس كبية التربية / جامعة مصراتة- ليبيا	289

القاعدة الفقهية " الرخص لا تناط بالشك " دراسة تحليلية

د. مصطفى علي الجهاني . أستاذ مشارك .جامعة طرابلس. كلية التربية

الملخص

الحمد لله رب العلمين، أمر بكل خير ونهى عن كل شر،والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد!

فهذه أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذه الرحلة العلمية المتواضعة ألخصها في النقاط التالية: ـ

1ـ هذه القاعدة من القواعد التي يندرج تحتها العديد من الفروع والمسائل الفقهية.

2 ـ هذه القاعدة ثبت صحتها، والتأكد من صحتها بآيات من القرآن وأحاديث من سنة النبي صلى الله عليه وسلم.

3 ـ إن الرخص الشرعية شرعت للتخفيف ورفع المشقة والحرج.

4 ـ إن الشك سواء عند اللغويين، أو الأصوليين، أو الفقهاء، التردد بين النقيضين دون مرجح لأحدهما.

4 ـ للشك ألفاظ تشاركه في أغلب معانيها، وهي: الريب، والمرية.

5 ـ إن درجات العقل أربعة، وهي: الوهم ولا يتعلق به حكم، والشك، والظن، واليقين، وهذه تتعلق بها الأحكام.

6 ـ إن الشك له أضرب وضروبه: شك طرأ على أصل حرام.

شك طرأ على أصل حلال.

شك لا يعرف أصله.

7 ـ صور الشك عند المالكية: شك في السبب، والسبب في الشك.

8 ـ من خلال البحث في كتب الفروع على اختلاف مدارسها الفقهية تبين أن أغلب المسائل التي تندرج تحت هذه القاعدة محل اتفاق بينها.

9 ـ إن الفروع المندرجة تحتها من أبواب الفقه المختلفة.

فهذه أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث والتحليل، فأسأل الله تعالى أن يشملنا بالقبول، وأن ينفعا بما علمنا، إنه على ما يشاء قدير.

Abstract

First and foremost, I thank Allah. I thank him; the almighty, that he endowered us the gift of the mind and the thinking, and peace be upon our master; Mohammed, who taught people the good, and who was sent as a stroke of luck to everyone. Peace also be sent to his companions all together.

Hereafter, this is the conclusion of the whole blessing learning journey, where I summarize in it the most significant results that I achieved, and it was;

1. This is one of the rules under which encompass several sub-categories and issues related to Alfiqah.
2. This rule was accredited and approved as a truth by many verses from the Holly Quran and from Hadiths from Prophet Mohammed's (Peace Be Upon Him) Sunna.
3. Permits in Islamic Shariaa were given to undo the sufferings from people.
4. The wise Islamic Shariaa never supports in its commandments to enacting any sins.
5. He, who makes any sins while travelling is subject to no Shariaa permit.
6. Sins can be major or minor.
7. This rule has included both; major and minor misdeeds.
8. Followers of Almalikiah, Alshafiah and Alhanabilah have agreed upon the legitimacy of these rules, and have included many situations and sub-categories in Alfiqah.
9. Alahnaf have disagreed with the followers as they did not apply the rules and have stated that the traveler has the permit to travel whether forbidden or not.

These are the most significant outcomes that I have attained.

I ask Allah, and he shall take forward with it.

تقـديـــــم:

الحمد لله رب العالمين، ، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد!

فإن الإسلام الحنيف مبني على اليقين في عقائده وأحكامه، فهو الدين الراسخ الثابت الذي لا تتخلف أحكامه ولا تتبدل، فهي صالحة لكل زمان ومكان؛ لأنها مؤسسة على الحقيقة والحقائق يقينية، ولا مجال للشك فيها.

وإن من رحمة الله تعالى ورأفته ورحمته بعباده أن جعل لكل كلي يقيني مستثنيات تراعي حاجيات الناس، عرفت بالرخص الشرعية، وهذه الرخص ضبطت بأحكام منها: أنها لا تتعلق بالشك؛ لذلك وضعت هذه القاعدة ليندرج تحتها كثير من الفروع التي تشترك معها فتأخذ حكمها.

وسأحاول في هذا البحث المتواضع أن أتناول هذه القاعدة بالدراسة والتحليل، وذلك من خلال هذه العناوين: -

- معرفة معاني ألفاظ القاعدة، والمعنى العام لها، ودليلها.
- معنى الرخصة لغة اصطلاحا.
- حكم الرخصة.
- أنواع الرخص وأقسامها.
- الشك اصطلاحا.
- ألفاظ ذات صلة بالشك.
- درجات إدراك العقل.
- أضرب الشك.
- صور الشك.
- تطبيقات على القاعدة.
- الخاتمة وأتناول فيها أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذا البحث.

نص القاعدة: الرخص لا تناط بالشك[السبكي. 1/ 135، السيوطي:156، واللحجي: 139]

ألفاظ القاعدة لغة:

الرخص من رخص ويراد به معان منها: -

الرُخْص: ضد الغلاء، وقد رخص السعر بالضم رخصا، وأرخصه الله فهو رخيص، وارتخص الشيء: اشتراه رخيصا.

والرُخصة في الأمر: خلاف التشديد فيه، وقد رخِص له في كذا ترخيصا فترخص: سهل ويسر فيه.

والرَخْص:الناعم [معجم اللغة العربية. مادة"رخص":348/1].

لا: نافية.

تناط: ناط الشيء ينوطه نوطا، علقه.[ابن المنظور. مادة"نوط":743/3]

الشك: نقيض اليقين، وجمعه: شكوك.[ابن منظور. مادة " شكك":347/2]

المعنى العام:

هذه القاعدة من القواعد المهمة التي يندرج تحتها العديد من المسائل المتجددة، فقد أثبتت أن الرخص الشرعية وهي مستثناة من أصل كلي، لا تتعلق بالشك، وهو ما كان فيه المكلف مترددا، فإذا شك المسافر في تجاوز مسافة القصر، فلا يجوز له الفطر في صيام رمضان ولا قصر الصلاة؛ لأن الرخص لا تناط بالشك، بل تتعلق بالأمر المتيقن.

دليل القاعدة:

يستدل على صحة القاعدة بما يستدل به على صحة القاعدة الأم" اليقين لا يزول بالشك وهي:-

1 ـ قول النبي ـ ﷺ ـ لما شكي إليه الرجل يخيل إليه أنه يجد الشيء في الصلاة، قال: "لا ينصرف حتى يسمع صوتا أو يجد ريحا".[مسلم. رقم:" 361"]

وجه الدلالة:

الحديث الشريف يدل دلالة واضحة على اعتبار اليقين، وأن هذا اليقين لا يزول ولا يتحول عنه بمجرد الشك، فالمصلي الأصل فيه أنه متوضئ، وقد يخيل إليه الشيطان أنه خرج منه شيء ليصرفه عن صلاته، فأرشد النبي ﷺ من يحصل له مثل ذلك أن لا يعتبر هذا الشك، واعتبار اليقين يشمل العزيمة والرخصة.

2 ـ قول النبي ـ ﷺ ـ: " إذا شك أحدكم في صلاته فلم يدر كم صلى، ثلاثا، أم أربعا، فليطرح الشك وليبن على ما استيقن..."[مسلم. رقم"571"]

وجه الدلالة:

يرشد النبي ـ ﷺ ـ من شك في صلاته أن يأخذ بما استيقن منها، ولا يعدل عما استيقنه إلى ما شك فيه بمجرد الشك، فإذا تيقن أنه صلى ثلاثا وشك في الرابعة، فليعتمد ما استيقنه ـ وهو الثلاث ـ وليبن عليها فيأتي بالرابعة.

هذا هو الأصل أن يبني العمل على اليقين، فمن باب أولى التمسك باليقين في المستثنى من الأصل.

الرخص شرعا وما يتعلق بها من أحكام:

الرخصة اصطلاحا: عرفت الرخصة اصطلاحا بعدة تعريفات، وهي متقاربة المعنى، منها: ـ

عرفها القرافي [هو: شهاب الدين أحمد بن أبي العلاء القرافي المصري. من مؤلفاته: الفروق في القواعد، والتنقيح في الأصول. ت:684هـ. [ينظر ابن فرحون. 128] بأنها: جواز الإقدام على الفعل، مع اشتهار المانع منه شرعا.[القرافي: 73]

وعرفها الشاطبي [هو: أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشهير بالشاطبي، فقيه أصولي، من مؤلفاته: شرح الخلاصة في النحو، والموافقات في الأصول. ت: 790هـ. [ينظر مخلوف:231]

بأنها: ما شرع من الأحكام لعذر شاق استثناء من أصل كلي يقتضي المنع مع الاقتصار على مواضع الحاجة فيه.[القرافي: 1/ 201]

فالرخصة ما شرعه الله تعالى من الأحكام لعذر شاق موجب للتخفيف، وخرج بهذا القيد ما كان لعذر غير شاق كالسلم، فقد جوزه الشرع لعذر وهو حاجة الناس إليه وتخلف كونه شاقا؛ لذلك لم يعده وما أشبهه من الرخص، وإن كان مستثنى من أصل.

ثم إن الرخص لما كانت مستثناة من أصل كلي لم تكن كليات في الحكم، فإن المسافر لما أجيز له القصر والفطر، فإنما كان ذلك بعد استقرار أحكام الصلاة والصوم. فالرخص شرعت توسعة للعباد، ورفعا للمشقة والحرج.

حكم الرخصة

الرخصة حكمها الإباحة مطلقا من غير تفصيل من حيث هي رخصة، ويدل على ذلك أمور: ـ

1 ـ وردت نصوص من القرآن تدل على الإباحة، كقوله تعالى: " فمن اضطر غير باغ ولا عاد فلا إثم عليه"[البقرة: 173]، وقوله تعالى: " فمن اضطر في مخمصة غير متجانف لإثم فإن الله غفور رحيم".[المائدة: 4]

والعديد من الآيات الكريمة المصرحة بمجرد رفع الجناح، وبجواز الإقدام خاصة دون الإشارة إلى ندب أو وجوب.

وورد أن الصحابة ـ رضي الله عنهم ـ كانوا يسافرون مع رسول الله ـ ﷺ ـ فمنهم القاصر للصلاة، ومنهم المتمم، ومنهم الصائم، ومنهم المفطر، ولا يعيب بعضهم على بعض. وهذا من السنن التقريرية الدالة على الإباحة.

2 ـ أن الرخص شرعت للتخفيف عن المكلف، ورفع الحرج عنه؛ ليكون المكلف في سعة من ثقل التكاليف، واختيار بين الأخذ بالعزيمة، والأخذ بالرخصة. وهذا التخفيف أصله الإباحة.

3 ـ لو كانت الرخص مأمورا بها ندبا أو وجوبا لكانت عزائم لا رخصا، والحال هي بضد ذلك، فإذا كان كذلك ثبت أن الجمع بين الأمر والرخصة جمع بين متنافيين، وهذا يوضح أن الرخصة لا تكون مأمورا بها من حيث هي رخصة.

أنواع الرخص:

تتنوع الرخص إلى خمسة أنواع، هي: ـ

1 ـ ما يجب فعلها: كأكل الميتة للمضطر، والفطر لمن خاف الهلاك.

2 ـ ما يندب فعلها: كالقصر للمسافر، والفطر لمن يشق عليه الصوم ويجهده.

3 ـ ما يباح: كالعريا والمساقاة والمزارعة والشفعة، وغير ذلك من العقود الثابتة على خلاف القياس.

4 ـ ما الأولى تركه: كالمسح على الخفين، والتيمم لمن وجد الماء يباع بأكثر من ثمن المثل وهو قادر عليه، وعدم التلفظ بالكفر لمن أكره على ذلك.

5 ـ ما يكره فعله: كالسفر للترخص، كالقصر في أقل من ثلاث مراحل [ابن اللحام: 99]، رغم أن مسافة القصر مرحلتان. [المرحلتان: ستة عشر فرسخا، والفرسخ ثلاثة أميال، فتكون المسافة المبيحة للقصر والفطر ثمانية وأربعين ميلا، وتساوي بالكيلو: ثمانين كيلو ونصف كيلو ومائة وأربعين مترا].

أقسام الرخصة: تنقسم الرخصة إلى قسمين: ـ

الأول: أن تكون في مقابلة مشقة لا صبر عليها طبعا، كالمرض الذي يعجز معه على استيفاء أركان الصلاة على وجهها.

أو شرعا، كالصوم المؤدي إلى عدم القدرة على الحضور (الخشوع) في الصلاة، أو على إتمام أركانها.

وهذا القسم من الترخيص راجع إلى حق الله، فالترخص فيه مطلوب؛ لقوله صلى الله عليه وسلم: " ليس من البر الصيام في السفر". [مسلم رقم "1115].

الثاني: أن تكون في مقابلة مشقة وبالمكلف قدرة على الصبر عليها، كالصوم مع المشقة العادية في السفر.[الشاطبي: 1/ 323]

الشك اصطلاحا:

عرف الشك بعدة تعريفات اختلفت باختلاف الواضعين للتعريفات:

فعرفه الجرجاني بأنه: التردد بين النقيضين بلا ترجيح لأحدهما على الآخر عند الشاك. [الجرجاني: 831]

ومن الأصوليين عرفه الباجي [هو أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب الباجي، نسبة إلى باجة الأندلس، له مؤلفاته منها: المنتقى في شرح الوطأ، وإحكام الفصول في الأصول.ت: 494هـ. [ينظر ابن فرحون: 197]

بأنه: تجويز أمرين فما زاد، لا مزية لأحدهما على سائرها.[الشاطبي: 831]

وعرفه الفقهاء ومنهم النووي [هو أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف بن مري النووي الشافعي. من نوا من قرى حوران بسورية. من مؤلفاته: المجموع في شرح المهذب، والمنهاج في شرح مسلم. ت: 676هـ. [ينظر السبكي: 5/ 165]

قال: حيث أطلقوه في كتب الفقه أرادوا به التردد بين وجود الشيء، وعدمه استوى الاحتمالان أو أحدهما.[الباجي: 1/ 174]

وعند الأصوليين: والشك ضرب من الجهل، وهو أخص منه؛ لأن الجهل قد يكون عدم العلم بالنقيضين رأسا، فكل شك جهل ولا عكس.[النووي: 220/1]

ويلاحظ من خلال دراسة هذه التعريفات أن الخلاف لفظي، فالشك سواء عند اللغويين، أو الأصوليين، أو الفقهاء، لا يخرج عن كونه ترددا بين نقيضين دون مرجح لأحدهما.

ألفاظ ذات صلة بالشك:

للشك ألفاظ لغوية ترادفه تلتقي معه في كثير من المعاني رغم اختلاف حروفها ومبناها، إلا أن لكل منها ما يميزه ويختص به، ومن ذلك: ـ

1 ـ الريب: ما لم يبلغ درجة اليقين، وإن ظهر نوع ظهور.

والريب قد يجيء بمعنى القلق والاضطراب ففي الحديث: " دع ما يريبك إلى ما لا يريبك".[النسائي: 5/ 230] قال أبو عبد الرحمن: هذا جيد جدا

ومنه ريب الدهر: نوائبه.

والعلاقة بين الشك والريب:

أن الشك سبب الريب، كأنه شك أولا فيوقعه شكه في الريب، فالشك مبدأ الريب، كما أن العلم مبدأ اليقين.[الكفوي: 528]

2 ـ المرية: التردد في المتقابلين، وطلب الأمارة من: مرى الضرع إذا مسحه للدر.[الكفوي: 528]

درجات إدارك العقل:

للعقل أربع درجات: الوهم، الشك، الظن، اليقين، وليتميز الشك من بين هذه الدرجات لا بد من معرفتها بتعريفها: ـ

1ـ الوهم: وهو قوة جسمانية للإنسان محلها آخر التجويف الأوسط من الدماغ، من شأنها إدراك المعاني الجزئية المتعلقة بالمحسوسات، كشجاعة فلان وسخاوته، فلا يدرك الوهم الكلي إلا بعد إدراك العقل إياه، فيدركه على وجه الانعكاس من العقل.

فالوهم: إدراك المعنى الجزئي المتعلق بالمعنى المحسوس.[الجرجاني: 329]

وكثيرا ما يستعمل الوهم في الظن الفاسد استعمال العلم في الظن الغالب، كما في قوله تعالى: " فإن علمتموهن مؤمنات فلا ترجعوهن إلى الكفار" [الممتحنة: 10]. [الكفوي: 943]

2 ـ الظن: هو الاعتقاد الراجح مع احتمال النقيض، ويستعمل في اليقين والشك.[الجرجاني: 187]

وعند الفقهاء: هو من قبيل الشك؛ لأنهم يريدون به التردد بين وجود الشيء وعدمه سواء استويا أو ترجح أحدهما.

والظنون تختلف قوة وضعفا دون اليقين، فمنه ما يجب اتباعه، كالظن حيث لا قاطع فيه من العمليات وحسن الظن بالله.

ومنه ما يحرم، كالظن في الإلهيات والنبوات، وحيث يخالفه قاطع،وظن السوء بالمؤمنين.

ومنه ما يباح، كالظن في الأمور المعاشية. [الكفوي: 594]

3ـ اليقين: وهو اعتقاد الشيء بأنه كذا مع اعتقاد أنه لا يمكن إلا كذا، مطابقا للواقع غير ممكن الزوال.

4 ـ الشك: وقد سبق تعريفه، فهذه درجات الإدراك للعقل، وهي متداخلة، ولا يمكن أن تجعل لكل درجة حدا يحدها، ولذلك قيل: إن القلب إن كان جازما بحكم الشيء إيجابا أو سلبا ولم يطابق كان جهلا.

وإن طابق ولم يكن حكمه بدليل موجب كان تقليدا، وإن كان بدليل موجب عقلي أو حسي أو مركب منهما كان علما، وإن لم يكن القلب جازما بذلك الحكم:

فإن استوى الطرفان كان شكا، وإلا كان الراجح ظنا، والمرجوح وهما. [الكفوي: 943].

أضرب الشك باعتبار الأصل الذي عليه الشك:

الشك على ثلاثة أضرب وهي: ـ

الضرب الأول: شك طرأ على أصل حرام، مثل أن نجد شاة في بلد فيها مسلمون ومجوس، فلا تحل حتى نعلم أنها ذكاة مسلم، وشككنا في الذكاة المبيحة. فلو كان الغالب فيها المسلمين جاز الأكل؛ عملا بالغالب المفيد للظهور.

الضرب الثاني:شك طرأ على أصل حلال، مثل أن يجد ماء متغيرا، واحتمل تغيره بنجاسة أو بطول المكث، يجوز التطهير به؛ عملا بأصل الطهارة.

الضرب الثالث:شك لا يعرف أصله، مثل معاملة من أكثر ماله حرام، ولم يتحقق أن المأخوذ عين الحرام، فلا تحرم مبايعته؛ لإمكان الحلال وعدم تحقق التحريم، ولكن تكره خوفا من الوقوع في الحرام.[الحصني: 1/ 306]

صور الشك:

للشك صورتان: الشك في السبب، والسبب في الشك، وهذا التقسيم انفرد به المالكية. قال القرافي: (اعلم أنه وقع في مذهب مالك ـ رحمه الله ـ فتاوى ظاهرها التناقض، وفي التحقيق لا تناقض بينها؛ لأن مالكا قال: إذا شك في الحدث بعد الطهارة يجب الوضوء، فاعتبر الشك.

وإن شك في الطهارة بعد الحدث، فلا عبرة بالطهارة فألغى الشك،...فوقعت هذه الفروع متناقضة كما ترى في الظاهر، وإذا حققت على القواعد لا يكون بينها تناقض، بل القاعدة: "إن كل مشكوك فيه ملغى".

فكل سبب شككنا في طريانه لم نرتب عليه مسببه، وجعلنا ذلك السبب كالمعدوم المجزوم بعدمه.

وكل شرط شككنا في وجوده جعلناه كالمجزوم بعدمه، فلا نرتب الحكم.

وكل مانع شككنا في وجوده جعلناه ملغى كالمجزوم بعدمه، فيترتب الحكم.

وهذه القاعدة مجمع عليها).[القرافي: 2/ 279]

وذكر في موضع آخر: (... فالشك في السبب غير السبب في الشك، فالأول: يمنع التقرب ولا يتقرر معه حكم، والثاني: لا يمنع التقرب وتتقرر معه الأحكام).[القرافي: 393/1]

تطبيقات على القاعدة:

يندرج تحت هذه القاعدة العديد من المسائل الفقهية منها:

- إذا شك الماسح على الخف هل مسح في الحضر أو السفر؟ بنى الأمر على أنه مسح في الحضر؛ لأن الأصل غسل الرجل والمسح رخصة بشرط، فإذا لم يتيقن شرط الرخصة رجع إلى أصل الفرض وهو الغسل؛ لأنه لا تناط الرخص بالشك. [النووي: 1/ 516]
- إذا شك المتيمم في دخول وقت الصلاة فتيمم لها بلا اجتهاد، لم يجزه ما فعله بلا خلاف، لأن التيمم رخص والرخصة لا تناط بالشك.[النووي: 1/ 518]
- إن لبس خفيه وأحدث ومسح وصلى الظهر والعصر والمغرب والعشاء ثم شك هل كان مسحه قبل الظهر أو بعده؟ بنى الأمر في الصلاة أنه صلاها قبل المسح فتلزمه الإعادة؛ لأن الأصل بقاؤها في ذمته، ويرجع إلى الأصل وهو غسل الرجلين.[النووي: 1/ 519]
- لو شك المصلي أثناء صلاته هل نوى القصر في ابتدائها أو لا؟، أتمها احتياطا؛ لأن الأصل عدمها، فإن ذكر بعد ذلك أنه كان قد نوى القصر لم يجز له القصر؛ لأنه قد لزمه الإتمام [ابن قدامة: 2/ 266]، وذلك بناء على أن رخصة القصر لا تبنى على الشك.
- وجوب إعادة الصلاة في حق من شك أن ماءه قد فني، فتيمم وصلى ثم وجده [ابن عابدين: 1/ 269]؛ لأنه انتقل إلى البدل وهو رخصة لرفع المشقة والحرج بناء على شك، فوجبت عليه الإعادة طرحا للشك.
- وجوب الإتمام لمن شك في جواز القصر، فإن شك هل السفر مبيح للقصر أو لا؟ لم يبح له؛ لأن الأصل وجوب الإتمام فلا يزول بالشك، وإن قصر لم تصح صلاته وإن تبين له بعد ذلك أنه سفر طويل؛ لأنه صلى شاكا.[ابن قدامة: 2/ 248]
- لو قصد بلدا أو في عزمه أنه متى وجد حاجته دونه رجع أو أقام، لم يبح له القصر، لأنه لم يجزم بسفر طويل؛[ابن قدامة: 2/ 259] لأنه لا يترخص برخص الشرع بناء على شك.
- من شروط صحة السلم: عدم تأخير رأس المال إذا كان منافع، كلك سكنى هذه الدار ـ وهي منفعة ـ لمدة شهر، مقابل طن من الحديد صفته كذا وكذا آخذه بعد شهر جاز السلم بشرط ألا يتأخر الشروع في استيفاء المنفعة عن ثلاثة أيام، حتى لا يؤول إلى بيع الدين بالدين،[الدسوقي: 3/

196] فتردد رأس المال والشك في كونه ثمنا لسلعة، وبين كونه دينا، جعل هذه الصورة من صور السلم الممنوعة؛ لأن السلم رخصة تعلقت في هذه الصورة بالشك فمنعت.

إلى غير ذلك من الفروع والمسائل التي لا حصر لها، وهي منتشرة في كتب الفقه، وفي أبوابه المختلفة.

الخاتمـــة

الحمد لله رب العلمين، أمر بكل خير ونهى عن كل شر،والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد!

فهذه أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال هذه الرحلة العلمية المتواضعة ألخصها في النقاط التالية: ـ

1ـ هذه القاعدة من القواعد التي يندرج تحتها العديد من الفروع والمسائل الفقهية.

2 ـ هذه القاعدة ثبت صحتها، والتأكد من صحتها بآيات من القرآن وأحاديث من سنة النبي صلى الله عليه وسلم.

3 ـ إن الرخص الشرعية شرعت للتخفيف ورفع المشقة والحرج.

4 ـ إن الشك سواء عند اللغويين، أو الأصوليين، أو الفقهاء، التردد بين النقيضين دون مرجح لأحدهما.

4 ـ للشك ألفاظ تشاركه في أغلب معانيها، وهي: الريب، والمرية.

5 ـ إن درجات العقل أربعة، وهي: الوهم ولا يتعلق به حكم، والشك، والظن، واليقين، وهذه تتعلق بها الأحكام.

6 ـ إن الشك له أضرب وضروبه: شك طرأ على أصل حرام.

شك طرأ على أصل حلال.

شك لا يعرف أصله.

7 ـ صور الشك عند المالكية: شك في السبب، والسبب في الشك.

8 ـ من خلال البحث في كتب الفروع على اختلاف مدارسها الفقهية تبين أن أغلب المسائل التي تندرج تحت هذه القاعدة محل اتفاق بينها.

9 ـ إن الفروع المندرجة تحتها من أبواب الفقه المختلفة.

فهذه أهم النتائج التي توصلت إليها من خلال البحث والتحليل، فأسأل الله تعالى أن يشملنا بالقبول، وأن ينفعا بما علمنا، إنه على ما يشاء قدير.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية قالون عن نافع.
- إحكام الفصول في أحكام الأصول لأبي الوليد الباجي.تح:عبد المجيد تركي. ط: الثانية. م: دار الغرب الإسلامي.
- الأشباه والنظائر لتاج الدين عبد الوهاب بن علي عبد الكافي السبكي. تح: عادل عبد الموجود، وعلي معوض. م: دار الكتب العلمية ـ بيروت.
- الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية لجلال الدين عبد الرحمن السيوطي
- إيضاح القواعد الفقهية لعبد الله بن سعيد اللحجي. عناية: أحمد بن عبد العزيز الحداد. ط: الأولى. م: دار الضياء- الكويت.
- التعريفات للجرجاني. لعلي بن محمد بن علي. ت:816هـ. حققه: إبراهيم الإبياري. م: دار الريان للتراث.
- حاشية الدسوقي لشمس الدين محمد عرفة الدسوقي على الشرح الكبير لأبي البركات سيدي أحمد الدردير. م: دار إحياء الكتب العربي.
- حاشية رد المحتار لمحمد أمين الشهير بابن عابدين على الدر المختار شرح تنوير الأبصار. م: دار الفكر ـ بيروت
- الديباج المذهب في معرفة أعيان المذهب لإبراهيم بنور الدين المعروف بابن فرحون. تح: مأمون بن محي الدين. ط: الأولى. م: دار الكتب العلمية ـ بيروت.
- القاهرة.
- سنن النسائي بشرح السيوطي. م: دار الفكر.
- شجرة النور الزكية لمحمد بم محمد مخلوف.م: دار الفكر.
- شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول لشهاب الدين أحمد بن إدريس القرافي. اعتناء:مكتب البحوث والدراسات. م: دار الفكر.
- شرح صحيح مسلم لأبي زكريا يحي بن شرف النووي. تح: طه عبد الرؤوف سعد. نشر: المكتبة التوفقية ـ القاهرة.
- طبقات الشافعية الكبرى لتاج الدين بن تقي الدين السبكي. ط: الثانية. م: دار المعرفة ـ بيروت.
- الفروق لشهاب الدين أبي العباس أحمد بن إدريس المشهور بالقرافي. ط: الأولى. م: دار الكتب العلمية ـ بيروت.

- القواعد لأبي بكر بن محمد المعروف بالحصني. تح: جبريل بن محمد.ط: الأولى. م: مكتبة الرشيد ـ الرياض.
- القواعد والفوائد الأصولية وما يتعلق بها من الأحكام الفرعية. لأبي الحسن علاء الدين بن عباس البعلي المعروف بابن اللحام. ضبط:محمد شاهين. م: دار الكتب العلمية ـ بيروت
- الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية لأبي أيوب بن موسي الكفوي. مقابلة: عدنان
- لسان العرب لجمال الدين محمد بن مكرم بن منظور. تقديم:عبد الله العلائي. تصنيف: يوسف خياط. م: دار لسان العرب ـ بيروت.

- المجموع شرح المهذب للنووي. تعليق: محمد نجيب المطيعي. م: مكتبة دار الإرشاد ـ جدة
- معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية لمحمود عبد الرحمن عبد المنعم. م: دار الفضيلة.
- المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية بمصر. ط: الثالثة. م: مطابع الأوفست بشركة الإعلانات الشرقية.
- المغني لعبد الله بن أحمد بن قدامة المقدسي على مختصر أبي القاسم عمر بن حسين الخرقي. م: دار عالم الكتب ـ بيروت.

- الموافقات في أصول الشريعة لأبي إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي.تح: عبد الله دراز.م: دار المعرفة ـ بيروت.

عنوان الدراسة : إسهامات التعليم العالي في تحسين جودة التعليم العام في ليبيا (دراسة ميدانية لتقويم الأداء التدريسي لمعلمات التعليم الأساسي خريجات كليات التربية)

د . البشير الهادي القرقوطي
جامعة طرابلس – كلية التربية طرابلس
الدرجة العلمية : أستاذ مساعد

د. فتحي محمد مادي
جامعة الجبل الغربي – كلية التربية ككلة
الدرجة العلمية : محاضر

د.ناصر فرج المهباط
جامعة الزيتونة – كلية التربية
الدرجة العلمية: أستاذ مساعد

أ. نجم الدين الطاهر الفتحلي
جامعة طرابلس – كلية التربية
الدرجة العلمية: محاضر

الملخص :

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء المعلمات خريجات كليات التربية، وقد تكونت عينة الدراسة من (50) معلمة من خريجات كليات التربية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، من خلال جمع بيانات الدراسة عن طريق بطاقة التقييم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك قصورا في أداء المعلمات خريجات كليات التربية ، وكذلك بينت النتائج أن جميع العبارات كانت الأداء عليها ضعيفة، وأظهرت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمات خريجات كليات التربية في المجالات السابقة تعزى لمتغير (الخبرة) .

الكلمات المفتاحية:

التعليم العالي – جودة التعليم – ليبيا

Contributions of higher education to improve the quality of public education in Libya

The objective of this study was to evaluate the performance of teaches who graduated from the college of education. The study sample was formed of 50 teachers.

there were no significant difference regarding teaches performance in the mentioned aspects due to the experience variable.

The study found that there are deficiency in the teachers' performance parameter and that there is no significant difference regarding the aspects mentioned above.

key words : Higher Education - quality of education – Libya

مقدمة الدراسة:

تمثل مؤسسات التعليم الجامعي بجميع أشكالها وأنماطها قمة الهرم التعليمي في جميع أنظمة التعليم في العالم، ومن المتعارف عليه في الأوساط الأكاديمية أن للجامعة ثلاث وظائف رئيسة هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع ومن بين هذه الوظائف يبرز التدريس والبحث العلمي على أنهما الأكثر أهمية وحيوية . (Park,1996,p.98)، لأنها تعمل على تعليم وتأهيل أبناء المجتمع، أى تؤسس الموارد البشرية التي تهتم بالمعرفة وإكساب المهارات والقدرات لقوى العمل، ما ينتج عنه الرقي بالإنسان وطموحاته في الحاضر وقدرته على استشراق المستقبل، والتخطيط لمواجهة تحديات الحياة ومشكلاتها، كما أنها لا تقتصر على إعداد المتعلمين فحسب بل يتسع نطاقها لتصبح أحد أهم الركائز الفعالة في عملية تنمية وتطوير المجتمع ورقيه وازدهاره، في نواحي الحياة كافة، وذلك ببناء القدرات البشرية في جميع قطاعات العمل، والإنتاج والخدمات التي يحتاجها المجتمع، وأن من بين أهم هذه المؤسسات كليات التربية التي تمثل الركيزة الأساسية لبناء الصرح الحضاري لأي دولة، لأنها تغذي بمخرجاتها مراحل التعليم العام المختلفة. فلاشك أن مخرجات كليات التربية تؤدي دوراً هاماً في إنجاح العملية التعليمية في مراحل التعليم العام كافة. وهذا يجعل الاهتمام بتطوير العملية التربوية مطلباً ملحاً وأساساً من مطالب الباحثين وصناع القرار التربوي من خلال البحث عن المشكلات المختلفة التي تحد من فاعلية العملية التعليمية والتربوية مما يؤثر على مخرجاتها، بهدف الوصول إلى أنسب الحلول، لذلك يعدّ " المعلم القاعدةالاساسية للعملية التربوية، فلا تتحقق أهداف المدرسة إلا إذا تم إصلاح المعلم، ولا تنجح العملية التعليمية إلا بالمعلم الناجح والقادر على تنظيم التعلم بكفاية وفاعلية تؤدي إلى بناء جيل متعلم واعٍ يعرف كيف يتعلم ، وكيف يواصل التعلم حتى بعد تخرجه . فالمعلم يحتل مركزاً هاماً في النظام التعليمي ، ويعدّ صمام الأمان لأي تطور تربوي ، لهذا من الضروري إعداد المعلمين قبل الخدمة ، ثم متابعتهم أثناء الخدمة ، لأهمية ذلك في تشكيل شخصيات تلاميذهم سلوكاً وقيماً واتجاهاً. (عليان، 1996، 18-19)

لذلك فإن إعداد المعلم ينال اهتماما كبيرا عالمياً ومحلياً في السنوات الأخيرة، من حيث تطوير مؤسسات إعداده من ناحية البرامج سواء في الإعداد أو التدريب، أو التقويم، ويعدّ امتلاك المعلم للمهارات الأساسية في التدريس من الأساسيات الضرورية للمعلم الجيد القادر على توفير البيئة السليمة التي تساهم بفاعلية في عملية التعليم داخل الفصل وخارجه دون هدر للوقت والجهد، وقد أصبح إعداد المعلم محوراً للمناقشة والبحث في العديد من المؤتمرات العلمية والندوات ومراكز البحوث وورش العمل، على المستويات العالمية أو الدولية، وذلك لأن إعداده يشكل نظاماً رئيساً في المنظومة التعليمية، ذلك لما تمثله مهنة التدريس من أهمية فقد أصبحت مهنة التدريس مهنة لها أصولها المرتبطة بمجموعة من الحقائق والمبادئ التربوية وشروطها التي منها شهادة مهنية في التدريس يتم الحصول عليها من خلال الدراسة النظرية والممارسة العملية، وبالرغم من كل هذه الاهتمامات و المساعي المبذولة من الأطراف المهتمة بعملية إعداد المعلم فإن المتتبع للعملية التعليمية في مدارسنا يلاحظ انخفاضاً ملحوظاً في مستويات التعليم ، "فالتلاميذ والطلاب تأثروا بهذا الظاهرة،وشكلت سلوكاً في تعاملهم مع العملية التعليمية،وبذلك جاء دخولهم إلى مؤسسات التعليم العالي تحت هذا الواقع ليشكل صدمة قاسية على الطلاب،وعلى الجامعة،لأن التعليم العالي يفترض أن يستقبل نماذج جاهزة قادرة على خوض مجال التخصص والبحث العلمي".(ساسي سعيد،201،2006) ناهيك عن تسرب الكثير من التلاميذ والطلاب من المدرسة إلى الشوارع في مراحل مبكرة بخاصة الذكور منهم، وما يؤكد ذلك ما لاحظه فريق البحث عن قرب من خلال خبراتهم المتواضعة في التدريس بمراحل التعليم العام،والجامعي لمدة تربوا عن ثلاثين سنة،من تدني المستويات العلمية للطلاب بالمرحلة الجامعية بل عدم قدرة بعضٍ منهم على القراءة والكتابة،وهؤلاء من مخرجات التعليم العام، لكونه المدخل المغذي للتعليم العالي،وبمقدار نجاح التعليم العام يكون نجاح التعليم العالي، وربما يكون سبب التدني الحاصل في مستويات التعليم العام تعدد أنماط المعلمين ومصادر إعدادهم، فقد لا تكون لديهم الكفاءات التدريسية المناسبة لتوصيل ما لديهم من معلومات للمتعلمين. ومن هنا تأتي الشكوى الدائمة من المتعلمين نتيجة العلاقات السلبية أو التواصل المتقطع من المعلم. وحيث إن المعلمين الذين يتصفون بالدفء والود في تعاملهم مع التلاميذ يحظون بحب المتعلمين، وينعكس ذلك على حبهم للمدرسة (Woolflok,1998,26) . فقد أثبتت بعض الأبحاث التي أجريت حول رأى التلاميذ في معلمهم أن أهم صفتين يحبها التلاميذ في المعلم هما: العطف عليهم والصبر على أخطائهم،والقدرة على توضيح الدرس، أي أن هاتين الصفتين يتولد منهما حب التلاميذ لمعلمهم ومعروف أن الحب هو أهم علاج للمشكلات المدرسية،ونلاحظ في تلك الصفتين اعتماد الصفة الأولى على صفات المعلم الشخصية والإنسانية والصفة

الثانية تعتمد على الصفات المهنية للمعلم .(القرقوطي،2016، 11-12) لذلك فإن عدم تكييف كثير من المعلمين لأساليب تدريسهم بما يلائم مستويات المتعلمين الفكرية ما قد ينعكس سلباً على تحصيل تلاميذهم، ويؤدي ذلك إلى التشكيك في قدراتهم، لهذا يجب على المعلم أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التعليمية. حيث إن مهمته لم تعد قاصرة على تزويد التلاميذ بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى المتعلم في صورها: الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية . الأمر الذي جعل الكفاءات التدريسية من الأهمية بمكان للمعلم، لوجود علاقة عكسية بين رفض المتعلمين للمعلم والتحصيل الدراسي لهؤلاء المتعلمين. فالمتعلمون الأكثر تقبلاً لمعلمهم يكون تحصيلهم أعلى من أولئك الذين يكون تقبلهم لمعلمهم أقل. وقد توصلت هذه الدراسات إلى أن المعلمين الذين يمتلكون كفاءات تدريسية عالية لديهم القدرة على معالجة المواقف المعقدة داخل الفصل، كما أنهم قادرون على صياغة واتخاذ القرارات الملائمة المتعلقة بعملية التعلم داخل الفصل، ومعالجة مادة التعلم من خلال وضع الأفكار الرئيسة لتكون قابلة للفهم وذات معنى(Kauchak & Eggen,1998,127)

انطلاقا من الخلفيات السابقة عزم فريق البحث على القيام بهذه الدراسة للوقوف على الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية في أداء المعلمات خريجات كليات التربية في ضوء معايير قائمة الكفاءات المهنية المطلوبة للتعرف على مدى التزام كليات التربية بمعايير الجودة التي يتطلبها تطور المجتمع . من خلال تقويم الأداء التدريسي للمعلمات من وجهة نظر المشرف التربوي ،حيث يعدّ تقييم المشرف التربوي لأداء المعلمة ذا أهمية كبرى لمعرفة قابليتها للتدريس، والأسلوب الذي تتبعه لإيصال المعلومات للمتعلمين وهل يتوافق ذلك مع معايير الجودة في المؤسسات التعليمية التي تعمل فيها، وبذلك يتم الأخذ بآرائهم لتحديد نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية ، بحيث تستفيد وزارة التعليم العالي من هذه النتائج في اتخاذ القرارات المتعلقة بمدخلات منظومة كليات التربية لتلافي نقاط الضعف وتحسين مخرجاتها في المستقبل، لتصبح خطوة في طريق الإصلاح المدرسي لبناء مدرسة المستقبل التي تقدم فرصا تعليمية متكافئة لجميع أبنائها وهو ما انطلقت منه فكرة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

بالإضافة إلى ما ذكر في المقدمة فإن كلية التربية وهي مؤسسة تربوية تتبع أهدافها من فلسفتها التربوية المترجمة لفلسفة المجتمع وأهدافه أصبحت مطالبة وبشكل كبير بمواكبة التطورات التي تطرأ على المجتمع بشتى الوسائل والاستراتيجيات للرفع من مستوى الخريجين والمنهاج المقدم لهم

بوصفهم مدخلات أساسية لسوق العمل. لأهمية ما ذكر بات من الضروري القيام بهذه الدراسة للتعرف على مدى توفر الكفاءات المهنية لدى معلمات التعليم الأساسي خريجات كليات التربية بالجامعات الليبية خاصة والجامعات العربية عامة وفقاً لمعايير الجودة، من حيث التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وذلك عن طريق استطلاع آراء المشرفين التربويين، لوضع المعالجات الصائبة. وهذا ما استدعى من فريق البحث تقصي القصور والإجابة عن تساؤلات تدور بأذهان العاملين في الحقل التربوي حول فاعلية أداء خريجات كليات التربية داخل الصف من خلال تشخيص الواقع ومن ثم العلاج ، وعليه فإن الهدف من هذه الدراسة هو الوقوف على نواحي القوة والضعف لدى المعلمات خريجات كليات التربية، للعمل على تدعيم جودة التدريس، وكذلك الفروق في أداء المعلمات خريجات كليات التربية في المجالات السابقة تبعاً لمتغير الخبرة.

ويمكن صياغة عناصر هذه المشكلة في التساؤلات الآتية:

1- ما مستوى أداء المعلمات خريجات كليات التربية؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائياً في أداء المعلمات خريجات كليات التربية في المجالات السابقة تعزى لمتغير الخبرة؟

أهمية الدراسة : تستمد هذه الدراسة أهميتها من التالي .

1- تعدّ هذه الدراسة استجابة للتطورات التربوية التي تدعو للاهتمام بالأداء العملي للمعلم في التدريس بمدارس التعليم الأساسي.

2- تقدم للمهتمين والمشتغلين بالتفتيش التربوي معلومات حول أداء المعلمات مما يساهم في تطوير الأداء من خلال ما ينبثق عن تلك المعلومات من حلول كالقيام بالدورات التدريبية أثناء الخدمة.

3- التمهيد لدراسات مستقبلية، بما توفره من معلومات، وإبرازها للمشكلات الحالية، من خلال النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات التي أوصت بها.

4- تقدم هذه الدراسة نتائج لوزارة التعليم العالي بليبيا خاصة والبلاد العربية عامة عن مخرجات التعليم العالي ودورها في تطوير المجتمع ما يساعدهم على اتخاذ القرارات التي من شأنها الرفع من مستوى مؤسسات التعليم العالي.

مصطلحات الدراسة :

التعليم العالي : هو ذلك التعليم الذي يتبوأ قمة السلم التعليمي أهمية ومكانة،والذي يستمد طلابه من التعليم الثانوي ، ومدته لا تقل عن أربع سنوات ، ولا تزيد عن سبع سنوات (شادية،2010،13).

كليات التربية : هي من ضمن مؤسسات التعليم العالي التي تعنى بإعداد المعلمين والمعلمات لسد احتياجات مدارس التعليم العام بمختلف مراحله.

الجودة : لغة تعني الإتقان والتحسن، فجودة الشيء حسنه (محفوظ،2012،18).

الجودة النوعية في التعليم : جملة من الخصائص والمعايير التي يجب أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية سواء فيما يتعلق منها بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات التي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتتحقق من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر البشرية والمادية بالمؤسسة التعليمية (مجاهد وبدير، 2006).

التقويم :هو تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة واستخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً لمعرفة مدى كفايتها (علوان،2007، 16)

التعليم الأساسي : هو التعليم الأولي بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم، وتؤمن له حداً أدنى من المعارف، والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة، وممارسة دوره كمواطن منتج(الأزرق، 2000، 194) .

الكفاءة المهنية : تعرف الكفاءة بصفة عامة بأنها: مهارة مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب (Hall&jones, 1976, 67)

الأداء التدريسي : يشير مفهوم الأداء التدريسي إلى مجموعة الاستجابات التي يقوم بها المعلم داخل الصف في مواقف معينة وتكون قابلة للملاحظة والقياس، وفقاً لبطاقة التقييم التي أعدت لهذا الغرض وبذلك يكون الأداء هو ما يقاس من سلوك (هيام،2014،354) .

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

1- الحدود الزمانية : تم إجراء الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2015- 2016.

2- الحدود الموضوعية : اقتصرت هذه الدراسة على قائمة لمعايير الجودة كأداة لتقويم المعلمات خريجات كليات التربية.

3- الحدود البشرية : المعلمات خريجات كليات التربية و الملتحقات بالتدريس في مدارس التعليم الأساسي بتاجوراء.

4- الحدود المكانية : تم إجراء الدراسة في المدارس الواقعة في نطاق مدينة تاجوراء بطرابلس.

الدراسات المشابهة:

أولاً : **دراسة تايلور وآخرون** (Taylor & Others, 1990) هدفت إلى مقارنة أداء المعلمين قبل الخدمة وبعدها على مقياس الكفايات اللازمة للتدريس وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (257) معلماً ومعلمة مقسمين إلى مجموعتين: المجموعة الأولى من الطلبة المعلمين في مرحلة الاعداد قبل الخدمة، المجموعة الثانية من المعلمين الملتحقين في الخدمة، وخلصت النتائج إلى وجود فرق جوهري بين مجموعتي المعلمين في مستوى امتلاك وممارسة الكفايات اللازمة للتدريس لمصلحة المعلمين الملتحقين أثناء الخدمة، بينما لم تظهر النتائج فروقا جوهرية بين اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزى إلى التدريب قبل الخدمة أو أثنائها.

ثانياً:**دراسة سيمون**(Simon,2003) هدفت إلى تقويم كفاءة وفاعلية أساتذة الجامعة التدريسية حسب آراء طلاب الدراسات التربوية العليا، ولهذا الهدف استخدمت استبانة مكونة من (8) أسئلة بهدف التعرف على آراء عينة الدراسة الفاعلية (7) أساتذة، وقد تضمنت الأسئلة بعض الجوانب الخاصة بأداء أستاذ المقرر مثل : القدرة على التواصل مع الطلبة، والاتجاه نحو الطلاب، والقدرة العلمية الأكاديمية للمادة العلمية، والمهارات التدريسية، والعدالة والموضوعية في الحكم، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين آراء الطلاب في جوانب الأداء التي حددتها أسئلة الاستبانة في كل من التطبيقين القبلي والبعدي.

ثالثاً :**دراسة عماشة سناء حسن** (2007) معايير الجودة في مدارس التعليم العام هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة التي يقيم في ضوئها المعلم في المجال التدريسي بمراحل التعليم العام. وفي سبيل ذلك اهتمت الدراسة بالخطوات العلمية لإعداد القائمة من خلال الاطلاع على أدوات التقويم المختلفة التي تم استخدامها في تقويم المعلم في مواقف الحياة العملية والتدريبية، وهي الأداة التي اعتمدت في الدراسة الحالية.

رابعاً : **دراسة عيسى حازم زكي و الناقة صلاح احمد** (2009) تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية حسب آراء طلابهم بناء على معايير الجودة، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

– تم إعداد خمسة معايير أساسية للكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة " الشخصية والعلاقات الإنسانية، التمكن العلمي والمهني، أساليب التعزيز والتحفيز، التخطيط والتنفيذ للمحاضرة، تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم "، وتشتمل على (61) معياراً فرعياً.

– أظهرت نتائج الدراسة أن بعد الشخصية والعلاقات الإنسانية يأتي في المرتبة الأولى، ثم يليها التمكن العلمي والمهني في المرتبة الثانية، وقد بينت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق في متغير الجنس والتخصص والمستوى التعليمي للطالب، أما بالنسبة لتخصص الأستاذ أظهرت النتائج فروقا في مجال الشخصية والعلاقات الإنسانية ومجال تفعيل الأنشطة وأساليب التقويم لصالح تخصص (مناهج وطرق التدريس، علم النفس).

خامساً: دراسة صلاح أحمد الناقة (2009) هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين بكلية التربية اختصاص علوم في الجامعة الإسلامية، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية . وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، و بطاقة ملاحظة تمثل أنموذجاً لتقويم أداء الطالب المعلم اختصاص علوم، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية :

– أن هناك قصورا في أداء الطلبة المعلمين اختصاص علوم في الجانب العملي، حيث أظهرت النتائج أن جميع العبارات كانت الأداء عليها ما بين المتوسط والمقبول .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة المعلمين المختصين علوم في المجالات السابقة تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة المعلمين المختصين علوم في المجالات السابقة تعزى لمتغير المؤسسة (حكومة ، وكالة) .

تعقيب على الدراسات السابقة:

ومن خلال عرض مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال الدراسة الحالية والمرتبط بالكفاءات المهنية للمعلم يمكن استخلاص الآتي :

- جل الدراسات التي أجريت تشير إلى أن هناك اهتماماً كبيراً في كثير من الأنظمة التعليمية بهذا المجال.
- اعتمدت قائمة الكفاءات المهنية في صورتها النهائية التي توصلت إليها دراسة الدكتور/ سناء حسن عماشه " معايير الجودة في مدارس التعليم العام " أداة للدراسة الحالية.
- أغلب الدراسات والبحوث ذات الصلة بالموضوع اهتمت بالأستاذ الجامعي وحثت على تنميته مهنياً

وتدريبه على استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة استخداما متعددا، واستخدام تقنيات تعليمية حديثة.

- وقد استفادت الدراسة الحالية من بعض البحوث والدراسات السابقة في: إجراءات هذه الدراسة وإعداد أداتها، والدراسة النظرية الخاصة بها، وصياغة أسئلة أهدافها،وكذلك في نوع الصياغة المتبعة لهذه البحوث والدراسات وكيفية تقسيم أجزاء الدراسة.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي، لجمع بيانات الدراسة، باستخدام بطاقة التقييم، التي شملت بيانات متعددة، ومنظمة، متعلقة بآراء عينة الدراسة في مجموعة من الكفايات المهنية منها: (الأهداف السلوكية، التهيئة والحفز، أسلوب العرض، أساليب التعزيز المصاحبة، الوسائل التعليمية، إدارة الصف، التقويم)

عينة الدراسة:

تكونت من : المعلمات خريجات كليات التربية، التابعات لمدارس مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة تاجوراء ، اختيرت (50) معلمة من معلمات الشق الأول من مرحلة التعليم الأساسي بطريقة العينة العشوائية .

أداة الدراسة :

تم استخدام بطاقة تقييم الدكتور/ سناء حسن عماشه " معايير الجـــــودة في مدارس التعليم العام "، وتضم هذه البطاقة (49) معياراً مقسمة على سبعة مجالات، وكل مجال يتفرع منه مجموعة من المعايير الفرعية، بحيث يمكن استخدامها في تقويم الكفاءات التدريسية المهنية لدى خريجات كليات التربية بالجامعات الليبية حسب وجهة نظر المشرفين التربويين وبما يحقق معايير الجودة، وكانت هذه البطاقة ذات خمسة بدائل للإجابة عليها بعد تعديلها، وتقنينها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية وعلم النفس بالجامعات الليبية.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال توزيعها على مجموعة من الأساتذة وكان عددهم (6) من المتخصصين في التربية وطُلب منهم الحكم على أداة الدراسة من حيث الآتي 1) مدى كفاية بنود الأداة،ومدى شموليتها وملاءَمتها لتحقيق هدف الدراسة. 2)مدى انتماء الفقرات لموضوع الاستبانة الذي

وضعت من أجله. 3) مدى سلامة الصياغة اللغوية لفقرات الاستبانة. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديل اللازم وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من (49) فقرة

ثبات الأداة

تم قياس ثبات الاستبانة باستخدام طريقة التجزئة النصفية ولحساب معامل الارتباط للاستمارات ثم استخدام معامل بيرسون.وبذلك ظهر معامل الارتباط (0.86) وهو معامل ارتباط عالي وبذلك يمكن الاعتماد على أداة الدراسة.

الأساليب الإحصائية :

لمعرفة مدى توفر الكفاءات التدريسية لدى المعلمات خريجات كليات التربية، ومدى ملاءمتها لمعايير الجودة، استعان فريق الدراسة بالمعادلات والسبل الإحصائية التي تناسب ذلــك ومنها (أبو علام رجاء ،2009):

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .

2- اختبار (ت) لعينة واحدة (One-Sample Test).

3- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

4- تحليل نتائج الدراسة:

أولاً : تم استخدام بطاقة ملاحظة الأداء لمعلمات مدارس التعليم الأساسي لجمع البيانات اللازمة للإجابة على تساؤلات الدراسة، وقد اشتملت البطاقة على سبعة محاور حيث يحتوي كل محور علي مجموعة من العبارات تم صياغتها لمعرفة إلى أي مدى يؤدي المعلمون مهارات التدريس حيث تم استخدام الأرقام التالية التي تمثل بدائل البطاقة وكانت كما يلي:(1) وتشير إلى ضعف شديد في الأداء و(2) يشير إلى ضعف في الأداء و(3) يشير إلى أداء متوسط و(4) يشير إلى أداء عالي و(5) يشير إلى أداء عالي جداً

ثانياً : إجابة التساؤل الأول : الذي مفاده " ما مستوى أداء المعلمات خريجات كليات التربية في المجالات السبع السابقة؟"

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم فريق الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقارنة بين عبارات كل مجال وكذلك المجال ككل من مجالات بطاقة الملاحظة. لاختبار مستوى الأداء للمعلمات في كل عبارة ولكل مجال يمكن اختبار الفرضية الإحصائية التالية :

فرض العدم: "أن مستوى أداء المعلمات متوسط" $H_0: \mu=3$

والفرض البديل: "أن مستوى أداء المعلمات يختلف عن المتوسط" $H_1: \mu \neq 3$

باستخدام اختبار(ت) (One-Sample Test) يمكن المقارنة (P-value) للقيمة الحسابية لـ (ت) عند درجة الحرية 49 بمستوى المعنوية (5%)، فإذا كان (P-value) أكبر من 5% نقبل H_0 ، ويكون القرار هو أن مستوى أداء المعلمات متوسط. أما إذا كان (P-value) أقل من 5% نرفض H_0ونقبل H_1. وتكون القرارات كالتالي:

1- فإذا تم رفض H_0 وكان المتوسط الحسابي أقل من 3 فإن القرار هو أن مستوى أداء المعلمات أقل من المتوسط.

2- فإذا تم رفض H_0 وكان المتوسط الحسابي أكبر من 3 فإن القرار هو أن مستوى أداء المعلمات أعلى من المتوسط.

1 : مجال الأهداف السلوكية

الجدول رقم (1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار معنوية العبارات والمجال كاملا لمجال الأهداف السلوكية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة (P-value)	القرار
1	حددت أهدافها بوضوح.	2.46	1.11	-3.439	.001	أقل من المتوسط
2	الأهداف مصاغة بدقة .	2.26	.85	-6.137	.000	أقل من المتوسط
3	الأهداف تشمل المجالات الثلاث (معرفية، وجدانية، مهارية) .	2.58	1.12	-2.636	.006	أقل من المتوسط
4	الأهداف مرتبطة بمحتوى الدرس .	2.30	1.03	-4.782	.000	أقل من المتوسط
5	الأهداف مرتبة ترتيبا منطقيا بحيث يسهل بعضها بعضا.	2.78	.97	-1.596	.058	متوسط
6	في صياغتها للأهداف تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	2.46	.99	-3.841	.000	أقل من المتوسط
	المجال ككل	2.47	.51	-7.209	.000	أقل من المتوسط

يتضح من الجدول (1) أن عدد العبارات كانت (6)عبارات بمتوسط حسابي للأداء يتراوح ما بين (2.26 – 2.78). بعد مقارنة قيمة (P-value) بمستوى المعنوية (0.05) وقيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة يتبين أن مستوى أداء المعلمات في عبارات مجال الأهداف السلوكية كانت أقل من المتوسط ما عدا العبارة الخامسة كانت عند مستوى متوسط.

2 : مجال التهيئة والتحفيز.

الجدول رقم (2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار معنوية العبارات والمجال كاملا لمجال التهيئة والتحفيز

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة (P-value)	القرار
7	تربط الدرس بالدروس السابقة .	3.24	1.02	1.661	.051	متوسط
8	تربط الدرس بخبرات الحياة العامة.	2.64	.82	-3.078	.002	أقل من المتوسط
9	استخدام أساليب وفنيات التهيئة النفسية والذهنية (معززات، أسئلة...).	2.46	.97	-3.923	.000	أقل من المتوسط
10	استثارة دافعية المتعلمين للتعلم (بقصة، أو مشكلة، أو خبر،.....) .	2.26	.87	-5.972	.000	أقل من المتوسط
	المجال ككل	2.65	.41	-5.899	.000	أقل من المتوسط

يتضح من الجدول رقم (2) أن عدد العبارات كانت 4 عبارات بمتوسط حسابي للأداء يتراوح ما بين (2.26 – 3.24). بعد مقارنة قيمة (P-value) بمستوى المعنوية (0.05) وقيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة يتبين أن مستوى أداء المعلمات على عبارات مجال التهيئة والتحفيز أقل من المتوسط ما عدا العبارة السابعة كانت عند مستوى المتوسط

3: مجال أسلوب العرض.

الجدول رقم (3) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار معنوية العبارات والمجال كاملا لمجال أسلوب العرض

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة (P-value)	القرار
11	تنوع في طرائق التدريس بحسب الموقف التعليمي .	2.26	.87	-5.972	.000	أقل من متوسط
12	حفز الطلاب للمشاركة في الدرس.	2.24	.84	-6.348	.000	أقل من متوسط
13	توظيف المناقشة الصفية توظيفاً فعالاً.	2.30	.95	-5.194	.000	أقل من متوسط
14	الاهتمام بزيادة الحصيلة المعرفية للمتعلمين وإيضاح قابليتها للتطبيق.	2.62	.98	-2.721	.004	أقل من متوسط
15	توضيح المفاهيم والمصطلحات الجديدة في الدرس.	2.26	.96	-5.423	.000	أقل من متوسط
16	مراعاة التسلسل المنطقي في عرض المادة العلمية.	2.60	.85	-3.300	.001	أقل من متوسط
17	إعطاء المتعلمين فرصاً في الحوار والمناقشة إعطاء متوازنا.	2.40	.80	-5.250	.000	أقل من متوسط
18	تلخيص الدرس في نقاط محددة وكتابتها على السبورة تلخيصا منظما.	2.40	.90	-4.696	.000	أقل من متوسط
19	تقديم المادة العلمية بحماس و مثابرة.	2.48	.93	-3.949	.000	أقل من متوسط
	المجال ككل	2.43	.32	-12.436	.000	أقل من متوسط

يتضح من الجدول رقم (3) أن عدد العبارات كانت (9) عبارات بمتوسط حسابي للأداء يتراوح ما بين (2.24 – 2.62). بعد مقارنة قيمة (P-value) بمستوى المعنوية (0.05) وقيمة

المتوسط الحسابي لكل عبارة يتبين أن مستوى أداء المعلمات على عبارات مجال أسلوب العرض أقل من المتوسط من دون استثناء.

4: مجال أساليب التعزيز المصاحبة.

الجدول رقم (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار معنوية العبارات والمجال كاملا لمجال أساليب التعزيز المصاحبة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة (P-value)	القرار
20	إبداء الإعجاب والتقدير لإنجازات المتعلمين أمام زملائهم.	3.42	.99	2.995	.002	أعلى من متوسط
21	الدعم المعنوي أوالمادي لإنجازات المتعلمين الجيدة.	2.24	.89	-6.014	.000	أقل من متوسط
22	العمل مع المتعلمين وفق مبدأ "تصيد النجاحات".	2.36	.87	-5.172	.000	أقل من متوسط
23	تستخدم سجل الدرجات استخداما موضوعيا منظما.	2.24	.87	-6.174	.000	أقل من متوسط
24	تثري المتفوقة وتدعم المتوسطة في نجاحاتها.	2.42	.88	-4.646	.000	أقل من متوسط
	المجال ككل	2.53	.47	-6.876	.000	أقل من متوسط

يتضح من الجدول رقم (4) أن عدد العبارات كانت(5) عبارات بمتوسط حسابي للأداء يتراوح ما بين (2.26 – 3.42). بعد مقارنة قيمة (P-value) بمستوى المعنوية (0.05) وقيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة يتبين أن متوسط درجة أداء المعلمات على عبارات مجال أساليب التعزيز المصاحبة أقل من المتوسط ما عدا العبارة العشرين كانت أعلى من المتوسط .

5: الوسائل التعليمية.

الجدول رقم (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار معنوية العبارات والمجال كاملا لمجال الوسائل التعليمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة (P-value)	القرار
25	توظف السبورة في الدرس توظيفا صحيحا.	2.44	.73	-5.403	.000	أقل من متوسط
26	توظف الكتاب المدرسي.	2.34	.96	-4.858	.000	أقل من متوسط
27	استخدام وسائل مبتكرة وجذابة ومناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	2.44	.81	-4.876	.000	أقل من متوسط
28	التنوع في استخدام التقنيات التعليمية في الدرس.	2.54	.81	-3.999	.002	أقل من متوسط
29	الاستخدام الأمثل للتقنيات التعليمية.	2.58	.99	-2.995	.004	أقل من متوسط
	المجال ككل	2.46	.41	8-.975	.000	أقل من متوسط

يتضح من الجدول رقم (5) أن عدد العبارات كانت (5) عبارات بمتوسط حسابي للأداء يتراوح ما بين (2.34 – 2.58). بعد مقارنة قيمة (P-value) بمستوى المعنوية (0.05) وقيمة المتوسط الحسابي

لكل عبارة يتبين أن مستوى أداء المعلمات على عبارات مجال التقنيات التعليمية أقل من المتوسط من دون استثناء.

6:إدارة الصف.

الجدول رقم (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار معنوية الفقرات والمحور كاملا لمحور إدارة الصف

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة (P-value)	القرار
30	القدرة على ضبط الصف بمهارة ومرونة.	2.50	1.05	-3.352	.001	أقل من متوسط
31	تؤدي الحصة بتخطيط مدروس، بدايتها وسيرها ونهايتها.	3.60	.94	4.477	.000	أعلى من متوسط
32	الاهتمام بالمظهر والهندام اللائق في عملها.	2.46	.99	-3.841	.000	أقل من متوسط
33	توزيع الاهتمام على كل التلاميذ في الصف.	2.60	1.06	-2.646	.005	أقل من متوسط
34	تناولها الجيد لجميع جزئيات الدرس يوفر بيئة تعليمية جيدة.	2.66	1.09	-2.187	.017	أقل من متوسط
35	تعمل على شغل المتعلمين ومشاركتهم معظم وقت الحصة.	2.52	.95	-3.562	.000	أقل من متوسط
36	تقبل وجهات النظر الأخرى من المتعلمين وتشجعهم على ذلك.	2.74	.94	-1.949	.029	أقل من متوسط
37	بث روح الطمأنينة لدى المتعلمين عند المناقشة أو الاستفسار.	2.58	.90	-3.280	.001	أقل من متوسط
38	العمل على تفهم مشكلات المتعلمين ومساعدتهم في التغلب عليها.	2.78	.86	-1.800	.039	أقل من متوسط
39	الإدراك الجيد لمشاعر المتعلمين والتفاعل المناسب معها.	2.52	.86	-3.934	.000	أقل من متوسط
40	مناسبة ردود أفعالها لسلوكيات المتعلمين فلا هي بالمتعجلة ولا المتأخرة	3.72	.78	6.498	.000	أعلى من متوسط
41	الصبر على أخطاء المتعلمين والتعامل بمبدأ اللين والرحمة.	2.44	.86	-4.599	.000	أقل من متوسط
42	احترام شخصية المتعلمين بغض النظر عن مستواهم الأكاديمي.	2.82	.84	-1.498	.070	متوسط
	المجال ككل	2.76	.38	-4.356	.000	أقل من متوسط

يتضح من الجدول رقم (6) أن عدد العبارات كانت 13 عبارة بمتوسط حسابي للأداء يتراوح ما بين (2.44 – 3.72). بعد مقارنة قيمة (P-value) بمستوى المعنوية (0.05) وقيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة يتبين أن مستوى أداء المعلمات على العبارتين 31 و 40 كان أعلى من المتوسط وعلى العبارة 42 كان عند المتوسط وكان الباقي (10 عبارات) أقل من المتوسط.

7: مجال التقويم.

الجدول رقم (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار معنوية العبارات والمجال كاملا لمجال التقويم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة (P-value)	القرار
43	ارتباط التقويم بالأهداف.	2.48	.90	-4.045	.000	أقل من متوسط
44	تتبع أسلوب التقويم المستمر (القبلي والبنائي و النهائي)	2.54	.88	-3.673	.000	أقل من متوسط
45	طرح الأسئلة المثيرة للبحث والتفكير لدى المتعلمين.	2.36	.80	-5.642	.000	أقل من متوسط
46	اتباع ضوابط ونظم موضوعية وموحدة للتقويم داخل الحصة.	2.24	.89	-6.014	.000	أقل من متوسط
47	متابعة الواجبات والأنشطة والاعتداد بها في تقويم المتعلمين.	2.48	.81	-4.516	.000	أقل من متوسط
48	مراعاة فنيات طرح الأسئلة وتلقي إجابات المتعلمين عليها.	2.72	.85	-2.307	.013	أقل من متوسط
49	موضوعية وتتحمل مسؤولية ما تتخذه من قرارات .	2.80	.78	-1.807	.038	أقل من متوسط
	المجال ككل	2.51	.42	-8.051	.000	أقل من متوسط

يتضح من الجدول رقم (7) أن عدد العبارات كانت 7 عبارات بمتوسط حسابي للأداء يتراوح ما بين (2.26 – 2.80). بعد مقارنة قيمة (P-value) بمستوى المعنوية (0.05) وقيمة المتوسط الحسابي لكل عبارة يتبين أن مستوى أداء المعلمات على عبارات مجال التقويم كانت أقل من المتوسط.

8: مقارنة متوسطات المجالات السبع ككل.

الجدول رقم (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار معنوية المجالات السبع ككل

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	الدلالة (P-value)	القرار
1	الأهداف السلوكية	2.47	.51	-7.209	.000	أقل من متوسط
2	التهيئة والحفز	2.65	.41	-5.899	.000	أقل من متوسط
3	أسلوب العرض	2.43	.32	-12.436	.000	أقل من متوسط
4	أساليب التعزيز المصاحبة	2.53	.47	-6.876	.000	أقل من متوسط
5	الوسائل التعليمية	2.46	.41	-8.975	.000	أقل من متوسط
6	إدارة الصف	2.76	.38	-4.356	.000	أقل من متوسط
7	التقويم	2.51	.42	-8.051	.000	أقل من متوسط

يتضح من الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي للأداء في المجالات السبع ككل يتراوح ما بين (2.43 – 2.76). بعد مقارنة قيمة (P-value) بمستوى المعنوية (0.05) وقيمة المتوسط الحسابي لكل مجال يتبين أن مستوى أداء المعلمات على المجالات ككل كان أقل من المتوسط.

ثالثاً : إجابة السؤال الثاني.

لحساب مستوى أداء المعلمات تم جمع درجات جميع عبارات بطاقة الملاحظة التسع والأربعين لكل معلمة. لمعرفة متغير مستويات الخبرة وهو يقسم المعلمات إلى خمس فئات (من 1 إلى 4 سنوات – من 5 إلى 9 سنوات – من 10 إلى 14 سنة – من 15 إلى 19 سنة – من 20 سنة فأكثر)، حاول الباحثون الإجابة على السؤال الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمات عينة الدراسة حسب متغير مستويات الخبرة؟" من أجل معرفة الإجابة على هذا السؤال قام الباحثون باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA TEST).

الجدول رقم(9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات أداء المعلمات حسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	.701	4	.175	2.372	.066
داخل المجموعات	3.326	45	.074	*	*
الإجمالي	4.027	49	*	*	*

من الجدول رقم (9) يتضح أن قيمة P-value تساوي (0.066) وهي أكبر من (0.05) وبذلك نقبل فرض العدم الذي ينص على "عدم وجود فروق بين متوسطات أداء المعلمات حسب متغير مستويات الخبرة".

الاستنتاجات:

1- أظهرت الدراسة أن هناك قصورا في أداء المعلمات خريجات كليات التربية، حيث إن معظم العبارات ببطاقة الملاحظة كانت الأداء عليها من قبل المعلمات أقل من متوسط. وربما يرجع ذلك إلى ضعف في عملية الإعداد.

2- أوضحت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمات خريجات كليات التربية في المجالات السابقة تعزى لمتغير (الخبرة)

من العرض السابق لنتائج الدراسة نلاحظ ضعف أداء خريجات كليات التربية مما يؤثر تأثيراً مباشراً على المستوى التحصيلي للمتعلمين بمراحل التعليم العام، ويرجع فريق الدراسة ذلك إلى أن إعداد المعلم في كليات التربية لم يكن بالشكل المطلوب، ربما لأن التركيز منصب على الجانب النظري بشكل أكبر من الجانب العملي التطبيقي، وعدم التركيز على التدريب الميداني الذي له الأثر الكبير في

مرحلة الإعداد، لأن الكفاءات المهنية تحتاج لدرجة عالية من التدريب والتمرين حتى يتمكن الطالب المعلم من إتقانها.

وربما أيضاً لأن عضو هيئة التدريس في كليات التربية مع قدراته العلمية يفتقر إلى التأهيل التربوي مما انعكس ذلك سلباً على ممارساته التدريسية داخل الكلية، فيهتم بالمادة العلمية ويغفل عن تفعيل دور الطلبة لأنه قد لا يركز على الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، ولا يتعمق فيها، ولا يولي اهتماما كبيرا بالأنشطة والأساليب التدريسية، ولا يحاول الاستفادة منها في التدريس، ولا يهتم بالموضوعات المرتبطة مباشرة بالجوانب العملية والمهارات الحياتية للطلبة، الأمر الذي يؤدي إلى حرمان طلبة كليات التربية من ممارسة عدة جوانب عند التحاقهم بمهنة التدريس في المدارس، ولذلك ستكون أول مشاكل تواجههم في الفصل بالدرجة الأولى هي كيفية تدريس المادة العلمية.

توصيات الدراسة : يوصي فريق الدراسة في نهاية هذه الدراسة بما يلي :

1- التأهيل الصحيح لمخرجات كليات التربية لا يمكن تحقيقه إلا بربط مخرجاتها بمتطلبات التعليم العام، لذا فإن إصلاح وتطوير منظومة كليات التربية هي اليوم أولوية وطنية لتجاوز مشاكل تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين في مدارس التعليم العام التي يتحمل نظام التعليم العالي جزءا كبيرا منها.

2- ضرورة إعادة النظر في سياسة القبول في كليات التربية، حيث تعد مخرجاتها بحسب الدراسة الحالية متدنية إلى حد كبير.

3- الاهتمام بإعداد المعلم في كليات التربية إعدادا متكاملاً، بما يتوافق ومعايير الجودة الشاملة ويحقق فاعلية العملية التعليمية في مدارس التعليم العام.

4- الاهتمام بالتدريب المستمر لطلاب كليات التربية بغية تنمية كفاءاتهم أثناء الدراسة بالكلية لممارسة مهنة التدريس بفاعلية مما يساهم في تحقيق الأهداف التربوية .

5- أن تقوم كليات التربية بتدريب الطالبات المعلمات على عناصر إدارة الفصل تدريباً جيداً من خلال معامل طرق التدريس مع ضرورة تدريسها من قبل مختص.

6- تقديم نتائج هذه الدراسة إلى المسؤولين في الجامعات الليبية للاستفادة منها في تنمية وتطوير كفاءات طلاب كليات التربية، من خلال إجراء دورات تدريبية تساعد على تنمية تلك الكفاءات لتنمية الأداءات التعليمية التدريسية.

7- إعداد الدورات التدريبية اللازمة أثناء الخدمة لتزويد الخريجين بالكفاءات التدريسية عند قيامهم

بالعمل في مجال التعليم، وإمدادهم بالمهارات التي من خلالها يتمكن المعلم من اختيار طرائق واستراتيجيات التدريس المناسبة، وبذلك ينسجمون مهنياً، ويصبحون فاعلين أكثر في تدريسهم.

مقترحات الدراسة : *عمل دراسات في الموضوعات التالية :*

1- تقويم كفاءات خريجات كليات التربية المهنية في مراحل تعليمية أخرى.

2- معيقات اكتساب الكفاءات المهنية لدى خريجات كليات التربية في الجامعات الليبية.

3- برنامج مقترح لتنمية الكفاءات التدريسية للطالب المعلم ضمن معايير الجودة.

4- تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في مختلف التخصصات.

قائمة المصادر والمراجع :

1. أبوعلام، رجاء محمود (2009)التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج(**SPSS**) القاهرة: دار النشر للجامعات.
2. الأزرق، عبدالرحمن صالح (2000)علم النفس التربوي للمعلمات، لبنان، دار الفكر العربي.
3. تمام، شادية عبد الحكيم (2010) تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي، مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
4. جودة، أحمد محفوظ (2012) الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات(الطبعة السادسة) عمان: دار وائل للنشر.
5. حازم، زكي عيسى و صلاح احمد الناقة (2009) تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة،المؤتمر الثاني ((دور التعليم العالي في التنمية المستدامة)) جامعة الأزهر_غزة _ كلية التربية.
6. سعيد، ساسي (2006)التعليم العالي في ليبيا التطور والمشكلات،مجلة الجامعي النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس: ليبيا، العدد الحادي عشر.
7. عبدالله، هيام مصطفى (2014) تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الاقتصاد المنزلي في ضوء معايير الجودة، المؤتمر العلمي الرابع لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء:الأردن.
8. علوان، يحي (2007)التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية،مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر: بسكرة، العدد الحادي عشر.

9. عليان ، عبد الكريم (1996) مشكلات معلمي المرحلة الابتدائية في قطاع غزة ، دار البشير للطباعة والنشر والتوزيع ، غزة .

10. عماشة، سناء حسن (2007) معايير الجودة في مدارس التعليم العام ، ورقة عمل مقدم للقاء السنوي الرابع عشر (الجودة في التعليم العام) الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ' جامعة الملك سعود – كلية التربية.

11. القرقوطي، البشير (2016) محاضرات في طرق التدريس العامة، ليبيا ، جامعة طرابلس ، كلية التربية طرابلس

12. مجاهد، محمد بدير المتولي (2006) الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي:مع التطبيق على كليات التربية، القاهرة : المكتبة المصرية.

13. الناقة، صلاح أحمد (2009) تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمات بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، بمحافظة جنوب غزة

14. Hall E. & Jones L. (1976). competency Based Education. A Process for improving of education. Englwood Cliffs, N.J. : Prentice-hall.

15. Kauchak,D.P.& Eggen,P.D. (1998). Learning and teaching.: Research based Methods. Needham Heights, M A:Allyn and Bacon.

16. Park, Shelley "Research Teaching and Service why Shouldn't Women's Work Count(1996)," The Journal of higher Education, 67, No. 46-84.

17. Simon,C.(2003).An Alternative Method To Measure MIS Faculty Teaching Performance ,The International Journal of Educational Management, Vol.(17),No.(5),pp195-199.

18. Taylor,V & Others (1990) " A Comparition of perceptions of theimportance of MTAIcompetencies between In-service and Pre-Serviceteachers" . ERIC , No . ED .

19. Woolfolk, A.E.(1998). Teaching for learning. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

أسباب العنف المدرسي ومظاهره السائدة في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي

د.رمضان سعد كريم
كلية الآداب- جامعة بنغازي

د. ابتسام على حمزة العبار
كلية الآداب- جامعة بنغازي

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى العنف المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي، وتحديد أسبابه ومظاهره الأكثر شيوعاً في بيئة التمدرس .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين ومديري المدارس الثانوية بمدينة بنغازي ، البالغ عددهم (135) اختصاصي نفسي واجتماعي ، و(45) مدير مدرسة ثانوية ، سحبت منه عينة عشوائية بسيطة حجمها (107) اختصاصي نفسي واجتماعي ، و(26) مدير مدرسة ثانوية ، وذلك خلال العام الدراسي 2016-2017.

وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة ، تكونت من (44) فقرة ، و(6) مظاهر من مظاهر العنف المدرسي ، وخضعت أداة الدراسة لاختبار الصدق الظاهري ، وتم التحقق من ثباتها، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.76) وهو معامل ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\propto = 0.05$.

ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، وتطلب ذلك استخدام المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، والاختبار التائي (t-test) ، وتحليل التباين الأحادي One Way Anova، وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى العنف في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي ، وذلك نتيجة تفاعل جملة من الأسباب الاجتماعية ، والتربوية ، والنفسية ، وأسباب أخرى ذات صلة بتأثير وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال ، فضلاً عن ذلك أظهرت نتائج الدراسة شيوع كافة مظاهر العنف المدرسي الواردة في أداة الدراسة ، والمتمثلة في العنف الجسدي ، وإتلاف أغراض الزملاء ، والاستيلاء

عليها ، والاعتداء على ممتلكات المعلمين ، والعنف اللفظي ، والعنف الرمزي ، وتدمير ممتلكات المدرسة والعبث بمحتويات الفصول الدراسية .

Abstract

This study aimed to determine the level of school violence prevailing in secondary education schools in Benghazi, and identify the most common causes and aspects of violence in the schooling environment .The study community consisted all social specialist and psychologists , and secondary school principals in Benghazi ,which consisted (135)psychologists, and social specialist, and (45) secondary school principals, a simple random sampling (107) psychologists and social specialist, and (26) secondary school principals have been drawn , during the academic year 2016-2017.

The questionnaire was developed to collect the data of the study, which consisted of (44) paragraphs and (6)aspects of school violence. The study tool was tested , The value of alpha kronbach (0.76) a statistical value is significance at level of α=0.05, To analyze the study data, some statistical methods were applied, arithmetic mean, standard deviation, t.test, and one way anova.

The results of the study revealed the high level of violence in the public secondary schools in Benghazi, as a result of the interaction of a number of social, educational, psychological, and other reasons related to the impact of the media and communication techniques , as well as the results of the study showed the prevalence of all aspects of school violence contained in the study instrument , as physical violence, destructing luggage of colleagues , and the damaging of the teachers' property, verbal violence, symbolic violence, and the destruction of school property, and messing of the classroom contents

مقدمة

تواجه النظم التربوية في العديد من المجتمعات ، تحديات متنوعة ناتجة عن التغييرات السياسية والاقتصادية والتحولات الاجتماعية ، وأسهمت التغييرات الكونية السريعة في تكوين عوالم القلق والضياع ، والاضطرابات ، والفوضى، وظهرت تحديات عديدة منذ بداية انحسار الحرب الباردة ، لعل أهمها تحدي المحافظة على البيئة وحمايتها ، والقضاء على الفقر ، والبطالة ، ودعم الحاجات الإنسانية ، ومكافحة العنف والمخدرات عبر المداخل الرادعة والوقائية.

ويعد العنف المدرسي أحد أهم مخرجات تلك التحديات ونتائجها ، إذ توجد مخاوف من تحوله إلى ثقافة مدرسية أمام عدم قدرة الاستراتيجيات الدفاعية على الصمود للحد من مستوياته ، وإيقاف انتشاره وشيوع مظاهره بين أعضاء المجتمع المدرسي ، حيث اجتاحت هذه الظاهرة العديد من المجتمعات بدرجات متفاوتة ، وأصبحت حاضرة، وشاخصة ، وبينة في مناخات النظم التربوية ومؤسساتها المتطورة والأقل تطوراً .

وتحتاج ظاهرة العنف إلى استخدام مفاهيم مكثفة ، وبنية مفاهيمية معمقة تكون قادرة على مخاطبة التعقيدات المركبة لهذه الظاهرة ، وتتجاوب معها ، بحيث يتم وصفها وتفسير أسبابها ، ومجالات نموها وانتشارها ، في البيئات المحلية ، وفي ضوء ارتباطها بالسياقات الكونية ، من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة ، وتصميم الاستراتيجيات الفعالة لمعالجتها ، والتحكم في مساراتها .

وينظر إلى العنف المدرسي بوصفه ظاهرة كونية عابرة للقارات وتتجاوز الحدود الوطنية بفعل التطور التكنولوجي ، والتداول الحر لشبكات التواصل الاجتماعي ، والوسائل الالكترونية ، والاستخدامات العديدة للهواتف الذكية وتطبيقاتها التي تعيد إنتاج العنف ، وتروج لممارسته ،و تعمل على نشره ، فضلاً عن ذلك توجد جذور محلية للعنف المدرسي ترتبط ببيئة التمدرس ، والمجتمع المحلي ، ونماذج العنف السائدة فيه ، والظروف الأسرية ، وعوامل التنشئة الاجتماعية ، والنزاعات الأسرية ، والصراعات العائلية ، والثقافة المحلية التي تمجد العنف ، وتأثير جماعة الرفاق ، والجماعات المرجعية، كما يرتبط العنف بالاضطرابات النفسية

للمتعلم ، وشعوره بالعزلة ، وضياع الهوية ، وفقدان الثقة بالذات ، وانخفاض مستوى طموحاته ، وإحساسه بالاغتراب ، والرفض الأسري والاجتماعي ، كما تسهم عمليات النمو ومراحله المختلفة في ظهور تغيرات فسيولوجية وسيكولوجية يجب أن تكون محل اهتمام الأسرة ، والمدرسة ، والمجتمع على حد سواء .

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من قبل الدوائر الرسمية الحكومية لمكافحة العنف المجتمعي والمدرسي ، فإنها توصف بكونها جهوداً موسمية طارئة ، ولم تعمل تلك الجهات على تأصيلها لجعلها ثقافة عامة .

ويوجد القليل من الأمل في مقابل الكثير من القلق والتشاؤم بشأن قدرة الاستراتيجيات والتناولات الرسمية والنماذج المرتبطة بها على إيجاد حلول فاعلة لظاهرة العنف المدرسي ، حيث تتطلب مواجهته تضافر الجهود الرسمية وغير الرسمية، وذلك لأن ظاهرة العنف المدرسي متعددة الأبعاد في أسبابها وآثارها ، وتطرح بذلك أدوارا جديدة ، ومسؤوليات إضافية على المؤسسات التربوية ، والإعلامية ، والدينية تنجز من خلال نشر الوعي المجتمعي والتربوي بضرورة نبذ العنف والكراهية ، والعمل على تأسيس ثقافة مجتمعية قائمة على الحوار والتسامح ، وبناء السلام والوئام المدرسي والمجتمعي ، فالمؤسسات التربوية يجب أن تعمل على تطبيق نتائج تقرير منظمة التربية والعلوم (اليونسكو) ، عن تربية القرن الحادي والعشرين الموسوم ب (التعليم ذلك الكنز المكنون) لتحقيق المبادئ الواردة في التقرير ، التي تضمنت التعليم للمعرفة ، والتعليم للعمل ، والتعليم للعيش والتعايش مع الآخرين ، والتعليم لتكوين الهوية ، وتحقيق الذات الإنسانية (السنبل :2004).

ويجب أن يكون المعلمون والإعلاميون ، والأئمة والخطباء في طليعة المطالبين بالتغيير الثقافي ، وتغيير نسق التفكير الاجتماعي في المدارس والجامعات ، لجعل المؤسسات التربوية والتربية عموماً مشروعاً أخلاقياً قبل أن تكون مؤسسات معنية بالمعرفة ، وسبل إنتاجها ، وامتلاك وسائلها ، بحيث يتم استحضار نماذج التسامح من التراث الإنساني ، والتعريف بها وبجهودها ، ودورها في إدارة الصراعات ، وإحلال السلام ، ومناهضة التمييز ، ونشر ثقافة اللا عنف.

مشكلة الدراسة :

أظهرت التغيرات المتنامية والمفاجئة في البنية السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و التطور العالمي في تكنولوجيا الاتصال ، وتأثيرات العولمة تحديات تربوية معقدة وغير مسبوقة اتخذت مظاهر و أشكالا دراماتيكية مركبة في ظل تراجع مصادر السلطة الرسمية وتنوعها وتعدد مرجعياتها وتباينها و انحسار وسائل الضبط الرسمي وغير الرسمي بسبب الفوضى الشاملة ،وهشاشة الأدوار التربوية للأسرة ، و المؤسسات الدينية ، و الإعلامية ، وسيطرة المصالح الفئوية الضيقة ، و ارتفاع معدلات البطالة ، و الأزمات المجتمعية المتنامية ، و التفاوت في المستويات الاقتصادية ، وشيوع الإحساس بالاغتراب ، و فقدان الهوية بين صفوف الشباب ، وتراجع المنظومة القيمية و الأخلاقية في ظل انتشار ونمو ثقافة التخريب وثقافات فرعية تمجد التمرد وتشيد بالعنف .

إن حالة الانشطار القائمة بين المؤسسات التربوية المحلية وفقدان التواصل بين مراحل التعليم المختلفة ، و العمل بمعزل عن كافة حاجات المجتمع المحلي ، وغياب سياسة تربوية شاملة لأهداف ووسائل متفق عليها وواضحة المعالم والغايات ، جميعها عوامل تجعل من المتعلمين يعيشون حالة من التيه ، و الاضطراب ، و التنافر القيمي و الفوضى القيمية ، ويحول كل ذلك دون تحقيق بعد الفاعلية في إدارة النظم التربوية ، في ظل مناخات مجتمعية منفتحة على كافة الاتجاهات و الاحتمالات و التوقعات .

فضلاً عن ذلك يعد الطابع التقليدي في التعليم القائم على الجمود الفكري و تلقين المتعلمين التراث العلمي والأدبي دون مناقشة أو اعتراض ، وتقييم تحصيلهم الأكاديمي في ضوء قدرتهم على استحضار ما طرح عليهم السمة المميزة لبرامج التعليم المحلي (كريم والطبولي :2011) وتُنجز الأدوار التربوية بطريقة دوغماتية في ظل مطالبة المتعلمين بالانصياع للأوامر والتعليمات دون اعتراض ، ولا تختلف هذه الظروف عن مناخات التنشئة الاجتماعية للمتعلمين المفعمة بمشاعر الوحدة والعزلة والانغلاق والاغتراب ، وكل ذلك يدفع المتعلم للرفض والتمرد على النظام الأسري ، والتربوي وإعاقة الجهود التربوية المدرسية للإعلان عن

استيائه من تلك الظروف والممارسات ، وكرد فعل متوقع في ظل انحسار فرص المشاركة واحترام التنوع ، والرأي المخالف ، وحق الاعتراض ، ويسهم ذلك في ظهور ثقافة تُمجد العنف وأنماط السلوك والممارسات العنيفة ، التي تعمل على تقويض ثقافة السلام ، والزمالة ، والتعايش ، والحوار ، والتشارك في المعرفة وسبل اكتساب وسائلها ، وآليات تطويرها وإنتاجها ، فضلاً عن ذلك يوجد تراجع في مظاهر الضبط غير الرسمي (العرف ، والتقاليد والعادات ، والقيم الروحية ، وضعف الوازع الديني والاجتماعي، والتفكك الأسري ، وتنامي ظاهرة تعاطي المخدرات واستخدامها ، والدور السلبي لبعض وسائل الإعلام ، والأخطار الثقافية والأخلاقية للتوظيف السلبي لشبكة الانترنت من قبل الشباب .

وعملت بعض الدول العربية على تبني بعض السياسات للحد من العنف والإيذاء المدرسي ، حيث قامت المملكة الأردنية بتبني مشروع إعلامي موسع تحت شعار " كن أميناً على ثروة بلادك" وعملت اليمن على تبني مشروع قومي شعاره " الأمان في المدرسة " لنشر الوعي بين المعلمين في المدارس بالآثار المترتبة على العنف ضد الطلاب وتأثيره على حياتهم ومستقبلهم ، وقامت الجزائر بتنفيذ سياسة قومية حول رؤية الطلاب لأنواع العنف الذي يتعرضون له ودرجة شدته وأسبابه ، حيث أشارت نتائج الدراسات إلي أن أقصى أنواع العنف من وجهة نظر الطلبة هو العنف المدرسي يليه العنف الأسري (السلطان :2008). وعلى الرغم من هذه المبادرات العربية فإنه يلاحظ غياب أي مبادرة وطنية للحد من ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية .

يعد العنف المدرسي أحد أهم صور و أشكال العنف الذي يشهده المجتمع و الذي يظهر لأسباب سياسية و اقتصادية ، و اجتماعية ، وتربوية ، وتكنولوجية ناتجة عن العولمة و الانفتاح غير المنضبط على ثقافات الأطراف الفاعلة على المسرح العالمي ، في الوقت الذي لا توجد فيه احتمالات قوية تؤكد قدرة المؤسسات التربوية بوضعها الراهن على مواجهة كل هذه التحديات .

وينظر المربون إلى سلوك العنف المدرسي على أنه من أكثر المشكلات السلوكية انتشارا بين صفوف الأطفال والمراهقين، حيث أشارت نتائج البحوث إلى ارتفاع مستويات العنف بين المتعلمين مقارنة بالمشكلات السلوكية الأخرى المنافية للحياة المدرسية ، ويؤدي العنف المدرسي إلى انتشار الفوضى والتوتر الانفعالي ، ويحول دون أداء المعلم لواجباته التربوية وينعكس كل ذلك على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين (الشهرى:2009) ويسيء إلى سمعة المدرسة والعاملين فيها ، ويؤثر في فعاليتها الداخلية والخارجية.

إن ما يبعث على القلق هو عدم وجود مبادرة أو استراتيجية واضحة ومعلنة لتعليم السلام وتعزيز ثقافة الحوار في المؤسسات التربوية المحلية التي تعيش ضمن ظروف الهشاشة والفوضى الشاملة ، حيث تتضمن المعالجات التربوية لظاهرة العنف المدرسي العديد من المخاوف والهواجس غير السارة التي تتجاوز الآثار الآنية لهذه الظاهرة ، وتتصل بالخشية من تحولها إلى ثقافة مجتمعية عامة تهدد الحياة الآمنة ، والمستقرة ، والسلم الأهلي في المستقبل ، وهذا ما يبعث على القلق ، ويضع حداً للتفاؤل والآمال المعقودة بشأن تعليم السلام وبناء ثقافة اللا عنف ، ونشر قيم العيش المشترك ، إذ توجد احتمالات تؤكد استمرارية العنف المدرسي ، ونمو الصراعات بين الأجيال الصاعدة ، وبشكل يتقاطع مع قيم التربية وأهدافها في تعزيز التعايش السلمي بين أفراد المجتمع ومكوناته ، وذلك في ظل الدور غير البناء للعديد من وسائل الإعلام ، وتقنيات الاتصال ، وتراجع الدور التربوي للأسرة والمؤسسات التربوية ، وتعدد المرجعيات الفكرية والصراع القائم بينها ، وغياب المبادرات الجادة المطالبة بالسلم ونشر ثقافة الحوار والتسامح ، وخاصة في المجتمعات التي شهدت صراعات طويلة ، وعانت عقوداً من ظروف الهشاشة والاضطرابات ، وويلات الحروب والدمار ، والتي تعايشت لفترات ليست بقليلة مع مشاهد العنف المسلح .

ويُعزى الاهتمام بدراسة العنف إلى صمود السلوكيات العنيفة في مواجهة أغلب استراتيجيات التدخل الشائعة ، كما يتوقع مواجهة التلاميذ الممارسين للعنف المدرسي العديد من المشاكل السلوكية ، والاجتماعية ، والمهنية في المستقبل (بن فرج وآخرون :2011).

ويقع على مدير المدرسة مهمة ضبط سلوك المتعلمين وتعديل اتجاهاتهم ودعم أنماط السلوك الإيجابية لديهم بمشاركة المعلمين و العاملين الآخرين بالمدرسة ، الذين يقع على عاتقهم إخطار مدير المدرسة بأنماط السلوك المنافية للحياة المدرسية لاتخاذ ما يلزم من إجراءات حيالها ، وذلك وفق الأنظمة و اللوائح المعمول بها في إدارة النظم التربوية .

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية :

السؤال الأول : ما مستوى العنف المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي؟

السؤال الثاني: ما أسباب العنف المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي ؟

السؤال الثالث : ما مظاهر العنف المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي ؟

أهداف الدراسة : تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

- معرفة مستوى العنف المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي .
- معرفة أسباب العنف المدرسي السائدة في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي.
- معرفة مظاهر العنف المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي.

أهمية الدراسة :

تكمن الأهمية النظرية و الإجرائية لهذه الدراسة بالنظر إلى دورها في نشر الوعي بأسباب العنف المدرسي ، ومظاهره السائدة في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي ، و أهميتها في تنوير بصيرة متخذي القرارات التربوية بضرورة اتخاذ حزمة من القرارات و الإجراءات التي تسهم في معالجة أسباب العنف المدرسي ، و الحد من مظاهره في المدارس بمشاركة العاملين في المؤسسات التربوية كافة وأولياء أمور الطلبة ، و الإعلاميين ، و الخطباء و أئمة المساجد وقيادات المجالس البلدية ، فضلاً عن ذلك قد تحفز هذه الدراسة

الباحثين على إجراء دراسات أخرى تهدف إلى الكشف عن أسباب العنف ومظاهره السائدة في الجامعات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي للمتعلمين ، وفاعلية مؤسسات التعليم العالي ،ويتوقع أن تظهر هذه الدراسة أهمية الإسراع بوضع استراتيجية تربوية جامعة واضحة المعالم و الغايات ، وبمشاركة الأطراف المسؤولة عن التربية والتعليم ، وتفعيل نظم للمساءلة و المحاسبة الشاملة ، ووضع عهد أو ميثاق أخلاقي ملزم للعاملين في المؤسسات التربوية ينص على نشر ثقافة السلام ونبذ الكراهية ومعاقبة المحرضين على العنف و المروجين له في المدارس ووسائل الإعلام المحلية ، و في المساجد وباقي المؤسسات المجتمعية .

مفهوم العنف الطلابي وأشكاله ومظاهره .

العنف مفهوم اجتماعي يمثل آخر حلقات العدوان الموجه للخارج ، بينما يعد العدوان مصطلحا نفسيا قد يوجه للذات الداخلية أو للخارج (أبو حطب : 2002) . و يظهر السلوك العدواني نتيجة تفاعل الطاقة الكامنة لدى الفرد مع وجود عوائق ضاغطة في البيئة لا تمكنه من تحقيق أهدافه ، ويدفعه ذلك الإحباط أو الفشل إلى إيذاء ذاته أو الآخرين ماديا أو معنويا (الجبالي : 2009).ويعرف الميل للعنف بأنه "مجموعة من السمات التي تتسم بها شخصية الفرد وأهمها استعمال مختلف أشكال العدوان، أو التهديد باستخدامها، وعدم الاهتمام بحاجات الآخرين ، وعدم الاعتراف بالأخطاء مطلقا والتركيز على الفوز في كل المواقف بأي ثمن (طوالبة :2013: 1249). وفي المقابل هناك من يرى أن العنف قد يوجه ضد الذات ، أو ضد الآخرين حيث عرفت منظمة الصحة العالمية (2002)العنف بأنه "الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية (المادية) أو القدرة على استعمالها سواء بالتهديد ، أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات ، أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع ، بحيث يؤدي إلى حدوث أو (احتمال حدوث) إصابة أو موت أو ضرر نفسي أو سوء النمو أو الحرمان " (الشمري :2012: 226) . وربما استند هذا التعريف إلى تفسير فرويد Freud للعنف الذي يرى أنه سلوك متوقع بل إن حدوثه وظهوره أمر حتمي بسبب غريزة الموت ، ويتجه العنف بالأساس نحو الذات لتدميرها ، ولكنه قد يتجه نحو الآخرين من خلال عملية الإحلال

والاستبدال في اتجاه الغريزة من الذات إلى الآخرين ، حيث يرى القصاص (2005) أن العنف يظهر كوسيلة للتعبير عندما يتعذر وجود الوسائل الأخرى لذلك ، وفي ظل انحسار فرص المشاركة الحقيقية وتراجعها ، وغياب المنافسة المشروعة.

ويعرف ويلسون (2001),Wilsonالعنف بأنه "ممارسة القوة الجسمية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسيما أو التدخل في الحرية الشخصية ، وللعنف مستويات مختلفة تبدأ بالعنف اللفظي الذي يتمثل في السب والتوبيخ، والعنف الجسمي الذي يتمثل في الضرب والمشاجرة، والتعدي على الآخرين ، وأخيرا العنف التنفيذي ويتمثل في التفكير في القتل ، والتعدي على ممتلكات الآخرين بالقوة"(خريسات وجروان:2015: 75). فالعنف "فعل إرادي متعمد بقصد إلحاق الأذى أو الضرر أو التلف أو تخريب أشياء أو ممتلكات أو منشآت خاصة أو عامة أهلية أو حكومية عن طريق استخدام القوة"(أبو انعير:2016: 214). و أسهم التطور التكنولوجي ووسائل إنتاج العنف ، و الإعداد الذهني للقائمين بالعنف على توسيعه ، وتنويع أساليبه حيث تشير الدراسات إلى دور تكنولوجيا (الإنترنت) في توفير الفرص أمام المراهقين لتنظيم جماعات العنف ، وتجذب بذلك حتى تلاميذ المرحلة الابتدائية (القصاص : 2005) .فالتكنولوجيا وسهولة سبل التواصل الإلكتروني عالمياً، وتوافر وسائلها لدى الطلاب تعد من العوامل التي تسهم في نمو سلوك العنف المدرسي (Miller:2008)، و يشير مفهوم العنف الطلابي إلى أنماط السلوك ، والأفعال العنيفة التي يمارسها المتعلمون في المؤسسات التربوية ، ويرى ميلر (2008) ,Miller أن العنف في المدارس يتجاوز الممارسات العنيفة التي توجه ضد المعلمين ، أو الطلبة أو العاملين الآخرين في المدارس ، سواء أكان ذلك في صورة اعتداء مادي ، أم نفسي ، كما لا يقتصر العنف على التهديدات أو الترهيب ، وخلق الفوضى داخل الفصول الدراسية أو حتى استخدام الأسلحة في البيئة المدرسية ، بل إنه يتضمن العديد من المظاهر ، وينشأ بسبب العديد من العوامل الدافعة لممارسته داخل المدرسة وخارجها ، كما يعرف العنف الطلابي بأنه "جملة من الممارسات الإيذائية النفسية

أو البدنية المادية ،التي يمارسها الطلبة في المدارس، وتؤدي إلى إلحاق الضرر بالمعلمين والإداريين أو بممتلكاتهم الشخصية أو المدرسية ، بهدف إيذائهم وإلحاق الضرر بهم والانتقام منهم"(الصرايرة:2009: 139) .فالعنف المدرسي الذي يمارسه الطلبة قد يكون مباشرا يوجه ضد الزملاء،أو المعلمين ، أو مدير المدرسة ،أو العاملين الآخرين بالمدرسة وقد يكون غير مباشر يوجه ضد ممتلكات المدرسة ومرافقها أو الممتلكات الخاصة بالعاملين فيها.

ويعرفه الشهري (2009) بأنه " كل فعل أو تهديد يتضمن استخدام القوة . بهدف إلحاق الأذى الجسمي أو النفسي بالآخرين " (الشهري :2009: 9). ويعرف حمادنة (2014) العنف المدرسي بأنه " أي سلوك لفظي أو مادي ، مباشر أو غير مباشر يصدر من طالب أو مجموعة من الطلبة ، نحو أنفسهم أو آخرين ، أو ممتلكات خاصة أو عامة داخل المدرسة و خارجها نتيجة حب الظهور ، أو الشعور بالغضب، أو الإحباط ، أو الدفاع عن النفس ، أو الممتلكات ، أو الرغبة في الانتقام من الآخرين ، أو الحصول على مكاسب معينة ، ويترتب عليه إلحاق أذى بدني ، أو مادي ، أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر (حمادنة : 2014: 60) ويعرف أبو نعير (2016) العنف الجامعي بأنه " أي سلوك يؤدي إلي إيقاع الأذى ، الذي قد يكون موجهاً نحو الذات (الطالب) أو نحو الآخرين (الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس أو العاملين في الجامعات) أو نحو إتلاف الممتلكات (الخاصة بالجامعة) أو مخالفة أنظمة الجامعة وقوانينها ، وهذا العنف قد يكون بدنياً أو مادياً أو نفسياً معنوياً (أبو نعير :2016: 218) .

أشكال العنف ومظاهره

يعد العنف مفهوماً معقداً ، وممارسة مركبة الأبعاد ، متعددة العوامل والأسباب ، وقد يكون غير عقلاني ، ومن دون أسباب موضوعية ، ويشكل هذا المظهر معظم مظاهر العنف السائدة في الجامعات ، وقد يكون بسبب وسائل الاتصال الحديثة التي تروج له ، وتعمل على نشره من خلال التحريض على الكراهية والانتقام

، وقد يكون انفعالياً ناتجاً عن مشاعر عاطفية قائمة على توترات تراكمية في عمقها وأسبابها وتعقيداتها ، كما قد يكون العنف عقلانياً له مبرراته الموضوعية التي تتصف بالنضج والفاعلية (القصاص :2005) .

وقد يأخذ العنف العديد من الأشكال والمظاهر من بينها ما يلي:

– **العنف السياسي:** وتمارسه النظم والجماعات السياسية التسلطية ، بهدف قمع الحريات ، وحرمان الآخرين من ممارسة حق التعبير عن الذات ، وإضعاف مصادر قوة الخصوم السياسيين ، والتفرد بالسلطة والامتيازات الناتجة عنها ، وفرض الهيمنة والسيطرة على الجميع.

– **العنف الاقتصادي:** من خلال التحكم في الحاجات الأساسية والضرورية للآخرين ، وانعدام الفرص المتكافئة ، والاحتكار، والاستغلال ، وانتشار معالم الترهل والفساد ، وغياب المساءلة والشفافية.

– **العنف الاجتماعي** : ويظهر بسبب الرفض والاحتجاج ، وارتفاع مستوى القلق لدى الوالدين على أبنائهم ، وحرمانهم من المشاركة والتفاعل الاجتماعي لخشيتهم من وقوعهم في الانحراف والفساد الأخلاقي.

– **العنف التربوي** : ويبدأ هذا العنف من الأسرة بوصفها البناء التربوي الأول المسؤول عن تربية الأطفال ، وذلك عندما يعاقب الوالدان الأبناء على العصيان وعدم الطاعة ، ويظهر كذلك في المؤسسات التربوية كالعنف الممارس ضد الطلبة من قبل المعلمين ، ومدير المدرسة ، أو العنف الذي يمارسه الطلبة ضد بعضهم بعضا ، أو العنف الممارس من قبل بعض المعلمين ضد مدير المدرسة أو العكس ، أو العنف الذي تمارسه جماعات المعلمين ضد بعضهم بعضا ، وغيرها من أشكال ومظاهر العنف الممارس بين أعضاء المجتمع المدرسي و الأكاديمي.

– **العنف الرمزي** : وتستخدم فيه الرموز بغرض السخرية واحتقار الآخرين ، كما قد تستخدم فيه الإشارات والحركات ، ونظرات الازدراء ، لتجاهل الآخرين واستفزازهم.

– **العنف اللفظي** : ويقتصر هذا العنف على تبادل الألفاظ ، والكلمات ، والعبارات غير المناسبة.

– **العنف الجسدي:** ويقصد به الإيذاء المادي البدني ، وعادة ما تستخدمه الأسرة لمعاقبة الأبناء على أفعالهم ، وممارساتهم الخاطئة،ويلجأ الفرد أو الجماعة إلى ممارسة العنف الجسدي ضد فرد أو جماعة أخرى في حالة عدم التوصل إلى اتفاق أو تسوية مقبولة وعادلة لموضوع الخلاف.

– **العنف الفردي** :حيث يعمل الفرد على إلحاق الأذى بالأفراد الآخرين أو الجماعات أو الممتلكات ، وقد يكون هذا العنف جماعياً عندما تسعى جماعة إلى إلحاق الأذى بغيرها من الجماعات.

– **العنف ضد الممتلكات** : ويهدف إلى الاستيلاء على ممتلكات الآخرين ، أو إتلافها ، وقد يوجه هذا النوع من العنف ضد الممتلكات العامة أو الخاصة ، للتعبير عن الشعور بالاستياء والرغبة في الانتقام من الخصوم (أبو زهري وآخرون :2008) . وتصنف أشكال العنف ومظاهره بمستويات أكثر تفصيلاً إلى :

– **العنف من حيث الوسيلة** : ويشمل العنف البدني أو الجسدي ،والعنف اللفظي، والعنف الرمزي.

– **العنف من حيث الطريقة** : وقد يكون مباشراً أو غير مباشر .

– **العنف من حيث المشروعية:** ويتضمن العنف المشروع للدفاع عن النفس والعرض والمحارم والوطن ، والعنف غير المشروع المخالف للقوانين والنظم والمعتقدات والقيم والأعراف .

– **العنف بحسب الممارسين له** : وقد يكون فرديا ، أو جماعيا ، وبغض النظر عن هذا التصنيف يوجد إجماع بين الباحثين على أن العنف لا يخرج عن ثلاثة أنواع هي : العنف الرمزي ، والعنف اللفظي ، والعنف الجسدي (الشهري :2009) . فضلاً عن ذلك يأخذ العنف الأنماط التالية :

– **العنف الموجه نحو الذات** : ويتضمن الأفكار والمحاولات الانتحارية ، وانتهاك الذات الذي يشمل أعمال عنف كالتشويه الذاتي .

– **العنف بين الأشخاص** : ويشمل العنف العائلي ، والعنف المجتمعي .

– **العنف الجماعي** : ويأخذ العنف الاجتماعي صورا متنوعة كجرائم الكراهية ، والأعمال الإرهابية ، وعنف العصابات الإجرامية ، والعنف السياسي الذي يشمل الحروب ، وعنف الدولة ، والأعمال المشابهة التي

تنفذها جماعات أكبر ، والعنف الاقتصادي الذي يتضمن هجمات المجموعات الأكبر بدوافع المكاسب الاقتصادية (الشهري :2012) أما العنف الطلابي فقد يظهر في صورة العنف الجسدي ، أو العنف اللفظي ، أو العنف الرمزي (خريسات وجروان :2015).

ويلاحظ من التعريفات والمظاهر السابقة لصور العنف وأشكاله أن العنف ظاهرة اجتماعية تعيشها المجتمعات كافة وبمستويات مختلفة ، كما أنه غير قاصر على فئة عمرية معينة،وينشأ العنف بسبب عوامل كثيرة من بينها الاضطرابات السلوكية والوجدانية العاطفية للأفراد ، وسماتهم الشخصية ،ودوافعهم ومستويات نضجهم القيمي والأخلاقي والاجتماعي، وعوامل التنشئة الأسرية والاجتماعية والتربوية والمعرفية ،والظروف الاقتصادية والسياسية السائدة في المجتمع ، والتعامل الفردي والجماعي مع التكنولوجيا(الإنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي) فهذه العوامل جميعا تسهم بدرجات متفاوتة في تحديد مستويات العنف المدرسي ، وتحدد ملامحه ومظاهره ودرجة انتشاره في المدارس، فالعنف فعل إرادي متعمد ومقصود يأخذ صورا عديدة فقد يكون رمزيا أو لفظيا أو بدنيا ، كما قد يكون عملا تخريبيا تدميريا يوجه ضد الممتلكات الخاصة والعامة . فضلا عن ذلك يوجد تنوع طلابي قد يشكل حاضنة تعمل على تأجيج العنف في المدارس متعددة الثقافات من خلال التمييز بحسب النوع ،والجنسية ، والدين ، والقومية ، والعرق، واللغة ، والمنطقة أو الإقليم وغيرها من أشكال التمييز التي قد تعمل كمحفزات على ممارسة العنف في مناخات المؤسسات التربوية بدلا من أن يكون هذا التنوع مصدرا لإثراء و إغناء الحياة المدرسية من خلال التعايش السلمي بين الأديان والثقافات كافة.

وبناء على ما تقدم يمكن تعريف العنف الطلابي بأنه مفهوم يتضمن كافة الأعمال العنيفة ، والممارسات وأنماط السلوك العدائية ، والتصرفات الرمزية التي تهدف إلى ترويع ، أو تهديد ، أو إلحاق الأذى والألم النفسي أو المادي بأعضاء المجتمع المدرسي ، أو الأكاديمي في المدارس والجامعات أو الإضرار بممتلكاتهم الخاصة أو بممتلكات المؤسسات التربوية .

و يتوقع المجتمع من المعلمين ومديري المدارس ، وأساتذة الجامعات والتربويين الآخرين ممارسة أدوارهم الجديدة والمتصلة بنشر ثقافة اللا عنف ، وتعزيز الحوار ،وقيم التسامح ، ونبذ العنف والكراهية بين صفوف المتعلمين تمهيداً لنشرها في المجتمع المحلي ، فالمؤسسات التربوية بوصفها مؤسسات متعلمة يجب أن تعمل على تربية المتعلمين على معاني السلام والحوار ، وإدارة الصراعات في ظل الأوضاع المستقرة ، وفي ظل الأزمات وظروف الهشاشة، حيث تعدد مصادر التربية وتنوعها ، وتضارب القيم والمعتقدات التي تعمل على نشرها والترويج لها ، وتنامي معدلات الانحراف والتطرف ، وتراجع دور السلطة التربوية الرسمية بفعل الانفتاح غير المنضبط والتطور في وسائل الإعلام ، وتقنيات الاتصال التي تجاوزت آثارها المؤسسات التربوية ، والحدود الوطنية الضيقة ، وخرجت أبعادها وتحدياتها عن القيود والسيطرة لتعمل بمعزل عن جميع أدوات الضبط والتحكم الخارجي.

النظريات المفسرة للعنف

توجد العديد من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة العنف ، والممارسات العنيفة لدى الأفراد والجماعات ومن بين هذه النظريات ما يلي:

- **نظرية التحليل النفسي** : ويعد سيجموند فرويد (1856-1939),Sigmund Freud من أوائل العلماء الذين يرون أن السلوك العدواني سلوك فطري ، وسمة من سمات الشخصية ، حيث يعدّ العدوان الدافع الأساسي للفرد والجماعة وفقاً لتناولات أدلر Adler وأن الحياة تنحو نحو مظاهر العدوان المختلفة ، من خلال الهيمنة ، والسيطرة ، والقوة ، بهدف إشباع الحاجة والرغبة في التميز والتفوق ، حيث يجسد العدوان إرادة القوة ، ويمثل جوهر الدوافع الإنسانية (أبوحطب :2002) . فالسلوك الإنساني عدواني بطبيعته ، ويظهر العنف نتيجة لدوافع بيولوجية تعمل على ضمان الحياة وبقاء الجنس البشري ، ويقود في الوقت نفسه إلى الموت والفناء ، ويتصل العنف والعدوان بغريزة الموت ، وبناء على ذلك يخلق كل إنسان ولديه نزعة تخريبية نتيجة الإخفاق والفشل ، والتعرض للإحباطات المتنوعة في المواقف التي يواجهها ويتعاطى معها ،

ويعبر عنها في صورة أعمال عدوانية ، وممارسات تخريبية قد توجه نحو الذات عندما لا توجد بدائل أخرى للتعبير عنها في البيئة المحيطة (الشهري :2009) .

– **نظرية الذعر** : تربط هذه النظرية بين السلوك العدواني والمحيط الاجتماعي ، وذلك عندما يسبب الفشل في حالة من الذعر حيث تظهر الممارسات العدوانية لدى الفرد لوجود عوائق تحول دون تحقيقه لأهدافه ، فالشعور بالإحباط تحت تأثير المحيط الاجتماعي يدفع الفرد إلى السلوك العدواني (أبوزهري وآخرون: 2008).

– **نظرية الإحباط** : تعد نظرية الإحباط من أكثر النظريات قبولاً في تفسير ظاهرة العنف ، وتفترض أن العنف هو نتيجة للإحباط ، ويسبق أي سلوك عنيف خبرة أو خبرات محبطة (طلافحة وختاتنة :2011) وتختلف قوة العنف وشدته تبعاً لاختلاف كمية الإحباط ووفقاً لتنوع وتعدد الخبرات المحبطة التي تعرض لها الفرد (الشمري :2012).

– **النظرية السلوكية** : يرى أنصار هذه النظرية أن العنف سلوك يمكن ملاحظته وتعديله شأنه شأن أنماط السلوك الأخرى وفقاً لقوانين التعلم ، فالعنف سلوك متعلم من البيئة المحيطة بالفرد، لذلك فإن الخبرات الفردية العنيفة ، ظهرت في صورة استجابة للمواقف والمثيرات المحيطة ، ويعتقد أنصار النظرية السلوكية أن السلوك يتم تعلمه من خلال إجراءات الثواب والعقاب ، حيث يميل الفرد إلى تكرار السلوك المثاب عليه ، ويمتنع عن تكرار السلوك الذي يعرضه للعقاب والشعور بالألم ، لذلك فإن مكافأة السلوك العدواني تعزز وتدعم وتؤيد ظهور ذلك السلوك (الشهري :2009) .

–**النظرية البيولوجية** : تفسر هذه النظرية العنف في ضوء علاقته باضطرابات جهاز الغدد الصماء Endocrine Glands والكروموسومات ، ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي ، وهذا لا يعني أن العنف فطري أو غريزي بل تؤدي الاضطرابات والزيادة أو النقص في بعض الهرمونات إلى ظهور السلوك العنيف (طلافحة وختاتنة:2011) .وفقاً لهذا التناول فإن العنف يرتبط بتغيرات جسمية

ووظيفية ، حيث يؤثر خلل واضطرابات الهرمونات على المزاج الشخصي ، وتتشكل بذلك الميول إلى الاعتداء والعنف المؤقت أو المزمن لدى الفرد (الشمري:2012).

– **النظرية الاجتماعية** : يعتقد أصحاب هذه النظرية أن سلوك العنف يتم تعلمه من خلال الخبرة المباشرة ، وملاحظة نماذج عدوانية في البيئة الاجتماعية ، لذلك فإن فهم سلوك العنف وتفسيره يتطلب فهم المجال أو البيئة الاجتماعية التي أسهمت في ظهوره ، وقد ينشأ العنف بفعل الملاحظة والتقليد ، وما يتطلبه ذلك من وجود نماذج عنيفة يتم تقليدها ومحاكاتها ، وقد يمارس الفرد العنف رغبة منه في الحصول على المكافأة ، التي تجعل من سلوك العنف قابلاً إلى الانتقال في ظل مناخات اجتماعية تحرض على ممارسة العنف وتشيد بالمظاهر العدوانية (أبو حطب:2002) . وينتشر العنف بفعل التعلم ، حيث يتم اكتساب الخبرات العنيفة من خلال التعلم والتقليد كمشاهدة الأفلام والمسلسلات العنيفة ، والاطلاع على القصص والروايات التي تمجد الأعمال والممارسات العدائية (أبوزهري وآخرون :2008) . كما يتم تعلم العنف من خلال ملاحظة النماذج العدوانية العائلية ، ونماذج الأقران ، والنماذج المعروضة في وسائل الإعلام ، وعبر وسائل الاتصال المختلفة (الشمري : 2012) .

ويلاحظ أن جميع النظريات المفسرة للعنف باستثناء ما ورد من تفسيرات لهذه الظاهرة في مدرسة التحليل النفسي تؤكد أن العنف ظاهرة وممارسة متعلمة ناتجة عن تأثير البيئة المحيطة ولها امتدادات أسرية واجتماعية وتربوية بفعل التعلم ومكافأة وتأييد السلوك العنيف ، لذلك يمكن التأكيد على أهمية الأسرة والمدرسة وكافة مؤسسات المجتمع الدينية والإعلامية في الحد من انتشار ظاهرة العنف بين صفوف المراهقين والراشدين من خلال تعليم السلام ، ونبذ العنف والكراهية ، وتقديم نماذج يتم محاكاتها وتقليدها والاقتداء بها في نشر ثقافة السلام والحوار والتسامح ، واللا عنف والتعايش السلمي مع الأضداد في مجتمعات متعددة الثقافات والأديان ، والقوميات ، والأعراف، واللغات وغيرها من مصادر التنوع والاختلاف.

الدراسات السابقة

اهتم العديد من الباحثين بدراسة ظاهرة العنف المدرسي والجامعي ، وقدم الممارسون وجماعات العمل الأكاديمي العديد من المساهمات التي وسعت دائرة الفهم ، والتفسير المعمق لهذه الظاهرة ، مستخدمين في ذلك مداخل ومنهجيات متنوعة ، فضلاً عن ذلك أجريت العديد من الدراسات التي حاولت تحديد أسباب انتشار هذه الظاهرة في بيئات تربوية متباينة الظروف ، والثقافات ، والمناخات ، وطرحت العديد من بدائل الحلول والاستراتيجيات الإجرائية للحد من تطورها والتخفيف من آثارها السلبية في المدارس والجامعات وضمن هذه المساعي هدفت دراسة إيرين (2002) Erin إلى تحديد مستوى العنف في المدارس الأمريكية ، والممارس من قبل الطلبة الذي يصل إلى درجة استخدام الأسلحة في بعض المدارس .

واستخدم المنهج الوصفي بتحليل الأدبيات السابقة ، والإحصاءات المتعلقة بمعدلات العنف ، وأكدت نتائج الدراسة علي ارتفاع مستوى العنف في المدارس الأمريكية نتيجة لضعف معالم الضبط الأسري والمدرسي ، وانتشار السلاح وتعاطي المخدرات بين الطلبة ، والدور السلبي لبعض وسائل الإعلام ، كما اتضح وجود علاقة ارتباطية بين الانفعال والغضب في مرحلة الطفولة وممارسة العنف في المدارس ، فضلاً عن ذلك يوجد قصور في التشريعات التربوية التي تحد من العنف ، وتعزز الأمن في المدارس ، وأكدت نتائج الدراسة على أهمية دور الأسرة ، والمجتمع المدرسي في الحد من ظاهرة العنف ، واتضح أن تدخل الأقران لفض النزاعات يعد من الأساليب الفعالة لإدارة الغضب والحد من العنف ، وعلى الرغم من المحاولات المتواضعة التي بذلتها الإدارة المدرسية للتغلب على هذه الظاهرة فإنها حفزت السلطات المحلية على المبادرة ومحاولة السيطرة عليها ، والحد من انتشارها ، كما تم التأكيد على ضرورة الاهتمام بتعليم الأطفال كيفية فض النزاعات ، وضرورة التعامل الإيجابي مع الأطفال الذين لديهم مشاكل تدفعهم إلى الغضب والانفعال ، والتأكيد على دور الأسرة في التنشئة النفسية والاجتماعية للأطفال.

وهدفت دراسة سبنسبينر ويلسون Spenciner and Wilson, (2003) إلى تحديد العلاقة بين التعرض للعنف الدائم (المزمن) والألم النفسي والأداء الأكاديمي لعينة من طلاب المدارس الثانوية البريطانية بلغ

حجمها (385) طالباً وطالبة ، وطورت أداة لقياس التعرض للعنف الجماعي ، وأخرى لقياس الألم النفسي ، كما تم قياس الأداء الأكاديمي من خلال المثابرة المدرسية ، ومتوسط درجات الأداء الأكاديمي لعينة الدراسة ، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعرض للعنف الجماعي ومستوى الأداء الأكاديمي ، في حين تبين وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعرض للعنف الجماعي والألم النفسي ، ووجدت علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الألم النفسي والمثابرة المدرسية و متوسط درجات الأداء الأكاديمي لطلبة وطالبات المدارس الثانوية.

وعملت دراسة فوتش (2008) ,Fuchsعلى اختبار علاقة عوامل البيئة المدرسية بالعنف في المدارس ، وسبل الحد من هذه الظاهرة لدى طلبة المدارس الثانوية بمنطقة بافاريا Bavaria الألمانية ، والبالغ عددهم (12300) طالباً وطالبة ، وطُورت أداة لجمع بيانات الدارسة تكونت من (50) سؤالاً ، حيث أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى العنف المدرسي في مدارس بافاريا، كما اتضح أن بطالة الآباء ، والعنف العائلي ، وحجم الفصل ، وموقع المدرسة جميعها عوامل تحدد مستويات العنف السائد في المدارس ، حيث ينتشر العنف المدرسي بمعدلات أعلى في المدارس والفصول المكتظة بالطلاب ، فضلاً عن ذلك أشارت النتائج إلى أن معدلات العنف في المدارس الواقعة في البلدات الصغيرة حيث تنتشر الجريمة بمنطقة بافاريا كان أعلى من المدارس الواقعة في المناطق الكبيرة .

وهدفت دراسة أبوزهري وآخرون (2008) إلى تحديد مستوى اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو العنف في الجامعة ، ومستوى ممارستهم له في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والعمر ،و الجامعة ، ومحل الإقامة ، والمستوى الاقتصادي ، والانتماء السياسي ، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من طلبة الجامعات الفلسطينية بلغ حجمها (365) طالباً وطالبة ، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة تم التحقق من صدقها الظاهري وثباتها ، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية لتحليل البيانات شملت

المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية ، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات قوية نحو العنف بين طلبة الجامعات الفلسطينية ، ووصف ممارسة الطلبة للعنف بأنها عالية المستوى ، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عينة الدراسة نحو العنف تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي ، والمنطقة الجغرافية ، ومحل الإقامة ، والمستوى الاقتصادي ، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في تلك الاتجاهات وفقاً لمتغيرات العمر ، والجامعة ، والانتماء السياسي.

وعملت دراسة الصرايرة (2009) إلى تحديد الأسباب الدافعة لطلبة المدارس الثانوية الحكومية الأردنية (ذكور) إلى ممارسة سلوك العنف الموجه ضد المعلمين والإداريين من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين . وأجريت الدراسة على عينة طبقية عنقودية عشوائية تكونت من (945) فرداً ، منهم (100) إداري ، و(200) معلم ، و(645) طالباً ، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق والثبات ، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين الأحادي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية (ذكور) إلى ممارسة العنف ضد المعلمين والإداريين توافرت بمستويات متوسطة ، وجاءت الأسباب الخارجية (السياسية والإعلامية) في المرتبة الأولى ، ومن ثم الأسباب المدرسية ، وتليها الأسباب النفسية التي تعود للطلبة وأسرهم ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توافر الأسباب المؤدية إلى العنف تعزى لطبيعة المهنة ولصالح المعلمين والإداريين ، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات شيوع الأسباب المؤدية إلى العنف الطلابي تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية .

وفي السياق نفسه هدفت دراسة الشهري (2009) إلى الكشف عن علاقة العنف الممارس من قبل طلبة المرحلة المتوسطة ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية بمدينة جدة ، وشملت الدراسة عينة عشوائية بسيطة قوامها (530) طالباً ، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة ، واستخدمت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي لتحليل البيانات التي جُمعت ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العنف الطلابي والمستوى الاقتصادي للوالدين ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف الطلابي تعزى لمتغيرات إقامة الطالب ، والمستوى التعليمي للوالدين ، وحجم الأسرة .

وسعت دراسة الجبالي (2009) إلى الكشف عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة في ضوء بعض المتغيرات ، وطُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة خضعت لاختبار الصدق الظاهري ، كما تم التأكد من ثباتها ، ووزعت على عينة عشوائية عنقودية بلغ حجمها (1124) تلميذاً وتلميذة في المدارس الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية ، كما استخدمت بعض الوسائل الإحصائية لجمع بيانات الدراسة كالمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي ، ومعامل ارتباط بيرسون.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات سلوكية لدى عينة الدراسة من بينها السلوك العدواني ، والخوف ، والحركة الزائدة ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع ولصالح الذكور ، ومكان السكن ولصالح سكان الشمال ، وحسب المستوى التعليمي للوالدين ولصالح الأميين ، ووفقاً لمتغير هدم المنازل ولصالح الهدم الجزئي ، ووفقاً لمتغير الإعاقة الجسدية ولصالح الإصابات المتوسطة ، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات السلوكية لعينة الدراسة تعزى لمتغير استشهاد أحد الوالدين .

وهدفت دراسة سميرة(2010) إلى الكشف عن علاقة الضغط المدرسي بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بجاية الجزائرية ، وتكونت

عينة الدراسة من (364) مراهقاً من طلبة السنة الأولى من التعليم الثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة ، واستخدم مقياس لقياس الضغط المدرسي ،ومقياس آخر لقياس العنف المدرسي ، كما تم استخدام الوثائق والسجلات المدرسية لرصد درجات تحصيل أفراد العينة ، وتم تحليل البيانات باستخدام بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية الواردة في الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وأكدت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وسلوكيات العنف من ناحية وبين الضغط المدرسي والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكيات العنف لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع.

وضمن سياقات التصاميم البحثية النوعية أجرى ألتون وباكير (2010) ,Alton and Baker دراسة هدفت إلى تحديد مفاهيم العنف لدى الطلاب والمعلمين في المدارس التركية ، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت المقابلات المعمقة وطُرحت الأسئلة المفتوحة على (27) معلماً ، و(1) مدير مدرسة ، و(125) طالباً وطالبة يمثلون الطبقة الوسطى في المجتمع التركي ، وبعد تحليل البيانات باستخدام تحليل المحتوى، كشفت نتائج الدراسة عن وجود مفاهيم مختصرة وسطحية للعنف لدى الطلبة والطالبات ، في حين قدم مدير المدرسة والمعلمون مفاهيم أكثر عمقاً واتساعاً لهذه الظاهرة ، واتفق المشاركون في الدراسة على دور وسائل الإعلام في تشكيل المنظومة القيمية والفكرية لدى المتعلمين ودورها الجوهري والحاسم في التأثير على ممارستهم وأنماط سلوكهم ،و تبين وجود قصور من قبل الأسرة وإدارة المدرسة في الحد من العنف ، فضلاً عن ذلك يعد الافتقار إلى النشاطات غير الصفية ، وعدم وجود برامج لتعليم الديمقراطية والتسامح ، والدور غير الفعال للجماعات التربوية والمجتمع الخارجي ، وظروف التنشئة الاجتماعية جميعها عوامل أسهمت في تنامي العنف بين المتعلمين ، كما اتضح أن الطلاب في الصفوف الأولى غالباً ما يتعرضون للعنف من قبل الطلاب في الصفوف المتقدمة مما يدفعهم لممارسة السلوك نفسه عند انتقالهم إلى تلك الصفوف.

وعملت دراسة طلاحفة وختاتنة (2011) على الكشف عن أسباب العنف الجامعي المسجل لدى طلبة جامعة مؤتة من وجهة نظرهم ، وتحديد أشكاله ومظاهره اللفظية والمادية ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في سجلات التحقيق بعمادة شؤون الطلبة والبالغ عددهم (160) طالباً ، اختيرت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (105) طلبة ، وطُورت أداة لجمع البيانات جرى التحقق من صدقها وثباتها ، واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين المتعدد لتحليل بيانات الدراسة التي أظهرت أن العنف المسجل لدى الطلبة ناتج عن عوامل شخصية تمثلت في ضعف ثقة الطالب بنفسه ، وشعوره بأن والديه يفضلان إخوته عليه ، وأسباب تربوية ذات صلة بصعوبة تعلم بعض المواد الدراسية ، والافتقار إلى البرامج الحرة والنشاطات خارج الدراسة ، وأسباب اجتماعية تتعلق بالإقامة والسكن بعيداً عن الأسرة ، والافتقار إلى الأماكن والمرافق الترفيهية ، كما اتضح أن العنف المادي يجسد أكثر أشكال العنف ومظاهره السائدة بين طلبة جامعة مؤتة .

واهتمت دراسة الشمري (2012) بتوضيح أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مركز مدينة سامراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، وتكون مجتمع الدراسة من (1116) معلماً ومعلمة ، واختيرت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (177) معلماً ومعلمة ، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة تم التحقق من صدقها الظاهري وثباتها ، واستخدمت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والوسط المرجح ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي لتحليل البيانات التي تم جمعها .

وأظهرت نتائج الدراسة أن لوسائل الإعلام الدور المركزي في انتشار ظاهرة العنف وشيوع مظاهره بين التلاميذ من خلال مشاهدتهم للأفلام والمسلسلات العنيفة ، وانتشار الألعاب التي تحاكى و تجسد العنف ، واتساع حوادث إطلاق النار والتفجيرات ، فضلاً عن ذلك تعد النزاعات العائلية المستمرة ، وشعور الأطفال بالعزلة ، وغياب الوالدين أو أحداهما والصراع الأسري، واستخدام العقاب البدني لردع سلوك الأطفال من

العوامل الحاسمة المسؤولة عن انتشار ظاهرة العنف بين تلاميذ المدارس الابتدائية، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

وأجرى غنيم (2012), Ghoneem دراسة هدفت إلى تحديد اتجاهات طلبة كلية الأميرة رحمة بجامعة البلقاء نحو العنف في ضوء متغيرات النوع ، والمرحلة الدراسية ، والتحصيل الأكاديمي ، والتخصص ، والمستوى الاقتصادي للطالب ، وشملت الدراسة عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (242) طالباً وطالبة ، وطورت أداة لجمع بيانات الدراسة ، وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي ، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى اتجاهات عينة الدراسة نحو العنف، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الاتجاهات تعزى لمتغيرات النوع ، والتحصيل الأكاديمي ، والمرحلة الدراسية ، كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اتجاهات عينة الدراسة نحو العنف تعزى لمتغيري التخصص ، والمستوى الاقتصادي .

وعملت دراسة عثمان وآخرون (2012) ,Osman et al, على تحديد مستوى انتشار سلوك العنف ، وممارسات الاعتداء على ممتلكات المدرسة بين طلبة المدارس الثانوية بمحافظة مالاتيا Malatya التركية ، وسحبت عينة عشوائية عنقودية من طلبة تلك المدارس قوامها (1292) طالباً وطالبة ، وطورت أداة لجمع بيانات الدراسة ، واستخدمت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والاختبار التائي ، ومربع كاي ، وتحليل الانحدار في تحليل البيانات . وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى العنف بالمدارس محل الدراسة ، كما اتضح أن العنف الطلابي الممارس يصل إلى حد استخدام السلاح داخل المدرسة ، وكان من بين أفراد عينة الدراسة بعض الطلبة المصابين من جراء العنف ، وتبين ارتفاع عدد الطلبة المنظمين إلى عصابات تمارس أعمال العنف الذي ينتشر بين الطلبة الذكور بدرجة أعلى من انتشاره بين الطالبات ، واتخذ العنف صورا عديدة من بينها الاعتداء على الطلبة ، والمعلمين ، والعاملين ، وتدمير وإتلاف ممتلكات المدرسة ، واتضح ارتفاع معدلات غياب الطالبات عن الدراسة بسبب فقدان الأمن في المدارس ، وكشفت النتائج عن

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة طلبة المدارس الثانوية لسلوك العنف تعزى لمتغير وضع الأسرة الاقتصادي ولصالح أبناء الأسر الفقيرة ، ووفقاً لموقع المدرسة الجغرافي ولصالح مدارس المناطق الريفية .

وهدفت دراسة محمد وآخرون (2012) إلى تحديد أسباب العنف لدى طلبة المدارس الثانوية في مركز مدينة الحلة العراقية ، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المدارس الثانوية وأرباب الأسر من المحيط الاجتماعي بالمدينة ، وسحبت منه عينة عشوائية بسيطة شملت (100) معلمٍ ومعلمة ، و(100) فرد من أرباب الأسر ، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة واستخدمت وسائل الإحصاء الوصفي لتحليلها ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود جملة من الأسباب الاجتماعية والأسرية ، والتربوية ، والإعلامية ، التي تدفع طلبة المدارس الثانوية في مركز مدينة الحلة لممارسة العنف وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة .

وسعت دراسة غارنيت (2013) ,Garnett إلى تحديد علاقة العنف بالمشكلات السلوكية الصفية ، وحجم الأسرة ، والأمن والسلامة المدرسية من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة الذين تم اختيارهم عشوائياً من (4000) مدرسة بمدينة أوكلاهوما Oklahoma City، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العنف داخل المدارس والمشكلات الصفية، كما ارتبط العنف بحجم الأسرة ، وظروف الأمن والسلامة المدرسية .

وأجرى طوالبة (2013) دراسة هدفت إلى التعرف على أسباب انتشار ظاهرة العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك الأردنية ، وتكون مجتمع الدراسة من (30250) طالباً وطالبة ، وسحبت منه عينة عشوائية بسيطة قوامها (1500) طالب وطالبة ، واستخدمت المقابلة لجمع بيانات الدراسة ، كما استخدمت أساليب الإحصاء الوصفي لتحليل تلك البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم أسباب انتشار العنف الطلابي الاجراءات غير الرادعة في تطبيق الأنظمة والقوانين بحق مرتكبي أعمال العنف في الجامعة ، كما اتضح

أن انتخابات الاتحادات والأندية الطلابية ، والتفاخر بالانتساب للعشائر ، ووجود فترات فراغ طويلة لدى الطالب الجامعي جميعها عوامل أسهمت في انتشار ظاهرة العنف الطلابي في جامعة اليرموك .

وقام حمادنة (2014) بالتعرف على أشكال وأسباب العنف المدرسي ، ومستوى انتشاره في المدارس الثانوية بمحافظة إربد ، ودور مديري المدارس في الحد من ظاهرة العنف المدرسي ، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (450) فرداً منهم (100) مدير ومديرة ، و(150) معلماً ومعلمة ، و(200) طالب وطالبة ، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة ، خضعت لاختبار الصدق الظاهري وتم التحقق من ثباتها ، واستخدمت بعض الوسائل الإحصائية في تحليل البيانات شملت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي ، وأظهرت نتائج الدراسة أن العنف اللفظي هو أكثر أشكال العنف المدرسي انتشاراً في المدارس الثانوية بمحافظة إربد ، جاء بعده الاستيلاء على أغراض الزملاء ، ثم العنف الجسدي ، وأخيراً التحرش الجنسي ، وجاءت الأسباب النفسية في المرتبة الأولى من حيث دورها في انتشار العنف المدرسي وبدرجة كبيرة ، في حين جاءت الأسباب الاجتماعية ، والأسرية ، والاقتصادية ، والأسباب الدراسية ، والإدارية بدرجة متوسطة ، كما اتضح أن الإدارة المدرسية تؤدي دوراً كبيراً في الحد من العنف الطلابي ، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية في هذا الدور تعزى لمتغير النوع ولصالح مديرات المدارس الثانوية بمحافظة إربد.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة سوقت و موجاسيا (2014) , Sgutu and Mugasi إلى تحديد الأسباب والعوامل الدافعة لممارسة العنف في المدارس الثانوية بمنطقة ناندي الجنوبية Nandi South District في كينيا من وجهة نظر الطلبة والمعلمين ومديري المدارس ، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة تكونت من (235) طالباً وطالبة ، و(112) معلماً ومعلمة ، و(14) مدير مدرسة ، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة ، واستخدمت أساليب الإحصاء الوصفي لتحليلها ، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مجموعة من العوامل المؤدية لممارسة سلوك العنف الطلابي من بينها سوء التغذية ، وتعاطي المخدرات ، وافتقار

المدارس إلى الوسائل الترفيهية والنشاطات الاجتماعية اللازمة ، وضعف مستوى التحصيل الأكاديمي ، وغياب الحوار وأسس التفاهم وعناصر الثقة بين الطلبة والمعلمين ، وتأثير الرفاق في المدرسة ، وأساليب القيادة المدرسية التسلطية غير الملائمة ، واعتماد مديري المدارس على استخدام السلطة الفوقية القائمة على الأوامر والتعليمات والتهديد والعقاب الأمر الذي جعل من الطلبة يمارسون العنف لإعلان رفضهم لهذه الممارسات .

وسعت دراسة خريسات وجروان (2015) إلى تحديد مستوى العنف الطلابي في كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن في ضوء متغيري نوع الطالب ، وتخصصه الأكاديمي ، وتكون مجتمع الدراسة من (2500) طالبٍ وطالبة ، سحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (267) طالباً وطالبة ، واستخدم مقياس لقياس العنف الجامعي تم التأكد من صدقه وثباته ، ولتحليل بيانات الدراسة استخدمت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي ، وتحليل التباين الأحادي ، واختبار شيفيه ، وكشفت نتائج الدراسة عن انخفاض مستوى العنف لدى طلبة كلية الحصن الجامعية ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة في هذا المستوى تعزى لمتغير النوع ، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف الطلابي تعزى لمتغير التخصص ، ولصالح طلبة التخصصات الإدارية.

واهتمت دراسة أبو انعير (2016) بالكشف عن أسباب ظاهرة العنف الجامعي ، ودور الجامعات في الحد من انتشارها ، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بالتخصصات التربوية في كلية الأميرة رحمة الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية ، سحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (49) عضو هيئة تدريس ، وطُورت أداة لجمع بيانات الدراسة تم التأكد من صدقها الظاهري وثباتها ، واستخدمت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والاختبار التائي، وتحليل التباين الأحادي لتحليل البيانات التي تم جمعها ، وأوضحت نتائج الدراسة وجود جملة من العوامل التربوية والاجتماعية ، والنفسية ، والاقتصادية ، والتكنولوجية التي أسهمت في انتشار ظاهرة العنف الجامعي ، وأكدت نتائج الدراسة على الدور المركزي

لإدارة الجامعة ، وأعضاء هيئة التدريس فيها في الحد من ظاهرة العنف الطلابي ، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة المتعلقة بالعوامل والأسباب المؤدية للعنف الجامعي ، ودور إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها من الحد من ظاهرة العنف الطلابي تعزى لمتغيري النوع ، والرتبة الأكاديمية.

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أنها اهتمت بدراسة ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية في بيئات تربوية متنوعة ، واستخدمت أغلب هذه الدراسات التصاميم البحثية الكمية، كما اهتم بعضها بدراسة هذه الظاهرة باستخدام مناهج البحث النوعي .

فضلاً عن ذلك عملت بعض هذه الدراسات على تحليل ظاهرة العنف في ضوء ارتباطها ببعض المتغيرات التربوية ، والاجتماعية ، والنفسية ، وأظهرت نتائج الدراسات التي تمت مراجعتها أن ظاهرة العنف في المدارس والجامعات تعزى لأسباب اجتماعية وتربوية ، ونفسية ، وعوامل أخرى ذات صلة بدور وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال ، وشبكات التواصل الاجتماعي في التأثير على المتعلمين باتجاه ممارسة العنف في المدارس والجامعات ، كما تبين أن العنف في المؤسسات التربوية يتخذ مظاهر وأشكالا متنوعة ، وتنتشر جميعها في بيئات التعلم بدرجات متفاوتة ، ومن بين هذه المظاهر العنف الجسدي (المادي) ، واللفظي ، والرمزي ، وتدمير الممتلكات الخاصة والعامة ، ويوجد تأكيد قوي على أهمية الدور التربوي للأسرة ، والمدرسة ، والجامعة في احتواء العنف ، ووضع حدود لانتشاره بين صفوف المتعلمين .

منهجية الدراسة : استخدم المنهج الوصفي التحليلي لوصف ظاهرة العنف المدرسي ، وتحديد الأسباب التي قد تدفع طلبة مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي لممارسة العنف في بيئة التمدرس ، وتحديد المظاهر الأكثر شيوعاً لهذه الظاهرة ، وذلك من وجهة نظر الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين ، ومديري المدارس الثانوية بمدينة بنغازي .

مجتمع الدراسة وعينتها : تكون مجتمع الدراسة من (135) اختصاصيا نفسيا واجتماعيا ، و(45) مدير مدرسة ثانوية من المدارس العامة التي جرى تأهيلها للعمل التربوي ، والواقعة خارج مناطق النزاع والصراع المسلح ، سحبت منه عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (133) مفردة ، منها (107) اختصاصيين نفسيين واجتماعيين ، و(26) مدير مدرسة ثانوية .

أداة الدراسة : طُورت استبانة لجمع بيانات الدراسة بالإفادة من الأدب النظري ، والنظريات المفسرة لظاهرة العنف ، بهدف تحديد أسباب العنف ومظاهره الأكثر شيوعاً في المؤسسات التربوية ، كما تمت الإفادة من الأدوات التي استخدمت في جمع بيانات الدراسات السابقة لاسيما دراسة الشمري (2012) عن أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ، ودراسة حمادنة (2014) عن دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية ، ودراسة خريسات وجروان(2015) عن مستوى العنف الطلابي لدى عينة من طلاب كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، ودراسة أبو انعير (2016) عن ظاهرة العنف الجامعي ودور الجامعات في الحد من انتشارها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، حيث طُورت أداة لجمع بيانات الدراسة تكونت من (44) فقرة ، موزعة على أسباب العنف المتعلقة بوسائل الإعلام والاتصال ، والأسباب الاجتماعية ، والأسباب النفسية ، والأسباب التربوية ، فضلاً عن ذلك وضعت أمام فقرات الأداة بدائل للإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي ، فضلاً عن ذلك شملت أداة القياس مظاهر العنف المدرسي الرمزي ، واللفظي، والجسدي.

صدق أداة الدراسة وثباتها : للتأكد من قدرة أداة الدراسة على قياس ما أعدت لقياسه ، عرضت في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين لقياس خاصية الصدق الظاهري ، وطلب منهم الحكم على صلاحية فقرات الأداة سواء اقتضى ذلك الحكم حذف أو تعديل بعض الفقرات ،أو إضافة فقرات جديدة ، والحكم على درجة انتماء كل فقرة إلى البعد الذي وضعت فيه . وأجريت التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين ، التي كانت في أغلبها ملاحظات شكلية تتصل بإعادة صياغة بعض الفقرات ، وللتحقق من

ثبات أداة الدراسة ، استخدمت طريقة الاتساق الداخلي لأداة القياس حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.76) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة0.05= ∝ .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يمكن عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لتساؤلاتها وذلك على النحو التالي :

السؤال الأول : ما مستوى العنف المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أداة القياس ، والمتوسط الفرضي لهذه الأداة ، واستخدم الاختبار التائي (t.test) لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين ، وذلك كما هو موضح بالجدول (1) .

جدول (1) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة ، والمتوسط الفرضي لأداة القياس ، والقيمة التائية لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطين .

المتغير	عدد الحالات	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية	لدلالة الإحصائي
العنف المدرسي	133	173.66	21.11	132	132	22.76(*)	0.00

(*) قيمة ذات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01=∝.

يظهر الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على أداة القياس قد بلغ (173.66) بانحراف معياري قدره (21.11) في حين بلغ المتوسط الفرضي لهذه الأداة (132) وباختبار دلالة الفروق بين المتوسطين بلغت القيمة التائية (22.76) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 =∝ . وتكشف هذه النتيجة عن ارتفاع مستوى العنف المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي ، وذلك من وجهة نظر الاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين ومديري المدارس ، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ايرين (2002) , Erin التي أكدت على ارتفاع مستوى العنف في المدارس الأمريكية ، ودراسة

أبو زهري وآخرون (2008) التي كشفت عن وجود اتجاهات قوية لممارسة العنف بين طلبة الجامعات الفلسطينية ، ودراسة الجبالي (2009) التي أشارت إلى وجود العديد من المشاكل السلوكية من بينها السلوك العدواني لدى الأطفال بعد حرب غزة ، ودراسة عثمان وآخرون (2012) ,Osman et al التي توصلت إلى ارتفاع مستوى العنف بالمدارس الثانوية بمحافظة مالاتيا Malatya التركية .

السؤال الثاني: ما أسباب العنف المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الأسباب المؤدية لممارسة العنف المدرسي ، كما استخرجت المتوسطات الفرضية لهذه الأسباب ، واستخدم الاختبار التائي (t.test). لتحديد دلالة الفروق بين المتوسطات ، وذلك كما هو مبين بالجدول (2).

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة والمتوسطات الفرضية ، والقيمة التائية لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطات.

أسباب العنف المدرسي	المتوسط الحساب	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	رجة الحر	القيمة التائية	الدلالة الإحصائية
الأسباب الاجتماعية	63.73	7.84	48	132	23.14(*)	0.00
الأسباب التربوية	46.11	6.05	36	132	19.28(*)	0.00
الأسباب النفسية	36.00	4.38	27	132	23.72(*)	0.00
أسباب وسائل الإعلام والاتصال	27.82	3.69	21	132	21.32(*)	0.00

(*) قيم ذات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 =∝

يلاحظ من الجدول (2) أن القيم التائية جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 =∝ . ويعكس ذلك التفاعل بين الأسباب الاجتماعية ، والتربوية ، والنفسية ، والعوامل ذات الصلة بتأثير وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال ، ودورها مجتمعة في دفع طلبة المدارس الثانوية بمدينة بنغازي نحو العنف المدرسي، ويؤكد ذلك أن ظاهرة العنف في المدارس على درجة عالية من التعقيد والتشابك بحيث لا يمكن وصفها أو تفسيرها من خلال مناحي التركيز أحادية الجانب ، أو اختزالها وتحليل أسبابها ضمن متغير شائع وبمعزل عن بقية المتغيرات ، وهذا التعقيد والتشابك في العوامل و الأسباب لا يتطلب الاعتماد على الوصف والتحليل والتفسير متعدد الجوانب والأبعاد فحسب بل يفرض حلولاً ومعالجات متنوعة ، ويتطلب جهوداً

مكثفة من قبل أطراف عديدة تتقاسم مسؤولية انتشار ظاهرة العنف ، ودورها في الحد من مظاهرها واتساعها، وبتحليل الأسباب الواردة في الجدول (2) يلاحظ أن الأسباب الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى من بين الأسباب الدافعة للعنف المدرسي السائد في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي، وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة ، فالظروف الأسرية ، وعوامل التنشئة الاجتماعية غير المناسبة ، والإساءة الوالدية، وضعف الرقابة الأسرية ، وتراجع المنظومة القيمية والأخلاقية للمتعلمين ، والافتقار إلى المرافق اللازمة لاستثمار أوقات فراغهم ، وضعف المستوى الثقافي للأسرة ، والتعصب القبلي والجهوي ، وانتشار مظاهر التسلح ، وتنامي الصراعات السياسية في المجتمع ، وضعف مصادر السلطة الرسمية ، وتشجيع الأسرة للسلوك العنيف لنيل الحقوق ، أسهمت جميعها في دفع طلبة المدارس الثانوية بمدينة بنغازي لممارسة العنف المدرسي ، ثم جاءت الأسباب التربوية المتمثلة في الافتقار إلى الأنشطة التربوية والمناهج الدراسية التي تعزز ثقافة الحوار والتسامح ، وعدم وجود مقررات دراسية لتعليم السلام في المدارس ، والتراخي في تطبيق الإجراءات الرسمية في حق المتسببين في العنف المدرسي ، وعدم وجود رادع للسلوك العدواني ، والتأخر الدراسي ، وكثافة الفصول الدراسية ، وضعف دور الأندية والمجالس الطلابية ، ومجالس الآباء والمعلمين ، وضعف برامج التوجيه والإرشاد التربوي ، وفقدان التواصل بين الأسرة والمدرسة ، حيث عملت هذه الأسباب على ارتفاع مستويات العنف المدرسي ، وجاءت الأسباب النفسية في المرتبة الثالثة من حيث دورها في تشكيل معالم ظاهرة العنف المدرسي، وظهر ذلك في صورة شعور بعض المتعلمين بالعزلة والاغتراب ، والإحباط ، والتذمر ، والحرمان العاطفي ، وضعف مستوى طموحاتهم ، وانخفاض دافعيتهم للإنجاز ، هذا بجانب التغيرات الفسيولوجية المصاحبة لمرحلة المراهقة ، والانفعالات الشديدة الناتجة عنها ، فضلاً عن ذلك يوجد من يلجأ إلى ممارسة العنف من أجل إشباع حاجته إلى السيطرة ، وحب الظهور ، والتعويض عن الشعور بالنقص من خلال التمرد على النظام المدرسي ، حيث ينظر بعض الطلبة بإعجاب وتقدير إلى الخارجين عن قواعد الحياة المدرسية بوصفهم أبطالا وزعماء ، وقادة يعبرون عن مطالبهم واستيائهم من استخدامات السلطة التربوية المدرسية ، وجاءت في المرتبة الأخيرة الأسباب ذات الصلة بتأثير وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال، وتضمنت هذه الأسباب العديد من الممارسات من بينها استخدام الهواتف المحمولة وتطبيقاتها في ممارسة العنف والترويج له ، ومشاهدة المسلسلات والأفلام والبرامج التي تشجع على ممارسة العنف والتي تعرضها وسائل الإعلام المختلفة.

إن جميع هذه العوامل تفاعلت مع بعضها ، وأسهمت بدرجات متفاوتة في ارتفاع مستوى العنف الممارس من قبل طلبة مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي ، وهذه النتيجة تحظى بدعم واضح في النظريات المفسرة للعنف كالنظرية الاجتماعية ، والسلوكية ، والبيولوجية ، كما يوجد تأييد قوي لهذه النتيجة في الدراسات السابقة ومن بينها دراسة إيرين(2002) Erin, التي كشفت عن الدور السلبي لبعض وسائل الإعلام والقصور في التشريعات التربوية ، الأمر الذي أسهم في ارتفاع مستوى العنف في المدارس الأمريكية ،ودراسة ألتون وباكير (2010) Alton and Baker, التي أظهرت وجود قصور من قبل الأسرة وإدارة

المدرسة في الحد من العنف ، فضلاً عن افتقار المدارس إلى النشاطات غير الصفية ، والبرامج التعليمية اللازمة لنشر ثقافة التسامح والقيم الديمقراطية ، كما وجد تراجع في دور البيئة المدرسية والمجتمع المحلي ، وظروف التنشئة الاجتماعية غير المناسبة جميعها عوامل أسهمت في ارتفاع مستوى العنف في المدارس التركية ، ودراسة طلافحة وختاتنة (2011) التي أوضحت أن العنف المسجل في جامعة اليرموك يعزى إلى ضعف ثقة الطالب بنفسه، وشعوره أن والديه يفضلان إخوته عليه ، وصعوبة تعلمه لبعض المقررات الدراسية ، والافتقار إلى البرامج الحرة والأنشطة غير الصفية ، كما اتفقت مع نتائج دراسة الشمري (2012) التي أشارت إلى دور الإعلام ، وشعور الطفل بالعزلة ، والصراعات الأسرية والعائلية في نشر العنف بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في مركز مدينة سامراء العراقية ، ودراسة محمد وآخرون (2012) التي كشفت عن دور الأسباب الاجتماعية والأسرية ، والتربوية ، والإعلامية في نشر العنف المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية في مركز مدينة الحلة العراقية ، ودراسة طوالبة (2013) التي توصلت إلى أن ظاهرة العنف لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى إلى الإجراءات غير الرادعة ، والتراخي في تطبيق الأنظمة والقوانين بحق مرتكبي أعمال العنف الجامعي ، فضلاً عن التفاخر بالانتساب إلى العشائر ، ووجود فترات فراغ طويلة لدى الطلبة ، ودراسة حمادنة (2014) التي أظهرت أن الأسباب الاجتماعية والأسرية ، والاقتصادية ، والتربوية هي المسؤولة عن انتشار العنف في المدارس الثانوية بمحافظة إربد ، ودراسة أبو انعير (2016) التي كشفت عن دور العوامل التربوية ، والاجتماعية، والنفسية ، والاقتصادية ، والتكنولوجية ، في دفع طلبة الجامعات الأردنية لممارسة العنف ، وذلك من منظور أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة رحمة الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية.

السؤال الثالث : ما مظاهر العنف المدرسي السائدة في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي .

للإجابة عن هذا السؤال ، استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية ، لاستجابات عينة الدراسة على مظاهر العنف المدرسي السائدة في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي ، وذلك كما هو موضح في الجدول(3) .

جدول (3) المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مظاهر العنف المدرسي .

مظاهر العنف المدرسي	لمتوسط الحساب	الانحراف المعيار	المتوسط الفرضي
العنف الجسدي	4.32	0.96	3.00
إتلاف أغراض الزملاء والاستيلاء عليها	4.11	0.86	3.00
الاعتداء على ممتلكات المعلمين	4.08	0.88	3.00
العنف اللفظي	4.00	0.94	3.00
العنف الرمزي	3.94	0.98	3.00

تدمير ممتلكات المدرسة والعبث بمحتويات الفصول الدراسية	3.93	0.97	3.00

يظهر من الجدول (3) شيوع جميع مظاهر العنف المدرسي الواردة في أداة القياس وبمستويات متفاوتة وتزيد عن المتوسطات الفرضية ، وجاءت مظاهر العنف الجسدي (المادي) في المرتبة الأولى ، ثم إتلاف أغراض الزملاء أو الاستيلاء عليها ، والاعتداء على ممتلكات المعلمين ، وممارسة العنف اللفظي ، والعنف الرمزي ، وتدمير ممتلكات المدرسة والعبث بمحتويات الفصول الدراسية التي جاءت في المرتبة الأخيرة بصفتها من بين مظاهر العنف السائدة في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي ، ويعكس هذا التنوع في مظاهر العنف المدرسي التنوع الحاصل في دوافع العنف وأسبابه الاجتماعية ، والتربوية، والنفسية ، والإعلامية، والتباين الحاصل في الخصائص والسمات الذاتية للطلبة الذين هم جزء من الظاهرة .

ولتحديد دلالة الفروق في مظاهر العنف المدرسي السائدة في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي استخدم تحليل التباين الأحادي One Way Anova وذلك كما هو مبين في الجدول(4).

جدول(4) تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق الإحصائية في مظاهر العنف المدرسي.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2	2.64	1.32	0.25(*)	0.78
داخل المجموعات	44	232.76	5.29		
المجموع	46	235.40			

(*)قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 =$\propto$

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى القيمة الفائية قد بلغت (0.25) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة **0.05** =$\propto$ وتظهر هذه النتيجة شيوع مظاهر العنف كافة وبدرجات متفاوتة في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي ، وتعزز هذه النتيجة مناحي الوصف والتفسير الواردة في الجدول (3) . كما تحظى بدعم واضح في التناولات النظرية المفسرة للعنف، ولها تجسيدات ملحوظة في نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتحديد أشكال العنف المدرسي وأسبابه ومظاهره ، كدراسة إيرين (2002) ، Erin التي أكدت على انتشار مظاهر العنف في المدارس الأمريكية ، حيث يصل العنف الجسدي الممارس في بعض المدارس إلى درجة استخدام الأسلحة، ودراسة طلافحة وختاتنة (2011) التي أظهرت أن العنف الجسدي (المادي) يعد أكثر أشكال العنف شيوعاً بين طلبة جامعة مؤتة ، ودراسة عثمان وآخرون (2012) , Osman et al التي بينت أن العنف الجسدي الممارس يصل في بعض الحالات إلى حد استخدام السلاح في بعض المدارس الثانوية بمحافظة مالاتيا Malatya التركية ، كما اتفقت مع دراسة حمادنة (2014) وإن اختلفت

معها في ترتيب مظاهر العنف المدرسي الأكثر شيوعاً ، حيث كشفت عن وجود العديد من مظاهر العنف المدرسي ، وكان العنف اللفظي هو الأكثر انتشاراً في المدارس الثانوية بمحافظة إربد ، يليه الاستيلاء على أغراض الزملاء ، ثم العنف الجسدي .

نتائج الدراسة وتوصياتها

يمكن إيجاز نتائج الدراسة ، وذلك على النحو التالي :

– ارتفاع مستوى العنف المدرسي في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي.

– أسهمت الأسباب الاجتماعية ، والتربوية ، والنفسية ، والأسباب ذات الصلة بتأثير وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال مجتمعة في دفع طلبة مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي لممارسة العنف المدرسي.

– اتخذت مظاهر العنف المدرسي السائدة في مدارس التعليم الثانوي بمدينة بنغازي صوراً عديدة، تمارس جميعها بمستويات متفاوتة ، وشملت العنف الجسدي ، وإتلاف أغراض الزملاء والاستيلاء عليها ، والاعتداء على ممتلكات المعلمين ، والعنف اللفظي، والعنف الرمزي ، وتدمير ممتلكات المدرسة والعبث بمحتويات الفصول الدراسية .

وبناء على هذه النتائج ، وبالإفادة من الأدب النظري يمكن تقديم التوصيات التالية :

– العمل على توثيق الصلة بين الأسرة والمدرسة ، من أجل إيجاد حلول وتفاهمات مشتركة لعلاج المشاكل الاجتماعية للمتعلمين ، ونشر الوعي بين أولياء أمور الطلبة بأهمية الدور التربوي للمدرسة من خلال إلقاء المحاضرات ، وإقامة الندوات ، وحلقات النقاش ، وورش العمل ، وتفعيل دور مجالس الآباء والمعلمين ، والانفتاح على المجتمع المحلي ، وإشراك القيادات المؤثرة في البرامج والفعاليات المدرسية غير الصفية.

– تعزيز الأنشطة الصفية القائمة على المداخل الفكرية الناقدة ، والتأملية ، والتعليم التعاوني ، والإبداع الابتكاري ، والاهتمام بالأنشطة غير الصفية ، وتوفير مستلزمات ومتطلبات ممارستها كالأنشطة الرياضية ، والموسيقية ، وأعمال المسرح والفنون ، التربية الزراعية ، والأعمال المهنية والحرفية ، وإقامة الحفلات والمسابقات المدرسية ، والرحلات ، والزيارات الميدانية لمواقع العمل والإنتاج ، والمواقع التاريخية والأثرية.

– العمل على استثمار أوقات فراغ المتعلمين من خلال إقامة المرافق الترفيهية ، والتوسع في الأندية الرياضية ، والثقافية ، والموسيقية ، والفنية ، وتعزيز المشاركة في الجمعيات والنوادي الأهلية، والأعمال التطوعية ، ضمن رؤية فلسفية وبيداغوجية واضحة المعالم والغايات.

– تعزيز القيم الوطنية ، وروح المواطنة والعمل على نشرها ، وتشجيع المتعلمين على ضرورة التخلي عن الأطر القبلية والجهوية الضيقة ، وتنمية المفاهيم الوطنية والإنسانية لديهم ، وبناء ثقافة السلام والحوار والتعايش بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي ، والعاملين بالمدرسة والمتعاملين معها ، والعمل على تحديث أخلاقيات المحبة ، والعدالة ، والرعاية في المؤسسات التربوية.

– إضافة مقرر دراسي جديد في جميع المراحل والسنوات الدراسية لتعليم السلام ونشر ثقافة اللا عنف، وإدارة الصراعات المدرسية من خلال الحوار والتسامح ، والعمل على إحياء اليوم العالمي للا عنف في (2)

أكتوبر من كل عام في المؤسسات التربوية كافة ، بحيث يتم ترسيخ وتجذير ثقافة السلام ، والتسامح ونبذ العنف والكراهية ، والتعصب القبلي والجهوي ، وإقامة المحاضرات والندوات ، وإصدار الكتيبات والملصقات التي تسهم في جعل ثقافة السلام حاضرة وبينة في بيئة التمدرس.

– مطالبة المؤسسات الدينية والإعلامية المحلية بالمشاركة في تنفيذ السياسات والأهداف التربوية بما يسهم في تشكيل المنظومة القيمية والأخلاقية والفكرية المتزنة والمتناغمة لدى المتعلمين والمواطنين كافة.

– العمل على تطبيق العقوبات المنصوص عليها في قوانين التربية والتعليم لردع أنماط السلوك المنافية للحياة المدرسية ، وتشكيل فرق مدرسية ولجان دائمة من الطلبة والمعلمين تعمل على رصد مظاهر العنف المدرسي ، وتتولى مهمة المصالحة ، وفض النزاعات والصراعات المدرسية التي قد تنشب بين المتعلمين ، بحيث تتكون لدى جميع الطلبة ، وفي المؤسسات التربوية كافة قناعة راسخة بأن العنف لا يمثل إلا أسوأ البدائل المؤقتة لحل النزاع ، وأن العنف يولد المزيد من العنف ، إذ توجد بدائل أخرى أفضل ، وأكثر ديمومة واستمرار ناتجة عن استخدام تقنيات الحوار ، و التسوية المرضية للخلافات .

– دعوة الخطباء وأئمة المساجد إلى إلقاء بعض المحاضرات التوعوية عن قيم التسامح والحوار والوسطية في الإسلام والسيرة النبوية ، لتعميق معاني المحبة ، والاحترام المتبادل ، والعيش المشترك ، والآداب العامة وكافة الدلالات الإنسانية.

– إجراء المزيد من الدراسات عن ظاهرة العنف في إدارة النظم التربوية ، وفي مدارس التعليم الأساسي والجامعي، وتحديد علاقتها بالمتغيرات التربوية والتنظيمية ، والاجتماعية ، والنفسية، والظروف الاقتصادية التي لم تكن محل اهتمام هذه الدراسة.

المصادر :

– أبو انعير ، نذير سليمان محمد (2016) ظاهرة العنف الجامعي ودور الجامعات في الحد من انتشارها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية . **مجلة دراسات: العلوم التربوية** ، 43 (1) ،213-233.

– أبو حطب ، ياسين مسلم محارب (2002) فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية.

– أبو زهري ، على زيدان و الزعانين ، جمال عبد ربه وحمد ، جهاد جميل (2008) اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العنف ومستوى ممارستهم له . **مجلة جامعة الأقصى** ، 12 (1) ،125- 172.

– بن فرج ، صلاح الدين وآخرون (2011) **العنف في المدرسة : دراسة السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية** . (ط1) ، تونس : المجتمع التونسي للعلوم والآداب والفنون .

– الجبالي ، أشرف إبراهيم محمد (2009) المشكلات السلوكية لدى الأطفال بعد حرب غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية بغزة.

– حمادنة ، محمد صايل الخضر (2014) دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية . **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ، 3 (7) ، 56–72.

– خريسات ، محمد سليمات وجروان، أحمد على (2015) مستوى العنف الطلابي لدى عينة من طلبة كلية الحصن الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن . **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية** ، 3 (12) ،71–100.

– السلطان ، فهد بن سلطان (2008) التربية الأمنية ودورها في تحقيق الأمن الوطني ، بحث مقدم إلى **الندوة العلمية : الأمن مسؤولية الجميع** ، الرياض.

– سميرة ، عبدي (2010) الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15–17) سنة : دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية نموذجاً . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة مولود معمري.

– السنبل ، عبدالعزيز بن عبدالله (2004) **التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين** . (ط1) ، الرياض : دار المريخ للنشر.

– الشمري ، صاحب أسعد ويس (2012) أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات . **مجلة دراسات تربوية** ، (18) ،219–262.

– الشهري ، علي بن نوح بن عبدالرحمن (2009) العنف لدي طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

– الصرايرة ، خالد (2009) أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين . **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** ، 5 (2) ، 137–157.

– طلافحة ، فؤاد طه وختاتنة ، علا على (2011) أسباب سلوك العنف الجامعي المسجل لدى طلبة جامعة مؤتة من وجهة نظرهم وأشكاله المختلفة . **مؤتة للبحوث والدراسات : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية** ،26 (1) ،173 –202.

–طوالبة ، هادي محمد (2013) أسباب انتشار ظاهرة العنف الطلابي لدى طلبة جامعة اليرموك واقتراحات حلها من وجهة نظر الطلبة . **مجلة دراسات : العلوم التربوية** ،40 (4) ، 1248– 1261.

– القصاص ، مهدي محمد (2005) عنف الشباب : محاولة في التفسير . **المجلة العلمية** ، (36)، 1–36.

– كريم ، رمضان سعد والطبولي ، محمد عبدالحميد (2011) تشخيص واقع التربية النوعية للمتعلمين : وجهة نظر بديلة باستخدام منحى تحليل النظم . **مجلة جامعة بنغازي العلمية** ، 24 (1،2) ، 73، 104.

- محمد، حيدر رزاق وحبيب ، إسراء ناظم وعبدالأمير ، فينوس حسن (2012) دراسة الجوانب البيئية لظاهرة العنف لطلبة المدارس الثانوية في مركز مدينة الحلة . **مجلة كلية التربية الأساسية** ، (8) ، 328-338.

- Altuna, Sadegül Akbaba and Baker, Özgür Erdur (2010) School violence: a qualitative case study, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, (2) 3165-3169.

- Erin S. Peper(2008) The Relationship BETWEEN School Violence, Childhood Anger And The Use Of Preventions And Interventions In Schools. **Unpublished Master Thesis**, University of Wisconsin .

- Fuchs Marek (2008) Impact Of School Context On Violence At Schools A Multi-Level Analysis , **International Journal of Violence and School**, (7) 20-42.

- Garnett, Valerie McGaha (2013) The Effects of Violence on Academic Progress and Classroom Behavior: From a Parent's Perspective, available online at :https://www.counseling.org.

- Ghoneem, K. (2012). Attitudes of Princess Rahma College Students toward University Violence. **International Education Studies**, 5 (3), 98-114.

- Miller, Thomas W and Kraus,Robert F (2008) School-Related Violence: Definition, Scope, and Prevention Goals, available online at: http://www.springer.com.

- Osman ,CELBİŞ et al (2012) Violence among high school students in Malatya: a prevalence study, **Turk J Med Sci**, 42 (2): 343-350.

- Sgutu , William Kiplagat and Mugasia , Felix Amadi (2014) **International Journal of Humanities and Social Science**, 4(1) 123-132.

- Spenciner, R. and Wilson, W. (2003). Impact of exposure to community violence and psychological symptoms on college performance among students of color. **Adolescence**, 38(150), 239-249.

واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين

د. عيسى حسن غلام د. نجاة أحمد القاضي

عضو هيئة تدريس عضو هيئة تدريس

الجامعة المفتوحة طرابلس كلية التربية جامعة طرابلس

المقدمة:

تمثل قضية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم تحديًا حضاريًا للأمم والمجتمعات، لأنها قضية إنسانية بالدرجة الأولى، و يمكن أن تعوق تقدم الأمم، ذلك لأن المعوقين يمثلون نسبة لا تقل عن % 10من مجموع السكان على المستوى المحلي والدولي، وتشكل هذه الأعداد الكبيرة من ذوي الاحتياجات الخاصة فاقدًا تعليميًا، يهدد الاقتصاد الوطني والعالمي، وطبقًا لبعض الإحصائيات المعلنة عبر الإنترنت فإن عدد المعوقين في العالم يبلغ 600 مليون شخص، أكثر من 80% منهم في الدول النامية.(عبد العاطي،1،2009).

وازدادت أهمية استخدام الوسائل التعليمية في العقود الأخيرة، وأصبحت تلعب الدور الرئيس في عملية تدريس كل التلاميذ سواء أكانوا من ذوي الاحتياجات الخاصة أم غيرهم من التلاميذ العاديين، حيث تساعد الوسائل التلاميذ على التغلب على كثير من العقبات التي تحول دون استقلالهم، كما أنها تيسر عملية تواصلهم الاجتماعي وترفع من مقدرتهم على استيعاب وتطبيق مهارات الحياة اليومية.

و تعرف تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بأنها «النظرية والتطبيق في تصميم وتطوير واستخدام وإدارة وتقويم البرامج الخاصة بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة لتيسير عملية التعليم والتعلم،

والتعامل مع مصادر التعلم المتنوعة لإثراء خبراتهم وسماتهم وقدراتهم الشخصية «وهناك العديد من المفاهيم والمصطلحات التي تشتق من مفهوم تكنولوجيا تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة، ومن تلك المفاهيم مفهوم التقنيات التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، أو الوسائل التكنولوجية المعينة لذوي الاحتياجات الخاصة، والتي تعرف بأنها «أي مادة أو قطعة أو نظام منتج، أو شيء معدل أو مصنوع وفقًا للطلب بهدف «زيادة الكفاءة العلمية أو الوظيفية لذوي الاحتياجات الخاصة».(السيف،2010، 10).

والأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية يحتاجون إلى إدخال تكنولوجيا التعليم وذلك من خلال إعداد خطة لإنتاج بعض البرمجيات لتلبية احتياجاتهم، وزيادة الاهتمام بتوفير احتياجات المعامل وأجهزة الاستماع والقراءة والكتابة المسطرية و أجهزة الكمبيوتر المهنية التي تعمل باستخدام اللمس والذبذبات. بالإضافة إلى العمل على زيادة أعداد طابعات برايل والأجهزة الصوتية مع إعداد نشرات خاصة بلغة برايل لنشر الفكر الجديد للتطوير بين مدارس المكفوفين.(عبد العاطي،2009، 3).

وأشارت اللجنة الدائمة المعنية بحق المؤلف والحقوق المجاورة في دورتها الرابعة والعشرين في جنيف في الفترة من 16 إلى 25 يوليو 2012 إلى الاهتمام بالأشخاص ذوي الإعاقة وذلك في البند 6: التقييدات والاستثناءات لصالح الأشخاص معاقي البصر/الأشخاص العاجزين عن قراءة المطبوعات بشأن التقييدات والاستثناءات لصالح الأشخاص معاقي البصر أو الأشخاص العاجزين إلى أن اللجنة تناقش مسألة هامة وحقيقية لملايين الناس العاجزين عن قراءة المطبوعات في جميع أنحاء العالم، وإن الحصول على المصنفات في أنساق يسهل النفاذ إليها هو المفتاح لضمان قدرة الأشخاص العاجزين عن قراءة المطبوعات على استقصاء المعلومات والأفكار من جميع الأنواع وتلقيها ونقلها على قدم المساواة مع الآخرين وتقضي الاتفاقية الدولية للأمم المتحدة من خلال الويبو بوصفها وكالة متخصصة تابعة لمنظمة الأمم المتحدة بضرورة اعتماد الأطراف التدابير اللازمة لضمان نفاذ

الأشخاص ذوي الإعاقة، في ظروف متساوية مع الآخرين، إلى المعلومات والاتصالات ونظم التكنولوجيا وزيادة نشر المصنفات من خلال الوسائل التكنولوجيا ومن الضروري، لتلبية تلك الاحتياجات، وضع معايير دولية للاستثناءات والتقييدات لصالح الأشخاص ذوي الإعاقة. (المنظمة العالمية للملكية الفكرية، 2012، 50-53).

تساؤلات الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما واقع استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس كما يدركها معلموهم؟

2- ما المعوقات التي تعوق استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين كما يدركها معلموهم؟

3- ما أهم الفروق ذات الدلالة الإحصائية في واقع استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس والتي ترجع لمتغير (المؤهل العلمي ، مدة الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية استخدام التعليم الإلكتروني التقنية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية الذي يساهم في حل الكثير من المشكلات التربوية مثل الانفجار المعرفي ، وثورة المعلومات ، ومشكلة الفروق الفردية بين المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة ، ونقص عدد المعلمين المؤهلين والمدربين .بالإضافة **إلى** تعريف ذوي الاختصاص من معلمي ومعلمات تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من فئة المكفوفين بأهمية استخدام أساليب التعليم الإلكتروني التي من شأنها أن تساعد الطلاب في دراستهم في حدود إمكانياتهم وقدراتهم .

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1-واقع استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

2-المعوقات التي تعوق استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

3-الفروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس ترجع لمتغير ات(المؤهل العلمي ، مدة الخبرة).

4- الفروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تعوق استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس ترجع لمتغير ات(المؤهل العلمي ، مدة الخبرة).

مصطلحات الدراسة.

1- التعليم الإلكتروني :

وهو نمط حديث للتعليم والتعلم، قائم على حاجات المتعلم وقدراته، وتوظف فيه آليات الاتصال الحديثة من حاسب آلي، وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكان عن بعد أم في قاعة الدراسة لتحقيق أهداف تعليمية محددة"(المركز الوطني،2009).

كما عرفته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD) أنه" نمط يغطي عددًا كبيرًا من التطبيقات والعمليات مثلا التعلم المعتمد على الإنترنت والتعلم المعتمد على الحاسب الآلي، والصفوف الرقمية، والإنترنت وتشارك الملفات ونقل المحتوى بوساطة الإنترنت، والإنترنت وأشرطة الفيديو

والصوت والبث عبر الأقمار الاصطناعية وتفاعلاته وتقويمه، ويعطي إطارًا منظمًا للتعامل مع مشكلات التعلم "(الصالح،2005، 6).

الكفيف :

يتضمن التعريف القانوني تقييم حدة الإبصار ومجال الرؤية .فالشخص المصنف قانونيا بأنه كفيف تصل حدته البصرية إلى 20\200 قدم أو أقل بمعنى في أفضل العينيين بعد إجراء التصحيح اللازم (مثل نظارات طبية) ، أو يكون مجال الرؤية لديه ضيقا جدا بحيث لا يزيد أوسع قطر لزاوية رؤيته عن 20 درجة. وتدل النسبة 20\200 قدم عن ما يراه الشخص المبصر على مسافة 200 قدم يراه الشخص الكفيف على مسافة 20 قدم وعلى هذا فإن حدة الإبصار الطبيعية هي 20\20 . (دانيل ،2013: 344).

الإعاقة البصرية:

هي حالة يفقد فيها الفرد المقدرة على استخدام حاسة البصر بفاعلية مما يؤثر سلبا في أدائه ونموه .ويعرف (باراجا) المعوقين بصريا بأنهم الأشخاص الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بسبب مشكلاتهم البصرية الأمر الذي يستدعي إحداث تعديلات خاصة على أساليب التدريب ؛ ليتمكنوا من النجاح تربويا ويمكن تصنيفهم إلى فئتين وهما:

الفئة الأولى : فئة المكفوفين وهم أولئك الذين يستخدمون أصابعهم للقراءة .

الفئة الثانية : هي فئة المبصرين جزئيا وهم الذين يستخدمون عيونهم للقراءة ويطلق عليهم قارئي الكلمات المبكرة. (عامر ، واخرون، 2008، 18).

- أهداف التعليم الإلكتروني:

من أهم الأهداف التي يجب تحقيقها من التعليم الإلكتروني ما يلي:

1 توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمة بكافة محاورها.

2 إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التي تتم بها عملية التعليم والتعلم بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي.

3 إيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية كالتواصل بين البيت والمدرسة و المدرسة والبيئة المحيطة.

4 نمذجة التعليم وتقديمه في صورة معيارية. فالدروس تقدم في صورة نموذجية والممارسات التعليمية المتميزة يمكن أعادة تكرارها. من أمثلة ذلك بنوك الأسئلة النموذجية، خطط للدروس النموذجية، الاستغلال الأمثل لتقنيات الصوت والصورة وما يتصل بها من وسائط متعددة.

5 تناقل الخبرات التربوية من خلال إيجاد قنوات اتصال ومنتديات تمكن المعلمين والمدربين والمشرفين وجميع المهتمين بالشأن التربوي من المناقشة وتبادل الآراء والتجارب عبر موقع محدد يجمعهم جميعاً في غرفة افتراضية رغم بعد المسافات في كثير من الأحيان.

6 إعداد جيل من المعلمين والطلاب قادر على التعامل مع التقنية ومهارات العصر والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم.

7 المساعدة على نشر التقنية في المجتمع وجعله مجتمعاً مثقفاً الكترونياً ومواكباً لما يدور في أقاصي الأرض (الراشد،2003 :5)

متطلبات التعليم الإلكتروني:

تتباين متطلبات كل نظام تبعًا لتباين الأهداف والسياسات التي تتبعها المؤسسات إلا أن هناك مكونات أساسية لابد من توافرها في كل مؤسسة تطبق التعليم الإلكتروني، وهي كما يلي (محمود،2007، 22)(وعبد الحميد،2005، 34).

أولا: العناصر البشرية وتتمثل بالآتي:

1.المعلم المؤهل القادر على التدريس باستخدام التقنيات الحديثة ، وتصميم المقرر الرقمي ، وتكييف أساليب التدريس بما يتوافق مع خصائص المتعلمين والإمكانيات المتاحة ، حيث تغير دوره من مدرس إلى مبسط للمحتوى وميسر للعمليات التعليمية ومرشد وموجه ، وهذا يتطلب منه اكتساب معارف ومهارات وخبرات خاصة

2 . المتعلم المتمكن من مهارة التعلم الذاتي والقادر على التعامل مع البيئة الرقمية من خلال إلمامه بتطبيقات الحاسب الآلي والإنترنت.

3. طاقم الدعم الفني المتخصص في دعم الخدمات الرقمية سواء الإدارية مثل تسجيل المتعلمين إلكترونيًا أو التعليمية .

4.الطاقم الإداري المركزي وهو الفريق المتخصص في رسم السياسات الخاصة بالتعليم الإلكتروني في المؤسسة وفقًا لسياسة وأهداف المؤسسة ، والتأكد من سيرها بالاتجاه الصحيح ، وتقويم المكونات السابقة ، وتأمين البنية التحتية وغيرها من الإجراءات الإدارية الأساسية .

ثانيًا : العناصر المادية وتتمثل بالآتي :

١ –تجهيزات أساسية ، مثل : الأجهزة الخدمية والحاسوبية ، وكذلك تأمين شبكة الإنترنت .

٢ –المحتوى الإلكتروني وبناء المقررات للوصول بالمتعلم إلى مستوى من التحصيل والإنجاز وفقًا لمبادئ التصميم التعليمي .

٣ –واجهات التفاعل : وهي الواجهة الإلكترونية التي ترشد المتعلم إلى مواقع وعناصر النظام وطرائق الوصول إليه من خلال روابط تشعبية وأدوات إلكترونية تفاعلية .

٤ –نظم التعلم الإلكتروني المساندة : وهي النظم التي تعنى بإدارة التعلم الإلكتروني LMS أو إدارة محتوى التعلم الإلكتروني LCMS من خلال قائمة من الأدوات التي تمكن مستخدم النظام ، سواء من التحكم بالعملية التعليمية أو البحث والوصول السريع للنصوص والوسائط اللازمة لبناء المحتوى .

المشكلات التي تواجه التعليم الإلكتروني:

بالرغم من الفوائد التي يقدمها التعليم الالكتروني فإنه تعترضه بعض المشكلات ولعل من أهمها :

1. تطوير المعايير: حيث يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفئ بريقه وتعيق انتشاره بسرعة، وأهم هذه العوائق قضية المعايير المعتمدة .

2. الأنظمة والحوافز التعويضية من المتطلبات التي تحفز وتشجع الطلاب على التعليم الإلكتروني: حيث لازال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم وضوح في الأنظمة والطرائق والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل واضح، كما أن عدم البت في قضية الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم، هي إحدى العقبات التي تعوق فعالية التعليم الإلكتروني.

3. التسليم المضمون والفعال للبيئة التعليمية: وذلك من حيث نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل طبيعة التعليم الفعالة، ونقص المعايير لوضع وتشغيل برنامج فعال ومستقل، ونقص الحوافز لتطوير المحتويات.

4. الخصوصية والسرية : إن حدوث هجمات على المواقع الرئيسة في الإنترنت، أثر على المعلمين والتربويين ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلاً، ولذا فإن اختراق المحتوى والامتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني.

5. التصفية الرقمية: هي مقدرة الأشخاص أو المؤسسات على تحديد محيط الاتصال والزمن بالنسبة للأشخاص، وهل هناك حاجة لاستقبال اتصالاتهم، ثم هل هذه الاتصالات مقيدة أو لا، وهل تسبب ضررا وتلفا، ويكون ذلك بوضع فلاتر أو مرشحات لمنع الاتصال أو إغلاقه أمام الاتصالات غير المرغوب فيها، وكذلك الأمر بالنسبة للدعايات والإعلانات.

6. مدى قدرة استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه.

7. مدى قدرة مراقبة طرق تكامل قاعات الدرس مع التعليم الفوري، والتأكد من أن المناهج الدراسية تسير وفق الخطة المرسومة لها.

8. وجود شح بالمعلم الذي يجيد "فن التعليم الالكتروني، وإنه من الخطأ التفكير بأن جميع المعلمين في المدارس يستطيعون أن يساهموا في هذا النوع من التعليم.

9. مدى وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم، وعدم الوقوف السلبي منه.

10. الحاجة المستمرة للتدريب ودعم المتعلمين والإداريين في كافة المستويات، حيث إن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر وفقاً لتجدد التقنية.

11. الحاجة إلى تدريب المتعلمين لكيفية التعلم باستخدام الإنترنت.

12. الحاجة إلى نشر محتويات على مستوى عالٍ من الجودة، ذلك أن المنافسة عالمية.

13. تعديل كل القواعد القديمة التي تعوق الابتكار، ووضع طرائق جديدة تنهض بالابتكار في كل مكان وزمان، للتقدم بالتعليم وإظهار الكفاءة والبراعة.(غلام وشكرو، 3،2010).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في مدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس ليبيا والبالغ عددهم (100) معلم ومعلمة.

عينة الدراسة:

بعد تحديد مجتمع الدراسة اختار الباحثان(50) معلما ومعلمة شكلوا نسبة(50%) من المعلمين والمعلمات بطريقة عشوائية بسيطة.

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة.(بدر،1996 ،228).

أداة الدراسة

لغرض التعرف على واقع التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين تطلب الاعتماد على وسيلة أو مقياس لذلك، ونظرا لعدم حصول الباحثين على أداة تكشف عن ذلك، عمدا إلى بناء استبانة تقيس واقع التعليم الإلكتروني، وذلك من خلال رجوعهم إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، وتصفح مواقع في الإنترنت ، وقاموا بصياغة (35) فقرة ذات علاقة بواقع التعليم الإلكتروني ومشكلاته موزعة على محورين رئيسين هما :

المحور الأول: واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين. ويتكون من (18) فقرة.

المحور الثاني: المعوقات والمشكلات التي تحول دون استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس المادة التعليمية بواقع (17) فقرة.

صدق **الأداة:**

يعرف الصدق بأنه مدى ملاءمة المقياس وصلاحيته لبيئة الدراسة ولما أُعد لقياسه، وقد عمد الباحثان إلى اعتماد الصدق الظاهري للاستبانة ، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيأة التدريس في كلية التربية طرابلس ، حيث طلب منهم التأكد من صدق الاستبانة، ومدى صلاحية فقراتها، والاقتراحات والتعديلات التي يمكن إضافتها، وأجابوا بصلاحية الفقرات .

ثبات الأداة:

يعرف الثبات بأنه الاتساق في فقرات الأداة ، إذ تعتمد صحة المقياس العلمية على مدى ثباتها ، وإعطائها نتائج متقاربة أثناء استخدامها في المرات المتعددة للقياس. واستخدم الباحثان معامل الفاء كرو نباخ الذي بلغت قيمته(0.767) وهي تمثل قيمة مرتفعة للثقة في ثبات المقياس المستخدم.

إجراءات التطبيق:

بعد أن قام الباحثان بالتأكد من صدق وثبات الأداة ، وبناء الأداة بصورتها النهائية، عملا على أخذ الإذن من السيد مدير مدرسة النور للمكفوفين بشأن تطبيق أداة البحث على عينة من المعلمين والمعلمات بالمدرسة.

إجراءات التصحيح:

بعد أن أكمل الباحثان تجميع الاستبانات قاما بفرزها والتأكد من أنها جميعا قد استوفت البيانات ، وقاما بإعطاء رقم تسلسلي للاستبانات الصالحة ، وقد كان عددها(34) استبانة، وتم إعطاء البدائل الثلاثة درجات على النحو التالي(البديل كبيرة (3) درجات ، والبديل متوسطة (2) درجتان ، والبديل ضعيفة (1) درجة واحدة) حتى يسهل التعامل معها إحصائيا.

الوسائل الإحصائية:

اعتمد الباحثان وسائل إحصائية (ألفا كرونباخ) للتأكد من ثبات الأداة، والوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة واقع التعليم الإلكتروني ومشكلاته في مدرسة النور للمكفوفين ، وتحليل التباين الأحادي، للتعرف على الفروق وفقا لمتغيرات المؤهل العلمي ومدة الخدمة .

عرض وتحليل البيانات

التساؤل الأول: واقع استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

للتحقق من التساؤل الأول اعتمد الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(1) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة البحث حول واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين

رم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1	التعلم بمساعدة الحاسوب والإنترنت يزيد من مستوى تحصيل الطلاب	1.0000	.00000
2	استخدام الحاسوب والإنترنت في التعليم يسهم في استيعاب المفاهيم التعليمية	1.0294	.17150
3	الحاسوب والإنترنت يساعدان الطلاب على عدم نسيان المادة التعليمية أكثر من الطريقة التقليدية	1.1765	.38695
4	استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس المواد التعليمية يساعد على الابتكار	1.2059	.41043

5	استخدام الحاسوب والإنترنت في تعلم المواد التعليمية يزيد من صعوبة تعلمها	2.3824	.85333
6	الحاسوب والإنترنت يعطيان الطالب دافعية لتعلم المواد التعليمية	1.1765	.38695
7	استخدام الحاسوب والإنترنت في المواد التعليمية يساعد الطلاب على التعلم الذاتي	1.2647	.44781
8	استخدام الحاسوب والإنترنت في تدريس المواد التعليمية يساعد على تنمية التفكير العلمي	1.1471	.43571
9	استخدام الحاسوب والإنترنت يزيد من ربط الحقائق العلمية بالواقع	1.2941	.52394
10	استخدام الحاسوب والإنترنت يؤثران سلبا على أداء المعلم الإبداعي	2.1471	.78363
11	أشعر أن طريقة التعليم بمساعدة الحاسوب والإنترنت يجعل دور المعلم إشرافيا توجيهيا	1.7059	.75996
12	المادة التعليمية التي تدرس من خلال الحاسوب والإنترنت ممتعة	1.1176	.32703
13	تستخدم المدارس الحاسوب والإنترنت كعملية ترفيهية	2.0882	.86577
14	استخدام الحاسوب والإنترنت يزود المعلم	1.0588	.23883

	بتطبيقات حياتية للمصطلحات التعليمية		
15	تساعد طريقة الحاسوب والإنترنت في تدريس المادة التعليمية على زيادة التفاعل بين الطالب والمعلم	1.2941	.57889
16	أشعر أن التدريس باستخدام الحاسوب يقلل من التفاعل بين الطلاب	1.9118	.75348
17	أعتقد أن الحاسوب والإنترنت مفيدان جدا في عملية التعلم	1.2059	.47860
18	طريقة التدريس باستخدام الحاسوب والإنترنت تساعد المعلم على الاطلاع	1.1471	.43571

يتضح من الجدول السابق أن مستوى إجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين منخفض وذلك بالنظر إلى المتوسط الحسابي البالغ (25.3529) وانحراف معياري(.350655) من خلال مقارنته بالمتوسط النظري البالغ (54) والذي يتوافق مع الواقع السائد داخل المدرسة من خلال الملاحظة ويتأكد ذلك من خلال الإجابة على فقرات الاستبانة التي تشير إلى أن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة استخدام الحاسوب والإنترنت في تعلم المواد التعليمية يزيد من صعوبة تعلمها وذلك بمتوسط حسابي بلغ (2.3824) وانحراف معياري(.85333)و تلتها الفقرة استخدام الحاسوب والإنترنت يؤثران سلبا على أداء المعلم الإبداعي بمتوسط حسابي (2.1471) وانحراف معياري (.78363) وكانت الفقرة تستخدم المدارس الحاسوب والإنترنت كعملية ترفيهية في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي

(2.0882) وانحراف معياري (.86577) أما الفقرات الأخرى كلها فقد تحصلت على متوسطات حسابية تراوحت بين (1.0000) و (1.9118) وهي أقل من المتوسط الحسابي بكثير وهذا ما يشير إلى أن الاهتمام بالتعليم الإلكتروني من قبل أفراد عينة الدراسة لم يلقَ أي اهتمام وهو ما يتوافق مع رأي مدير المدرسة في مقابلة معه بأن المدرسة لا يوجد بها إلا (معمل واحد به 24 جهاز حاسوب) تستخدم في إطار ضيق جدا من قبل معلم مادة الحاسوب في حصص محددة.

التساؤل الثاني : المعوقات التي تعوق استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

للتحقق من التساؤل الثاني اعتمد الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(2) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث المعوقات التي تعوق استخدام التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين

رم	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
1	التكلفة المادية العالية عند الإنشاء والتحديث	1.3529	.64584
2	عدم تدريب المعلمين على استخدام الحاسوب والإنترنت في التدريس	1.6176	.88813
3	كثرة أعداد الطلاب في الفصول	1.7059	.83591
4	كثرة الأعباء الإدارية على المعلم	1.7059	.71898

5	نظرة الإدارة المدرسية سلبية تجاه الحاسوب والإنترنت	2.0000	.77850
6	عدم انتظام التيار الكهربائي أثناء اليوم الدراسي بالمدارس	1.7059	.83591
7	عدم وجود خدمات الحاسوب والإنترنت بالمدارس	1.8529	.92548
8	عدم قناعة المعلمين بدور الحاسوب والإنترنت في التعليم	2.1765	.86936
9	عدم وجود فني حاسوب بالمدارس لمساعدة المعلمين	1.8529	.89213
10	عدم وجود قاعات عرض مناسبة	1.5588	.70458
11	تخوف المعلمين مما اعتادوا عليه	1.5882	.74336
12	التخوف من هجمات فيروسات الحاسوب	1.8529	.78363
13	ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت بعض الأحيان	1.4412	.70458
14	مشاكل اختراق المواقع على شبكة الإنترنت	1.2353	.43056
15	التخوف من دخول المناطق غير الآمنة في الإنترنت لضعف الرقابة على الطلاب	1.2941	.52394
16	قلة معرفة شريحة كبيرة من المعلمين بكيفية استخدام الحاسوب والإنترنت	1.3529	.54397
17	عدم إلمام المعلمين بأساليب برمجة لغات	1.1765	.45863

	الحاسوب التعليمية		

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لفقرات مجال المعوقات التي تحد من استخدام التعليم الإلكتروني بلغ (27.4706) وانحراف معياري (6.49585) وبمقارنته بالمتوسط النظري البالغ (51) نلاحظ حدة المعوقات التي تعيق استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة حيث تحصلت الفقرة عدم قناعة المعلمين بدور الحاسوب والإنترنت في التعليم على أعلى متوسط حسابي بلغ(2.1765) وانحراف معياري(.86936) وهي أقل من المتوسط وكانت الفقرة نظرة الإدارة المدرسية سلبية تجاه الحاسوب والإنترنت بعدها في الترتيب بمتوسط حسابي بلغ(2.0000) وانحراف معياري(.77850) وهاتان الفقرتان تشيران إشارة واضحة إلى عدم الاعتماد على التعليم الإلكتروني من قبل المعلمين والإدارة أما باقي الفقرات فقد كانت متوسطاتها الحسابية تتراوح بين (1.1765) و (1.8529) وهي مؤشر واضح على حدة المعوقات والمشكلات التي تقف أمام اعتماد التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس.

وبالنظر إلى المتوسط العام للأداة بمجاليها يتبين ضعف مستوى الاهتمام بالتعليم الإلكتروني داخل مدرسة النور للمكفوفين حيث بلغ(52.8235) وانحراف معياري(7.56575) وبمقارنته بالمتوسط النظري والبالغ(105) .

التساؤل الثالث: الفروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس ترجع لمتغير المؤهل العلمي .

للتحقق من التساؤل الثالث : قام الباحثان باعتماد تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في استجابات أفراد العينة حول واقع التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين وفقا لمتغير المؤهل العلمي وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول(3) يبين قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول واقع التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الاستبانة ككل	بين المجموعات	139.537	2	69.768	1.236	.304
	داخل المجموعات	1749.404	31	56.432		
	المجموع	1888.941	33			
مجال واقع استخدام التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	78.186	2	39.093	3.700	.036
	داخل المجموعات	327.578	31	10.567		
	المجموع	405.765	33			
مجال معوقات استخدام التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	22.818	2	11.409	.258	.747
	داخل المجموعات	1369.652	31	44.182		
	المجموع	1392.471	33			

يوضح الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول واقع التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين في جميع فقرات الاستبانة حيث بلغت قيمة (ف 1.236) بمستوى دلالة (304.) وهي غير دالة إحصائيا ، وكانت قيمة (ف 3.700) في مجال واقع التعليم الإلكتروني بمستوى دلالة (036 .) وهي غير دالة إحصائيا ، وكذلك بالنسبة لمجال المعوقات التي تحد من استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين حيث بلغت قيمة(ف .258 .) ومستوى الدلالة (747) **الهدف الثالث:** الفروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تعوق استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس ترجع لمتغير المؤهل العلمي .

التساؤل الرابع : الفروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تعوق استخدام التعليم الإلكتروني بمدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس ترجع لمتغير مدة الخدمة .

للتحقق من التساؤل الرابع : قام الباحثان باعتماد تحليل التباين الأحادي لإيجاد الفروق في استجابات أفراد العينة حول معوقات استخدم التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4) يبين قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير مدة الخبرة.

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الاستبانة ككل	بين المجموعات	245.472	2	122.736	2.315	.116
	داخل المجموعات	1643.469	31	53.015		
	المجموع	1888.941	33			

مجال واقع استخدام التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	39.818	2	19.909	1.687	.202
	داخل المجموعات	365.947	31	11.805		
	المجموع	405.765	33			
مجال معوقات استخدام التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	121.323	2	60.661	1.479	.243
	داخل المجموعات	1271.148	31	41.005		
	المجموع	1392.471	33			

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة البحث حول واقع التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين في جميع فقرات الاستبانة حيث بلغت قيمة (ف 2.315) بمستوى دلالة (116.) وهي غير داله إحصائيا ، وكانت قيمة (ف 1.687) في مجال واقع التعليم الإلكتروني بمستوى دلالة (202.) وهي غير دالة إحصائيا ، وكذلك بالنسبة لمجال المعوقات التي تحد من استخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين حيث بلغت قيمة(ف 1.479) ومستوى الدلالة (243 .) وذلك وفقا لمتغير مدة الخدمة.

مناقشة النتائج:

بعد عرض البيانات وتحليلها يتبين أن واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين بمدينة طرابلس منخفض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها على الرغم من انتشار تقنيات

إلكترونية حديثه لمساعدة الأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية في السنوات الأخيرة فهناك عدة وسائل وبرامج إلكترونية ناطقة مثل برنامج إبصار وهال وغيرها بإمكان المكفوفين الاستفادة منها إلا أنه من الواضح عدم اهتمام المدرسة بتحديث برامجها بما يتناسب مع التطورات الحادثة في المجال حيث كانت استجابات أفراد العينة حول مجال واقع استخدام التعليم الإلكتروني أقل من المتوسط وهذا ربما يرجع إلى عدم معرفة ودراية أغلب المعلمين في المدرسة بتقنية الحاسوب لا بل بالتقنيات الأخرى المساعدة في تعليم الأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية.

أما فيما يتعلق بالمعوقات التي تعوق استخدام التعليم الإلكتروني في المدرسة أجاب أفراد العينة أن هناك معوقات كثيرة ومن أبرزها عدم قدرة عدد كبير من المعلمين والمعلمات على استخدام الحاسب الآلي و حتى الذين لديهم معرفة بالاستخدام أجابوا بأن إمكانات المدرسة محدودة في توفير الأجهزة التقنية الحديثة و لا يوجد بالمدرسة إلا معمل حاسوب محدود الأجهزة ويستخدمه معلمو الحاسوب في تدريس مادة الحاسوب فقط . والمدرسة تعتمد اعتمادا كاملا في تعليم التلاميذ على طريقة (برايل) لتعليم المكفوفين.

ومن كل ما سبق يتبين أن المدرسة لا توجد بها إمكانات الاعتماد على التعليم الإلكتروني بأبسط معداته وأدواته وهذا راجع إلى عدم الاهتمام بالتقنية من قبل جمعية النور للمكفوفين و قسم التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

أهم النتائج:

1) واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين منخفض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها .
2) هناك معوقات كثيرة تعوق استخدام التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها .

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التعليم الالكتروني في مدرسة النور للمكفوفين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدرسة النور للمكفوفين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات فيها وفقا لمتغير مدة الخدمة.

التوصيات:

بعد عرض بيانات الدراسة ونتائجها يرى الباحثان تقديم بعض التوصيات التي من شأنها الاهتمام بتحسين استخدام التعليم الإلكتروني ومنها:

1- دعم مدرسة النور للمكفوفين بتبني التعليم الإلكتروني بأشكاله المتعددة لمساعدة الأشخاص من ذوي الإعاقة البصرية في تحسين تعلمهم من قبل الجهات المشرفة على المدرسة من الجمعية و وزارة التربية والتعليم.

2- فتح دورات تدريبية وتأهيلية لجميع المعلمين والمعلمات في تقنية الحاسوب الذين يقومون بالتعليم داخل مدرسة النور للمكفوفين.

3- الاهتمام باستجلاب التقنيات والبرامج المتطورة والمساعدة في تعليم الطلاب المكفوفين من قبل جهات الاختصاص.

4- تمكين الطلاب المكفوفين من استخدام التقنية الحديثة وذلك من خلال الاهتمام بتدريبهم عليها حتى يتمكنوا من ولوج عالم التقنية المساعدة لهم في حياتهم العلمية والعملية.

قائمة المصادر والمراجع:

1. أماني محمود، (2013)، تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، بيروت ،دار الفكر.

2. دانيل ، ب.(2013). الطلبة ذوي الحاجات الخاصة مقدمة في التربية الخاصة(ترجمة فتحي جروان ، وآخرون) عمان :مكتبة دار الفكر .

3. الراشد، فارس إبراهيم،(2003).التعليم الإلكتروني واقع وطموح، ندوة التعليم الإلكتروني : مدارس الملك فيصل.

4. السيف، منال بنت سليمان ،(2009) .مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتها وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود، رسالة ماجستير .

5. الصالح، بدر بن عبدالله،(2006) التعلم عن بعد إشكالية النموذج ،ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتعلم عن بعد :مسقط ، عُمان.

6.عامر ، طارق العبد الله ومحمد ، ربيع عبد الرؤوف،(2008).الإعاقة البصرية، القاهرة، طيبة للنشر والتوزيع.

7. عبدالحميد، محمد(٢٠٠٥).فلسفة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات، محرر في : منظومة التعليم عبر الشبكات .القاهرة :عالم الكتب.

8. عبد العاطي، حسن البائع .(2009).التكنولوجيا التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة : مجلة المعرفة.

9. غلام، عيسى حسن؛ شكرو ،عدنان عون الله ،(2010). تصور مقترح لاستخدام التعليم الإلكتروني في الجامعة المفتوحة بليبيا ، المؤتمر العالمي الأول للإدارة الإلكترونية المنعقد بمدينة طرابلس من 1الى 4-6 -2010 .

10.محمود، صفاء سيد،(٢٠٠٧).نموذج مقترح لإدارة تلوث البيئة الثقافية في التعليم عن بعد .بحث مقدم للمؤتمر السنوي الثاني لمركز التعليم المفتوح التخطيط الاستراتيجي لنظم التعليم المفتوح والإلكتروني، القاهرة: جامعة عين شمس

11. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد،(2009).الدليل الإرشادي لاستخدام نظام جو ، تاريخ الدخول 20-10 -2014.http:/www.elc.edu

12. المنظمة العالمية للملكية الفكرية، اللجنة الدائمة المعنية بحق المؤلف والحقوق المجاورة، الدورة الرابعة والعشرون، جنيف من 16إلى 25 يوليو .2012

نحـــو استراتيجية واقعية لاندماج الفئات الخاصة في المدارس العادية

د . بشير الهادي القرقوطي

عضو هيئة التدريس

كلية التربية / ط

ملخص البحث:

إن الأساليب التربوية لذوي الفئات الخاصة تشغل مجالاً مهماً من مجالات التفكير الحديث ، فقد تكفلت الدراسات والأبحاث بدراسة مختلف الجوانب النفسية والتربوية لذوي الفئات الخاصة. لهذا تهدف هذه الورقة البحثية إلي تنبيه المسؤولين التربويين والمعلمين وأولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة والمهتمين بهذه الشريحة إلي أمرين :

الأول / المسؤولية التربوية والوطنية الخطيرة الملقاة على عواتقهم بالنسبة إلى تربية ذوي الاحتياجات حتى يقوموا بواجبهم خير قيام ويتجنبوا نتائج المخاطر التي قد تنجم عن عدم دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، والمتمثلة في : وصمة المسميات ، و العزلة الاجتماعية ، والشعور بالغربة داخل البيئة المحيطة، وما يصاحب ذلك من مشكلات كالخجل، والانطواء ، والقلق ، والتوتر ، وتصبح المشكلة مشكلتين في وقت واحد. مشكلة صعوبات ،أو بطء في التعلم ، ومشكلة عزلهم عن زملائهم ، وإخوتهم في مدارس خاصة ما يجعل الضرر أكثر من النفع.

الثاني / مـــن أبرز النشاطات التي تعد من الاتجاهات الحديثة في تدريس تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العامة استخدام استراتيجية غرف المصادر ،لأنها تساعد على تفاعل المتعلم الذي يعاني من صعوبات التعلم مع زملائه داخل بيئة مدرسية واحدة، و تعمل أيضا على اشتراك التلميذ إيجابياً في عملية التعلم وصولا إلى تحقيق الأهداف، لتصبح خطوة في طريق الإصلاح المدرسي لبناء

مدرسة المستقبل التي تقدم فرصا تعليمية متكافئة لجميع أبنائها وهو ما انطلقت منه فكرة البحث الحالي.

مقدمة و مشكلة البحث

شهدت التربية الخاصة تطورات وانجازات كبيرة في العقود الثلاثة الماضية كونها تعنى بضرورة الالتزام بحق التعليم للجميع بغض النظر عن أيَة معوقات قد تحول دون تعلمهم مع إتاحة الفرصة للطاقات الكامنة لديهم على النمو والتفوق. وتؤكد التربية الخاصة أيضا على ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة ،وتكييف المناهج وأساليب التدريس بما يتواءم واحتياجاتهم الخاصة ، وبما يسمح بدمجهم مع أقرانهم من التلاميذ العاديين في الصفوف الدراسية العادية، مع ضرورة تقديم الدعم العلمي لمعلمي التربية الخاصة ، ومعلمي الصفوف العادية، و بما يؤهلهم لاستخدام استراتيجيات التعليم ، سواء للمتعلمين الموهوبين والمتفوقين أو ذوي الإعاقات المختلفة. (ورشة عمل،2016) وهذا يعدّ تطوراً واضحاً وملحوظاً في الأساليب التعليمية، والتربوية الخاصة، وخدماتها المنظمة، والمتخصصة التي تقدم لذوي الاحتياجات الخاصة على السواء وفق قدراتهم، واستعداداتهم ،واهتماماتهم وميولهم في هذا المجال، لمساعدتهم على التكيف، والتوافق مع حياة المجتمع إلا أن هذه الجهود وغيرها –الخاصة بإعادة تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة تحتاج إلى المزيد من الاستراتيجيات للوصول إلى الهدف الأسمى المتمثل في تحقيق النمو الشامل، التربوي، والنفسي، والاجتماعي، والمهني. (عبدالحي، 2001 ،280) الأمر الذي جعل الدراسة الحالية تهدف إلى الاتجاه نحو دمج تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. لمحاولة تجنب المخاطر الناجمة عن عدم دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية ،والمتمثلة في : وصمة المسميات ،و العزلة الاجتماعية ، و الشعور بالغربة داخل

البيئة المحيطة، و ما يصاحب ذلك من مشكلات كالخجل، و الانطواء ،و القلق ،و التوتر، وبذلك تصبح المشكلة مشكلتين في وقت واحد مشكلة الإعاقة، ومشكلة عزلهم عن زملائهم ،و إخوتهم في مدارس خاصة ما يجعل الضرر أكثر من النفع .الأمر الذي أصبحت فيه عملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية ضرورة ملحة في ظل برامج شاملة تقدمها المدرسة العادية تلبي الاحتياجات الأساسية لكل تلميذ عادي ، أو من يحتاج للبرنامج على حد سواء.

و هذا ممكن في ظل التطور الهائل للمعرفة العلمية الذي واكبه تطور مماثل في أساليب، و استراتيجيات التدريس . الأمر الذي يستوجب ضرورة تطوير آليات تربوية فاعلة تكفل للعمل التربوي بمدارس الاندماج فرص النجاح و الفاعلية .

لذا يجب استخدام استراتيجيات تعليمية أكثر فاعلية في التعليم تعالج التباين الموجود بين تلاميذ الفصل الواحد بمدارس الاندماج ، حيث يتفق المربون على أن أفضل استراتيجيات التدريس هي تلك التي تؤدي إلى التعليم الجيد، وتساعد المدرس على النجاح في إحداث التغير المرغوب فيه لدى تلاميذه ، و المتضمنة للإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع التلاميذ بقصد جعل التعلم سهلاً و ميسورًا. (العلواني، 2010، 187)

إذ إن الاهتمام باستراتيجيات تدريس التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الاندماج و تحسينها، هو أحد الوسائل الفعالة للارتقاء بمستوى تحصيلهم الدراسي ، لذلك ((زاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالأنشطة ، و الفعاليات التي تجعل المتعلم محوراً لعملية التعليم و التعلم)) (الدبس،1990) بمدارس الاندماج ،وغيرها من المدارس.

و من أبرز هذه النشاطات التي تعد من الاتجاهات الحديثة في تدريس تلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية استخدام استراتيجية **غرف المصادر** ،لأنها تساعد

علـى تفاعـل التلميـذ الـذي يعـاني مـن إعاقـة أو صـعوبات الـتعلم مـع التلميـذ العـادي داخـل بيئـة مدرسـية واحـدة، وتعمـل علـى إشـراك التلميـذ إيجابيـاً فـي عمليـة الـتعلم وصـولا إلـى تحقيـق الأهـداف . وهـذا يعنـي الانتقـال بـالمتعلم مـن عمليـة التلقـين والتسـميع ، إلـى بيئـة تعلـم، تعنـى بالتفاعـل الحـي بـين بيئـة الـتعلم الداخليـة ،وبيئتـه الخارجيـة الطبيعيـة والاجتماعيـة. (الفنـيش، 2004 ،17) انطلاقـا مـن ذلـك فـإن الباحـث يـرى أنـه مـن الضـروري أن تتضـمن المنـاهج فـي مـدارس الانـدماج اسـتراتيجية غـرف المصـادر التـي مـن شـأنها مسـاعدة التلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصـة علـى فهـم، واسـتيعاب، وتمثيـل مـا تعلمـوه فـي حيـاتهم العمليـة ، وأن تعمـل تلـك المنـاهج علـى تنميـة الاتجاهـات المرغـوب فيهـا لـدى تلاميـذ الاحتياجـات مـن أجـل بنـاء جيـل يمـارس حياتـه الاجتماعيـة، والنفسـية، والمهنيـة بشـكل مـن الكفايـة المطلوبـة، وقـادر علـى مواجهة التحديات، والمتطلبات التي تواجه المجتمع الذي يعيش فيه.

استنادا إلى الخلفيات السابقة تتحدد مشكلة البحث في التساؤل الآتي :

ما هي استراتيجية غرف المصادر في مدارس الاندماج؟

و سـأقوم بالإجابـة عـن هـذا التسـاؤل مـن خـلال آراء المتخصصـين فـي هـذا المجـال مسـتخدماً لـذلك المـنهج الوصـفي بـالرجوع إلـى الدراسـات و الأبحـاث ، و الأدبيـات المنشـورة حـول هـذا الموضوع.

و من خلال ما سبق يمكن تلخيص أهداف البحث و أهميته على النحو الآتي:

أهمية البحث

1- تنبع أهمية البحث من أهمية موضوع اندماج الفئات الخاصة من خلال إثرائه لهذا النوع من الدراسات في مجال العلوم التربوية.

2- يعد هذا البحث –على حد علم الباحث – هو البحث الأول من نوعه في البيئة الليبية .

3- يتوقع الباحث أن يسهم البحث في تطوير البرامج التربوية في المؤسسات التعليمية بما يكفل تحقيق الاندماج من خلال ما سيقدمه من توصيات.

4- يمكن أن يفتح آفاقاً جديدة لدراسات مستقبلية في هذا المجال لإيجاد سبل الاستفادة من المؤسسات التعليمية.

5- يساعد المعلم العادي، ومعلم التربية الخاصة في المدارس العادية في التعرف على كيفية استخدام استراتيجية غرف المصادر.

6- يعدّ دليلا إرشاديا يوضح لأولياء أمور التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم، و أسرة المدرسة دور استراتيجية غرف المصادر في مساعدة التلاميذ في التخلص من مشكلاتهم الدراسية.

7- يؤمن للمسؤولين على التعليم إمكانية اتخاذ قرارات دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمدارس العادية مما يتيح لهم دخول المدرسة العادية القريبة من البيت ، ويزيد من فرص دخول أطفال جدد من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين كانوا محرومين من دخول هذه المدارس ، و حتى من المدارس الخاصة ، لبعد المسافة ، وكثرة التكاليف ، وقلة الاهتمام الأسري مما ينعكس إيجابيا عليهم.

أهداف البحث

تأتي أهداف البحث مجيبة على تساؤله الرئيس من خلال الآتي:

1- التعرف على غرف المصادر بمدارس الاندماج.

2- معرفة أهمية غرف المصادر في العملية التعليمية .

3- التعرف على أهم المواصفات النموذجية لغرف المصادر في المدارس العادية.

4- التعرف على آلية استخدام غرف المصادر في تدريس ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية.

5- التعرف على مهام معلم غرف المصادر في المدارس العادية .

6- التعرف على أهم التوصيات و المقترحات التي من شأنها تفعيل دور استراتيجية غرف المصادر في المدارس العادية.

مصطلحات البحث

1- ذوو الاحتياجات الخاصة هم التلاميذ الذين يحتاجون إلى تقديم خدمة سواء الذين يعانون من صعوبة في التعلم ناتجة عن إعاقة أو المتفوقون دراسياً

2- غرفة المصادر هي غرفة خدمات خاصة تخصص في المدرسة لتقديم الخدمات التربوية الخاصة لأصحاب الحاجات الخاصة من المعوقين و المتفوقين .(حافظ ،1998، 127).

3- الدمج : هو إتاحة الفرصة لذوي الاحتياجات الخاصة للانخراط في نظام التعليم للتأكيد على مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، ويهدف الدمج بشكل عام إلى مواجهة الاحتياجات التربوية الخاصة للطفل ذي الاحتياج الخاص ضمن إطار المدارس العادية ووفقاً لأساليب ومناهج ووسائل دراسية تعليمية يشرف على تقديمها جهاز تعليمي متخصص ينظر إلى برنامج الدمج على أنه من أهم الوسائل وانسبها لتقديم الخدمة لأكبر عدد ممكن من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

في ضوء أهداف البحث، وأهميته، وأدواته، ومنهجه، التي سبق الإشارة إليها ، سيقوم الباحث، بمعالجة الموضوع على النحو التالي:

الإطار النظري :

المقصود بغرف المصادر :هي غرفة تتوسط الفصول الدراسية يقضى فيها التلاميذ الذين يعانون من مشكلة في التعلم فترة قصيرة من يومهم الدراسي تتراوح بين (20-60)% حسب الحالة ،ليتلقوا المساعدة التدريسية من معلمي ذوي كفاءات خاصة في مختلف فئات الإعاقة، ومختلف الإنجازات الأكاديمية (الزريقات، 2000، 309) و في العادة ما يدرس بها المهارات الأساسية ،أو تدريس خاص في الموضوعات ، أو المواد الدراسية التي هي أساس الإحالة، ثم يعود التلاميذ المستهدفون إلى فصولهم العادية ، حيث تتاح لهم فرص التفاعل مع زملائهم ، و مع الأطفال الآخرين .

كما يمكن أيضا من خلال غرف المصادر تقديم برامج إثرائية للأطفال الموهوبين ، لتزداد مواهبهم(ملحم ،2006 ،426) .

الشروط الواجب توفرها في غرف المصادر:

1- أن تكون سعتها مناسبة من(43إلى48متر مربع) تسمح للتلاميذ بحرية الحركة و ممارسة الأنشطة المتنوعة ،و أن يكون ارتفاعها مناسباً (القرقوطي،2005، 20) .

2- أن يكون باب الغرفة من مصرع واحد ،و بعرض كاف لدخول تلميذين معاً(نحو متر) . (القوي،20،2000).

3- أن تكون الأرضية مصنوعة من الخشب، أو أي مادة أخرى تكون ذات فاعلية عالية في مقاومة الرطوبة و مغطاة بالسجاد ، حتى لا يتسرب البرد من الأرض منتقلا إلى أقدام ،وأجسام التلاميذ.

4- أن تكون الغرفة جيدة الإضاءة ،و التهوية بحيث يشعر التلميذ بالنشاط ،و يتيسر له رؤية محتوياتها.

5- أن تـزود بأثـاث مـن النـوع الجيـد متـين و مـريح، و أن يرتـب ، و ينسـق بشـكل يراعـى فيـه الـذوق الجميـل ،و الأناقـة بحيـث يسـتريح التلميـذ ،و يطمـئن (الطبـاع ،1972 ،289).

6- يجـب أن تتـوفر فـي الغرفـة الأجهـزة ، و الأدوات اللازمـة لتحقيـق المنـاهج الإضـافية من أجل تسهيل عمل المعلم ، و مساعدته على تحقيق الأهداف السلوكية.

أي تحتـاج غـرف المصـادر إلـى جهـاز حاسـوب ،و طابعـة ،و ماكينـة تصـوير، وأجهـزة تسـجيل، و ألعـاب ،و مجسـمات ، وركـن للعـرائس ،و ركـن لمهـارات اللغـة العربيـة ،وركـن للرياضـيات ، وركـن الاستكشـاف ،وركـن الاسـتماع الخـاص بتنميـة مهـارة الاسـتماع ،وكراسـي متحركـة تناسـب سـن التلاميـذ و طـاولات دائريـة ،و أرفـف خاصـة بـأوراق العمـل ، و سـجل لمتابعـة التلاميـذ، و غيـر ذلـك .كمـا يجـب شـراء الأدوات بمعرفـة معلـم غـرف المصادر، و المتخصصين في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.(رشيد ،2010، 5).

دواعي استخدام غرف المصادر في المدارس العادية:

1- تسـاهم غـرف المصـادر فـي إنجـاح عمليـة دمـج ذوي الاحتياجـات الخاصـة فـي المـدارس العادية بالطرق المثلى ،و ذلك من خلال تقديم خدمات تربوية مساندة لذوي الحاجة.

2- تعـدّ غـرف المصـادر مـن أهـم الأسـاليب الحديثـة التـي تعمـل علـى إكسـاب ذوي الاحتياجات الخاصة المهارات اللازمة للتواصل الاجتماعي ، وإعدادهم لحياة المستقبل.

3- تعمـل غـرف المصـادر علـى ربـط جسـر التواصـل بـين معلـم الصـف، و المعلـم المخـتص فـي مجـال صـعوبات الـتعلم، لتقـديم الحلـول المناسـبة التـي تسـاعد ذوي الاحتياجـات الخاصـة فـي التغلـب علـى بعـض السـلبيات الخاطئـة حـول إمكانيـاتهم ،و سلوكياتهم.

4- بواسطة غرفة المصادر يمكن تقديم الخدمات التربوية، والتعليمية لأكبر عدد من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في جو البيئة العادية، وبتكلفة أقل.

5- تخفف غرفة المصادر من العزلة ، والوصمة، والنظرة السلبية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة ، لأن كل التلاميذ بإمكانهم الاستفادة منها ، بما في ذلك المتفوقون.

6- تقلل غرف المصادر من حساسية أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يرفضون إلحاق أطفالهم بالمراكز الخاصة ،أو بالصفوف الخاصة ، خوفاً من الوصمة، و تجنباً للخجل، و الانعزال الاجتماعي.(القربوتي ،2010).

أهمية غرف المصادر في المدارس العادية :

يعلق الكثير من التربويين آمالاً واسعة على الدور الذي يمكن أن تؤديه غرف المصادر إذا أحسن توظيفها في المدارس لكونها أسلوبا تربويا حديثا يهتم بجميع التلاميذ و بخاصة الذين يعانون من صعوبات التعلم ، أو تعثر دراسي كما يمكن أن يستفيد منها الذين يعانون من الضعف السمعي ،أو البصري ، وأيضا الموهوبون من خلال برامجها الإثرائية التي تشبع قدراتهم ، وإمكانياتهم العالية مما يؤدي إلى التطوير الفعال ، والزيادة الملحوظة في نتاجات العملية التعليمية .

ويمكن توضيح أهمية غرف المصادر في النقاط الآتية :

1- تعمل غرف المصادر في مدارس الاندماج على زيادة فرص اكتساب الخبرات، و المهارات و المعارف لدى الطلبة من خلال إمكانياتها المادية الكثيرة ،و الأنشطة المتعددة.

2-تساعد غرف المصادر على إيجاد و توفير الجو النفسي ،و التربوي فتعمل على كسر الجمود ، والروتين التقليدي لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ، وتزيد من حماس المتعلمين الخجولين، أو المترددين بإتاحة الفرصة للتفاعل الصفي الجيد.

3- إن الجوانب الإيجابية في الأفراد ذوي الاحتياجات أكثر من الجوانب السلبية لديهم (علي بن شويل،2007)، وغرف المصادر في مدارس الاندماج تتيح الفرصة، لإظهار الجوانب الإيجابية للأطفال العاديين بعيداً عن المدارس الخاصة التي تظهر الجوانب السلبية في ذوي الاحتياجات للأطفال العاديين ، لعدم الدمج بينهم.

4- تقوية العلاقة بين المعلمين، و المتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم إذا أحسن استخدام استراتيجية غرف المصادر بفاعلية و كفاية.

5- من خلال غرف المصادر يقوم المعلم المختص بتبسيط المعلومات ،و الأفكار و توضيحها للمتعلم الذي يحتاج إلى مساعدة بما يكفل له القيام بأداء مهاراته كما هو مطلوب بفاعلية ، ورغبة.

6-يمكن للتلميذ الموهوب أن يستفيد من غرف المصادر من خلال برامجها الإثرائية التي تشبع احتياجاته ، و قدراته ،و إمكانياته العالية ، و التي قد لا تشبع في نظام المدرسة ، أو الصف العادي.

7- تعمل غرف المصادر على مساعدة المتعلمين على تنظيم أوقاتهم ،و إثارة دافعتهم ، و تحفيزهم للتعلم، و خاصة الذين يعانون من صعوبات التعلم.(عودة، 2008).

طريقة العمل في غرف المصادر:

قبل أن أوضح طريقة العمل في غرف المصادر من الضروري أن أعرج على بعض الأسس ، و القواعد التي يستند إليها العمل في غرف المصادر .وهي كما يأتي:

1- العمل بمبدأ التعلم الفردي عند تقديم الخبرات لتلاميذ غرف المصادر كل تلميذ حسب حدة مشكلته مع إمكانية تقديم الخبرة لمجموعة من التلاميذ في حدود الأربعة على الأكثر حسب تقاربهم في المشكلة.

2- يتم التدريس داخل غرف المصادر كما أشرنا في بداية الإطار النظري بمعدل حصة ، أو حصتين في اليوم الواحد ثم يعود التلميذ إلى صفه العادي بقية اليوم الدراسي.

3- تقدم الخبرات التعليمية داخل غرفة المصادر للتلميذ المحال وفق مجموعة من الاستراتيجيات التي تناسبه لضمان إكسابه المهارات . بمختلف الطرائق ، والأساليب.

4- تشجيع الحوار بين معلم غرفة المصادر ، و تلميذ الصعوبات ،و ذلك من خلال تهيئة جو من البهجة ،و السرور يتسم بالود ، و التسامح يشجع على حرية التعبير و المناقشة لضمان تقبل التلميذ للبرنامج ،و تحسن وضعه النفسي ، و التعليمي مما يزيد من تقديره لذاته.

5- الاهتمام بمختلف جوانب شخصية التلميذ المحال إلى غرفة المصادر (الاجتماعية ،والمعرفية، والوجدانية، والحركية).

6- التركيز على نقاط القوة لدى تلميذ الصعوبات ، و استغلال هذا الجانب في تحسين تعلمه ،و محاولة تجاهل نقاط الضعف لديه.

في ضوء الأسس و القواعد السابقة تتحدد آلية استخدام غرف المصادر في الآتي:

1- تقديم نماذج إحالة لمعلمي المواد الدراسية، أو الفصل الكامل ،و يقوم هؤلاء المعلمون بكتابة أسماء التلاميذ الذين يعانون من صعوبة التعلم.

2- الاطلاع على ملفات التلاميذ المحالين إلى غرف المصادر للتعرف على مستوياتهم في المواد التي يعانون فيها من صعوبة في التعلم من بداية دخولهم المدرسة إلى تاريخ الإحالة، ويتم ذلك بالتنسيق مع فريق العمل بغرف المصادر، والمكون من :

- معلمين متخصصين في المواد الدراسية المختلفة.
- اختصاصي اجتماعي ، و نفسي.
- اختصاصي تربية خاصة.
- معلم فصل كامل.
- ولي أمر التلميذ.

3- يتولى معلم التربية الخاصة القيام بإجراء مقابلة شخصية مع التلميذ المحال إلى غرفة المصادر، لغرض بناء جسر تواصل في جو تسوده الثقة ، و المحبة.

4- يقوم معلم غرفة المصادر بوضع ملاحظات معلم الصف العادي بعين الاعتبار عند تحويل التلميذ إلى غرف المصادر من خلال وصفه للمشكلة التي يعاني منها التلميذ و يتم ذلك بشكل فردي لكل تلميذ .

5- يقوم معلم غرف المصادر بإجراء تقييم ،و تشخيص قبلي، لغرض جمع المعلومات الأولية حول الحالة ، و اتخاذ القرار المناسب ، و هو التأكد بشكل نهائي من وجود صعوبة في التعلم لدى التلميذ المحال إلى غرفة المصادر و يتم ذلك بمساعدة ولي الأمر ، و معلم الصف العادي، و المرشد الاجتماعي ، و مدير المدرسة ،ومن خلال أنشطة التلميذ داخل و

خارج الفصل الدراسي، وغيرها من أساليب التشخيص : كالملاحظة ، و اختبارات التلميذ .(سليمان بن عبدالعزيز،2001).

6- التشخيص العلاجي : يجرى هذا النوع من قبل فريق العمل بغرفة المصادر للتلاميذ الذين ثبت أنهم يعانون من وجود صعوبة في التعلم بناء على نتائج التقييم السابق ،و هم الذين سوف تقدم لهم خدمة التدريس عن طريق البرنامج العلاجي ، و يهدف هذا النوع من التشخيص إلى معرفة نقاط القوة و الاحتياج الخاص بالمجال الأكاديمي ، و معرفة الأسباب الكامنة وراء تلك الصعوبات .(حافظ ،1998،95).

7- إطلاع ولي أمر كل تلميذ على الصعوبات التي يعاني منها ابنه و سبل علاجها كما يعرف ولي الأمر بغرفة المصادر ،و دورها في مساندة ابنه في التعلم ، و في إطار ذلك يقوم ولي الأمر بتعبئة النموذج المعد ،لغرض موافقته على تلقي ابنه للبرنامج العلاجي.

8- يتم إعداد خطة تربوية تعليمية لكل تلميذ و تشمل:

- تحديد الأهداف (بعيدة المدى).
- تحديد الأهداف الإجرائية التي تصف السلوك المطلوب من التلميذ القيام به عند الحصة أو قبل الانتهاء منها على أن تتوفر فيه شروط صياغة الهدف السلوكي و أن يحتوي على مكونات الهدف السلوكي على النحو التالي : (أن + الفعل+ المتعلم + الخبرة + الشرط + المعيار).(النعمي، 1989، 116)
- تحديد الأساليب المناسبة للبرنامج.
- اختيار أفضل الوسائل التعليمية التي تناسب أسلوب التدريس ،و تحقيق الهدف.
- تحديد نوع التعزيز المستخدم لتحقيق الهدف.
- تحديد محتوى البرنامج (الخبرات، و المهارات).

- التقويم للتحقق من إنجاز أهداف الدرس عبر الخطة التعليمية.

كما يمكن تلخيص آلية العمل في غرف المصادر في الآتي:

- التحويل الرسمي.
- الحصول على موافقة الوالدين .
- دعوة فريق متعدد التخصصات.
- اتخاذ القرار حول مدى مناسبة البرنامج للمتعلم.
- وضع البرنامج التربوي الفردي.

بعض المعوقات التي قد تقف أمام نجاح برنامج غرف المصادر (عواد،2010) :

- تقديم البرنامج عبر معلمين غير أكفاء و غير متدربين للعمل في غرف المصادر.
- عدم اشتراك إدارة المدرسة في البرنامج.
- قلة التواصل بين معلمي المدرسة و عدم فهمهم للبرنامج.
- عدم الاستعانة بالوسائل المعينة في تدريس البرنامج.
- النظرة الخاطئة تجاه البرنامج و المتمثلة في إحالة بعض التلاميذ إلى غرفة المصادر ، و الذين لا يجوز وضعهم في ذلك البرنامج.
- غموض البرنامج لدرجة عدم معرفة أصحاب العلاقة لأهدافه ،و إلى ما يراد به .
- أن يتوقع من نتائج البرنامج أكثر من المعقول ثم الشعور بخيبة أمل ، لأن البرنامج لا يستطيع أحيانا حل جميع المشكلات التي يعاني منها التلاميذ المسجلون .

المهام التي يقوم بها معلم غرف المصادر (الفحيلي، 2010) :

هناك الكثير من المهام تقع على عاتق معلم غرف المصادر منها مسؤوليات تجاه تلاميذ غرف المصادر ، و مسؤوليات تجاه معلمي الفصول العادية ، و مسؤوليات تجاه أسرة التلميذ ، و مسؤوليات تجاه إدارة المدرسة ،و الإدارة التعليمية.

نتناول في هذا البحث: مسؤوليات معلم غرف المصادر نحو تلاميذه والمتمثلة في الآتي:

- إجراء عمليات التقييم لهم؛ للتعرف على الاحتياجات الأساسية لكل تلميذ.
- وضع برنامج تربوي تعليمي فردي لكل تلميذ بمساعدة فريق العمل في المدرسة.
- تدريسهم المهارات الخاصة كتعليم (القراءة ، والكتابة ، والرياضيات).
- متابعتهم في الصف العادي، والملاحظة المستمرة لأدائهم الأكاديمي.
- تعريفهم بالمعينات التدريسية ، وتزويدهم بالطرق المثلى للمذاكرة، وحثهم على الاستفادة القصوى من تلك المعينات.
- تدريبهم على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي التي تمكنهم من حياتهم العملية بشكل عام.
- تمثيلهم في الاجتماعات المدرسية، وغيرها، والتأكيد على احتياجاتهم ، والدفاع عن حقوقهم .
- العمل على إيجاد بيئة مناسبة من الناحية الأكاديمية ،و الاجتماعية تسمح للتلاميذ العاديين ،و ذوي الاحتياجات الخاصة على حد سواء من تحقيق طموحاتهم.
- استمراره في إجراء الاختبارات الرسمية، وغير الرسمية من أجل تعديل، وتطوير طرائق التدخل العلاجي، والاستعداد إلى رجوع التلميذ إلى فصله العادي طيلة اليوم الدراسي.
- الاستعانة بالخدمات المساندة من الجمعيات، والمكاتب المتخصصة في مساعدة التلاميذ الذين يحتاجون إلى ذلك كلما دعت الحاجة إليه .

- ملف حفظ شامل لبرنامج التلميذ و تقدمه.

التوصيات

تجنباً للأضرار المترتبة على عزل ذوي الاحتياجات في مدارس خاصة كما أشرنا في مقدمة البحث فإن الباحث يوصي بالآتي:

1- نظراً للدور الفعال، والإيجابي الذي تقوم به غرف المصادر في مدارس الاندماج باستخدام إمكانياتها المختلفة بغرض تحقيق النمو المتكامل للأطفال الذي قد لا توفره المؤسسات الأخرى ، وجب التوسع في تعميم غرف المصادر على مختلف المدارس على السواء لتعم الفائدة المجتمع بأسره .

2- عقد دورات تدريبية لمعلمي غرف المصادر أثناء الخدمة توجه نحو كيفية تصميم البرامج العلاجية ،و تقديمها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- الشروع في إعداد دليل إرشادي لتعريف المدرسة ،والأسرة بطبيعة غرف المصادر و متطلباتها .

4- استخدام مواد العزل الحراري في جدران غرف المصادر، ورصف أرضيتها ببلاط يمتص الصوت ، ويقي من الإصابات ،و تزويدها بالتجهيزات الكهربائية اللازمة للعملية التعليمية ، والتربوية باستعمال وسائل التقنيات الحديثة في عمليتي التعليم ،و التعلم.

5- الاختيار السليم والمناسب لمجموعة التلاميذ المراد دمجهم.

6- ضرورة تهيئة تلاميذ المدارس العامة للبرنامج وتعريفهم بخصائص التلاميذ المراد إدماجهم.

7- إشراك أولياء الأمور في التخطيط للبرنامج بكافة مراحله.

المقترحات

لأهميـة الموضـوع فـإن الباحـث يقتـرح إجـراء دراسـات مماثلـة ، للتعـرف علـى اسـتراتيجيات أخـرى وآلية استخدامها بما يحقق الاندماج.

قائمة المصادر والمراجع

1. إبراهيم ، رشيد (2010) أطفال صعوبات التعلم في غرفة المصادر: شبكة المعلومات الدولية.
2. الحروب، أنيس (2016) تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، مشروع اليونيسف لتعزيز دور معدي المعلمين في ليبيا، ورشة عمل تونس، 23-28فبراير 2016.
3. الدبس و عليان (1999) تكنولوجيا التعليم(ط1) عمان : دار الصفاء.
4. الزريقات، إبراهيم عبد الله (2003) الإعاقة السمعية (ط1) عمان: دار وائل للنشر .
5. سليمان بن عبدالعزيز (2001) المرشد لمعلمي صعوبات التعلم .تم استرجاعه. في 2014/10/10 على الرابط.
6. الطباع، عبد الله أنس (1972) علم المكتبات الإدارة وتنظيم (ط1) لبنان : بيروت ، دار الكتاب .
7. عبد الفتاح، حافظ نبيل (1998) صعوبات التعلم و التعليم العلاجي (ط1) القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.
8. عبد الله، محمد فتحي (2001) الإعاقة السمعية و برنامج إعادة التأهيل(ط1) الإمارات العربية : العين ، دار الكتاب الجامعي.

9. العلواني مهند سامي (2010) فاعلية استراتيجية الاستكشاف في تنمية اتجاهات طلبة السنة الأولي فيزياء نحو مادة الميكانيكا في ليبيا، ليبيا: مجلة منارة البحوث الاجتماعية، العدد الخامس.

10.علي بن شويل،ماس (2007) اتجاهات الإعلاميين السعوديين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة .ورقة مقدمة إلى الملتقى السابع للجمعية الخليجية للإعاقة. مملكة البحرين.

11. عواد، أحمد حمد (2010) نموذج غرفة المصادر لذوي صعوبات التعلم : شبكة المعلومات الدولية .

12. عودة، بلال (2008) غرف المصادر . تم استرجاعه في 2015/10/30 على الرابط.

13.الفحيلي، عبد الله عبد العزيز(2010) تنظيم برنامج غرفة المصادر لضعاف السمع و النطق : شبكة المعلومات الدولية .

14.الفنيش، أحمد (2004) أصول التربية (ط3) ليبيا: دار الكتاب الجديدة المتحدة

15.القربوتي، إبراهيم أمين (2010) غرف المصادر في المدارس العادية : شبكة المعلومات الدولية.

16.القرقوطي، البشير (2005) البيئة المدرسية المادية ، رسالة ماجستير غير منشورة، ليبيا : جامعة المرقب .

17.القوي، ربيعة سالم (2000) المدرسة النموذجية (ط1) ليبيا : دار الثورة العربية

18.ملحم، سامي محمد (2006) صعوبات التعلم (ط1) عمان : دار المسيرة.

19.النعمي ،عبد الله الأمين (1989) طرق التدريس العامة (ط1) ليبيا :طرابلس، الدار العربية للكتاب .

"مدى استخدام معلمي مدارس التعليم الأساسي لمهارات التعلم النشط "

د. فتحي محمد مادي العباني أ . فوزية الهدي الكيش

محاضر بكلية التربية ككلة عضو هيئة تدريس

جامعة الجبل الغربي كلية التربية / ط جامعة طرابلس

ملخص الدراسة

للتعلم النشط أهمية كبرى في العملية التعليمية حيث إنه يقلل من الأنشطة التعلمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، من خلال كثرة الأنشطة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم، وبذلك استهدفت هذه الدراسة التعرف على واقع مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة السبيعة، والفروق بين المعلمين في هذه المهارات حسب متغير سنوات الخبرة، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً من معلمي مدارس التعليم الأساسي بمنطقة السبيعة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وكانت أداة الدراسة عبارة عن بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لمهارات التعلم النشط، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك قصورا في مهارات التعلم النشط لدى عينة الدراسة مع وجود فروق في المهارات بحسب مستوى الخبرة وكانت لصالح ذوي الخبرات العالية.

مقدمة:

يتصف العصر الحالي بالتقدم السريع في العلوم والتقنية، مما أسهم في إحداث تغيرات مهمة في الحياة بظروفها الاجتماعية والاقتصادية والفكرية، والتربية لم تكن يوماً معزولة عما يجري في المجتمع من تغيرات علمية وتكنولوجية، بل إن التفاعل بينهما عملية مستمرة، وبذلك يتضح أن دور التربية يسلك اتجاهين هما: تحقيق أهداف التنمية المطلوبة من جهة، ومواكبة التطورات والتغيرات العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى، والدليل على هذا ما أحدثته ثورة المعلومات وتطبيقاتها التكنولوجية من

تغيرٍ ملموسٍ في التربية، كتغير أدوار المعلم والمتعلم وتطور المناهج والبرامج التعليمية بما يتناسب مع تلك التغيرات.

لقد تغير دور كل من المعلم والمتعلم، فبعد أن كانت عملية التعليم تركز على المعلم وكيفية تنظيم مثيرات البيئة التعليمية الخارجية بما يساعد المتعلم على استقبال المعلومات وحفظها، أصبحت هذه العملية تهتم بالمتعلم من حيث تهيئة المواقف التعليمية المناسبة لإثارة دافعيته للقيام بالعمليات المعرفية التي تؤدي إلى تعلمه،حيث يقدم المعلم المساعدة للمتعلم من خلال عرض المواقف المرتبطة بالدرس على شكل مشكلة تتطلب منه التفكير في هذه المواقف، واستخدام عملياته المعرفية في معالجة وحل تلك المشكلة.

يقوم المتعلم في العملية التعلمية بنشاطات للحصول على المعلومات، ويوظف لمعالجتها ما يمتلكه من قدرات عقلية واستراتيجيات معرفية ساعياً لتنسيقها، وتبويبها، وترميزها، واستيعابها، وتحليلها إلى أنماط معرفية ذات معنى.(دروزة:2004، ص38)

وفي ضوء هذا التطور ظهرت الحاجة لتطوير أداء المعلم من أجل تشجيع المتعلمين على ضرورة تحمل المسؤولية في التعامل مع ذلك التطور، وفي هذا الصدد يرى بعضهم أن هذا لا يكون ناجحا إلا باستخدام التعلم النشط، والتعلم بالعمل والتشجيع على المشاركة.(انتصار عشا، وآخرون،2012، ص522).

والتعلم النشط يشير إلى مستوى مشاركة المتعلم في العملية التعليمية، ويتطلب من المعلم والمتعلم الإسهام والمشاركة الفاعلة، كلٌ بحسب دوره، ويكتسب المتعلم المعلومات والمفاهيم والمهارات بالاكتشاف. (ثناء جمعة، 2010، ص11).

والتعلم النشط كما يعرفه (Myers & Jones, 1993, p 10) هو: العمليات التعليمية التي تتيح للمتعلمين التحدث والإصغاء الجيد، والقراءة، والكتابة، والتأمل العميق، باستخدام تقنيات وأساليب تعليمية متعددة تتطلب من المتعلمين تطبيق ما تعلموه في الواقع.

والتعلم النشط له أهمية كبرى في العملية التعليمية منها أنه يقلل من الأنشطة التعلمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، من خلال كثرة الأنشطة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم. (Carroll & Leander, 2001, 33)

ومن أجل ذلك رأى الباحث ضرورة إجراء دراسة ميدانية للكشف عن مدى توفر مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم بمنطقة السبيعة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال الخبرة العملية للباحثين في التدريس الجامعي وتدريب المعلمين، وطلبة كلية التربية، واطلاعهما على التراث التربوي، والبحوث، والدراسات السابقة لموضوع البحث، بالإضافة إلى ملاحظاتهما لأساليب التدريس التقليدية السائدة في التدريس داخل مدارس التعليم الأساسي، ومن خلال المشاهدات الصفية لمعلمي هذه المدارس خلال فترة التربية العملية، واستنادا إلى ندرة الدراسات التي أجريت في ليبيا في هذا المجال، وتقديراً من الباحثين لأهمية استخدام التعلم النشط واستراتيجياته، لمسا الحاجة الملحة لرصد الممارسات النشطة للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي.

بذلك تحددت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة على التساؤلين التاليين:

تساؤلات الدراسة:

1- ما مدى توافر مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمنطقة السبيعة؟

2- هل توجد فروق في مهارات التعلم النشط لدى معلمي التعليم الأساسي في مهارات التعلم النشط حسب سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مدى توافر مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمنطقة السبيعة.

2- معرفة دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مهارات التعلم النشط حسب سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

انطلاقاً من أهمية التعلم النشط، تأتي أهمية هذه الدراسة، فالاتجاهات الحديثة تؤكد على دور المتعلم في العملية التعليمية نشطاً فاعلاً، وليس متلقياً سلبياً، يتحمل مسؤولية تعلمه. **ويمكن تحديد الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في:**

1- هذه الدراسة الأولى –في حدود علم الباحث – التي تناولت التعلم النشط لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في بيئة الدراسة.

2- تسهم هذه الدراسة في تفعيل دور المعلم، وتعريفه بمهارات التعلم النشط، من أجل تحسين أدائه التدريسي، مما ينعكس إيجاباً على أداء تلاميذه.

3- تعمل هذه الدراسة على توجيه الانتباه إلى الاهتمام بالتعلم النشط وأساليبه واستراتيجياته مما يفيد صناع القرار التربوي بإدراجه في برامج تدريب للمعلمين.

4- تفيد هذه الدراسة في فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات تتناول التعلم النشط وعلاقته بمتغيرات أخرى وعلى عينات جديدة، وبذلك تسهم في دفع عجلة البحث العلمي في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة :

التعلم النشط:هو عبارة عن طريقة تعلم وتعليم بحيث يشارك التلاميذ في الأنشطة والتمارين بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف المرغوبة. (سعادة وآخرون،2006 ،ص33)

التعلم النشط إجرائياً: هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي، تحت إشراف معلم التعليم الأساسي.

مهارات التعلم النشط إجرائياً: هي مستوى قيام معلمي مدارس التعليم الأساسي بممارسة مهارات التعلم النشط، وإجراءاته، وفاعلياته، وأساليبه داخل الفصل الدراسي.

الدراسات السابقة:

دراسة زينب أبو الحمد(2014) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات، وميلهم نحو دراستها، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في (113) تلميذاً وكانت أداتا الدراسة اختباراً تحصيلياً، ومقياساً للميل نحو الرياضيات، وكان من نتائج الدراسة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى والثانية على تلاميذ المجموعة الضابطة في التحصيل والميل.

دراسة رنا العالول(2012) هدفت إلى معرفة أثـــر توظيـف بعـض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(87) تلميذة، وقد استخدمت الباحثة اختبار مهارات حل المسألة الرياضية كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الرياضية.

دراسة عبد الرحمن البواردي(2012) هدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلُّم النشط، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع البحث، مكونة من(384) تلميذاً، و(48) مشرفًا تربويًا، وكانت أداة الدراسة استمارة استبانة، وكان من أهم نتائج الدراسة أن

معلمي العلوم الشرعية يستخدمون استراتيجيات التعلم النشط، ويمزجون بين أكثر من استراتيجية أثناء تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة.

دراسة انتصار عشا، وصالح أبوجادو(2011) استهدفت استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي، ومفهوم الذات لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (82) تلميذة واستخدم الباحثان الاختبار التحصيلي ومقياس مفهوم الذات أداتين للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق في متوسط أداء المتعلمات في التحصيل الدراسي، ومفهوم الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة غادة عبد الكريم (2009) هدفت إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية والتحصيل لدى المتعلمين المعوقين عقلياً، القابلين للتعلم من خلال برنامج قائم على التعلم النشط، وكانت عينة الدراسة عبارة عن(20) تلميذاً قابلاً للتعلم، واستخدمت الباحثة ثلاث أدوات دراسة هي (اختبار تحصيلي – اختبار المواقف – بطاقة الملاحظة)، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج القائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية والتحصيل لدى المتعلمين المعوقين عقلياً القابلين للتعلم.

دراسة عودة أبوسنينة، وانتصار عشا، ومحمد قطاوي(2009) هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية ، وبلغت عينة الدراسة (70) معلما ومعلمة، وكانت أداة الدراسة متمثلة في استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كان بدرجة عالية.

تعقيب على الدراسات السابقة: يمكن للباحث من خلال العرض السابق لهذه الدراسات ملاحظة الآتي:

1- يلاحظ في السنوات الأخيرة زيادة الاهتمام بالتعلم النشط لكونه أحد الأنماط التعليمية الحديثة المهمة.

2- تنوع مناهج وأدوات البحث المتبعة في البحوث والدراسات السابقة.

3- إمكانية تنمية الأداء المهاري للمتعلمين من خلال التعلم النشط.

4- ازدياد الاهتمام بالتعلم النشط إلا أن البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال تخلو من دراسة تبحث في الموضوع في بيئة الدراسة حسب علم الباحث.

وقد استفادت الدراسة الحالية من بعض البحوث والدراسات السابقة في: إجراءات الدراسة وإعداد أدواتها، وصياغة أسئلة أهداف الدراسة، وفي نوع الصياغة المتبعة لهذه البحوث.

وهذه الدراسة امتداد علمي لهذه الدراسات مع اختلاف في جانب أو أكثر من جوانب هذه الدراسات حيث اتفقت مع بعضها في منهج الدراسة واختلفت معها في البيئة حيث لم تذكر دراسة اتفقت مع هذه الدراسة في المتغيرات والبيئة والمنهج.

إجراءات الدراسة الميدانية:

أولاً عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي مدارس التعليم الأساسي بمنطقة السبيعة والبالغ عددهم (50) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة كما هو مبين بالجدول (1).

جدول (1) يبين عينة الدراسة

سنوات الخبرة	من1 : 4 سنوات	من 5: 9 سنوات	من 10: 14 سنة	من15: 19 سنة	من 20سنة فأكثر	المجموع
عدد المعلمين	9	8	8	16	9	50

ثانياً أداة الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، وبالاستعانة بالأدب النظري والدراسات السابقة، تم إعداد بطاقة ملاحظة لأداء معلمي مدارس التعليم الأساسي بمكتب تعليم السبيعة أداة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وتم تصميم الأداء حسب مقياس ليكرت (Likert) الخماسي، وذلك من خلال تحديد تقدير المشرفين التربويين لدرجة ممارسة المعلمين، الذين يتابعونهم، لمهارات التعلم النشط، ولتحديد مستوى ممارسة معلمي مدارس التعليم الأساسي للمهارات ذات الصلة من وجهة نظر مشرفيهم، فقد استخدمت المعادلة الآتية: طول الفئة=(القيمة العُليا للبديل – القيمة الدنيا للبديل÷) عدد المستويات طول الفئة=(5–1) ÷ 2= 2 ،فكانت المستويات على النحو الآتي:

درجة ممارسة بمستوى متدن1 =: 3درجة ممارسة بمستوى عال= 3.1: 5

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق البطاقة من خلال توزيعها على (3)من الأساتذة المتخصصين في التربية و(3) من المشرفين التربويين وطُلب منهم الحكم عليها. وفي ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديل اللازم وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من (54) بنداً.

تحديد ثبات بطاقة الملاحظة :

للتأكد من ثبات البطاقة تم الاعتماد على طريقة الاتساق عبر الأشخاص، وقد استعان الباحث بعدد(2) من المشرفين التربويين بعد أن شرح لهم الخطوات العامة للبطاقة، ودربهم عليها، ومن خلال تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية مكونة من (5) من معلمي مدارس التعليم الأساسي "السبيعة"، تم تخصيص بطاقتين لكل تلميذ، كل واحدة يلاحظها موجه، وتم استخراج نسبة الاتفاق باستخدام معادلة "كوبر" "**cooper**" ومما هو جدير بالذكر أن "كوبر" قد حدد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق على النحو الآتي: –أقل من (70٪) انخفاض ثبات الأداة – 85٪ فأكثر ارتفاع ثبات الأداة.

عدد مرات الاتفاق

نسبة الاتفاق = ـــــــــ × 100

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

في ضوء ذلك بلغت نسبة الاتفاق بين ملاحظة المشرفين للعينة الاستطلاعية(80٪) وهى بنسبة يمكن الوثوق بها لحساب ثبات البطاقة كما هو بالجدول(2).

والجدول (2) يوضح نتائج الملاحظة ونسب الاتفاق بين المشرفين في بطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط لدى معلمي التعليم الأساسي.

البيان	الحالة الأولى	الحالة الثانية	الحالة الثالثة	الحالة الرابعة	الحالة الخامسة	المجموع	النسبة
عدد مرات الاتفاق	43	39	46	48	40	216	٪80
عدد مرات الاختلاف	11	15	8	6	14	54	٪20
المجموع	54	54	54	54	54	270	٪100
نسبة الاتفاق	٪79.6	٪72.2	٪85.1	٪88.8	٪74		

التحليل الإحصائي:

لتحليل البيانات ذات الصلة بأسئلة الدراسة تم استخدام برنامج (SpSS)إصدار (20) حيث **تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:**

1- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينة واحدة.

2- استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد الفروق في مستوى مهارات التعلم النشط حسب متغير الخبرة، واختبار توكي لمعرفة الفروق بين المربعات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول : ما مدى توافر مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمنطقة السبيعة؟

لمعرفة درجة توافر مهارات التعلم النشط لدى عينة الدراسة يمكن اختبار الفرضية التالية : توافر مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمنطقة السبيعة عالية، لذلك تم اختبار الفرضية من خلال عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت)كما هو بالجدول (3).

جدول(3)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التعلم النشط ككل:

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	قيمة الاحتمال	درجة الممارسة
2.73	0.70	2.68	.010	ضعيفة

يبين الجدول(3) أن المتوسط الحسابي الكلي لمهارات التعلم النشط الواردة في بطاقة الملاحظة بلغ (2.73) وهي أقل من (3) وبانحراف معياري قدره (0.70) وبذلك نرفض الفرض الذي ينص على: أن توافر مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمنطقة السبيعة عالية، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن توافر مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي بمنطقة السبيعة ضعيفة، ومن هنا نقول إن مهارات التعلم النشط لدى معلمي التعليم الأساسي ضعيفة.

ولمعرفة مستوى كل مهارة من مهارات التعلم النشط وردت في أداة الدراسة (54) مهارة، وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة وقيمة (ت) لكل مهارة من مهارات التعلم النشط الواردة في بطاقة الملاحظة كما في الجدول(4).

جدول(4)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل مهارة من مهارات التعلم النشط

ت	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	ت	قيمة الاحتمال	الاستنتاج
1	يحدد الأهداف ويصوغها صياغة سليمة بما يتوافق مع التعلم النشط.	3.1400	.88086	10	1.124	.267	عالية

2	ينوع في الأهداف السلوكية حسب مستوياتها.	2.4400	1.07210	42	-3.694-	.001	ضعيفة
3	يختار الاستراتيجيات وأساليب التدريس الملائمة للتعلم النشط.	2.7600	.98063	25	-1.731-	.090	ضعيفة
4	يحلل محتوى الدرس إلى عناصره الأساسية.	2.5400	1.54140	35	-2.110-	.040	ضعيفة
5	يذكر أدوات تقويم الدرس وفق استراتيجية التعلم النشط.	2.8800	.89534	20	-.948-	.348	ضعيفة
6	يختار وسائل ومعينات مناسبة لموضوع الدرس.	2.4800	1.52850	40	-2.406-	.020	ضعيفة
7	يمهد للدرس بطريقة مناسبة للتعلم النشط، وتثير دافعية المتعلمين.	13.0	1.10657	15	.000	1.000	عالية
8	يقضي وقتاً مناسباً في التمهيد.	2.8200	1.48035	24	-.860-	.394	ضعيفة
9	يوزع المتعلمين في مجموعات ثنائية متجانسة.	2.0600	1.25210	54	-5.309-	.001	ضعيفة
10	يستخدم أسلوب التدريس المناسب	2.4600	1.28110	41	-2.981-	.004	ضعيفة
11	يطلب إعداد أوراق عمل من المتعلمين.	2.1200	1.20611	52	-5.159-	.001	ضعيفة
12	يحدد الزمن اللازم للمهام التعليمية.	2.7400	1.39694	27	-1.316-	.194	ضعيفة
13	يساعد المتعلمين في اكتساب مهارات التعلم النشط.	2.8800	1.06215	21	-.799-	.428	ضعيفة
14	يشجع المتعلمين على عمل الأشياء وتنفيذ النشاطات بأنفسهم.	3.4000	.90351	3	3.130	.003	عالية
15	يزود المتعلمين بالخبرات المثيرة للتعلم النشط.	2.3800	1.32311	46	-3.313-	.002	ضعيفة
16	يربط الدرس بحياة المتعلمين وواقعهم.	2.6600	1.30321	30	-1.845-	.071	ضعيفة
17	يبني جواً من الأمان والطمأنينة للمتعلمين.	3.1400	1.08816	11	.910	.367	عالية
18	يمنع المتعلمين من الاندماج في أنشطة تعليمية متنوعة.	2.2000	1.30931	51	-4.320-	.001	ضعيفة
19	يشجع المتعلمين على التواصل التفاعلي في الصف.	2.8800	1.23949	22	-.685-	.497	ضعيفة

20	يجعل المتعلم يشعر بالمتعة في عملية التعلم.	3.2200	.95383	8	1.631	.109	عالية
21	يحث المتعلمين على التعلم من خلال الاستماع والحفظ.	3.2800	1.03095	5	1.920	.061	عالية
ت	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	ت	قيمة الاحتمال	الاستنتاج
22	يضع المتعلم دائماً في مواقف يشعر فيها بالقصور وعدم المعرفة.	2.2200	1.14802	49	-4.804-	.001	ضعيفة
23	يعمل على تزويد المتعلمين بالمواقف والمشكلات الواقعية.	2.5600	1.10951	33	-2.804-	.007	ضعيفة
24	يزود المتعلمين بخطوات واستراتيجيات حل المشكلات.	2.6800	1.25259	29	-1.806-	.077	ضعيفة
25	يساعد المتعلمين على اكتشاف المعارف والمعلومات بأنفسهم.	3.4200	1.01197	1	2.935	.005	عالية
26	يعطي التعليمات للمتعلمين قبل كل مهمة تعليمية.	2.5600	1.18080	34	-2.635-	.011	ضعيفة
27	يشخص ويعالج مواطن الضعف لدى المتعلمين	2.7600	1.18769	26	-1.429-	.159	ضعيفة
28	يعزز الإجابات المتميزة ويبرزها أمام الجميع للاستفادة منها.	3.3200	1.07741	4	2.100	.041	عالية
29	يعطي المتعلمين وقتاً للتفكير.	3.2600	1.00631	6	1.827	.074	عالية
30	يعزز إجابات المتعلمين.	2.6400	1.33646	31	-1.905-	.063	ضعيفة
31	يستخدم أسلوب العصف الذهني في حجرة الدراسة.	2.7000	1.14731	28	-1.849-	.071	ضعيفة
32	يسمح للمتعلم باستخدام التقنيات التعليمية في عملية التعلم	2.8800	4.71489	23	-.180-	.858	ضعيفة
33	يركز على اكتشاف المتعلمين للمعلومات من خلال البحث والاستقصاء	2.1000	1.32865	53	-4.790-	.001	ضعيفة
34	يستخدم المناقشات الجماعية في حجرة الدراسة.	2.9000	1.26572	18	-.559-	.579	ضعيفة
35	يعرض التقنيات التعليمية بطريقة تثير اهتمام المتعلمين	2.9200	1.10361	17	-.513-	.611	ضعيفة

36	يتيح الفرصة للمتعلم باستخدام التقنيات التعليمية في عملية التعلم.	3.0800	1.00691	13	.562	.577	عالية
37	يستخدم الكتاب المدرسي بشكل يثير الملل لدى المتعلم.	2.6200	1.21033	32	-2.220-	.031	ضعيفة
38	ينفرد بعرض ما عنده من معانٍ وأفكار الدرس.	2.5200	1.35887	37	-2.498-	.016	ضعيفة
39	يمكن المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل.	2.5400	1.24884	36	-2.605-	.012	ضعيفة
40	يقوي التواصل اللفظي والحركي بينه وبين المتعلمين.	2.4000	1.45686	44	-2.912-	.005	ضعيفة
ت	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	ت	قيمة الاحتمال	الاستنتاج
41	يراقب مناقشات المتعلمين ويتدخل لتقديم	2.9800	1.13371	16	-.125-	.901	ضعيفة
42	يغير مجموعات المتعلمين الثنائية للمناقشة.	2.4400	1.29615	43	-3.055-	.004	ضعيفة
43	يوزع الأدوار بين المتعلمين في المجموعات التعاونية.	2.2200	1.35962	50	-4.057-	.001	ضعيفة
44	يوفر البيئة النفسية والاجتماعية الإيجابية داخل الصف.	3.1400	1.06924	12	.926	.359	عالية
45	يستخدم مهارات الحوار والتواصل مع المتعلمين استخداما جيدا.	2.5000	1.28174	38	-2.758-	.008	ضعيفة
46	يوجه ويرشد ويساعد تلاميذه لتحقيق أهداف التعلم بدلاً من تلقينهم.	2.9000	1.05463	19	-.670-	.506	ضعيفة
47	يلخص الدرس تلخيصاً يبرز عناصره الأساسية.	3.2000	1.26168	9	1.121	.268	عالية
48	يعمل على جذب انتباه المتعلمين إلى نهاية مشوقة للدرس.	3.0800	1.44052	14	.393	.696	عالية
49	ينهي الدرس في الوقت المحدد.	3.4200	1.26314	2	2.351	.023	عالية
50	يستخدم تقويم الأداء الذي يعكس أداء المتعلم في المواقف التعليمية.	2.3600	1.20814	47	-3.746-	.001	ضعيفة
51	يزود المتعلم بالتغذية الراجعة بشكل فوري.	2.5000	1.19949	39	-2.948-	.005	ضعيفة
52	يشجع المتعلمين ويعودهم على التقويم الذاتي	2.3400	1.23899	48	-3.767-	.001	ضعيفة

	لعملهم.						
53	يستخدم أساليب متنوعة في التقويم تناسب مختلف الممارسات التدريسية.	2.4000	1.29363	45	-3.280-	.002	ضعيفة
54	يجمع نتائج أعمال المتعلمين وإنجازاتهم لفترة زمنية محددة.	3.2600	2.89835	7	.634	.529	عالية

يتضح من الجدول (4) أن متوسطات أداء المعلمين في بنود بطاقة الملاحظة تتراوح بين (2.060 – 3.420) وبمقارنة قيمة (ت) الجدولية يتبين أن هناك (15) مهارة كانت عالية وهذه المهارات هي (1، 7، 14، 17، 20،21، 25،28، 29، 36، 44، 47، 48، 49، 54)، وكانت تتراوح متوسطاتهم بين (3.4200-3.01) وباقي المهارات كانت بدرجة ضعيفة حيث تراوحت المتوسطات بين (2.06-2.980) وبذلك يتبين أن مهارات التعلم النشط عند معلمي مدارس التعليم الأساسي بمنطقة السبيعة ضعيفة، مما يعني أن هناك قصوراً واضحاً في أداء المعلمين في هذا المجال.

إجابة السؤال الثاني الذي يقول :

هل توجد فروق في مهارات التعلم النشط لدى معلمي التعليم الأساسي حسب سنوات الخبرة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي أنوفا من خلال اختبار الفرض القائل :توجد فروق ذات دلالة في مهارات التعلم النشط لدى معلمي التعليم الأساسي حسب سنوات الخبرة. كما هو بالجدول(5)

الجدول (5) يبين نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA TEST) لدلالة الفروق بين المعلمات حسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الاحتمال
بين المجموعات	12.176	4	3.044	11.366	.000
داخل	12.052	45	0.268	*	*

المجموعات					
الإجمالي	24.228	49	*	*	*

من الجدول (5) يتضح أن قيمة P.Vallue تساوي (0.00) وهي أصغر من (0.05) وبالتالي نقبل الفرض الذي ينص على : وجدود فروق في مهارات التعلم النشط لدى معلمي التعليم الأساسي حسب سنوات الخبرة ونرفض الفرض الصفري الذي ينص على: عدم وجدود فروق في مهارات التعلم النشط لدى معلمي التعليم الأساسي حسب سنوات الخبرة حيث بينت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المعلمات في بنود بطاقة الملاحظة المختلفة جميعها بحسب متغير الخبرة، ولمعرفة مصدر التباين تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما هو بالجدول(6).

جدول (6) يبين الفروق في اختبار شيفيه لإجابات عينة الدراسة حسب الخبرة

بيان	من 1: 4 سنوات		من 5: 9 سنوات		من 10 : 14 سنة		من 15: 19 سنة		من 20 سنة فأكثر	
	متوسط الفروق	Sig (p.value)	متوسط الفروق	Sig (p.value)	متوسط الفروق	Sig (p.value)	متوسط الفروق	Sig (p.value)	متوسط الفروق	Sig (p.value)
من 1: 4 سنوات										
من 5: 9 سنوات	-.19347-	.446								
من 10 : 14 سنة	-.70224-*	.008	-.50877-	.055						
من 15: 19 سنة	-1.23404-*	.000	-1.04057-*	.000	.53180*	0.22				
من 20 سنة فأكثر	-1.06433-*	.000	-.87086-*	.001	.36209	0.157	.16971	0.435		

من الجدول (6) تتضح الفروق في متوسطات مهارات التعلم النشط حسب مستوى الخبرة بين مستوى الخبرة (من 1: 4 سنوات) ومستوى الخبرة (من5: 9 سنوات)، حيث تبين أن أعلى مستوى الخبرة في علاقته بمهارات التعلم النشـــط كان (من15: 19 سنة) ثم يليه مستوى الخبرة (من 20 سنة فأكثر) ثم يليه مستوى الخبرة (من 10: 14 سنة) وأقل مهارات التعلم النشط كان عند المعلمات قليلات الخبرة من فئة الخبرة (من 1: 4 سنوات) ثم يليها المعلمات من فئة الخبرة (5: 9 سنوات).

تفسير النتائج: من عرض نتائج الدراسة نلاحظ ضعف مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي وهذا يؤثر تأثيراً مباشراً على المستوى التحصيلي للمتعلمين بمراحل التعليم العام، ويُرجع الباحثان ذلك إلى عدة أسباب منها أن العديد من معلمي مدارس التعليم الأساسي غير مؤهلين تربوياً وهو ما تبين للباحثين من عينة الدراسة، بالإضافة إلى عدم التدرب على التعلم النشط أثناء الخدمة وإلى ضعف برامج إعداد المعلم بكليات التربية حيث لا تقدم برامج تدريبية للطلبة المعلمين تختص بالتعلم النشط وضعف برنامج التربية العملية حيث إن مرحلة التربية المنفصلة كانت في القريب لا تقدم للطلبة المعلمين، وإن كثيراً من أساتذة كليات التربية غير مؤهلين تربويا مما ينعكس سلباً على ممارساتهم التدريسية داخل قاعات الدراسة بالكلية، حيث لا يهتم بعضهم بالأنشطة التي هي جزء من المنهج، والتي ينخرط الطالب المعلم فيها مما يسهم في إتقانه لتلك الأنشطة، وعدم اهتمام وزارة التعليم المتوسط بإجراء ورش العمل والدورات التدريبية للمستجدات التربوية خاصةً فيما يختص بطرائق وأساليب التدريس الحديثة.

الاستنتاجات:

- أظهرت الدراسة أن هناك قصوراً في مهارات التعلـم النشـط لـدى معلمي التعليم الأساسي، حيث إن جميع العبارات ببطاقة الملاحظة كان الأداء عليها من قبل المعلمين ضعيفاً.

– أوضحت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي تعزى لمتغير (الخبرة)، وكانت هذه الفروق لصالح الخبرات العالية.

توصيات الدراسة : يوصي الباحثان في نهاية هذه الدراسة بما يلي :

– إعادة النظر في برامج التأهيل بكليات التربية بشكل كامل، حتى يتسنى لمخرجاته العمل بكفاءة عالية، وذلك بربط مخرجاتها بمتطلبات التعليم العام.

– ضرورة إعادة النظر في سياسة القبول في كليات التربية، حيث تعدّ مخرجاتها بحسب الدراسة الحالية متدنية إلى حد كبير.

– تقديم برامج وأنشطة علمية لطلاب كليات التربية بما يلبي احتياجاتهم العملية، وتتوافق مع معايير الجودة في المهنة.

– التركيز في جانب التربية العملية على التدريب على الأنشطة التدريسية التي تلبي متطلبات التعلم النشط.

– ضرورة متابعة مستجدات مهنة التدريس وما يحدث من تطورات في أساليب واستراتيجيات التدريس من خلال الدورات التدريبية وورش العمل.

– تفعيل دور الموجه التربوي وذلك بتقديم التدريب الكافي له وإمداده بالنشرات والكتب التي تظهر التطورات في مجال مهنة التدريس حتى يكون أداة فعالة في تقويم أداء المعلم بشكل مستمر.

– توجيه نتائج الدراسة إلى المعنيين بالأمر في الجامعات الليبية للاستفادة منها في تطوير أداء طلاب كليات التربية، وإعداد وتنفيذ الدورات التدريبية المناسبة لتحقيق أهداف تنمية القدرات التدريسية.

– إعداد الدورات التدريبية اللازمة أثناء الخدمة لتزويد المعلمين بالمهارات المهنية أثناء قيامهم بعملية التدريس، وتزويدهم بالجديد من الطرائق والاستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة، حتى يصبحوا أكثر فعالية في استخدام هذه الأساليب وعلى رأسها التعلم النشط مع تلاميذهم .

– إعادة النظر في نظام القبول بكليات التربية.

– إعادة النظر في نظام تعيين المعلمين بحيث يراعى فيها المهارات التدريسية عامة ومهارات التعلم النشط خاصة.

مقترحات الدراسة : يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية :

– دراسة تقويم مهارات التعلم النشط لدى المعلمين في مراحل تعليمية أخرى.

– دراسة معوقات ومشكلات استخدام مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي.

– وضع برامج مقترحة لتفعيل مهارات التعلم النشط لدى معلمي مدارس التعليم الأساسي وفق الأنشطة المتوفرة.

– دراسة تقويم التعلم النشط لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

– دراسة تطوير برنامج الإعداد التربوي بكليات التربية في ضوء مهارات التعلم النشط.

– دراسة مهارات التعلم النشط لدى عينات مختلفة من المعلمين في ضوء متغير المؤهل الدراسي" عالي/ متوسط" والنوع الاجتماعي "ذكر/ أنثى".

قائمة المصادر والمراجع

1. أفنان دروزة (2004) أساسيات في علم النفس التربوي.عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
2. انتصار خليل عشا وصالح محمد أبوجادو(2011) "أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل العلمي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي"، دراسات، العلوم التربوية، المجّلد 38 ،ملحق.

3. انتصار خليل عشا وآخرون (2012) " أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية"، مجلة جامعة دمشق، المجلد(28)، العدد الأول.

4. ثناء أحمد جمعة(2010) استراتيجيات التعلم النشط وتدريس الدراسات الاجتماعية، العربية للمناهج والبرمجيات، القاهرة.

5. جودت سعادة وآخرون(2006) "أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (4) العدد(2).

6. رنا فتحي محمد العالول(2012) "أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر بغزة.

7.زينب طاهر توفيق أبو الحمد(2014) " فعالية استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات وميلهم نحو دراستها"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

8. عبدالرحمن البواردي (2012) "واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

9. عودة أبوسنينة وانتصار عشا ومحمد قطاوي(2009) " درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الزرقاء للبحث والدراسات الإنسانية، المجلد (9)، العدد (2).

10. غادة قصي مصطفي عبدالكريم (2009) "أثر برنامج قائم على التعـلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية والتحصيل لدى المتعلمين المعوقين عقلياً القابلين للتعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

11.Meyers, C. & Jones, T. B. (1993). Promoting active learning: trategies for the college classroom. San Francisco: Jossey-Bass. Australasian, **Journal of Educational Technology, p** 336-354

12.Carroll, L. & Leander, S. (2001). **Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies**. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University.

القيمة التربوية للعب في رياض الأطفال

أ. آمال الباشا

قسم التربية وعلم النفس- كلية الآداب – جامعة طرابلس

الملخص:

تهدف الباحثة في هذه الورقة البحثية إلى تحليل أهم نظريات تفسير اللعب وتنقسم إلى: النظريات الكلاسيكية و النظريات الحديثة، وتظهر الاختلافات الرئيسة بين هذه النظريات. وعلاوة على ذلك، تهدف إلى:

- استكشاف اللعب وأهميته للنمو البدني والعقلي والعاطفي والاجتماعي للأطفال .
- اكتشاف خصائص اللعب في رياض الأطفال علي أسس فردية بسيطة بدنية تخيلية .
- استكشاف أهم المعايير التي تناسب أنواع وأدوات اللعب لرياض الأطفال التي تستخدم في الأنشطة الداخلية (الغرفة) والخارجية (في الملعب) والأهداف التعليمية.

وترى الباحثة أن اللعب يحتل مكانا مرموقا في العالم لأنه يساعد الأطفال على التعلم، ويعد وسيلة للتعبير عن الذات و الإبداع والابتكار وحل المشاكل وإخراج الطاقة. وهو أيضا مصدر لسرور وبهجة الطفل وإيجابية التفاعل مع الآخرين. وأخيرا، يمكن القول إن اللعب هو "أنفاس الحياة" للطفل.

Abstract:

The researcher aims in this article to analyze the most important theories for playing explanation, which are divided into: classical theories and modern theories, and show the main differences between these theories. In addition, the researcher aims to:

- Explore playing and its importance for the physical, mental, senses, emotional and social development of the kindergarten child;

- Explore the characteristics of playing at the kindergarten level which is mainly individual, simple, physical and imagining in general; and
- Explore the most important standards for the suitable playing types and tools for kindergartens children, for internal (in activities' room) and external (in playground) use and their educational goals.

The researcher concludes that playing occupies a distinctive place in the children world because it is an aid for the child learning, a means for expressing self and fears and place for the child imagination, creativity, problem solving and extra-energy discharging. It is also a source for the child happiness, joy and positive interacting with the others. Finally, It could be said that playing is the "life breaths" for the kindergarten child.

مقدمة:-

يعدّ اللعب نزعة طبيعية وظاهرة إنسانية للتعبير عن الحياة ، فعلى الرغم من أن هناك كائنات أخرى تشترك مع الإنسان في اللعب الحركي والحس حركي ؛ فإن تنوع اللعب (من اللعب الحركي ، إلى التمثيلي ، إلى الألعاب ذات القواعد) يعدّ قدرة ينفرد بها الإنسان وحده.

ويقول (شيللر Sheller) في هذا الصدد "يكون الإنسان إنساناً حين يلعب" (سوزانا ميلر، 1987، 5). فاللعب إذن صفة مميزة لحركات الإنسان تُشكل أساس نموه الجسمي والحركي والمعرفي واللغوي والوجداني والاجتماعي ، بالإضافة إلى أن اللعب يعدّ مصدراً للسعادة والبهجة والمتعة التي تجعل منا آدميين.

كما أن اللعب هو وسيلة الطفل للتعلّم ، وأسلوب تعبيره عن ذاته ، وعن مخاوفه ومسرح خياله وابتكاراته ، وحل مشكلاته ، ومجال لتفريغ طاقاته الزائدة ، ومصدر لسعادته وبهجته ، وتفاعله مع الآخرين تفاعلا إيجابيا خلاقا.

ولما كان اللعب يحتل مكاناً بارزاً في عالم الأطفال فإن رياض الأطفال تحظى باهتمام خاص بكونها أحد المداخل الهامة لتنمية شخصية الطفل ؛ حيث تعمل برامجها على توجيه الأطفال الوجهة السوية من خلال اللعب ، الذي يُمثل مهنة الطفل ، وأنفاس الحياة بالنسبة له.

ومن هنا يستمد اللعب قيمته التربوية التي يُقدرّها المُربون وعلماء النفس.

وانطلاقاً مما سبق فإن الباحثة تسعى – من خلال هذا المقال – للإجابة على التساؤلات التالية:-

1- ما أهم النظريات المفسرة للعب؟

2- ما أهمية اللعب لنمو طفل الرّوضة؟

3- ما هي خصائص اللعب في مرحلة رياض الأطفال؟

4- ما مواصفات وأنواع الألعاب المناسبة لطفل الروضة وما هي أهدافها؟

لمحة تاريخية عن الاهتمام باللعب في مرحلة الطفولة

لقد احتل اللعب حيزاً كبيراً من اهتمام الفلاسفة والمربين عبر التاريخ ، فقد رأى (أفلاطون) أن اللعب طريقة لتعلّم الأطفال المهارات المطلوبة منهم في أعمالهم كراشدين (عبد الدائم، 62– 63).

وبتطور الثقافة الإنسانية وبمجيء التربية الإسلامية زاد الاهتمام بالطفل ، فقد أورد الفيلسوف المسلم (محمد أبو حامد الغزالي) في كتابه إحياء علوم الدين نصائح ذات قيمة تربوية ؛ حيث عدّ اللعب وسيلة مهمة يُعبر بها الصغير عن فطرته ، وصمام أمان لمتاعبه ، فضلاً على أن اللعب وسيلة لمساعدة الصغير على تنمية جسمه وتقويته ، وإدخال السرور إلى قلبه ، وإراحته من تعب الدروس (الغزالي، ب.ت: 66).

كما أكد كلٌ من (ابن سينا ، وابن خلدون) على أهمية اللعب بالنسبة للطفل فهو مطبوع عليه بالفطرة ، ووسيلته للتعلّم.

وفي القرن السابع عشر أورد (كومنيوسComenius) في كتابه "مدرسة الطفولة" أهمية تشجيع الأطفال على اللعب لأنه وسيلتهم للتعلّم (اللقانى، 1989، 93).

أما (جون لوك Joan .loke) فقد أكد في كتابه "آراء في التربية" : (علينا أن نتقبل الأطفال كما هم ، ونتيح لهم التعلّم من خلال نشاطهم الطبيعي، ألا وهو اللعب) (عبد الدائم، 1978، 366- 367).

وفي القرن الثامن عشر ركز (روسو Rousseau) على ميول الطفل الطبيعية ، وإطلاق حريته ليُمارس الأنشطة التي تتماشى مع طبيعته من خلال اللعب (بدران، 2000، 133).

أما (روبرت أوين **R.owen**) فقد منع الكتب في مدارس الطفولة ، وطالب في كتابه – الذي تناول سيرته الذاتية – بضرورة ممارسة الأنشطة التي تعتمد علي اللعب داخل الفصل وخارجه.

وفي القرن التاسع عشر كان الفضل الأكبر للمربي (فروبل Frobel) في إرساء الأسس السليمة لتربية طفل الروضة ؛ حيث وصف في كتابه "تعليم الإنسان" مفهوم النشاط الذاتي للطفل ، وابتكر مجموعة من الألعاب اسماها (بالهدايا) (حواشين، وحواشين، 1990، 23- 24).

وأضافت (منتسوري Montessori) الاهتمام بتنمية حواس الطفل ، ونادت بضرورة إعطاء الحرية للطفل أثناء اللعب للاعتماد على نفسه ، دون تدخل من المربية (المرجع السابق، 33- 34).

أما (دوكرولي Decroly) فقد عدّ اللعب وسيلة مهمة لتنمية ثقة الطفل بنفسه من خلال ممارسته – أثناء اللعب – لمواقف الحياة بأشكالها المختلفة (عبد الرحيم، ب.ت: 56).

وهذا ما أكده (جون ديوي J.Dewey) بشكل أكثر وضوحاً في القرن العشرين من خلال مبدأ "التعلّم بالعمل" إذ يرى في اللعب فرصة جيدة لتعلّم الأطفال ، وذلك لأن اللعب يتمشى مع ميولهم واهتماماتهم (بدران،2000، 214).

تعريفات اللعب

عادة ما نستخدم كلمة لعب في حياتنا اليومية للإشارة إلى لعب الأطفال اليومي ، أو إلى لعب الكبار في أوقات الفراغ ، وعادة لا يشعر الفرد العادي بصعوبة بالغة في تحديد نوعية السلوك ما إذا كان لعباً أو لا.

لكن الواقع يختلف بالنسبة لعلماء النفس والمهتمين بعلم نفس النمو على وجه الخصوص ، وذلك يرجع إلى أن اللعب من السهل تعريفه سلوكياً أكثر من نظرياً. وبوجه عام نلاحظ أنه عادة ما يُطلق على سلوك ما "لعباً" وذلك فقط عندما يبدو هذا السلوك غير موجه نحو هدف مُحدد.

وقد قدم كثيرٌ من العلماء تعريفات متعددة للعب لعل أهمها ما يلي:-

تعريف (هارولدHarold)" اللعب هو سلوك يقوم به الفرد بدون غاية مسبقة"(زهران،1981، 271).

تعريف(جروسGroos) "إن المعيار البيولوجي للعب لا يختص فقط بالممارسة المرتبطة بالجوانب الغريزية والجسمية ، ولكن بالمعيار السيكولوجي ،لذا فإن العمل الذي يؤدِّي فقط للمتعة التي يُحققها يعتبر لعباً" (عزة خليل، 2002، 9).

تعريف (كانط Cant)"اللعب هو كالفن سرور أو ارتياح بلا هدف أو متعة خالصة في أي غرض" (ميلر، 1987، 5).

تعريف (آن ويسلر Ann. Weisler) عرفت اللعب بوصفه " يتكون من سلوكيات و تتابعات سلوكية يتحكم فيها الكائن أكثر من أن يتحكم فيها المثير ، وهي سلوكيات تبدو موجهة فعلياً من الظاهر ، وتؤدى لذاتها ؛ حيث تقتضي إلى تأثير إيجابي وتبعث على الارتياح". (عزة خليل، 2002، 9).

تعريف (بياجيه Piget) عرف اللعب "بوصفه سلوكاً استيعابياً خالصاً ، بمعنى تطبيق التخطيطات القديمة على المواضيع الجديدة"(الفنيش، 1988، 36).

تعريف (سوزان إيزاكسى Suzann Isaae) عرفت اللعب "بأنه ممارسة الفرد لنشاط تشترك فيه جميع عناصر شخصيته من جسمية وعقلية ومزاجية واجتماعية"(عبد الرحيم، ب.ت، 255).

ويرى (فولكتيه Folk tea) أن اللعب لا يزول بزوال الطفولة ، فالراشد نفسه لا يمكن أن يقوم بفعالية هائلة ، إلا إذا اشتغل وكأنه يلعب" (سنقر،2008، 105).

من خلال ما تقدم يتبين لنا أن التعريفات السابقة للعب تعدّ متباينة فيما بينها ، بالإضافة إلى أن بعضها يتسم بالغموض إلى حد ما.

وعلى آية حال فإن الباحثة حاولت صياغة تعريفٍ للعب يلخص التعريفات السابقة في الآتي:-

اللعب هو نشاط متناسق وشامل لجميع جوانب شخصية الإنسان ، لا يهدف حين نمارسه إلى غرض محدد سوى المتعة الناتجة عن اللعب ذاته ، فهو يُرضي حاجات الإنسان ويُشبع دوافعه ، ويُلازمه مدى الحياة.

النظريات المفسرة للعب

يمكن تصنيف هذه النظريات إلى :-

- نظريات كلاسيكية (ظهرت منذ بداية القرن التاسع عشر ، وحتى بداية القرن العشرين).
- نظريات حديثة (ظهرت بعد عام 1920 وما زالت مستمرة حتى الآن).

أولاً النظريات الكلاسيكية:- (فرج، ب.ت، 22- 23).

1- نظرية الطاقة الزائدة (فريدريك شيللر F.Sheller& هاربرت سبنسر H.Spenser)

ترى هذه النظرية أن الكائنات البشرية لها قدر محدد من الطاقة يتم استخدامه في الأعمال اليومية بغرض استمرار الحياة ، والقدر من الطاقة الذي لا يتم استخدامه في هذه الأعمال يتم

تصريفه من خلال اللعب ؛ فهي تعدّ طاقة زائدة عن حاجات الفرد – وعلى هذا الأساس فإن الأطفال الذين لا تُتاح لهم فرص الحركة والنشاط يبدو عليهم الرغبة في تفجير طاقاتهم.

2- نظرية الاستجمام أو تجديد النشاط (جوتس موتس G.Motse& لازاروس Lazros)

وهي عكس نظرية الطاقة الزائدة ، إذ يرى أصحاب هذه النظرية أن الكائن البشري عندما يلعب يُحرك أعضاء غير التي أجهدها بالعمل ، وبذلك يُريح العضلات التي تعبت فيتجدد نشاطها ، بينما تكتسب العضلات التي مارس بها اللعب تدريباً يزيد من قوتها وقدرتها على بذل وتجديد النشاط.

3- نظرية الميراث أو التلخيص (ستانلي هولS.Hole)

يرى أن الطفل وهو يلعب يكرر تاريخ الجنس البشري في لعبه ، أي أنه يلخص ما كان يعمله أجداده ، فهو يلعب حرفة الصيد ، وحرفة تربية الحيوان ، وحرفة الزراعة ، وحرفة الصناعة ، وحرفة التجارة وغيرها.

4- نظرية التدريب أو الإعداد للحياة (كارول جروس C.Groose)

وهي عكس نظرية الميراث ؛ حيث إن نظرية التدريب تركز على المستقبل لأن بعض الغرائز لا تتضح دفعة واحدة ولكن بالتدريج ، لذا فإن اللعب يُتيح فرصة تهذيب وتدريب وممارسة الأنشطة الغريزية الضرورية لكي يتدرب الطفل على الحياة المقبلة ، ويتمكن من استغلال هذه الغرائز المدربة أفضل استغلال لممارسة حياته التي تعتمد على التكيف مع البيئة.

نقد النظريات الكلاسيكية:-

وجهت بعض الانتقادات لنظرية الطاقة الزائدة ؛ حيث إن اللعب لا يكون دائماً نتيجة وجود طاقة زائدة عند الطفل ، فكثيراً ما نلاحظ أطفالا يلعبون وهم في غاية التعب والإرهاق أو المرض ، ومع ذلك يستمرون في نشاطهم ويواصلون ألعابهم.

كذلك نظرية الاستجمام أو تحديد النشاط فهي لم تتطرق للعب الأطفال ؛ بل ركزت على لعب الكبار بدافع الترفيه عنهم.

أما بالنسبة لنظرية الميراث أو التلخيص فإن الانتقاد الذي وجه إليها يكمن في نقص الأدلة التي تؤيدها ، كذلك من الصعب تصور الأطفال يلعبون بهدف تلخيص حياة أجدادهم.

في حين يمكن عدّ نظرية التدريب أو الإعداد للحياة أكثر تقبلاً بين النظريات السابقة ، ولكن ما يؤخذ عليها اعتمادها الزائد على مفهوم الغرائز باعتباره المحرك الرئيس لقوى النمو.

ثانياً النظريات الحديثة

1- نظرية التحليل النفسي (سيجموند فرويد S. Freud)

يرى أن الطفل بإمكانه التخلص من المشاعر المرتبطة بالأحداث والخبرات المؤلمة عن طريق اللعب، فعل سبيل المثال :- عندما يتعرض الطفل للضرب من أحد الوالدين فإنه يقوم بضرب دميته ، أو أنه يضرب زميله وبهذه العملية الإسقاطية يتعامل مع مشاعره ويُسيطر عليها (بلقيس؛ ومرعى ، 1982، 187).

2- نظرية النمو المعرفي البنائي (جان بياجيه J. Piaget)

يرى بياجيه أن اللعب وسيلة تعلّم هامة لما يُفسحه من مجال للطفل ليتعلّم الشيء الكثير ، وقد ربطه بنظريته في النمو المعرفي ؛ حيث يرجع النمو العقلي إلى التبادل المستمر النشط للأدوار بين

(التمثيل والمواءمة) إذ يحدث التكيف الذكي حينما تتوازن العمليتان ، ولكن حينما لا تكونان كذلك فإن المواءمة أو التوافق مع شيء ما يُمكن أن يتغلب على التمثيل ، وهذا ما ينتج عنه المحاكاة ، وبالمقابل فإن التمثيل قد يتغلب بدوره كما يحدث عند ملاءمة الانطباع مع الخبرة السابقة وتكييفها لحاجات الفرد وهكذا يحدث اللعب (ميلر،1987، 52- 54).

3- نظرية النمو الاجتماعي (فيجو تسكي Vygotsky)

ركز فيجو تسكي على السياق الاجتماعي لكونه المؤثر الأول على النمو المعرفي ، وذلك لأن الأطفال يواجهون المعرفة داخل عالمهم الاجتماعي ، وتلك المعرفة سوف تُصبح فيما بعد جزءاً من نموهم المعرفي.

ولما كان اللعب وسيلة الطفل للتفكير بعمق وحل المشكلات ، فقد أوضح فيجو تسكي من خلال ملاحظاته – أنه " في اللعب يسلك الطفل بطريقة أكبر من متوسط عمره وبشكل يبدو أكبر من سلوكه المعتاد يومياً ، ففي اللعب يبدو الطفل كما لو كان أطول مما هو عليه في الحقيقة " (عزة خليل، 2002، 30).

إن عمل فيجو تسكي الذي كان معاصراً للعالم بياجيه ، قد وسع في بعض أفكار بياجيه، وخاصة المتعلقة بدور اللعب في النمو المعرفي والاجتماعي ، فقد آمن فيجو تسكي مثل بياجيه بأن التناقضات وحل المشكلات يعدّان من الملامح الأساسية في النمو.

تعقيب :-

ترى الباحثة أن الاختلافات الرئيسة بين النظريات الكلاسيكية ، والنظريات الحديثة – المفسرة للعب – تكمن في الآتي:-

- إن النظريات الكلاسيكية اكتفت بتفسير وجود اللعب في حياة الطفل ، وإن كان هناك بعض المآخذ عل هذا التفسير وهي التي (سبق الإشارة إليها) .

- أما النظريات الحديثة فقد ركزت على توضيح دور اللعب في نمو الطفل بأبعاده المختلفة ، بمعنى أن هذه النظريات ركزت على (نتائج اللعب) مما جعل للعب وظيفة وقيمة تربوية عظيمة.

وهذا ما تسعى إليه الباحثة من خلال هذا المقال لإبراز القيمة التربوية للعب في مرحلة رياض الأطفال لكونها أهم وسائط التربية المتخصصة التي تُعنى بتربية ورعاية الطفل (بين الثالثة والسادسة من العمر) ، وهي واحدة من أهم أنظمة التفاعل الاجتماعي ، فهي اللبنة الثانية بعد الأسرة – أولى وسائط التربية – التي تُسهم في تربية الطفل ورعايته جسمياً وحركياً ، ومعرفياً وحسياً ولغوياً وانفعالياً ،واجتماعياً.

اللعب وأهميته لنمو طفل الروضة

دور اللعب في النمو الجسمي والحركي:-

يُساعد اللعب على نمو قدرة الطفل الجسمية والحركية من خلال المشي والركض والقفز والتسلق والرقص والحفر والدق والرمي والتدحرج ولف الجسم ، وكلها حركات تُساعد طفل الروضة على تنمية عضلاته الكبيرة ، ومن ثمّ تقوية جسمه وتنشيطه ، بالإضافة إلى تحسين أداء أجهزته الفسيولوجية المختلفة ، كما يُساعد اللعب بالصلصال ومواد العجن والرسم والتلوين ، وألعاب الفك والتركيب وغيرها على نمو العضلات الصغيرة الدقيقة التي تجعل حركات الطفل أكثر سيطرة ودقة وأكثر توازناً.الأمر الذي يتطلب من القائمات على التربية في مؤسسات رياض الأطفال ضرورة توفير فرص مناسبة للعب ، بالإضافة إلى توفير الألعاب والأدوات والمستلزمات المناسبة لطفل هذه المرحلة.(الحبيب، 1995، 18).

1- دور اللعب في النمو العقلي والحسي واللغوي:-

اللعب يساعد الطفل في استعمال حواسه الخمس ليتعرف على البيئة المحيطة به ، فتنمو قدرته العقلية الإدراكية ، وتتطور ذاكرته وتفكيره ويتسع خياله ، وتزداد قدرته على التعبير اللفظي.

وتؤكد (ماري بولاسكي *M.Pulski*) ،"أن اللعب يتوقف على نوع وتركيب اللعبة أو أدوات اللعب ، وعلى خيال الطفل ، ومدى حريته في اللعب" (المرجع السابق، **274**)

لذلك من الضروري تزويد طفل الروضة بألعاب وأدوات متنوعة مناسبة لسنه ؛ بحيث تشبع لديه حب الاستطلاع والاستكشاف ، وتُساعده على الخيال والابتكار ، وحل المشكلات ، وتُتيح له فرص التعبير اللفظي الحر.

2- دور اللعب في النمو الانفعالي الوجداني :-

يُساعد اللعب على تخليص الطفل من الاتجاهات السلبية كالغضب والأنانية والعدوان والاتكالية والخوف، والتمركز حول الذات ، وعدم الثقة بالنفس ، كما يُساعد اللعب على زيادة الميل إلى مواصلة النشاط ، ويعمل عل تحقيق الاتزان الانفعالي .

الأمر الذي يتطلب إشباع حاجات الأطفال للعب إلى أقصى حد ممكن ليشعروا بالبهجة والسرور والطمأنينة والراحة النفسية.

وتؤكد (سوزان اسحق) "أن الطفل حين يلعب ويقوم بتمثيل دور الأب والأم إنما يُترجم دراماتكيته الداخلية إلى أخرى خارجية ، وفي ذلك يحد من حالة التوتر التي قد يُعاني منها عن طريق وجود تعادل جديد من الصحة العقلية والرضا والسرور" (عدس؛ مصلح، 1999، 81).

3- دور اللعب في النمو الاجتماعي

يعدّ اللعب وسيلة هادفة تُساعد الطفل في تحديد علاقته بالآخرين ، فيتعلّم أصول اللعب واحترام قوانينه ، ويُحدد دوره فيه ، فيكتسب مفهوم الالتزام في التفاعل الاجتماعي ، كما يكتسب معنى الصداقة والألفة والتعاون والتضامن والعدالة والزعامة والاستقلال ، كما يُساعد اللعب الجماعي في تعلّم الطفل كيف يُسيطر على عواطفه ، وكيف يُدافع عن حقوقه ، وهكذا تأخذ معالم شخصيته بالتكوين والتفتح.

الأمر الذي يتطلب توجيه أطفال الروضة وتشجيعهم على ممارسة اللعب فرادى وجماعات ، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في الاحتفالات والمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية ، كذلك المشاركة في الرحلات والزيارات الميدانية لمؤسسات المجتمع المختلفة ، وإقامة المعارض ، وتقديم أعمال الأطفال البسيطة لتكون حافزاً لمزيد من العطاء والتقدم.

خصائص اللعب في مرحلة رياض الأطفال:-

يتميز اللعب في هذه المرحلة بأنه لعب انفرادي بسيط عضلي في جملته بدون هدف واضح ، فالطفل في سن (3-4) سنوات يلعب بنفسه مع نفسه ، وهذا ما يُعرف باللعب التمثيلي أو الرمزي (الإيهامي) ويُقصد به تمثيل الأشياء في صورة خيالية " فالطفل يتوهم العصا حصاناً ، والكرسي سيارة ، والقلم مُسدساً " **(زهران، 1981، 175).**

حيث إن هذه المرحلة تتميز بخيال لا حدود له ، فنجد الأطفال غالباً ما يتحدثون إلى أنفسهم ، ويُحددون أدوارهم وبالتالي فهم قادرون على تسلية أنفسهم بأنفسهم ، واكتشاف ذواتهم من خلال اللعب ، ومن ثمّ فلا أثر للمنافسة خلال السنة الثالثة والرابعة من عمر الطفل ،وعندما يبلغ الطفل سن (الخامسة) يبدأ تدريجياً اللعب مع الآخرين إذ يُكوّن أصدقاء اللعب "الأقران" . وهنا تبرز الأهمية الاجتماعية للعب فتظهر روح التعاون والمنافسة ، ويبدأ لعب البنين يتمايز عن لعب البنات ، وتبدأ الأنثى تلعب مع الإناث ، والذكر يلعب مع الذكور مما يزيد من تأكيد دورها كأنثى ودوره كذكر (عثمان، 2006، 16- 18).

الفروق بين الجنسين في أدوات اللعب:-

تختلف الألعاب بحسب الجنس ، فالبنات يملن إلى الألعاب الهادئة مثل:-اللعب بالدمى ، وألعاب الغناء والرقص والتمثيل ، وألعاب الطهو والكي والخياطة ، والرسم والتلوين . أما البنون فيميلون إلى لعب الكرة ، والألعاب الحركية كالجري والقفز والتسلق والرمي ، وألعاب التشكيل بالصلصال ، واللعب

بـأدوات النجـارة ، وأدوات الزراعـة ، واللعـب مـع الحيوانـات الأليفـة والطيـور ، بالإضـافة إلـى الألعـاب الإلكترونية الحديثة . وإن كانت هذه الألعاب تروق للبنات أيضاً.

مواصفات أدوات اللعب الخاصة برياض الأطفال:-

1- أن تتناسب اللعبة مع المرحلة التي صُنعت من أجلها.

2- أن تكون ملونة بألوان زاهية ثابتة لا تضر بالطفل .

3- أن تكون خفيفة الحمل وكبيرة الحجم لا يقدر الطفل على ابتلاعها.

4- أن تكون متينة وليس لها نتوءات تضر بالطفل. (الناشف، 2001، 82- 83).

كما حددت اللجنة التوجيهية المكلفة برياض الأطفال في (أوهايو) عام (1978)م الأسس التي ارتكزت عليها انتقاء الآلات والأدوات والأجهزة المستخدمة في رياض الأطفال ، والتي تساعد الطفل على اللعب والتعلّم والنمو، وقد وضعت هذه اللجنة معايير مُحددة تتمثل في الآتي:-

مراعاة مستوى نضج الطفل وتطور معلوماته وقدراته في استعمال المواد الخاصة والمعدات.

1. تلبية الاهتمامات المختلفة للأطفال ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

2. تأمين توازن كاف بين الأنشطة الفكرية ، والأنشطة العلمية.

3.مراعاة الطرق التربوية المطبقة في رياض الأطفال (سنقر، 2008، 105).

وقد اهتمت الكثير من دول العالم بأدوات اللعب وأنشأت لها مصانع عديدة ، وصارت تجارة اللعب تمد بعض الدول مثل:- الصين ، اليابان ، ألمانيا ، الولايات المتحدة الأمريكية ، إيطاليا بنسبة كبيرة من الدخل القومي ، ويعمل بها ألوف من الخبراء والمهندسين.

وقد خطت بعض الدول العربية خطوات بناءة بهدف توفير الألعاب التربوية والترفيهية لأطفال مرحلة الروضة ، كما هو الحال في مصر ، والأردن ، وغيرها.

أنواع الألعاب التي تناسب طفل الروضة وأهدافها:-

اختلف المربون والمهتمون بالبحث والدراسة حول تصنيف ألعاب الأطفال ، فمنهم من قام بتصنيفها إلى حرة ومقيدة ، ومنهم من صنفها إلى ألعاب مهارية معرفية ، وأخرى مهارية حركية وهكذا ، ولعل التصنيف الأكثر قبولاً في ألعاب مرحلة رياض الأطفال هو الذي يعتمد على أماكن استخدام اللعب كالآتي:-

ألعاب داخل حجرة النشاط ، وألعاب خارجية (في فناء الروضة).

أولاً :- ألعاب داخل حجرة النشاط:- (الحبيب،173،1995- 177؛ وعدنان، 2006، 102-106؛ المرشد التربوى، 2010، 80-86)

1- الألعاب المعرفية وأهدافها

- عداد الخرز الملون
- شبكة الأشكال الزخرفية
- شبكة المسامير الخشبية
- قطع فك وتركيب (خشبية وبلاستيكية)
- مكعبات البناء الملونة
- علب وصناديق التطابق
- صندوق الأحرف والأرقام
- ساعة حائط كبيرة
- أشكال هندسية للتلوين الحر
- مجسم لجسم الإنسان
- مجسمات لحيوانات مختلفة (البرية والبحرية)
- مجسمات لوسائل المواصلات

- المكبرات والمجاهر
- قطع مغناطيسية
- البوصلات
- أدوات قياس كالمتر واليادرة
- ميزان لقياس الأشياء
- مقياس لدرجة الحرارة
- توفير مركبات كيميائية وعضوية للتمييز بينها.

تهدف الألعاب المعرفية إلى :-

- استثارة عقل الطفل
- التعرف على الألوان الأساسية ومشتقاتها.
- اكتساب وتنمية بعض القدرات التصنيفية.
- التعرف على الأشكال الهندسية والمقارنة بينها.
- التعرف على المفاهيم الرياضية مثل :- أكبر ، أصغر .....الخ.
- تنمية قدرة الطفل على الانتقال من الإدراك الحسي إلى الإدراك الذهني.
- تنمية حواس الطفل
- التعرف عل موجودات البيئة.

2- الألعاب اللغوية وأهدافها :-

- ألعاب القفازات
- ألعاب الألغاز

- ألعاب التليفون
- مسرح العرائس
- برامج التلفاز الخاصة بالأطفال
- المسجل وأقرص C.D
- جهاز DVD لعرض أغاني الأطفال
- مختبر لغوي بسيط (سماعات)
- ألعاب توافق الصورة مع الحرف
- مكتبة صغيرة تضم القصص المتنوعة الهادفة

تهدف الألعاب اللغوية إلى :-

- تنمية حصيلة الطفل اللغوية
- مساعدة الطفل على التعبير الشفوي الحر.
- تنمية ذات الطفل وثقته بنفسه.
- إحداث تغيير إيجابي في سلوكيات الطفل تجاه نفسه والآخرين.

3- الألعاب الاجتماعية وأهدافها:-

- دمى متنوعة من حيث الشكل والحجم
- ملابس نساء – رجال – بنات – أولاد
- ملابس شعبية متنوعة
- طائرات – قطارات – سيارات (متنوعة)
- صور لشخصيات دينية ، وعامة ، وأخرى لأفراد العائلة.
- مجسمات صغيرة بالمنزل ومحتوياته (الأثاث –مكتبة المنزل– أدوات الطبخ...الخ).

- مجسمات صغيرة للروضة – المدرسة – المسجد – السوق – المزرعة ...الخ).
- مجسمات وصور لأصحاب المهن المختلفة (الشرطي – رجل الإطفاء – الطبيب – المهندس – المعلم – المزارع –الخباز ...الخ).
- جهاز تسجيل ، وأشرطة متنوعة مثل :-(القرآن الكريم – الأحاديث النبوية الشريفة – الأدعية – الأناشيد – أغاني الأطفال ...الخ).

تهدف الألعاب الاجتماعية إلى :-

- تعميق مفهوم وحدانية الله عز وجل.
- غرس عقيدة الإيمان بالله.
- إكساب الطفل العادات الاجتماعية المرغوبة.
- تعريف الطفل بالمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية.
- تعريف الطفل بأصحاب المهن المختلفة في مجتمعه.
- إكساب الطفل الخبرات والمهارات اللازمة للحياة الاجتماعية.
- مساعدة الطفل تدريجياً على الخروج من التمركز حول ذاته ، إلى التمركز حول الجماعة.

4- الألعاب الفنية وتتضمن:-

أ- الرسم والأشغال:-

- كراسات رسم وورق مقوى بألوان مختلفة.
- أقلام وألوان مائية وشمعية
- فرش التلوين (أحجام مختلفة).
- مواد العجن والصلصال الملون.
- مقصات ذات حواف مستديرة.

- قصص وصور ملونة.

ب-الموسيقى:-

- آلات موسيقية متنوعة (بيانو –أورج- آلة كمان – القيثار ...الخ).
- طبول
- دفوف
- صيجان
- مثلثات موسيقية
- سمسميات
- كتب الأغاني والأناشيد الخاصة بالأطفال.
- جهاز تسجيل وأشرطة متنوعة.

وتهدف الألعاب الفنية إلى :-

- إعطاء الطفل مرتكزات للنمو الحسي بأوسع معانيه.
- تدريب الطفل على تذوق الجمال.
- إتاحة الفرص للإبداع والابتكار.
- تخفيف حدة المشاعر العدوانية لدى الأطفال.
- مساعدة الطفل على تحقيق الاستقرار والتوازن النفسي.

ثانياً :الألعاب الخارجية (في فناء الروضة)(الهويدي،2005، 99- 103؛ و الخالدي، 2008، 42-45).

الأراجيح المصنوعة من البلاستيك (المناسبة لحجم الأطفال).

- الأراجيح المصنوعة من إطارات السيارات.
- سلالم التسلق.
- الأحصنة الخشبية.
- الزلاقات
- الدوخات
- ألعاب التوازن
- العربات المتحركة (عربات الدفع)
- الدرجات الثلاثية
- السيارات الصغيرة
- الكرات مختلفة الأنواع والأحجام.
- المراتب الإسفنجية للألعاب الرياضية.
- أدوات الزراعة كالمحاريث ، والمناجل ، وخراطيم المياه...الخ.
- حظيرة للدواجن والحيوانات الأليفة.
- أقفاص للطيور الحية.
- أقفاص للحشرات
- ألعاب الرمل والماء (الأواني – الأحواض – الأكواب ...الخ)

تهدف الألعاب الخارجية (في فناء الروضة) إلى :-

- تنمية العضلات الكبيرة للطفل.
- تنمية العضلات الصغيرة من خلال التعامل مع (الأشياء والأدوات).
- تنمية قدرة الطفل عل التآزر الحركي والبصري.

- تنمية روح الابتكار والإبداع وخاصة في ألعاب الرمل والماء.
- تنمية روح الجماعة والتعاون واحترام الدور.
- تنمية ثقة الطفل بنفسه.
- تنمية شعور الطفل بالاستمتاع والارتياح عندما يتوصل إلى الإنجاز.

الخلاصة:

يُمكن تلخيص أهم وظائف اللعب وفوائده بالنسبة لطفل الروضة في النقاط التالية:-

1. إشباع ميل الطفل إلى الحركة والنشاط.
2. تدريب العضلات الكبيرة والصغيرة وتحقيق التوافق بينهما.
3. تدريب حواس الطفل وإكسابه القدرة على استخدامها.
4. إشباع الميل لحب الاستطلاع والاستكشاف.
5. زيادة الحصيلة اللغوية للطفل وإكسابه القدرة على صياغة أفكاره شفهياً للآخرين.
6. تحقيق أهداف متصلة باكتساب المفاهيم العلمية المرتبطة ببيئة الطفل.
7. تدريب الطفل على تذوق الجمال وتنمية الإبداع والابتكار.
8. تفهم بدايات مفاهيم الخطأ والصواب وبعض المفاهيم الخلقية: كالعدل ، المساواة ، الصدق ، الأمانة.
9. إكساب المشاعر والعواطف الإيجابية :- كالصبر ، قوة الاحتمال، التضامن .
10. تنمية سلوك التعاون والمشاركة الجماعية والاحترام المتبادل ، والعناية بالممتلكات الشخصية وممتلكات الآخرين.
11. تخفيف حدة التوتر النفسي للطفل ومساعدته في حل مشكلاته ، وأزماته الشخصية والمحافظة على توازنه النفسي.

12.استثمار وقت الفراغ في تعلّم مهارات وخبرات نافعة.

13.إكساب الطفل الثقة بالنفس.

14. إشعار الطفل بالسرور والبهجة والمتعة وزيادة الإقبال على الحياة.

15.معالجة بعض حالات اضطراب سلوك الطفل : كالعدوان ، الأنانية، الكذب ، الغضب وغيرها.

قائمة المصادر والمراجع

1. بدران،شبل (2000)، الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية ، ص 133.

2. بلقيس، أحمد (1982) ، توفيق مرعي ، سيكولوجية اللعب ، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

3. الحبيب، علي (1995) ، التربية واستراتيجياتها في رياض الأطفال ، الكويت : منشورات ذات السلاسل.

4. حواشين زيدان نجيب؛ وحواشين مفيد نجيب (1990) ، اتجاهات حديثة في تربية الطفل، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع، ص23-24.

5. الخالدي، أحمد رشيد (2008) ، أهمية اللعب في حياة الأطفال الطبيعيين وذوي الاحتياجات الخاصة ، الأردن : المعتز للنشر والتوزيع.

6. خليل،عزة (2002)، علم نفس اللعب في الطفولة المبكرة ، القاهرة : دار الفكر العربي.

7. زهران، حامد عبد السلام (1981) ، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) ، القاهرة : عالم الكتب ، ط 5 ، ص 271.

8. سنقر،صالحة (2008) ، التربية في رياض الأطفال ، دمشق : المؤسسة العامة للمطبوعات.

9. عبد الدائم، عبد الله (1978)، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة وحتى أوائل القرن العشرين. بيروت : دار العلم للملايين ،ط 3، ص 62-66.

10. عبد الرحيم، عبد المجيد (ب.ت) ، قواعد التربية والتدريس في الحضانة ورياض الأطفال ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، (لا – ت) ، ص 56.

11. عثمان،سنية النقاس (2006) ، طفلك حتى الخامسة ، بيروت : دار العلم للملايين.

12. عدس، محمد عبد الرحيم؛ ومصلح، عدنان عارف (1999) ، رياض الأطفال ، الأردن : دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، ط 6.

13. عدنان، رانيا (2006) ، برامج طفل ما قبل المدرسة ، الأردن :دار البداية للنشر والتوزيع.

14. الغزالي، محمد أبو حامد (ب. ت)،إحياء علوم الدين (الجزء الثالث) ص 66.

15. فرج،إيلين وديع (ب.ت)، خبرات في الألعاب للصغار والكبار ، الإسكندرية :منشأة المعارف.

16. الفنيش،أحمد على (1988) ، الأسس النفسية للتربية ، ليبيا – تونس : الدار العربية للكتاب، ص 36.

17. اللقاني، فاروق عبد الحميد (1989) ،الطفولة بين الرياض والتثقيف ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ص 93.

18. ميلر، سوزانا (1987) سيكولوجية اللعب. ترجمة، حسن عيسى ، ص ،5الكويت :عالم المعرفة.

19. الناشف، هدى (2001) ، استراتيجيات التعلّم والتعليم في الطفولة المبكرة ، القاهرة :دار الفكر العربي.

20. الهويدي، زيد (2005) الألعاب التربوية ، الإمارات العربية المتحدة : دار الكتاب الجامعي ، ط. 3 .

البعد الاجتماعي للغة

د . مختار محمد سالم كلية الآداب– جامعة الزيتونة

ملخص البحث:

حظي موضوع اللغة باهتمام العديد من المفكرين والباحثين ، لما له من دور في الاهتمام بالقضايا والمشكلات المطروحة ، لذا انطلقت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة الاجتماعية بين اللغة والمجتمع، وتنبع أهمية الدراسة في أنها تسهم في فهم طبيعة البعد الاجتماعي للغة ،واستخدم الباحث المنهج الوصفي لكونه أنسب المناهج البحثية لمثل هذه الدراسات. كما خرجت الدراسة بنتائج من أهمها أهمية دراسة البعد الاجتماعي للغة، والارتباطات القائمة بين اللغة والمجتمع ، وتأثير اللغة على حياة الناس .

Abstract…

Language attracted the interest of scholars, and researchers has its own effects on the current issue. This study aims at exploring the role of social relationship between society and language, ,it gains its importance from its contribution in understanding the nature of social dimension language . The researcher employ "Descriptive method" as it is the most suitable for the research purpose.

There is number of results such the importance of social dimension language, associations between society and language and language effect on people lifestyle.

Keywords: language, Society.Dimension.

مقدمة

يهتم علم الاجتماع بدراسة الحياة الاجتماعية داخل المجتمعات الإنسانية وما تضم بداخلها من أوجه التفاعل والتعبير ، ويظهر ذلك في وجود الظواهر الاجتماعية ومنها اللغة ، فكيان الإنسان وجوهره إنما يتحدد في لغته وحساسيته اللغوية والثقافية وحياته الاجتماعية، وتعدّ اللغة من أعظم الاكتشافات التي عرفها الإنسان على مر العصور، فقد نشأت باتفاق جمعي تفاعلي نتيجة متطلبات الفرد والجماعة، وهي من أهم العوامل المؤثرة في بقاء المجتمع وعدم زواله .

فاللغة وليدة حياة الناس الاجتماعية أي الاجتماع الإنساني وبذلك تكمن أهميتها في كونها أداة للتواصل والاتصال ، كما أن هناك ارتباطا بين الظواهر اللغوية والظواهر الاجتماعية في شكل علاقات ينتج عنه تأثير وتأثر اللغة بالعادات والتقاليد والنظام الاجتماعي أي الثقافة في فترة زمنية محدده ومكان معين، مما يجعلها تعكس الحياة بكامل معانيها ومظاهرها. (هادى نمر،1988، 9)

اللغة كظاهرة اجتماعية هي وسيلة أو أسلوب للتصرف تمارس فرضا إجباريا على الفرد ، وتتصف بالانتشار في كل المجتمعات وبين كل الأفراد رغم وجودها بشكل مستقل بذاتها، وبذلك فإن اللغة تعدّ من أبرز الظواهر الاجتماعية بما تتميز به من خصائص تشترك مع باقي الظواهر الاجتماعية الأخرى فيها. فعلم الاجتماع يهتم بدراسة الظاهرة الاجتماعية ومن ضمنها اللغة فقد ظهر الاهتمام بدراسة ظاهرة اللغة داخل فرعه علم اللغة الاجتماعي ، والذي يدرس اللغة من حيث علاقتها بالمجتمع، ويحاول الكشف عن القوانين والمعايير الاجتماعية التي توضح و تنظم سلوك الأفراد نحو اللغة في المجتمع ، وتكمن أهمية وقيمة هذا العلم في إيضاح طبيعة اللغة بصفة عامة، وإيضاح خصائص محددة للغة بصفة خاصة ، لذلك فمن الصعب أن نجد في خصائص المجتمع ما يمكن أن يكون أكثر تمييزاً للمجتمع على نفسه أو يوازيها أهمية في الدور الذي تؤديه اللغة في عملية قيام المجتمع بوظيفته ، كما أن اللغة يمكن أن تزيد من فهم المجتمع .

إن علم اجتماع اللغة يدرس ويهتم بدراسة الخطوط العامة التي تميز المجموعات الاجتماعية من حيث إنها تختلف في اللغة ولسانها، والوقوف على القوانين التي تخضع لها الظاهرة اللغوية في حياتها وتطورها وطرائق الاستعمال المكتسبة وما يحدث لها من مظاهر التغير في شؤون الحياة ، ومبلغ تأثرها بما عداها من الظواهر الاجتماعية التي لها تأثير على اختيار الناس للغة التي يتخاطبون بها ، وما تحمله هذه اللغة من أنماط الحياة لدى المتحدثين بها .(بشر،1997،39)

ويرى (تشومسكى) أن اللغة واحدة من الخصائص التي تقتصر عليها حياة النوع الإنساني في مكوناتها الأساسية ، فهي جزء من تركيبة الإعداد الإحيائي المشترك الذي لا يختلف فيه أعضاء النوع الإنساني إلا من أصيب بعيب عضوي شديد ، ويضيف أن اللغة تدخل بطريقة جوهرية في الفكر والفعل والعلاقات الاجتماعية. (تشومسكى، 1990، 14)

ويحدد كمال بشر عند تعريفه لعلم اللغة الاجتماعي والذي يدرس اللغة بوصفها ظاهرة اجتماعية وعنصراً أو مكوناً من مكونات الثقافة أن من أهم وظائف هذا العلم هو البحث عن الكيفيات التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع والنظر في التغيرات التي تصيب بنية اللغة استجابةً لوظائفها الاجتماعية المختلفة مع بيان هذه الوظائف وتحديدها.(بشر،1997،41)

مشكلة البحث

تعدّ اللغة أحد أهم الظواهر الاجتماعية التي أوجدها التفاعل الإنساني منذ القدم فاللغة وسيلة اجتماعية، وأداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات، فهي صلة الفرد في تفاعله مع الآخرين وهي تتطلب الكلام أو الاستماع أو الكتابة أو القراءة ، وهذه المتطلبات الأربعة هي أدوات إتمام عملية التفاعل الاجتماعي ، وتطرح إشكاليات عدة من بينها طرائق التفكير وموضوعاته وما يرتبط بها من عناصر التفاعل الاجتماعي الذي يعطيها بعدها الاجتماعي ، فمشكلة البحث تكمن في الإجابة عن التساؤلين التاليين:

1. ما هي أهمية ظاهرة اللغة وبعدها الاجتماعي وعلاقتها بالمجتمع ؟
2. ما هو الدور الذي تلعبه اللغة في التأثير على ثقافة المجتمع ، وطرائق التفكير كوسيلة اجتماعية؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي :

1. محاولة وضع تصور سوسيولوجي بعيدا عن استخدامات اللغويين .
2. إيضاح العلاقة الاجتماعية بين اللغة والمجتمع.
3. توضيح عناصر التأثير التي تحدثه الظاهرة اللغوية في ثقافة المجتمعات الإنسانية .
4. توضيح تطور أساليب الحياة البشرية ومعها طرائق التفكير واستخدامات الألفاظ اللغوية

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في النقاط التالية:

1. تسليط الضوء على البعد الاجتماعي للغة .
2. توضيح مدى ارتباط اللغة بحياة الناس كظاهرة اجتماعية وما ينتج عن ذلك ، فقد حدد لنا "إدوارد سابير" (جوزيف،2007: 74) أن معيشة الناس لا تتم في العالم الواقعي الموضوعي ولا من حيث الممارسة الفعلية للحياة الاجتماعية فقط .
3. نلاحظ أن اللغة أصبحت وسطاً للتعبير في المجتمع الذي يتم فيه الالتقاء بين أفراد المجتمع ولا يتم التلاؤم مع الواقع من دون استعمال اللغة.
4. تتضح أهمية دراسة البعد الاجتماعي لظاهرة اللغة ، فاللغة ليست وسيلة عارضة لحل مشكلات التواصل والتأمل فقط وإنما هي شكل من أشكال الحياة البشرية وذلك بإبراز الدور السوسيولوجي لها
5. **المنهج المستخدم :**

إن الحصول على المعارف والمعلومات حول البعد الاجتماعي للغة ، ومن ثم جمعها وتحليلها وسبر أغوارها وتفسيرها فقد تم ذلك بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يخدم ذلك .

الإطار النظري:

تعريف اللغة اجتماعيا :

تعد اللغة ظاهرة اجتماعية تقتضيها حياة البشر ؛ كوسيلة للتخاطب دفعت بالجنس البشري إلى تكوين جمل من كلمات وعبارات عشوائية في الأساس، صحبها أصوات لا معني لأي منها منفرداً، فاللغة ظاهرة مرتبطة بكيان الإنسان فلا إنسانية بدون لغة (الحبابي، 1980، 110) حيث ينظر إليها أحياناً بعدّها من أكثر الصفات التي تميز البشر عن غيرهم من الكائنات، وبما ميزهم الله تعالى من نعمة العقل والتفاعل والاستعداد للتفاهم والكلام مع الآخرين،حيث كان التفاهم الإنساني أول الأمر، بالإشارات والرموز التي لا يزال بعضها في لغة الجماعات البدائية في شكل نقوش ورسوم وشواهد تاريخية ، ثم ظهر نظام التواصل اللفظي الفريد،باستخدام الكلمة ويقول دويل وهاريس " اذا لم تعنِ الكلمات ما نعنيه بالفعل ، فإنها إذا لا يمكن استخدامها للتعبير عما نريد أن نقول " (جونز،2010، 180) أي التفاهم بالأصوات التي تألفت منها الكلمات في اللغات المختلفة التي يستخدمها البشر، ويتسم بأنه نظام ذو درجة عالية من التخصص والتطور المستقل، كما يتسم بأسلوب معقد في استخدام الرمز كنسق يحقق من خلاله البشر الاتصال بالآخرين ، والتي تعني نفس المعاني والدلالات لكل من المتحدث والمستمع ،فاللغة كتعبير تشير إلى مجموعة الألفاظ والصيغ اللغوية ، وخصائص الأساليب الكلامية التي تميز طائفة معينة ، والتي تخضع بدورها لطبيعة المحيط الاجتماعي والثقافي لمستخدميها .

كما أنها سلوك توجهه معايير ومعانٍ وقيم معينة في مواقف التفاعل التي تحددها المناسبات الاجتماعية ، ويحدد " جورج ميد " الصلة الوثيقة بين اللغة والتفاعل الاجتماعي في وجود المثيرات ووحدتها والتي تنعكس على الشخص المتحدث والمستمع (شتا، 1998) حيث إن اللغة لا يمكن أن

تظهر من دون تفاعل ذهني دائم أسوة بالمعرفة ، كما أنها تعدّ من أهم مظاهر وجود الجماعة والمجتمعات وعنصرا ضروريا لبقاء وتماسك وحداتهما والمحافظة على كيانهما .

ومن الملاحظ أن معظم الحضارات القديمة قد اهتمت بدراسة أصل اللغة ، وعلاقة اللفظ بالمعنى ، وقواعد اللغة وتصنيف مفرداتها وصولاً إلى الاهتمام الاجتماعي بدراسة اللغة وعلاقتها بالمجتمع ، فهي سلوك اجتماعي مكتسب ، وتتأثر اللغات المختلفة تأثراً متبايناً نتيجة لاتصال الشعوب ، وقيام العلاقات الاجتماعية بينها ، فاللغات هي وسيلة البشر في أن يعبروا عن أفكارهم ومعانيها على نفس المستوى من التعقيد، وهى شكل من أشكال الممارسة اليومية الاجتماعية كما أنها أولاً جزء من المجتمع فهي صيرورة اجتماعية ومشروطة اجتماعيا بالجوانب غير اللغوية من المجتمع.

ويعرف "سابير" اللغة بأنها طريقة إنسانية مكتسبة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام معين من الرموز اختاره أفراد المجتمع وتعارفوا عليه. (جوزيف،2007،72-74).

ويعرف ابن جني اللغة بأنها " أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " (ابن جني، د.ت،31).

ويستنتج من هذه التعريفات أن للغة مجموعة من الأغراض،فالغرض الأول هي أداة التفكير الإنساني ، والثاني نقل المشاعر والأفكار من شخص إلى آخر والثالث هدف اجتماعي يتمثل في الترابط والتفاهم بين بني البشر.

ويذهب ابن خلدون في مقدمته متحدثاً عن مفهوم وطبيعة اللغة والإنسان والجوانب المرتبطة بهم ،فاللغة عنده هي كلها ملكات شبيهة بالصناعة ومرتبطة بتراكيب الألفاظ ، كما تناول فكرة التطور اللغوي وماهية الإعراب ووظيفته وحقيقته من حيث الطبع والصنع ، كما أشار إلى الفصاحة والبلاغة ، والتي تعني انطباق الكلام على مقتضى الحال وإفادة مقصودة للسامع ، كما أن استعمال المفردات في معانيها والاستعمال بالتكرار من خلال السماع من الآخرين وهو الطبع وهو يندرج تحت الجانب

الاجتماعي أي علاقة اللغة بالمجتمع وطبيعة هذه العلاقة ونتائجها في التنوع اللغوي وحاول إظهار المواءمة بين البنية اللغوية والبنية الاجتماعية وهذه المحاولة هي أساس العمل في علم اجتماع اللغة

ويقصد ابن خلدون بـ (اصطلاحية اللغة) :

1- أن اللغة اصطلاح أو عرف أو تقليد وليست توقيفية أو وراثية أو غريزية، كما أنها ليست من صنع جماعة معينة وإنما اصطلاح يجري على سنن المتعارف عليه في الأمة أو الجماعة اللغوية المعينة ، ويأتي اتفاقاً حسب البيئة والظرف والحاجة.

2-الاصطلاح اللغوي وإن استقرت ثوابته وجوهرياته في بيئة أو فترة زمنية معينة قابل لأن يصيبه ما يصيب الأعراف الاجتماعية من الخروج عن الأنماط التقليدية بالتعديل أو التغيير أو التجديد والتحديث.

3- اللغة اصطلاح فهي وسيلة التواصل بين أفراد المجتمع ، والتواصل يقتضي وجود متكلم وسامع في المواقف التي تجمعهما ولا يتم التواصل إلا بالوقوف على أرض مشتركة من الثقافة والرؤية ، وبهذا يدرك ابن خلدون العلاقة بين اللغة والمجتمع فما يصيب المجتمع من تغيرات أو تنوعات في أنماط السلوك والثقافة لابد أن يظهر أثره في اللغة والعكس صحيح أيضاً . (ابن خلدون،1982، 433-442)، كما تعني أهمية المصطلح في اللغة عند الجاحظ بأنه التأسيس اللغوي للمعرفة الذي يكون به التحاور بين أفراد ويستشهد بأن لكل صناعة ألفاظا .(الجاحظ ،1965، 65).

وقد ذكر ابن خلدون ستة عوامل اجتماعية تؤثر في حال اللغة وحدةً وتنوعاً وضعفاً وصواباً وخطأً ، وهذه جميعاً ذكرها كمال بشر وصنفها إلى ثلاثة عوامل مزدوجة الأطراف :عامل السلطان والدين ، فالدين له لغته وأساليبه واصطلاحاته الخاصة . ويظهر من النص التالي (ولما تملك العجم من الديلم والسلجوقية بعدهم بالمشرق وزناته والبربر بالمغرب ، وصار لهم الملك والاستيلاء على جميع الممالك الإسلامية فسد اللسان العربي لذلك).

أما العامل الثاني فهو: عامل الاختلاط والعزلة ، فاللغة تقليد وعادة اجتماعية تتغير وتتعدل بتنوع العادات والثقافات وفئات المجتمع ، (اعلم أن ملكة اللسان المضري لهذا العهد قد ذهبت وفسدت ، ولغة أهل الجيل كلهم مغايرة للغة مضر التي نزل بها القرآن ، وإنما هي لغة أخرى من امتزاج العجمة بها). والعامل الثالث: عامل الزمان والمكان : ولهذين العاملين أثرهما في حياة اللغة ، فالتغيير في اللغة بالزمان حقيقة واقعة أدركها ابن خلدون ، كما أن عامل المكان سبب وأثر لتغير اللغة أو فسادها (بشر، 1997).

تعد اللغة بمثابة الوعاء لوسيلة التفكير التي يتحدد من خلالها رؤية العالم وقوانينه وشرائعه وبذلك تعدّ قيمة تعلمها ومعرفتها من ركائز النظام الاجتماعي الذي يفرض على أفراد المجتمعات على حد سواء اتّباعها ، وتهدف أساساً لتنظيم حياتهم وتنسيق العلاقات التي تربط بعضهم ببعض ويجد الفرد نفسه مضطراً إلى الخضوع لما ترسمه فهي من طبائع الاجتماع الإنساني، ولها مجموعة من الوظائف تخدم من خلالها الأفراد أو المجتمعات من بينها :

1- التواصل بين الناس وتبادل المعرفة والمشاعر وإرساء دعائم التفاهم والحياة المشتركة ،والذي يعنى الكلام وهو فعل تمرير المعلومات ، وهو ذلك البعد الإنساني في اللغة الذي لا يتمثل في المحتوى المتبادل أو في المعلومة المتبادلة ولكن في فعل التواصل ذاته ، لذلك فإن اللغة هي قبل كلّ شيء رابط اجتماعي كما أنها منظومة اجتماعية.

2- التعبير عن حاجات الفرد المختلفة .

3- ارتباط اللغة بأطر حضارية مرجعية ومفاهيم حضارية وتضرب في عمق تاريخ المجتمع .

من خلال ما عرض تعدّ اللغة ظاهرة اجتماعية تشترك فيها جماعة بشرية معينة ، وتنشأ من طبيعة الاجتماع ويشرف عليها العقل الجمعي ،وتنطوي على صفات وخصائص ذاتية تختلف عن باقي

الظواهر الأخرى كما حددها دور كايم ، على النحو الآتي :أولاً :تلقائية المنشأ أي أنها محصلة التراكمات التاريخية للمورثات الاجتماعية والثقافية ، عن طريق انتقالها من السلف إلى الخلف . ثانياً : الاتصاف بالنسبية رغم عموميتها ولكن اختلاف المجتمعات والجماعات في مورثاتها الثقافية من حيث الأساليب والكلمات والدلالات الصوتية يجعلها نسبية ، وربما يرجع ذلك إلى استخدام اللغة باختلاف الطبقة الاجتماعية والاتجاهات والأحكام. ثالثاً :إن اللغة ظاهرة تتميز بالعمومية بين مختلف الأفراد داخل المجتمعات البشرية على الرغم من وجود تنوع في أساليبها ولهجاتها ومفرداتها .. رابعاً : كما أنها جبرية أي أنها سلوك يباشر نوعاً من الإلزام الأخلاقي والقهر الخارجي على الأفراد والجماعات ، أي اكتساب وتعلم الأفراد لها بصورة تدريجية من داخل الجماعة . خامساً : الاعتماد والتساند والتأثير في تشكيل الواقع الاجتماعي (شتا ،1998).

ب . مفهوم اللغة في النظرية الاجتماعية :

كانت اللغة مثار اهتمام الكثير من المفكرين ومن بينهم الفلاسفة اليونانيون القدماء حيث اهتم أفلاطون بتحليل العلاقة القائمة بين لغة الكلام ولغة الكتابة وتحديد الطريق التي تطورت بها اللغات، وتحليل فئات اللغة وتصنيفها إلى الأسماء أي المصطلحات التي توظف في العبارات والجمل ، والأفعال التي يمكن أن تعبر عن الفعل وهو جزء من الجملة، ثم أسهم أرسطو بإضافة فئة أدوات العطف الذي حدده بأنه جميع الكلمات التي لم تكن ضمن فئات الأسماء أو الأفعال، ثم تمت إضافة أداة التعريف. واتبع النحويون الرومانيون واليونانيون في تحليل ظاهرة اللغة وعوامل تطورها، من هنا يمكن أن نستدل على استخدام النظرية الكلاسيكية للمدخل البنائي في التحليل الوصفي للغة ، وقد سادت أفكار النظرية اللغوية القديمة وأثرت على أفكار الكثير من المهتمين باللغة (شتا ،1998).

وتحدد لنا النظرية التفاعلية الرمزية بأن الحياة الاجتماعية هي التفاعل الإنساني أو البشرى ويتم ذلك من خلال استخدام الرموز والإشارات وذلك من خلال نقطتين الأولى: تتمثل في الطريقة التي يستخدم

بها البشر الرموز بما يقصدوه لكي يتصل كل واحد بالآخر، والثانية: تتمثل في تفسيرات نتائج هذه الرموز على السلوك الخاص بالجماعات أثناء عملية التفاعل الاجتماعي . ويرى " ميد " أن اللغة تتيح لنا الفرصة لنصل مرحلة الوعي الذاتي وندرك ذاتنا ونحس بفرديتنا ، كما أنه يرى أن البشر يعتمدون على رموز وتفاهمات و مواضعات مشتركة في تفاعلهم بعضهم مع بعض(غدنز ، 2005، 76)، ويؤكد "هربرت بليمر " أن التفاعل الرمزي باعتباره السمة المميزة لتفاعل الكائنات البشرية ، وأن تلك السمة تنطوي على ترجمة للرموز والأحداث والأفعال المتبادلة (شتا،1998)، فاللغة في نظرية الفعل الاجتماعي بأنها الصفة المميزة للحياة البشرية فهي توضح امتلاكنا للوعي وقدرتنا على التفسير وربط المعنى بالعالم المحيط بنا (جونز،2010، 179).

تنظر النظرية الوظيفية إلى اللغة على أنها الاستعمال الاجتماعي ، أي استخدام اللغة لتحقيق أغراض معينة من قبل أفراد معينين متخاطبين في شكل حوار متبادل أحدهم متكلم والأخر متلقي خلال مجتمع معين ، لأنها أي اللغة ترتبط وظيفياً بالأنشطة الفعلية للإنسان ، كما ينظر إلى اللغة على أنها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع للوصول إلى أهداف وغايات محددة، وتساهم اللغة في النظرية الوظيفية في بناء الواقع الاجتماعي والثقافي، كما تساهم في إدراكنا وملاحظتنا للتجارب الاجتماعية .

إن كل اللغات لها وسائلها الخاصة في الدلالة على الاختلافات الاجتماعية، وإن التوجيه والتضامن يعدان من أهم العوامل المؤثرة في عملية الاتصال الاجتماعي المباشر بين الأفراد، وأنهما يعبران عن حاجة الفرد لتحديد رؤيته في طبيعة هذه العلاقات.(تيماشيف،1982).

كما ينظر " بارسونز وستراوس " إلى الظاهرة اللغوية بأنها محور الترابط والالتقاء وتبادل التأثير بينها وبين باقي الظواهر الاجتماعية الأخرى مثل المعرفة أو الفكر ، والتفاعل الاجتماعي ، والتساند الوظيفي طالما أن العناصر الاجتماعية والثقافية والشخصية عامة ومشتركة لجميع الظواهر الاجتماعية .

فالنظرية البنائية الوظيفية تركز على الجانب الإبداعي للغة ، وعلاقة اللغة بالذهن ،ومقدرة الناس على اكتساب النظام اللغوي للمجتمع ، وربط اللغة بالسياقات الثقافية والاجتماعية والتجمعات والجماعات من حيث نشأتها وتطورها وتنوعها .

كما ينظر دور كايم في تحليله لمفهوم السلوك الاجتماعي ووسائله وشروطه وغاياته ويندرج تحته السلوك اللغوي بأنه ذو طابع مجتمعي ،وعلاقته بالتفاعل الاجتماعي، بل إن الإنسان ذاته هو أحد وسائل الموقف ، أما المجتمع فهو الغاية المقدسة التي ينبغي على كل سلوك اجتماعي أن يتجه لترسيخها ودعمها حتى يكتسب مشروعيته وسلامته (ليلة،1983 :489).

يركز " فيبر" في تحليله للبناء الاجتماعي على مفهوم الفعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية حيث هو " أي اتجاه أو نشاط إنساني يخلع عليه الفاعلون أو مجموعة الفاعلين معنى ذاتياً " أي يتضمن اتجاهات وأفعال الآخرين ، وبذلك يشكل الاتجاه الذاتي نحو الآخرين البعد الاجتماعي في الفعل ، بشرط أن يكون موجهاً نحو سلوك الآخرين .

وتتحدد أهداف الفعل العقلاني من خلال توقع الفاعل لسلوك موضوعات البيئة الخارجية ، بحيث تلعب هذه التوقعات المتعلقة بسلوك موضوعات البيئة الخارجية ، أو سلوك الأشخاص الآخرين دورها كشروط أو وسائل لغايات عقلانية ، تقدر وتنجز بشكل عقلاني (ليلة،1983 :625-627)

دور اللغة في الحياة الاجتماعية :

عناصر التأثير الذي تحدثه الظاهرة اللغوية :

يذهب ابن خلدون إلى أن اللغة كظاهرة اجتماعية تختلف باختلاف المجتمعات وهى نتاج الاجتماع الإنساني وتتطور بالاستعمال ، وتتجدد في كل لحظة بالممارسة والتواتر من جيل إلى جيل ، كما أنها ملكة اجتماعية تكتسب اكتساباً من خلال التعلم والتكرار وتستقر في نفوس الأفراد كما لو أنها فطرية

وهى على عكس ذلك تربية اجتماعية وتفاعل مع الآخرين وتكيف مع لغة المجتمع ، وبذلك تكون لها عناصر التأثير المرتبطة بالاستعمال وعلاقات القوة وروابط الهيمنة كما يراها ابن خلدون.

ومن الملاحظ أن المجتمعات بكل مؤسساتها الأسرية والتعليمية وحتى الترفيهية منها تحرص في أن تجعل الفرد متأثراً بفكرها وسلوكها وطبيعتها وأنماطها ، مستخدمة اللغة كأداة لتحقيق أهدافها داخل هذه المؤسسات وتكوين شخصيات أفرادها الاجتماعية وبذلك يكون فرداً فاعلاً ، ومن ثم يتحدث بلغة هذه الجماعات ووفقاً لأعرافها.

وقد لخص العالم "أولبرت" وظائف اللغة الاجتماعية فقال: إنها تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيماً اجتماعية بسبب استخدام المجتمع للغة بقصد الدلالة على أفكاره وتجاربه ، وإنها تحتفظ بالتراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل ، كما إنها وسيلة لتعلم الفرد، تعينه على تكييف سلوكه وضبطه حتى يلائم هذا السلوك تقاليد المجتمع وسلوكه ، وهى تزود الفرد بأدوات التفكير، والتعاون الفكري لتنظيم حياته ،ويتم ذلك بالتفاهم وتبادل الأفكار بين أفراد المجتمع ، والوسيلة العملية الميسّرة لهذا التفاهم والتبادل هي لغة الكلام ،فاللغة أهم مظهر لوجود الجماعة والمحافظة على كيانها ، فنجد أن اللغة عنصر ضروري لبقاء وتماسك وحدات المجتمع (منصور،1982،19).

أ. **اللغة والمجتمع:**

تعدّ اللغة ظاهرة اجتماعية وثيقة الصلة بالبناء الاجتماعي وقيم المجتمع ، كما يعدّ الكلام هو وسيلة التواصل والتأثير والملزم للطرفين والمؤسس للعلاقات والتبادلات بينهما، أو هو النظام الرمزي. ويؤكد "بيتر تريد جلTrudgill" على أهمية السلوك اللغوي الكلام حيث ينتج عنه أن للغة وظيفة هي إقامة علاقة اجتماعية والثاني دور اللغة في توفير المعلومات حول المتحدثين . كما أنها قانون سابق على الوعي الفردي، والقوانين الوضعية التي يسنّها البشر، فاللغة أو الكلام هي التي تجعل المجتمع

الإنساني ممكنا، فرؤية الإنسان لبيئته مشروطة بلغته وهنا تبدو العلاقة متبادلة حيث يؤثر المجتمع على اللغة كما أن المجتمع والبيئة ينعكسان من خلال اللغة (شتا، 1998).

ويرصد التراث العلمي العديد من العلاقات الممكنة بين اللغة والمجتمع وذلك على النحو التالي:

أولاً :- تأثير البنية الاجتماعية على البنية اللغوية: إن أساليب اللغة التي يلجأ إليها المتحدثون تعكس مسائل تتصل بالأصل الاجتماعي أو الإقليمي، أو العرقي وحتى النوع،حيث توجد عدة طرق للتحدث، واختيار الكلمات، وقواعد الحوار وغير ذلك يتم تحديدها بشكل كبير من خلال مقتضيات اجتماعية معينة ،ويتم دعم هذه العلاقة من خلال الاختلاف في أسلوب اللغة وبنيتها باختلاف المراحل العمرية التي يمر بها الأفراد الفاعلون اجتماعياً.

ثانياً :- فاللغة يمكن أن تؤثر في البنية الاجتماعية، حيث تكون ذات تأثير وتمنح المتحدث العديد من صور التمييز.

ثالثاً :- توجد علاقة تأثير وتأثر متبادلة بين اللغة والمجتمع، فكلٌ منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، وهناك تفاعل وتداخل قد يصل حد التطابق بين سلوك الكلام والممارسة الاجتماعية.

إن علاقة اللغة بالمجتمع يمكن أن نلاحظها من خلال مفهوم الخطاب أو التخاطب كذلك وهو من المفاهيم الأساسية المرتبطة باللغة ولا يمكن فصله عن مفهوم اللغة، فاللغة والخطاب لا يمكن إرجاعهما إلى الذات أو إلى المؤسسة، بل يتميزان بوجود معايير وهو ما سمح لبعضهم استنتاج العلاقة البنيوية في مفهومها للغة ، ويحمل كل منهم خصائص مختلفة عن بعضهم بعضا، أي أن الخطاب مشروط بالصيرورة الاجتماعية ويشكل جزءا من المجتمع رغم ما يتميز به من قدرة وإمكانيات.

ويعتقد "دي سوسير " أنه لا توجد أية قيود اجتماعية عن الخطاب أو الكلام، بينما يعتقد أن اللغة مقيدة من الناحية الاجتماعية، أي معرفة المتحدث باللغة التركيبات اللغوية والأنماط الصوتية

المستخدمة للدلالة على معنى بعينه. وترتبط علاقة الفرد أو المجتمع بالكلام أو الخطاب ويحدد لنا "هدسن " تحكم المجتمع في الكلام أو الخطاب فيه بطريقتين :

أولا : عن طريق تحديد مجموعه من المعايير نتعلم كيفية الالتزام بها،وتختلف هذه المعايير من مجتمع إلى آخر .

ثانياً : يوفر المجتمع الدوافع الضرورية لحثنا على الالتزام بهذه المعايير، إضافة إلى ذلك يوفر المجتمع مجموعة من المفاهيم للتفكير والتحدث. إن التخاطب يمثل الوسائل الرمزية الأساسية التي يبني بها الأعضاء النظام في المواقف الاجتماعية . فاللغة تمثل محوراً جوهرياً للحياة الاجتماعية (هدسن ،1987،168).

اللغة والممارسات الثقافة والاجتماعية :

ينظر إلى الثقافة بأنها أساليب الحياة الخاصة والمميزة للمجتمعات المختلفة ، وهى تتضمن وسائل الاتصال بالآخرين حيث تبرز أهمية اللغة كونها من أساليب الاتصال، وبذلك تعدّ اللغة إحدى العناصر الفاعلة في الثقافة، كما أنها تلعب دوراً كبيراً كوسيلة للتفاهم عالمياً حيث تعدّ أهم وسيلة للثقافات ،وأساس كل نشاط ثقافي ولأن الفرد يكتسب ثقافة مجتمعه من خلال اللغة، فاللغة تعدّ شرطا للثقافة . ويذهب " ماكيفرو بيدج " إلى أن الثقافة هي مجمل التراث الاجتماعي للبشرية ، وتشمل كل ما يصنعه أي مجتمع لنفسه من نظم اجتماعية، وأدوات ولغة ، وقيم (ماكيفرو بيدج،1974، 115). وإذا ما نظرنا إلى لغات معينة فإننا نجدها قد تم إنتاجها بواسطة ثقافات معنية تعبر عن حالة الجماعة، ولكن ليس من الضروري أن تتحكم في الأفكار والاعتبارات الثقافية، ووفقاً لهذا التصور يكون المعنى بالأساس مسألة تتصل بمقاصد المتكلم وأهدافه.

ويمكن أن نستنتج بأن اللغة هي في الأصل مجموعة من العناصر المكونة لثقافة المجتمعات ؛ وتتمثل هذه العناصر اللغوية سواء أكان ذلك في شكل أصوات، وكلمات وقواعد نحوية ، أم في شكل رموز أم

رسومات.....الخ.ولقد اهتم علماء اللغة بهذه العناصر اللغوية ودراستها وفهمها وفق تخصصهم، كما اهتم علماء التاريخ والآثار والإنسان في محاولة فهم باقي العناصر الأخرى ومن ناحية أخرى حاول علماء الاجتماع فهم الدور الذي تلعبه هذه العناصر في بناء المجتمعات، وتحقيق العيش المشترك بين الأفراد .

ويحدد لنا " سابير" أن من وظائف اللغة توجيه تفكيرنا نحو المشكلات والعمليات الاجتماعية، بوصف اللغة وسيلة للتعبير في المجتمع ، كما تعدّ اللغة أداة لتحقيق التوافق الاجتماعي مع الواقع، كما أنها هي التي تصوغ التراث الثقافي الشفهي والمكتوب لأي مجتمع و بالمعاني والرموز وتأثيرها على الثقافة كموجه للسلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المختلفة (عفيفي، 1995).

وتتعرض بعض التصنيفات على أن اللغة هي ضمن خمسة عناصر أساسية يمكن اتخاذها كمعيار لتصنيف البشرية إلى شعوب وأمم، وهذه الفوارق متمثلة في الآتي: الجنس البشرى المشترك والدين والقومية واللغة والثقافة، ويمكن إضافة بعض العناصر الجانبية الأخرى مثل العادات والتقاليد والأعراف كخصوصية ثقافية في حياة هذه الشعوب أو الأمم،ويتم التعبير عن هذه العناصر بواسطة اللغة ، من هنا نجد الارتباط الحاصل بين اللغة والثقافة بوجه خاص ودورهما البارز في هذا التصنيف، إذ هما بمثابة الصورة المتكاملة والمرآة العاكسة لكل أنواع النشاط الإنساني في هذه الأمة أو تلك،وهذا الارتباط بين اللغة والثقافة وحدة أو تنوعا يظهر بوضوح في درجات الاختلاف اللغوي والثقافي معاً، فإذا كان الاختلاف كبيرا بين اللغات كان الاختلاف بين الثقافات واضحا لكن درجة الاختلاف في الثقافات تضعف في حالة التقارب اللغوي، كما أن حالة الاتفاق أو الاختلاف في البيئة اللغوية الواحدة ينطبق ويؤثر بشكل أو بآخر على الوضع الثقافي لهذه البيئة (حجزي،1972،151-180).

ويؤكد شتراوس على وجود علاقة بين الثقافة واللغة وهى من أعقد العلاقات ، فاللغة هي نتاج ثقافي ، واللسان الذي يستخدمه مجتمع معين يعكس الثقافة العامة للسكان . فاللغة والثقافة في علاقة وثيقة

قوامها علاقة الجزء بالكل، والتأثير والتأثر، فاللغة ذات خصوصية في المجتمع الواحد بينما الثقافة تتصف بالعمومية والشمولية ويمكن أن نجدها في الممارسات اليومية والاجتماعية لأفراد المجتمع ،كما أن اللغة هي تجسيد حي لكل المعارف الإنسانية والخبرات وهى دليل شخصية الأفراد وهويتهم الثقافية. (هدسن،1987،135).

فبيئة الإنسان ليست مادية فقط وإنما ثقافية ، فهي التي تؤلف المحيط الثقافي للإنسان بما لها من دلاله خاصة، كما أنها نظام ثقافي، فالبيئة والإنسان يتأثران كذلك بمؤثرات تراثه الثقافي المرتبط بالتقاليد والنظم الاجتماعية والعادات والأهداف والمعتقدات التي تحملها الألفاظ اللغوية ، في طيها وتوحي بها، وهي :

أ- الأداة الرئيسة التي تنتقل بها سائر تلك النظم الأخرى والعادات المكتسبة .

ب- الألفاظ التي تتغلغل خلال الصور ومضموناتها في آن واحد معاً .

وهي الوسيلة التي تتقمصها الثقافة فتبقى، وعن طريق التراث تنتقل، وهي ذلك التدوين الذي يديم بقاء الحوادث التاريخية ، ويجعلها في متناول الناس عامة لبحثها من جديد، ومن جهة أخرى ، فإن الأفكار أو المعاني لا وجود لها إلا في رموز يستحيل فهمها دون الرجوع إليها مرة ثانية، وبذلك تشكل تلك الرموز، نوعاً من البقاء الضروري لوجود الأشياء المرموز إليها، بعد أن كانت بداية استخدامها فقط للتعبير الرمزي عنها (رضوان،1976).

الخاتمة :

تمثل اللغة جزءا وشكلا من أشكال الحياة الاجتماعية فهي تحمل البعد الاجتماعي المرتبط بحياة الناس التي تختلف عن حياة سائر المخلوقات الأخرى، من هنا يمكن أن نستنتج أن الظاهرة اللغوية محور الترابط والالتقاء وتبادل التأثير الإنساني أولاً، و ثانياً بينها وبين باقي الظواهر الاجتماعية

الأخرى. فاللغة كظاهرة تملك قدرات عامة و لامتناهية، كما أن للغة وظيفة هي إقامة علاقة اجتماعية بتوفير المعلومات حول المتحدثين .

ومن الملاحظ أن التفكير الفلسفي يولى ظاهرة اللغة اهتماماً كبيرا وهو النظر إلى اللغة والخطاب بوصفهما شكلا من أشكال الممارسة الاجتماعية. وتركيز النظريات الاجتماعية على تفسير كيفية تأسيس الواقع الاجتماعي ونقله إلى الآخرين من خلال هذه الممارسة الاتصالية.ولعل مثل هذا الاختلاف الواضح في تحديد طبيعة واتجاهات العلاقات الممكنة بين اللغة والمجتمع، يتطلب منا الاعتراف بأن هناك نقصا في معرفتنا المتصلة بكل من اللغة والمجتمع. فاللغة هي في الأصل مجموعة من العناصر المكونة لثقافة المجتمعات. ولهذا تزداد اليوم أهمية دراسة البعد الاجتماعي للغة،ومحاولة إيجاد الارتباطات الممكنة والقائمة بين اللغة والمجتمع وما يعتريها من تغيرات وتبدلات.

قائمة المصادر والمراجع :

1. بشر، كمال(1997) مدخل علم اللغة الاجتماع ،ط.3، القاهرة: دار غريب.

2. تشومسكى (1990) اللغة ومشكلات المعرفة ، تر. حمزة المرينى ،ط.1، المغرب: دار توبقال.

3. تيماشيف ، نيقولا (1982) نظرية علم الاجتماع، ترجمة محمود عودة وآخرون، القاهرة: دار المعارف.

4. الجاحظ (1965) الحيوان ،ط.2 .

5. ابن جني، أبو الفتح عثمان (د– ت) الخصائص ،تحقيق محمد على النجار ، بيروت: لبنان، دار الكتاب العربي .

6. جوزيف، جون(2007) اللغة والهوية، ترجمة عبد النور خراقي، عالم المعرفة، العدد 342.

7. جونز، فيليب (2010) النظريات الاجتماعية والممارسة البحثية ، ترجمة محمد ياسر خواجة، ط.1 ، القاهرة : العربية للنشر والتوزيع ،.

8. الحبابي، محمد عبد العزيز(1980) تأملات في اللغو واللغة،ليبيا: دار الكتاب العربي.

9. حجازى، محمود فهمى (1972) اصول البنائية في علم اللغة والدراسات الاثنولوجية، بيروت.

10. ابن خلدون(1982) مقدمة ابن خلدون ،ط.5 بيروت ،لبنان: دار الرائد العربي.

11. رضوان، محمد مصطفى (1976) نظرات في اللغة ،ط1.

12. شتا، السيد على (1998) علم الاجتماع اللغوي ، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

13. عفيفي، السيد عبد الفتاح (1995) علم الاجتماع اللغوي ،القاهرة : دار الفكر العربي.

14. غدنز، أنتونى (2001) علم الاجتماع ، تر. فايز الصياغ ، ط.4، بيروت: المنظمة العربية للترجمة.

15. ليلة، على(1983) النظرية الاجتماعية المعاصرة دراسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع ، ط.2،القاهرة: دار المعارف.

16. ماكيفروبيدج (1974) المجتمع الجزء الأول، ترجمة على احمد عيسى، ط.3 ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

17. منصور، عبدالمجيد سيد احمد (1982) علم اللغة النفسي ، ط.1 ، جامعة الملك السعود، الرياض :عمادة شؤون المكتبات.

18. هادى نهر(1988) علم اللغة الاجتماعي عند العرب ،ط.1، الجامعة المستنصرية .

19. هدسن(1987) علم اللغة الاجتماعي ، ترجمة محمود عبد الغنى عياد ،ط.1، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

التربية الإعلامية والمجتمع الإسلامي

د. عمر عبدالرحيم أحمد ربابعة

جامعة البلقاء التطبيقية

الأردن/ كلية عجلون الجامعية

الملخص :

هدف هذا البحث إلى التعرف على التربية الإعلامية والمجتمع. وكيف يتعامل المجتمع الإسلامي مع الإعلام الجديد.

واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي بالرجوع إلى المصادر والمراجع من القرآن والسنة وسيرة الخلفاء الراشدين والمؤمنين واستنباط المبادئ والأساليب؛ للتعامل مع الإعلام الجديد وذلك للإجابة على السؤال الرئيس:

كيف تعامل المجتمع الإسلامي مع الإعلام ؟.

وكان من أهم نتائج البحث ما يلي :

- إن التربية الإعلامية في مرحلة المدخلات عملت على تكوين مجتمع إسلامي قوي يكون فيه المسلم قوي العقيدة والإيمان، ويخاف الله ويحسن الظن بأخيه المسلم ومجتمعه ويتثبت ويتبين من الأمور، ويحفظ لسانه ويحارب الكذب، ويحرم نقل الأخبار والمعلومات والإشاعات الكاذبة، ولا يحب أن تشيع الفاحشة بين إخوانه ومجتمعه، ويرد الأمر إلى الله ورسوله وإلى أولي الأمر؛ وبذلك يكون المنهج الإسلامي عالج موضوع التربية الإعلامية.
- إن التربية الإعلامية في مرحله العمليات، وضحت التعامل مع الإعلام، وذلك بنشر الحقيقة وتوضيحها، وتقديم المعلومات الصحيحة، وكذلك بالرد السريع والحاسم على كل ما ينشر في

وسائل الإعلام المختلفة من تشويه للإسلام والمجتمع الإسلامي بعد رد الأمر لله ورسوله وإلى أولي الأمر.

- إن التربية الإعلامية في مرحلة المخرجات عملت على إنتاج مجتمع إسلامي قوي يراقب الله في كل أعماله متسلحاً بالإيمان والصبر قادراً على التمييز والتحليل والبحث يعرف كيف يختار المعلومة والأخبار الصحيحة من الكم الهائل من المعلومات والأخبار والمشاهدات والرسائل من وسائل الإعلام المختلفة؛ لأن هذا المجتمع ينطلق من قيمه وأخلاقه ودينه ويعرض كل ما يصله من وسائل الإعلام الجديد على دينه.

ومن أهم التوصيات التي توصل إليها البحث ما يلي:

- أن يكون هناك مركز إعلامي على مستوى المجتمع ليرصد مصدر المعلومات، ويتصدى لكل ما لا ينسجم مع ديننا وعقيدتنا وأخلاقنا.
- تضمين منهاج التعليم في المدارس والجامعات موادا تتعلق بالتربية الإعلامية.

(المقدمة) :

جاء الإسلام شاملا لجميع نواحي الإنسان الروحية والخلقية والمادية؛ لينظم علاقة الفرد بالمجتمع وعلاقة المجتمع بالفرد في السلم والحرب وفي كل شأن من شؤون الحياة، وهكذا فقد اهتمت التربية الإسلامية بالنمو المتكامل، والمتوازن لجميع جوانب الشخصية المسلمة. ولتحقيق ذلك تتكاثف جهود جميع مؤسسات المجتمع من أسرة ومدارس وجمعيات وأندية ومساجد وجامعات ومعاهد وكل مؤسسات المجتمع المدني، أما التربية الإعلامية الإسلامية، وهي جزء من التربية الإسلامية، فتقوم على تكوين فرد قادر على التعامل مع الإعلام، وتحليله في المنظومة القيمية الإسلامية .

والمتمعن في مجتمعنا يرى، ويشاهد أن الإعلام بوسائله المختلفة أصبح يشكل التحدي الكبير أمام التربية، حيث ظلت المدرسة هي المصدر الأول للمعرفة إلى أن تعددت وسائل الإعلام ومصادر

المعرفة، ويعطي الفرد وقتاً كبيراً لوسائل الإعلام المختلفة، ولقد وصلت وسائل الإعلام إلى كل المجالات وكل القيم الاجتماعية والسياسية التي صارت ميدانا لهذه الوسائل الإعلامية. والحقيقة أن الإعلام ليس محايداً وهناك لا شك جهات تتحكم بوسائل الإعلام. ولقد غيرت وسائل الإعلام اتجاهات الناس ومواقفهم؛ ولذلك نحن بحاجه إلى إعداد كبير لمواجهة الاستهداف من قبل وسائل الإعلام، والمقصود بوسائل الإعلام مثل: الصحافة، والإنترنت، والبريد الالكتروني، ومواقع التواصل الاجتماعي، ورسائل الجوال، وغيرها وتأثير وسائل الإعلام قد يكون على المدى القصير أو الطويل.

إن وسائل الإعلام الجديدة تهتم بالصورة، ولا يخفى على أحد أثرها، حيث تخاطب كل البشر على كافة مستوياتهم، وهناك تحكم بهذه الصورة من حيث أثارها وأبعادها والجوانب الفنية، فيها وهذا يعطي كثيرا من الثقافات والجهات فرصة لبث ما يريدون، ويوجهون رسائلهم من خلال الصورة .

ويستخدم الإعلام التضليل من خلال المعلومات التي يبثها، وما يرافقه من خداع، وبالتأكيد يبث الإعلام أشياء محرمة وممنوعة من خلال المواقع الإباحية، ولا يخفى على أحد الآثار الكبيرة للإعلام الجديد بسلبياته وايجابياته؛ ولذلك جاءت التربية الإعلامية لتطرح السؤال الكبير : كيف نعد أبناءنا للتعامل مع الإعلام الجديد، وثورة المعلومات؛ لذلك أصبحت التربية الإعلامية ضرورة ملحة وهي جزء من حقوق الإنسان.

فنحن بحاجة إلى القدرة على فهم وسائل الإعلام المختلفة وكيفيه التعامل معها ، وبحاجه إلى وقاية أبنائنا من مخاطر وسائل الإعلام، وتمكينهم أيضا من مواجهة التعامل معها بتحليلها ونقدها، وأخذ ما يناسب منها، وترك ما لا يتناسب مع عقيدتنا وديننا وأخلاقنا، وقيمنا .ولذلك على المؤسسات بشكل عام أن تعيد النظر في الأنظمة التعليمية بما يناسب عصر المعلوماتية.

ونورد بعض الدراسات السابقة التي تحدثت حول هذا الموضوع :

أجرى دولة، عبدالجبار (2008) دراسة عنوانها (التربية الإعلامية في المجتمع العربي، ومن نتائجها : إن التربية الإعلامية ترتبط بالتعليم والتعلم من الإعلام –بواسطة وسائله، وليست مجرد عملية تعليمية عن وسائل الإعلام ،وكذلك ضرورة أن يكون هناك تغيير جذري في بنية السياسة الإعلامية العربية .

أجرى شرف الدين، هاشم أحمد(2006) دراسة عنوانها (علاقة التعرض للقنوات الفضائية بالقيم السائدة لدى الشباب اليمني ، وكان من أهم نتائجها: حدوث تغير كبير لدى الشباب اليمني بفعل الغزو الفضائي الذي نجح في إكسابهم قيمةً عصرية جديدة ، وكذلك كشف البحث أن القنوات الفضائية حققت نجاحا في تغير القيم الاجتماعية بشكل أكبر من القيم السياسية والاقتصادية .

أجرى السيد،محمد هلال (2003) دراسة هدفت إلى معرفه استخدامات الشباب الجامعي للقنوات الفضائية وعلاقتها بمنظومة القيم في مجتمع الصعيد، وكان من أهم نتائجها: ارتفاع معدل مشاهدة القنوات الفضائية بانتظام لدى عينة الدراسة بنسبه(80,8) والنسبة الباقية يشاهدونها بصفة غير منتظمة.

وكما قام عبيدات، ذوقان(2003) بدراسة هدفت إلى تحديد الآثار السلبية للفضائيات وطرق الحماية من تلك الآثار، وكان من أهم نتائجها: يشاهد طلبة الخليج العربي الفضائيات بمختلف مصادرها العالمية، والعربية، والمحلية .كما يختار الطالب الخليجي القنوات التي يشاهدها ويمكنه مشاهدتها في وقت متأخر منفرداً .

وأجرى الصمادي ،محمود مصطفى سالم (2007) دراسة هدفت إلى بيان أهميه الاعتماد على القواعد والمناهج الأصولية، وتوظيفها في المؤسسات الإعلامية. وخلصت الدراسة إلى عدة استنتاجات، أهمها: أن هناك علاقة مباشره بين علم أصول الفقه والتربية الإسلامية تظهر من عدة وجوه من حيث المصادر وأثارها التربوية، وكذلك أن للمبادئ الأصولية آثارا بالغة في عمل وسائل الإعلام تجعله إعلاماً إسلامياً هادفاً.

وكما أجرى المطيري، خالد بن مبروك (2012) دراسة هدفت إلى اقتراح استراتيجية إدارية لتوظيف التربية الإعلامية في ممارسات القيادات التربوية في وزاره التربية والتعليم السعودية من خلال الكشف عن واقع ممارسة توظيف التربية الإعلامية في ممارسات القيادات التربوية، وأظهرت النتائج أن واقع ممارسة توظيف التربية الإعلامية في ممارسة القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم السعودية، جاء بدرجة متوسطة .

وكما أجرى الخيري ،طلال بن عقيلة (2009) دراسة بعنوان تفعيل التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية. وتهدف إلى التعرف على درجه أهمية تفعيل التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية، وكان من أبرز نتائجها: ضرورة إعداد الطلاب للتعامل مع التحدي الإعلامي المعاصر، والعلاقة بين التربية الإعلامية علاقة التكامل والشراكة.

التعقيب على الدراسات السابقة :

لقد أجريت عدة دراسات في هذا المجال ومنها ما يتعلق بالمجتمع العربي مثل دراسة هاشم ودراسة هلال. ومنها دراسات حول التربية الإعلامية استراتيجيات لتوظيفها وتفعيلها مثل دراسة مبروك ودراسة عقيل ولكن نلاحظ أن هذه الدراسات جاءت لتعالج بعض جوانب موضوع التربية الإعلامية ولكن لم نجد في حدود علم الباحث دراسة تعالج موضوع التربية الإعلامية والمجتمع الإسلامي وكيف تعامل المجتمع الإسلامي مع التربية الإعلامية وهذا ما يميز هذا البحث عن بقية الدراسات والأبحاث السابقة حيت جاء يعالج هذا الموضوع بشمولية.

مشكلة البحث :

لا يختلف اثنان على التأثير الكبير لوسائل الإعلام المختلفة، والتي تنتشر انتشارا كبيرا حتى أنها جعلت من العالم قرية صغيره، فلا يخلو بيت من وسائل الإعلام، وتأثيرها على الكبير والصغير والمرأة والرجل، وهناك تأثير سلبي أو إيجابي ومن يملك الإعلام يملك الكثير فهو يسير هذه الوسائل بحسب

فكره وعقيدته وسلوكه وأخلاقه، فصاحب الإعلام القوي هو الذي يؤثر في سلوك الناس وقيمهم ودينهم وعقيدتهم، ولقد أصبح الإعلام يشكل التحدي الكبير أمام التربية الإعلامية وهذا التحدي كيف نعرف المفيد من المضر والغث من السمين، وما الذي نرى، ونسمع، وما الذي لا نرى، ولا نسمع .ولذلك تكمن مشكلة البحث: كيف يتعامل المجتمع المسلم مع الإعلام؟.

سؤال البحث :

كيف يتعامل المجتمع الإسلامي مع الإعلام ؟

أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث من أهمية الموضوع حيث إنه في حدود علم الباحث أن هذا الموضوع لم يبحث تحديداً بهذه الصورة، وتتجلى أهميته من خلال النقاط الآتية :

1_التأصيل الشرعي للتعامل مع الإعلام.

2_إثراء للمكتبة العربية والإسلامية والعالمية بالمعرفة.

3_أن يكون هذا البحث قاعدة تبنى عليها أبحاث أخرى للتأصيل الشرعي .

4_أن تكون نتائج هذا البحث أمام صانعي القرار والمهتمين بالإعلام الإسلامي لما للإعلام من أثر كبير على المجتمع.

5_تعدّ التربية الإعلامية من المواضيع الحديثة والمهمة في إدراجها ضمن الدراسات المعاصرة .

6_يسهم هذا البحث في تزويد الشباب المسلم بالمهارات اللازمة للتعامل مع وسائل الإعلام وتعليمهم المسؤولية في اتخاذ القرار اتجاه ما يبث في وسائل الإعلام المختلفة.

7_ إن هذا البحث يتعلق بالشباب فهم يشكلون كل المجتمع بحاضره ومستقبله.

هدف البحث :

يهدف هذا البحث إلى بيان كيفيه تعامل المجتمع الإسلامي مع الإعلام، وكيف تعامل القرآن الكريم والسيرة النبوية والخلفاء والصحابة والمؤمنون مع الإعلام من خلال التربية الإعلامية.

التعريفات الإجرائية :

التربية الإعلامية : تكوين القدرة لدى الفرد على كيفيه التعامل مع الإعلام بشتى وسائله.

منهج البحث :

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالرجوع إلى المصادر والمراجع: القرآن والسنة النبوية، والموسوعات العلمية، وإجراء مسح للدراسات السابقة، والرجوع إلى ما كتبه الخلفاء والصحابة والمؤمنون، واستنباط المبادئ والأحكام والأساليب التي تم التعامل بها مع الإعلام، ومن ثم التحليل والتمحيص، واستخلاص النتائج ومناقشتها، ومن ثم عرض ما تم التوصل إليه للإجابة عن أسئلة البحث، وكتابة التوصيات وقائمة المراجع والملخص باللغة العربية.

عرض الاستنتاجات ومناقشتها :

للإجابة على سؤال البحث :

كيف تعامل المجتمع الإسلامي مع الإعلام ؟

وسيقوم الباحث بالإجابة على سؤال البحث من خلال تقديم نموذج متكامل للتربية الإعلامية والذي يبين كيف يتعامل المجتمع الإسلامي مع الإعلام الجديد وذلك من خلال المدخل المنظومي للتربية الإعلامية:

أولاً: المدخلات: وفي هذه المرحلة تكون إجراءات وقائية لكيفية تعامل المجتمع مع الإعلام، ومن هذه الاجراءات :

1_يتعرض المسلم في المجتمع المسلم لمجموعه من الآيات والأحاديث والتعاليم الإسلامية التي تحث على المراقبة الذاتية؛ فيصبح المسلم يراقب نفسه على كل أعماله وتصرفاته؛ فلا يسير إلا في الطريق

الصحيح، وتربى النفوس على الخوف من الله، ويصبح هذا المجتمع مؤمنا قوي العقيدة والإيمان فهو بإيمانه وعقيدته يستطيع مواجهة كل الأخبار والمعلومات والإشاعات وكل وسائل الإعلام المختلفة والمتنوعة بكل إيجابياتها وسلبياتها.

الإسلام يرضع النفوس، ويفطمها على لبان التقوى والإيمان، ويغذيها، ويقويها بالعلم والخبرة والإتقان؛ ولذلك يقيم منها الرقيب والحسيب عليها. ونعم الرقيب والحسيب الذي لا يمكن منه فرار. إن المؤمن بالله واليوم الآخر يعلم أن من يمكنه الإفلات في الدنيا من الناس لا يمكنه الإفلات في الآخرة من الله لقوله تعالى: "فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ (7) وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ (8) " (سوره الزلزلة). وقال تعالى: "يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ (19)"(سورة غافر) فهذه الرقابة الذاتية ذات أساس رباني وغاية ربانيه، فهي أجدى وأبقى من أي نوع من أنواع الرقابة؛ ولذلك فإن المؤمن في هذا المجتمع المؤمن المسلم لا يسمع أخبارا ومعلومات، ولا ينظر إلى مواقع محرمة، ولا يردد الكلام السيئ، ولا يتكلم إلا بخير، لأنه تربي في هذا المجتمع الذي ربي فيه على الرقابة الذاتية، فهو ليس بحاجه إلى تشفير وحجب القنوات والرقابة الخارجية، فهو يراقب نفسه، ويخاف الله فلا يقدم على عمل فيه معصية لله؛ ومن ثمّ هذا أكبر إجراء وقائي موجود داخل المجتمع المسلم فإذا وجدت الرقابة الذاتية أدّت دور الرقابة الخارجية .وهذا المجتمع المسلم يتعامل مع وسائل الإعلام المختلفة وكل ما يبث فيها برقابه ذاتية عالية .على مبدإ أن تعبد الله كأنك تراه، فهذا الذي يراقب الله في كل تصرفاته مع كل وسائل الإعلام من فضائيات ووسائل التواصل الاجتماعي والمواقع ورسائل على الهواتف، وبهذا هو أكبر تحصين يتعرض له المجتمع الإسلامي ضد التأثير السيئ لوسائل الإعلام المحلية. فهذا المجتمع لديه من التربية الإعلامية ما يجعله قادرا على التعامل مع الإعلام الجديد ، وسنورد بعض الآيات والأحاديث والممارسات التي تجعل المجتمع المسلم قادرا على التعامل مع الإعلام من خلال التأصيل الشرعي لكثير من القضايا:

1_التثبت عند سماع الخبر أو المعلومة أو كل ما يبث من خلال وسائل الإعلام المختلفة والتدقيق بها وعدم الاستعجال في تصديقها، ويدل على ذلك قوله تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ (6)" (سورة الحجرات) فهذه الآية ترشد المؤمنين عامة، وبخاصة ولاة الأمر إلى ضرورة التثبت مما يسمعون، وعدم الاستعجال في الحكم على الناس أو إيقاع العقوبة حتى يتضح الأمر لئلا يؤدي بهم إلى الاستعجال في الحكم . والتثبت والتحفظ مطلوب من المسلم حيال جميع القوى والمؤسسات والأشخاص وهو إجراء وقائي لمواجهة أي معلومة أو خبر أو كل ما يبث من خلال وسائل الإعلام المختلفة، وهذا كفيل بتحصين المجتمع المسلم من الآثار الخطيرة للإعلام.

2_حفظ اللسان من الخوض في الأخبار والإشاعات والمعلومات التي نشهدها، أو نسمعها من خلال وسائل الإعلام وحتى نتحقق من صحة ثبوتها حتى لا يعرض المسلم نفسه لاستحقاق العقوبة من الله على ذلك، وقد أشار القرآن إلى ذلك في أكثر من موضع لقوله تعالى: "وَلَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُم مَّا يَكُونُ لَنَا أَن نَّتَكَلَّمَ بِهَذَا سُبْحَانَكَ هَذَا بُهْتَانٌ عَظِيمٌ (16) "(سوره النور).

3–حسن الظن، فإذا كان الخبر والمعلومة أو الإشاعة تعلقت بشخص أو مجموعة من المؤمنين أن يحسن الظن، وأن يقس على نفسه فإذا كان يستبعد ذلك عن نفسه فليستبعده عن غيره وذلك لقوله تعالى: "لَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ ظَنَّ الْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بِأَنفُسِهِمْ خَيْرًا وَقَالُوا هَذَا إِفْكٌ مُّبِينٌ (12) "(سوره النور).

4_طلب الدليل والبرهان، فينبغي لمن سمع معلومات أو أخبارا أو كل ما يبث من خلال وسائل الإعلام المختلفة ألا يسارع إلى تصديقها بل عليه أن يبحث عن الأدلة والبراهين التي تدل على صدقها، وقد أشار القرآن الكريم إلى ذلك في قوله تعالى: "لَوْلَا جَاؤُوا عَلَيْهِ بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاء(13) " (سوره النور).

5_بالرد الحاسم السريع الذي يبين الحقيقة بكل وضوح إزاء كل الأخبار والمعلومات الواردة في وسائل الإعلام وفيها افتراء أو إشاعة لقوله تعالى: "أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُواْ بِسُورَةٍ مِّثْلِهِ وَادْعُواْ مَنِ اسْتَطَعْتُم مِّن دُونِ اللّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (38) "(سورة يونس). "أَمْ يَقُولُونَ افْتَرَاهُ قُلْ فَأْتُواْ بِعَشْرِ سُوَرٍ مِّثْلِهِ مُفْتَرَيَاتٍ وَادْعُواْ مَنِ اسْتَطَعْتُم مِّن دُونِ اللّهِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ (13) " (سورة هود).

6_الحث على عدم إذاعة أي خبر "أمنا كان أم خوفا" بل رده إلى رسول الله وإلى أولي الأمر أولاً لاستنباط ما فيه من خير أو شر ثم اتخاذ القرار المناسب بشأنه، لقوله تعالى: "وَإِذَا جَاءهُمْ أَمْرٌ مِّنَ الأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُواْ بِهِ وَلَوْ رَدُّوهُ إِلَى الرَّسُولِ وَإِلَى أُوْلِي الأَمْرِ مِنْهُمْ لَعَلِمَهُ الَّذِينَ يَسْتَنبِطُونَهُ مِنْهُمْ وَلَوْلاَ فَضْلُ اللّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لاَتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلاَّ قَلِيلاً (83) " (سورة النساء).

7_بالتحذير من أهل الكفر والشرك والأعداء من أهل الكتاب وخاصة اليهود " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ تُطِيعُوا فَرِيقًا مِنَ الَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ يَرُدُّوكُمْ بَعْدَ إِيمَانِكُمْ كَافِرِينَ (100)" (سورة آل عمران). وعليه فالمعلومات الواردة في وسائل الإعلام المختلفة من هذه الجهات الواردة في الآية يجب الحذر منها . ومحاولة التدقيق فيها وبخاصة ما كان منها ما يتعلق بالإسلام والدين والعقيدة أو محاولة تشويه صورة الإسلام والإشاعات المختلفة.

8_ التحذير من المنافقين وأشباههم الذين يسعون دائما لبث الأخبار والإشاعات والمعلومات التي تفتت الصفوف، وتفرق المؤمنين وتبعدهم عن هدفهم، وتفت عزيمتهم ." إِذْ يَقُولُ الْمُنَافِقُونَ وَالَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ مَرَضٌ غَرَّ هَؤُلَاءِ دِينُهُمْ وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَإِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (49)"(سورة الأنفال). " لَوْ خَرَجُوا فِيكُمْ مَا زَادُوكُمْ إِلَّا خَبَالًا وَلَأَوْضَعُوا خِلَالَكُمْ يَبْغُونَكُمُ الْفِتْنَةَ وَفِيكُمْ سَمَّاعُونَ لَهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ (47) " (سورة التوبة) . وهذا تحذير من كل الأخبار والمعلومات التي تأتي من جهة المنافقين كونها

مشبوهة؛ ولذلك يأتي التدقيق والتمحيص فيها ونقدها بالفكر الناقد؛ لمعرفه ما يناسب، وما لا يناسب ومعرفه الغث من السمين.

9- تنمية إيمان المؤمنين، وتقوية روابطهم مع الله عز وجل، وبوضع حد فاصل بين الحق والباطل "إِنَّمَا ذَلِكُمُ الشَّيْطَانُ يُخَوِّفُ أَوْلِيَاءَهُ فَلَا تَخَافُوهُمْ وَخَافُونِ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ (175)" (سورة آل عمران). فإن الأخبار والمعلومات التي ترد للمؤمنين يتلقونها بإيمانهم فلا يأخذون منها إلا ما يتناسب مع إيمانهم وعقيدتهم وأخلاقهم .

10- التحذير من ترديد الإشاعات والمعلومات والأخبار من غير علم أو وعي لأبعادها وأهدافها لقوله تعالى: "إِذْ تَلَقَّوْنَهُ بِأَلْسِنَتِكُمْ وَتَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُمْ مَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ (15) وَلَوْلَا إِذْ سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُمْ مَا يَكُونُ لَنَا أَنْ نَتَكَلَّمَ بِهَذَا سُبْحَانَكَ هَذَا بُهْتَانٌ عَظِيمٌ (16)" (سوره النور). وهذا يدل على أن المجتمع المسلم يجب أن يكون على وعي تام بكل ما يبث بوسائل الإعلام من حوله ، فلا يردد كل ما يسمع بل يمحص، ويدقق، ويعمل عقله في الأخبار لمعرفه من يبث من سموم في هذه الأخبار والإشاعات .فالمؤمن كيس وفطن ولا يكون إمعة يردد ما يقال دون وعي .

11- المسلم لا يحب أن تشيع الفاحشة في المجتمع لقوله تعالى: "إِنَّ الَّذِينَ يُحِبُّونَ أَنْ تَشِيعَ الْفَاحِشَةُ فِي الَّذِينَ آَمَنُوا لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ فِي الدُّنْيَا وَالْآَخِرَةِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ (19) " (سوره النور). لذلك فهو لا يأخذ من وسائل الإعلام إلا الخير للمجتمع المسلم ويرفض كل ما من شأنه الإساءة للمجتمع المسلم وينشر الفاحشة.

مرحله العمليات :

مع تطور وسائل الإعلام المختلفة يمثل عصرنا الحاضر عصرا ذهبيا للإعلام الجديد، حيث وسائل الإعلام المختلفة، وتقنيات عالية ووسائل اتصال مختلفة . فبعد أن وضع الإسلام الضمانات الواقعية والحصانات الكافية التي تحول دون التأثر بوسائل الإعلام المختلفة وبعد أن ربى المجتمع المسلم على

كيفيه التعامل مع الإعلام من خلال تربية إعلامية إسلامية فعمل على أن ينتج في المرحلة السابقة (المدخلات) الوقائية مسلماً قوي العقيدة والإيمان، ويخاف من الله، ويحسن الظن بأخيه ومجتمعه ويثبت، ويتبين من الأمور، ويحفظ لسانه، ويحارب الكذب، ويحرم الإشاعة، والمعلومات غير الصحيحة والأخبار غير الصادقة، ولا يحب أن تشيع الفاحشة بين إخوانه وفي مجتمعه، ويرد الأمر إلى الله ورسوله وإلى أولي الأمر وبذلك يكون المنهج الإسلامي عالج موضوع الإعلام، وربى المجتمع الإسلامي على كيفية التعامل مع الإعلام، ولذلك جاءت مرحلة العمليات لتعالج إجرائيا، وتنفيذ التعامل مع كل وسائل الإعلام الجديد. ولذلك سنورد مجموعة من الإجراءات في مرحله العمليات :

(1) 1-بث الثقة والأمل والتفاؤل بنصر الله وتأييده مهما كانت الظروف كما فعل عليه السلام يوم الخندق رداً على الشائعات المرجفة التي كان يطلقها المنافقون كما في قوله تعالى: "يقول المنافقون والذين في قلوبهم مرض ما وعدنا الله ورسوله إلا غرورا " فقد كان رد رسول الله صلى الله عليه وسلم على المرجفين بمخاطبة أصحابه رضوان الله عليهم: " ابشروا بفتح الله ونصره" (البيهقي، 1988 م).

ولذلك فإن المجتمع المسلم يقوم على التفاؤل وكل ما من شأنه أن يرقي بالمجتمع المسلم، ويحقق له النصر والعزة .ولذلك فإن المجتمع لا يأخذ ولا ينقل ولا يستقبل إلا كل ما هو جميل من وسائل الإعلام المختلفة وينقل الخبر الصادق الذي يجلب الخير والتفاؤل للجميع، ويرفض كل أشكال الإساءة الإعلامية للمجتمع وينتقي من وسائل الإعلام كل ما هو مفيد.

2- استنفار الطاقات، وتجميع القوى والإمكانات حول هدف واحد ففي صلح الحديبية كانت هناك معلومات بمقتل عثمان بن عفان رضي الله عنه .فدعا رسول الله عليه السلام إلى بيعة الرضوان المشهورة فوجه -عليه السلام- الطاقات، ورفع الروح المعنوية للمجتمع المسلم .ولذلك فإن المؤمن

دائما يعمل على رفع الروح المعنوية لمجتمعه، فلا ينقل، ولا يشاهد، ولا ينشر إلا الأخبار التي تعطي روحا معنوية عالية لمجتمعه؛ ولذلك يأخذ من وسائل الإعلام المختلفة ما يسير بهذا الاتجاه.

(1) 3- إشغال الناس بأمر مفيد ريثما تتهيأ الظروف كما حصل بعد غزوة بني المصطلق عندما أطلق زعيم المنافقين عبدالله بن أبي سلول معلوماته، وإشاعاته حيث قال" لئن رجعنا إلى المدينة ليخرجن الأعز منها الأذل ". فقد مشى رسول الله –صلى الله عليه وسلم– بالناس يومهم ذلك حتى أمسى وليلتهم حتى أصبح وإنما فعل ذلك رسول الله –صلى الله عليه وسلم– ليشغل الناس عن الحديث الذي كان بالأمس من حديث عبدالله بن أبي. (البيهقي، 1988).

فإن الرسول –عليه الصلاة والسلام– لم يرد عنه ترديد المعلومات والإشاعات والأخبار غير المفيدة، وإنما أراد أن يعلمهم درسا هو أن المعلومات والأخبار غير المفيدة التي ليس فيها خير يجب أن يبتعد عنها المجتمع المسلم.

4- منع إطلاق المعلومات والأخبار والمشاركة في نشرها حتى لو كانت صحيحة درءا لخلخلة المجتمع المسلم أو التأثير على الروح المعنوية كما حصل يوم الخندق بعد أن بلغ رسول الله عليه السلام أن بني قريضة قد نقضوا العهد الذي كان بينهم، وبين رسول الله –صلوات الله وسلامه عليه قال : " لا تفتوا في أعضاد الناس " . (ابن هشام، 1955) .

5- لقد تعامل المجتمع الإسلامي بالتماسك والتلاحم والثقة غير المحدودة بإسلامهم وبإخوانهم والوعي التام لمخططات العدو والمرجفين وبمحاكمة الأخبار والإشاعات والمعلومات بموضوعية، وعلمية ومنطق سليم فقد ورد في السيرة النبوية بعد خبر الإفك: (أن أبا أيوب خالد بن زياد رضي الله عنه قالت له امرأته أم أيوب يا أبا أيوب ألا تسمع ما يقول الناس عن عائشة ؟قال بلى، وذلك الكذب، أكنت يا أم أيوب فاعله ؟ قالت لا والله لا أفعله قال فعائشة والله خير منك) (ابن هشام،1955).

6- يتعامل المجتمع المسلم مع الإعلام بالإيمان القوي الذي لا يمكن زعزعته، وبأن العلاقة مع الله تفوق كل علاقة وأن التوكل عليه سبحانه هو الأساس "الَّذِينَ قَالَ لَهُمُ النَّاسُ إِنَّ النَّاسَ قَدْ جَمَعُوا لَكُمْ فَاخْشَوْهُمْ فَزَادَهُمْ إِيمَانًا وَقَالُوا حَسْبُنَا اللَّهُ وَنِعْمَ الْوَكِيلُ (173)" (سوره آل عمران). وقوله تعالى "وَلَمَّا رَأَى الْمُؤْمِنُونَ الْأَحْزَابَ قَالُوا هَذَا مَا وَعَدَنَا اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَصَدَقَ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَمَا زَادَهُمْ إِلَّا إِيمَانًا وَتَسْلِيمًا (22)" (سوره الأحزاب).

7- الإهمال لبعض المعلومات والأخبار والإشاعات التي لا تستحق الاهتمام ؛ لأن الاهتمام قد يزيد قوتها.

8- محاوله كشف مخططات الأعداء في الإعلام الذين يسعون لتشويه الإسلام؛ ليعرفهم المجتمع لأن الوعي من عوامل النجاح.

9- الرد السريع على المعلومات والأخبار والإشاعات بعد ردها إلى الله ورسوله وأولي الأمر واستنفاذ الطاقات والسرعة في اتخاذ الإجراءات.

10- تحليل المعلومات والأخبار وكل المعلومات التي ترد عبر وسائل الإعلام المختلفة بالصورة أو الصوت أو الرسائل قبل الحديث عنها، وطلب الدليل والتأكد من مصدرها ومواجهتها بالأدلة القاطعة؛ لأن هذا هو منهج المجتمع المسلم.

ثالثا :مرحله المخرجات :

بعد أن عالج المنهج المنظومي التربية الإعلامية في المجتمع المسلم من خلال المرحلتين السابقتين المدخلات والعمليات؛ جاءت المرحلة الثالثة لتبين كيف ربى منهج التربية الإعلامية المجتمع المسلم .وتحلل لتعطينا مواصفات المجتمع المسلم القادر على التعامل مع الإعلام الجديد.

1-إن التربية الإعلامية للتعامل مع الإعلام سواء من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية وسير الخلفاء الراشدين والصحابة والمؤمنين عملت على تكوين مجتمع إسلامي قوي بعقيدته وإيمانه

يخاف الله ويحسن الظن بكل أفراده ومجتمعه، ويتثبت، ويتبين من الأمور، ويحفظ أفراده ألسنتهم ويحاربون الكذب، ويحرمون نشر المعلومات والأخبار والإشاعات غير الصحيحة، ولا يحبون أن تشيع الفاحشة في مجتمعهم .

ويردون الأمر إلى الله ورسوله وأولي الأمر، وكذلك الرد الحاسم والسريع على المعلومات والأخبار والرسائل الكاذبة وغير الصحيحة، بعد ردها إلى الله ورسوله وإلى أولي الأمر، وكذلك تحليلها ودراستها، ويتماسك، ويتلاحم المجتمع ووعيه، وبث روح الأمل فيه، وإشغاله بما هو مفيد وإهمال بعض المعلومات غير المهمة، وبذلك يكون المنهج المنظومي للتربية الإعلامية قد أنتج من خلال الإجراءات الوقائية والتنفيذية مجتمعا قادرا على التعامل مع وسائل الإعلام المختلفة.

خلص البحث الى الاستنتاجات الآتية:

1- إن التربية الإعلامية في مرحلة المدخلات من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية وسير الخلفاء الراشدين والصحابة والمؤمنين؛ عملت على تكوين مجتمع إسلامي قوي يكون فيه المسلم قوي العقيدة والإيمان ويخاف الله ويحسن الظن بأخيه المسلم ومجتمعه، ويتثبت، ويتبين من الأمور، ويحفظ لسانه، ويحارب الكذب، ويحرم نقل الأخبار والمعلومات والإشاعات الكاذبة، ولا يحب أن تشيع الفاحشة بين إخوانه ومجتمعه ويرد الأمر إلى الله ورسوله والى أولي الأمر، وبذلك يكون المنهج الإسلامي عالج موضوع التربية الإعلامية بتحصين المجتمع الإسلامي بقوة عقيدته وإيمانه وكل ذلك إجراء وقائي مع وجود الرقابة الذاتية التي يتمتع بها المجتمع وبذلك تكون لديه قاعدة للتربية الإعلامية يستطيع من خلالها التعامل مع الإعلام الجديد.

2- إن التربية الإعلامية في مرحله العمليات من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية وسير الخلفاء والصحابة والمؤمنين؛ وضحت التعامل مع الإعلام وذلك بنشر الحقيقة وتوضيحها وتقديم المعلومات الصحيحة وكذلك بالرد السريع والحاسم على كل ما ينشر في وسائل الإعلام المختلفة من تشويه للإسلام والمجتمع الإسلامي بعد رد الأمر لله ورسوله وأولي الأمر، وكذلك تحليل المعلومات والأخبار وكل ما ينشر ودراستها، وبتماسك المجتمع ووعيه وبث روح الأمل فيه وإشغاله بما هو مفيد واستبعاد المعلومات والأخبار الضارة، وإهمال بعضها أحيانا وبذلك يكون هذا المجتمع من خلال تربيته الإعلامية قادراً على كيفية التعامل مع الإعلام الجديد.

3- إن التربية الإعلامية في مرحله المخرجات عملت على إنتاج مجتمع إسلامي قوي يراقب الله في كل أعماله متسلح بالإيمان والصبر قادر على التمييز والتحليل والدراسة، يعرف كيف يختار المعلومة والأخبار الصحيحة من الكم الهائل من المعلومات والأخبار والمشاهدات والرسائل من وسائل الإعلام المختلفة؛ لأن هذا المجتمع ينطلق من قيمه وأخلاقه ودينه، ويعرض كل ما يصله من وسائل الإعلام الجديدة على دينه وعقيدته وأخلاقه، فيأخذ ما يتناسب معه ويترك كل ما لا يتناسب معه.

التوصيات

1- أن يكون هناك مركز إعلامي على مستوى المجتمع ليرصد مصدر المعلومات، ويتصدى لكل ما لا ينسجم مع ديننا وعقيدتنا وأخلاقنا.

2- تضمين مناهج التعليم في المدارس والجامعات موادا تتعلق بالتربية الإعلامية.

3- أن تأخذ المؤسسات الإعلامية في المجتمع الإسلامي دورها لتحليل ودراسة كل ما ينشر في وسائل الإعلام من أجل بيان الصحيح منها ومحاربه كل صور التشويه لمجتمعنا وديننا.

4- ضرورة العناية بالتربية الإعلامية في المجتمع المسلم.

قائمة المصادر والمراجع :

1. القرآن الكريم.
2. البيهقي، أبو بكر و عبد المعطي (1988) دلائل النبوة ، دار الكتب العلمية و دار التراث، الطبعة الأولى، م باب سياق قصة الخندق من مغازي موسى بن عقبة(403/3) .
3. الخيري، طلال بن عقيلة (2009) ،تفصيل التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية من وجه نظر أعضاء هيئه التدريس في الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشوره ، جامعه أم القرى المملكة العربية السعودية.
4. دولة، عبدالجبار(2009) التربية الإعلامية في المجتمع العربي ، بريطانيا: كلية الصحافة والإعلام .
5. السيد، محمد هلال(2003) استخدامات الشباب الجامعي وعلاقتها بمنظومة القيم وعلاقتها بمجتمع الصعيد، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة أسيوط، كلية الآداب.
6. شرف الدين ،هاشم أحمد (2006) علامة التعرض للقنوات الفضائية بالقيم السائدة لدى الشباب اليمني دراسة مسحية على طلاب الجامعات اليمنية رسالة ماجستير غير منشوره ، القاهرة :معهد البحوث والدراسات العربية.
7. الشميري، فهد بن عبدالرحمن(2010) التربية الإعلامية ،ط1،الرياض: المكتبة الوطنية.

8. الصمادي، محمود مصطفى (2007) معالم أصول الفقه في التربية الإسلامية ومؤسساتها الإعلامية، رسالة ماجستير غير منشوره الأردن،:الجامعة الأردنية عمان.

9. عبيدات، ذوقان عبدالله (2003) الفضائيات والإنترنت معالجه السلبيات لدى الناشئة تقريرا للإيجابيات مكتبه التربية لدولة الخليج الرياض.

10. المطيري، خالد بن مبروك(2012) استراتيجية مقدمه لتوظيف التربية الإعلامية في ممارسه القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم السعودية.

11. ابن هشام، مصطفى الأبياري و عبد الحفيظ الشلبي (1955) السيرة النبوية ، ط 2، مصر: مكتبة ومطبعة الحلبي وأولاده،

المكتبات الرقمية "دراسة في المفهوم والأهداف والسمات"

د. محمود علي كعبور

قسم المكتبات والمعلومات

كلية الآداب– جامعة طرابلس

مقدمة

إن تاريخ وجود وإنشاء المكتبات يعود إلى مئات السنين، وكانت المكتبات وما تزال بالرغم من وجود مختلف التطورات الحديثة التي مرت بها المجتمعات، تعدّ هي حجر الأساس للباحثين والدارسين والعلماء على مختلف المستويات، ولكنها كانت قبل التطورات الحِديثة وظهور التكنولوجيا تهتم بالدرجة الأساسية في بناء مجموعاتها بالكتب والدوريات وكافة أنواع مصادر المعلومات المطبوعة، وتعتمد على تهيئة الأماكن والبنايات لغرض استيعاب هذه المطبوعات وزيادتها.

إلا أنه كان للتطورات التي طرأت على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الثمانينيات والتسعينيات أثر كبير على تطبيقات نظم المعلومات في مختلف المؤسسات العامة والخاصة. وبعد هذه التطورات أصبح اهتمام المكتبات هو مواكبة التطورات الحاصلة، وحولت اهتمامها من توسيع الأبنية وشراء الكتب والمطبوعات إلى التوسع في مصادرها الإلكترونية وتحولت مجموعاتها إلى مجموعات لا يشترط وجودها فقط داخل المكتبة وإنما كيفية الوصول إليها عبر شبكة الإنترنت وفي أي مكان وجدت في العالم، وصارت مجاميعها عبارة عن إتاحة وتهيئة لأي مصدر معلومات محلي أو عالمي.

وأصبحت المكتبة الرقمية مفتوحة على مدى أربع وعشرين ساعة، وصارت مجاميع المكتبة متاحة للمستفيدين ومتوفرة حين طلبها، وأصبحت مكتبات اليوم تضم وسائل وطرائق متطورة يمكن من خلالها إيجاد أفضل مصادر المعلومات وتوجيهها للمستفيدين في لحظات وجيزة عبر وسائل الاتصال

الإلكترونية، من خلال أجهزة الحاسوب والمواقع المتاحة على شبكة الإنترنت (خضير، 2014، 250).

وتحاول هذه الورقة تسليط الضوء على المفاهيم المتعلقة بالاتجاهات الحديثة في مجال المكتبات وكذلك عرض الأهداف والغايات الكامنة وراء ميلاد هذه المكتبات الحديثة التي ساهمت في دعم البحث العلمي والقفز به خطوات هائلة إلى الأمام.

أهمية الدراسة :

تحظى المكتبات الرقمية بواسع الاهتمام اليوم من قبل المنظمات والأفراد، بل وأصبحت في دول العالم الداعمة للبحث العلمي ركيزة أساسية في إطار التحول نحو مجتمع المعلومات،وذلك لأنها أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الخدمة المكتبية المتطورة القائمة على التقنيات الحديثة، وقد كان للمكتبة الرقمية بمختلف أشكالها دور ريادي في تحسين البحث العلمي والارتقاء به ومن خلالها تغيرت بيئة البحث العلمي تغيرا جذريا وقد ساهمت المكتبات الرقمية في تحسين الخدمات وتطوير الأداء الأمر الذي زاد من جودة البحث العلمي ومن خلالها تم تجاوز جل العراقيل التي كانت تواجه الباحثين في المكتبات التقليدية وتسلط هذه الدراسة الضوء على التصنيفات المختلفة للمكتبات الرقمية، مع التركيز على الأهداف التي تسعى لتحقيقها والسمات التي تميزها عن سواها من مؤسسات المعلومات.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف من أبرزها:

1- تحديد مفهوم المكتبة الرقمية وعلاقته بالأنواع الأخرى من المكتبات الحديثة في العالم الافتراضي .

2- معرفة الوظائف التي تؤديها المكتبات الرقمية والأهداف التي تطمح إلى تحقيقها .

3- تحديد السمات الرئيسة للمكتبات الرقمية ودورها في خدمة البحث العلمي .

4- الوقوف على الخدمات البحثية المتميزة التي تطرحها المكتبة الرقمية لمستخدميها .

5- التعرف على مراحل التحول من المكتبات التقليدية إلى المكتبات الرقمية.

منهج الدراسة:

تم استخدام منهج البحث الوصفي الذي يتم من خلاله وصف ظاهرة المكتبات الرقمية والمنهج الوصفي يقوم على وصف الباحث للظاهرة المراد دراستها أو جمع أوصاف و معلومات دقيقة عنها كما يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الواقع والظاهرة المدروسة و تصويرها وذلك عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة، كما تمت الاستعانة بالمنهج المسحي (Survey) بتتبع ومطالعة العديد من مواقع المكتبات الرقمية للإحاطة الشاملة بجوانب موضوع الدراسة.

أثر استخدام النظم الآلية على المكتبات:

مع ظهور مواقع الإنترنت، ظهرت أنواع جديدة من أوعية المعلومات، وأصبحت المكتبات تضم الوسائل والطرائق والأساليب المتطورة، ومن خلالها إيجاد أفضل مصادر المعلومات، وعمدت على توصيلها للمستفيدين عبر وسائل الاتصال الإلكترونية، والمتمثلة في شبكة الإنترنت.

غير أن هذه المواقع والمصادر في بداية ظهورها ظهرت ظهورا عشوائيا وغير منظم، فأصبح الباحث مشتتا بهذا الكم الهائل من مصادر المعلومات، وعلى الرغم من ظهور محركات البحث ذات القدرات المتقدمة فإن المشكلة ما زالت قائمة وزادت تعقيداً كلما تدفقت المعلومات تدفقا سريعا وبكميات هائلة، وذلك لأنها تستخدم اللغة الحرة غير المفيدة والتي تعتمد على الكشف عن الكلمات والمفردات كشفا آليا دون التحليل الموضوعي لمحتوى المادة التي تتطلب عادة جهداً بشرياً، فقد غيرت تكنولوجيا المعلومات والشبكات الهيكل العام للمكتبات وتغيرت طرائق استعمالها فالكتب الإلكترونية المخزنة على الأقراص، أصبحت تحل بالتدريج مكان الكتب الورقية المطبوعة، فقد أتاح هذا الأقل الإلكتروني لمستخدمي المكتبات الاتصال بها عبر الشبكات والمواقع الإلكترونية المتاحة دون قيد. وبدلاً من أن

يذهب الباحث أو المستفيد إلى المكتبة، أصبحت المكتبة متاحة إليه في أي وقت يريده في المحيط الذي يعيش فيه، بل أصبحت المكتبة متاحة عبر قارات العالم.

وقد تحرص الغالبية العظمى من المكتبات على أن تضم بين مجموعاتها قواعد نصية إلكترونية للأشكال المختلفة من مواد المعلومات، كالدوريات أو الرسائل الجامعية أو الكتب التي أصبحت تلقى اهتماماً وقبولاً كبيرين من جانب المستفيدين في الوقت الحالي لما تتسم به من مرونة وقدرة على طرح مستوى أعلى من المعلومات المعتمدة على البيئة الرقمية. فبعد أن أصبحت المصادر الإلكترونية حقيقة ملموسة فقد اختلفت المفاهيم، فلم تعد المكتبة تمتلك مصادر المعلومات بل أصبحت مجرد بوابات لهذه المصادر.

ونتيجة للتطورات المتلاحقة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فإن المكتبات ومراكز المعلومات ستواجه تغيرات حتمية تتعلق بدورها في توفير المعلومات للمستفيدين، وسيكون تركيزها بالنسبة للتزويد والتخزين على سبيل المثال منصباً على استراتيجية الوصول إلى المعلومات بدلاً من سياسة الاقتناء وتجميع مصادر المعلومات(المالكى، 2005، 75). ويمكن للمستفيد أن يحصل على ما يريد من معلومات وخدمات دون أن تكون هناك حاجة إلى حضوره لمبنى المكتبة، فمباني مكتبات المستقبل ستكون افتراضية، وتتسم بالانسيابية والعملية .

المكتبات غير التقليدية:

لقد أثرت البيئة الإلكترونية التي تدعمها شبكات وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات على الدور المنوط بالمهنيين في المعلومات. فهذه البيئة الإلكترونية قد يسرت لأمناء المكتبات واختصاصي المعلومات مناخا أفضل لخدمات المعلومات والمكتبات من خلال تنمية المقتنيات المطبوعة منها والإلكترونية.

فالمكتبة الرقمية محور التطور المستقبلي في المجال المهني، فهي رؤية مستقبلية لشكل متطور من المكتبات الحالية ذلك لأن المكتبات الرقمية، أو مرادفاتها هي مجموعات منظمة من المعلومات الرقمية، فهي تجمع بين الترتيب والتجميع الذي كانت تقوم به المكتبات.

وبداية يمكن أن يكون مفهوم المكتبة الرقمية هو موقع على الإنترنت، أو تكون النتاج الفكري المخزن على أجهزة الحاسوب، فالمكتبة الرقمية هي تلك المكتبة التي تشكل المصادر الإلكترونية لكل محتوياتها وقد لا تحتاج لمبنى يحتويها، وإنما تحتاج إلى شبكة تربطها بالنهايات الطرفية للاستخدام.

تطور مفهوم المكتبة الرقمية:

كانت الشبكات في بداياتها الأولية تقوم على تخزين المعلومات الفنية والعلمية وإتاحتها للاسترجاع بعد التأكد من نجاحها، وفي بداية الثمانينيات من القرن الماضي استطاعت المكتبات أن تضع فهارسها الآلية على الإنترنت، لإتاحة مجموعاتها على الشبكة العنكبوتية، وأصبح الاستخدام المتنامي للإنترنت، وبخاصة بعد ظهور النسيج العنكبوتي العالمي، وأصبح المستفيدون يطالبون بالمعلومات المرقمة في كل أشكال الأوعية ومن هذا الأساس أقدم بعض المتخصصين في مجال الحاسوب في أمريكا بكتابة ورقة عن المكتبات الرقمية دون استخدام اللفظ بشكل واضح وصريح ولو مرة واحدة وقدموها في عام 1994 إلى مؤسسات داعمة للجامعات، ونتج عن ذلك مبادرة المكتبات الرقمية والتي عرفت فيما بعد Digital Library Initiative (DLI.1) وهذا الدعم في حد ذاته عزز مصطلح المكتبات الرقمية، وخاصة أنها قدمت (24 مليون) دولار لهذه المبادرة، تم أطلقت المبادرة الثانية في عام 1998 بدعم فاق (55 مليون) دولار. إضافة إلى العديد من الهبات لدعم مشروعات كبيرة مثل الذي قدم لدعم مشروع الذاكرة الأمريكية American Memory. وعلى الرغم من حداثة مصطلح المكتبات الرقمية الذي ظهر في التسعينيات من القرن العشرين فإن العمل مع مصادر المعلومات الرقمية قد سبق ظهور هذا المصطلح بعقود (عليان، 2009، 292). وقد كان هناك العديد

من المصطلحات التي استخدمت على مر السنوات الماضية للتعبير على فكرة المكتبة الرقمية بشكل أو بآخر ومن تلك المصطلحات:

- مصطلح مكتبة المستقبل ليعكس رؤيته للمكتبة المعتمدة كلياً على استخدام الحاسب الآلي ، وقد استخدمه ليكلارد Licklider في عام 1965.
- في عام 1978 استخدم لانكستر Lancaster مصطلح مكتبة بلا ورق. كما ظهرت مصطلحات متعددة مثل المكتبة الإلكترونية والمكتبة الافتراضية، ومكتبة من دون حوائط لتعبر جميعها عن معنى المكتبة الرقمية، وعلى الرغم من أن هناك بعض الفروق وضحها بعض المتخصصين بين تلك المصطلحات فإن بعضهم الآخر، يرى أنه يمكن استخدام المصطلحات بالتبادل مع بعضها بعضا لتعبر عن المعنى نفسه (المالكي، 2005، 13).

هذا وتعرّف المكتبة الرقمية بأنها مجموعة من أوعية المعلومات المحوسبة رقمياً، والمركبة بطريقة خاصة تناسب طريقة الاستخدام من خلال شبكات المعلومات التي تمكّن من الوصول إلى المعلومات مهما بعدت المسافات وتؤكد تجهيزات المكتبات الرقمية على تيسير المعلومات وبثها واستخدامها. والمكتبات الرقمية هي مجموعة من مواد المعلومات الإلكترونية أو الرقمية المتاحة على خادم المكتبة، ويمكن الوصول إليها من خلالها الشبكة المحلية أو عبر شبكة الإنترنت (عكوش، 2007، 292).

أما بوجرمان يرى أن المكتبات الرقمية ما هي إلا أشكال حديثة من نظم استرجاع المعلومات أو نظم المعلومات التي تدعم إنتاج المحتوى الرقمي، فيما يراها آخرون بأنها مجموعة التقنيات والأدوات والمصادر والإجراءات ذات الصلة بإدارة المحتوى في بيئة المعلومات الإلكترونية.

ويرى آرمسArms أن التعريف غير الرسمي للمكتبة الرقمية هو أنها مجموعة منظمة من المعلومات تصاحبها بعض الخدمات، حيث تكون المعلومات مخزّنة في أشغال رقمية ومتاحة عبر إحدى الشبكات.

وقد تتفاوت المكتبات الرقمية في حجمها من مكتبات بالغة الصغر إلى أخرى بالغة الضخامة، كما أنها يمكن أن تستخدم أي نوع من أجهزة الحاسبات وأي برمجيات. إلا أن المحك الرئيس فيها أن المعلومات تكون منظمة على الحاسبات، ويتم إتاحتها عبر إحدى الشبكات، مع ما يصاحب ذلك من إجراءات اختبار مواد المعلومات وتنظيمها وأرشفتها وإتاحتها للمستفيدين.

وعرّف (جلادني) المكتبة الرقمية، بأنها توليفة من الحاسبات الرقمية ووسائط الاختزان وأجهزة الاتصالات جنباً إلى جنب مع المحتوى والبرمجيات اللازمة لإعادة إنتاج ومنافسة وتوسيع الخدمات المقدمة من قبل المكتبات التقليدية المبنية على المصادر الورقية المطبوعة، مع ما يتوافر لها من وسائل جميع المعلومات وفهرستها وبحثها وبثها موضحاً إلى أنه من الضروري تقديم المكتبة الرقمية كل الخدمات الأساسية لمكتبة تقليدية، إضافة إلى استثمار ما ينتجه الاختزان الرقمي وأساليب البحث وتكنولوجيا الاتصالات من مزايا هذا ويشير ويليام صفدي إلى تعريف أوسع للمصطلح بأنه مجموعة أو مستودع من المعلومات مجهزة بواسطة الحاسب، والمكتبة الرقمية هي تلك المكتبة التي تحتفظ بكل أو جزء أساسي من مجموعاتها في شكل معالج آلياً بواسطة الحاسب كبديل أو ملحق أو مكمل للمواد المطبوعة أو الميكروفيلمية الغالبة على مقتنيات المكتبات حالياً.

كما يشير دافيد باربر في عام 1996 إلى أن كل مكتبة تابعة لأي مؤسسة قد بدأت في الانتقال من مجرد تقديم خدمات استشهادات ببليوغرافية إلى تقديم محتويات الوثائق على الخط المباشر Online Content لمستفيديها، وهي مكتبات قد بدأت في بناء مكتبة رقمية، حيث إن ما يميز المكتبات الرقمية عن غيرها هو المحتوى النهائي.

وترى مارجريت وروب أن مصطلح المكتبات الرقمية يشير إلى نظم المعلومات (IS) والخدمات التي تنتج وثائق إلكترونية مخزنة في مستودعات أرشيفية أو ديناميكية متجددة. بينما قسّم لانكستر في عام 1997 المعاني المحتملة لمصطلح مكتبة رقمية على مسطرة متدرجة، في أحد طرفيها فقد تعني مكتبة شخصية لمصادر معلومات مخزنة في شكل إلكتروني. وفي طرفها الآخر قد تكون مجموعة مصادر في شكل رقمي، ويتم الولوج إليها عبر إمكانات المشابكة. مؤكداً أن المكتبة الرقمية تشبه المكتبة التقليدية على الأقل من حيث المفهوم إلا أن معظم مصادرها،إن لم تكن كلها في شكل إلكتروني.

تعريف المكتبة الرقمية:

ورد في النتاج الفكري المتخصص في علم المكتبات والمعلومات العديد من التعريفات المتعددة ذات العلاقة بمفهوم المكتبة الرقمية، وعليه يمكن عرض بعض التعريفات:

– المكتبة الرقمية هي مجموعة من مواد المعلومات الإلكترونية أو الرقمية المتاحة على خادم المكتبة ويمكن الوصول إليها من خلال شبكة محلية أو على المشاع على الشبكة العنكبوتية.

– المكتبة الرقمية هي مجموعات منظمة من المعلومات الرقمية ويجمع هذا التعريف بين تنظيم المعلومات وجمعها، تلك العمليات التي تقوم بها المكتبات التقليدية، ولكن مع عملية التمثيل الرقمي التي أصبحت ممكنة بواسطة الحاسبات الآلية) (Lesk, Michael,1997,45)

– المكتبة الرقمية هي المكتبة التي تشكل المصادر الإلكترونية الرقمية كل محتوياتها، ولا تحتاج إلى مبنى وإنما لمجموعة من الخوادم (Servers) وشبكة تربطها بالنهايات الطرفية (Terminal) للاستخدام (ميخائيل،2001،146).

كما تعرف المكتبة الرقمية على أنها تلك المكتبة التي باستطاعتها تحويل أشكال مصادر المعلومات المتوافرة لديها إلى أشكال رقمية قابلة للخزن والحفظ كأوعية معلومات متعددة –Multi

media في الحواسيب، ويمكن استرجاعها والتعامل معها من خلال خدمات مواقع الويب وشبكات الإنترنتWeb-based-services (فنديجلى و السامرائى، 2004، 33).

المكتبات الرقمية هي عبارة عن مجموعة من المصادر الإلكترونية والتسهيلات الفنية المرتبطة بإنتاج وبحث المعلومات واستخدامها، ومن ثم تصبح تلك المكتبات امتدادا وتطورا لنظم اختزان واسترجاع المعلومات التي تعالج البيانات الرقمية في أي وسط (نص – صورة – صورة – صورة ثابتة ومتحركة) ويشتمل محتوى المكتبة الرقمية على البيانات ومواصفات البيانات (الميتاداتا Metadata) التي تصف أشكالاً متنوعة من البيانات تتمثل في: (المنشأ – العرض – المالك – وحقوق النشر) وواصفات البيانات التي تتكون من روابط أو علاقات ببيانات أخرى، أو واصفات أخرى سواء داخل المكتبات الرقمية أو خارجها.

وتعرف جمعية المكتبات البحثية الأمريكية (Associations of Research Libraries) المكتبة الرقمية بأنها تلك المكتبة التي تتصف بكونها ليست وحدة مستقلة بذاتها، وتعتمد على تقنية معينة لربط المصادر، على اعتبار أن الارتباط بينها وبين خدمات المعلومات واضح وجلي، وإنها تهدف إلى تهيئة الوصول للمعلومات الرقمية من خلال الخدمات التي تقدمها، كما أنها ليست محصورة في الوثائق فحسب، بل تتعداها لبقية الأشكال الرقمية التي لا يمكن أن تصدر أو توزع على شكل مطبوع (**Association of Research Libraries,1995**)

ويعرف أعضاء المكتبة الرقمية (The Digital Library Federation) المكتبات الرقمية بأنها مؤسسات تنطوي على عدد من المصادر قوامها مجموعة من العاملين المتخصصين الذين يتولون القيام بمهام الاختيار والتوليف والبث والحفظ في إطار متكامل يكفل إتاحة الأعمال الرقمية لمجتمع محدد أو لعدد من المجتمعات بما يراعي الأبعاد الاقتصادية (إبراهيم، 2006).

أما في عام 1997 فقد فرّق فيليب باركر بين ثلاثة أنواع من المكتبات، وهي مكتبات الوسائط المتعددة، التي تحتوى على أشكال مختلفة من مصادر المعلومات المستقلة المطبوعة والمصغرات والمليزرات، إلا أنها تتشابه مع المكتبات التقليدية في أن عمليات التنظيم والإدارة تتم يدوياً. والمكتبات الإلكترونية التي تتم فيها جميع العمليات آلياً مع زيادة في التوجه نحو انتشار الاعتماد على الوسائط الإلكترونية في اختزان واسترجاع وتوصيل المعلومات. أما المكتبات الرقمية فهي تختلف عن سابقتها بأن جميع ما تحتويه من معلومات في شكل إلكتروني رقمي Digital Electronic formats يمكن الولوج إليها إما من خلال محطات عمل محلية أو عن بعد.

وقد تبنت مكتبة الكونجرس برنامج المكتبة الرقمية الوطنية على أنها مجموعة موزعة من مواد المكتبة التي تم رقمنتها، والذي أطلق عليه اسم الذاكرة الأمريكية، وكان الهدف الأساسي من المشروع إثراء مصادر المعلومات الأولية المتعلقة بالتاريخ الأمريكي وثقافته، من خلال عرض واختزان النصوص والصور في شكل رقمي واستخدام إمكانات شبكة الإنترنت للوصول لتلك المصادر من خلال الشبكة في أنحاء أمريكا هذا ويرى جاري مارشيونيني أن مفهوم المكتبة الرقمية ينطوي على معان متباينة تبعاً للتخصصات والمجتمعات التي تتناوله، فالمكتبة الرقمية بالنسبة لتخصص الهندسة وعلم الحاسبات أسلوب جديد لخدمات قواعد البيانات الموزعة لإدارة بيانات الوسائط المتعددة غير الهيكلية. وبالنسبة لتخصص الأعمال والسياسة يمثل المصطلح مفهوماً. ينتج سوقاً جديدة لمصادر المعلومات وخدماتها. إلا أن المكتبة الرقمية هي امتداد طبيعي ومنطقي للمكتبات المادية التقليدية، ولكن في بيئة إلكترونية فهي تعظّم من مصادر المعلومات والخدمات، وتزيد من الأساليب الحديثة لحل المشكلات البشرية والتعبير عنها.

أما اتحاد المكتبات الرقمية (DLF) الذي أسس في عام 1995 لوضع الأطر المرتبطة بإنشاء وصيانة وحفظ المجموعات الرقمية الموزعة وإتاحتها، فقد عرّف المكتبات الرقمية بأنها مؤسسات توفر

الموارد اللازمة، بما فيها العمالة المتخصصة لاختيار وإتاحة الولوج وتوزيع مجموعات الأعمال الرقمية والحفاظ على وحدتها وضمان استمراريتها عبر الزمن، ومن ثم نتاج بسهولة الاستخدام بواسطة مجتمع محدد أو مجموعة مجتمعات.

ويعرف القائمون على إدارة المشروع الإنجليزي الخاص بتصميم مكتبة رقمية في مجال العلوم الدينية، بأن المكتبة الرقمية هي التي تنتج مصادر وخدمات رقمية. وقد تتخذ مصادر المعلومات الرقمية التي تنتقيها هذه المكتبات أشكالاً متنوعة ويعتمد تقديم خدمات المعلومات فيها على المهارات ذاتها، التي تقدم بواسطتها خدمات المعلومات التقليدية (كالتقييم والتنظيم والاختزان والاسترجاع والإتاحة) وتختلف المكتبة الرقمية عن المكتبة المزجية من حيث كونها لا تعتمد على فكرة الموقع المادي، غير أنها توفر نقاط إتاحة متناثرة متاحة على الخط المباشر كما أنها تنتج فرص الوصول إلى المصادر المنتقاة في المواقع المتصلة بها بنفس القدر الذي تنتج به الوصول للمقتنيات الخاصة بها.

ومن خلال التعريفات السابقة التي ذكرت، وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات في التعريف بالمكتبات الرقمية، إلا أن هناك قاسماً مشتركاً بينها يكمن في بعض الخصائص التي تتسم بها المكتبات الرقمية والتي تتمثل في النقاط التالية:

- اختزان الكم الهائل من مصادر المعلومات.
- تنوع أشكال وسائط المعلومات المنتقاة.
- إدارة مصادر المعلومات المتاحة بشكل موزع (لا مركزي).
- الاعتماد على المشاركة واقتسام مصادر المعلومات.
- استخدام تقنيات استرجاع ذكية.
- تقديم خدمات معلومات لا تخضع لحدود المكان أو الزمان.

هذا وقد وردت الكثير من التسميات والمصطلحات التي تستخدم مع مصطلح المكتبة الرقمية بصورة تبادلية من قبل عدد من الباحثين والدارسين والمتخصصين في دراساتهم يمكن استعراض بعض منها:

- مراكز إدارة المعلومات Information Management centers
- مكتبات بلا جدران Libraries with out walls
- مكتبات سطح المكتب Desk Top Libraries
- المكتبات الشبكية Net worked libraries
- المراكز العصبية Nervelcenteres
- المكتبات الإلكترونية Electronic Libraries
- المكتبات الافتراضية Virtual Libraries

غير أن أشهر المصطلحات استخداماً وشيوعاً إلى جانب المكتبات الرقمية، هي المكتبات الإلكترونية والمكتبات الافتراضية.

هذا وتختلف المكتبات الرقمية عن الإلكترونية أو المهيبرة وذلك في كل من المعلومات التي تستخدمها وتتعامل معها هي في شكل إلكتروني رقمي فقط، وهذا يعني أن المكتبة الرقمية لا تحوي أي مصدر معلومات تقليدي مثل المطبوع (فراج، 2016).

التحول من المكتبات الورقية التقليدية إلى المكتبات الرقمية:

إن عملية التحول من المكتبات الورقية إلى المكتبات الرقمية ليست سهلة، فهي تتطلب من صناع القرار التخطيط السليم وإجراء الدراسات من جميع جوانب هذه العملية، وهناك العديد من المشروعات الريادية لمؤسسات المعلومات المختلفة لتطوير الركائز الأساسية لهذه المكتبات التي

تحولت إلى مكتبات رقمية من أجل تلبية الاحتياجات المعلوماتية للمستفيدين في ظل التطورات الهائلة والسريعة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بعيدة المدى.

ويمكن أن يتم تناول عملية التحول من المكتبات الورقية إلى المكتبات الرقمية من خلال الجوانب التالية:

أولاً: الاحتياجات المطلوبة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تحويل المكتبة الورقية إلى المكتبة الرقمية، وتشمل هذه الاحتياجات:

1. **الصيغة القانونية:** يتوجب على المكتبة أخذ إذن خاص من صاحب الحق عند تحويل مواد المكتبة النصية من تقارير وبحوث ومقالات وغيرها إلى أشكال يمكن قراءتها آلياً عملاً بحقوق النشر والطبع، والحماية والتأليف، والملكية الفكرية، وقانون الاتصالات، والخصوصية، والقانون الدولي.
2. الاحتياجات التقنية وتتمثل في التقنيات الخاصة، بتمويل مواد المعلومات من تقليدية إلى رقمية، إضافة إلى أجهزة الحواسيب المختلفة وملحقاتها وأجهزة الاتصالات المتقدمة.
3. البرامج الخاصة بعملية الربط والاسترجاع.
4. الاحتياجات البشرية، وتشمل الكوادر البشرية الفنية المؤهلة والقادرة على التعامل مع هذه التقنيات الحديثة في وجهها المادي والفكري.
5. الاحتياجات المالية التي تساعد على تنفيذ المشروع وتشغيله وتأمين صيانته، وتطوير البرمجيات والشبكات والتجهيزات الالكترونية.

ثانياً: العمليات التي يمكن أن تحول المكتبة من صورتها الورقية إلى الرقمية:

وتشمل هذه العمليات ما يلي: (بركات، د.ت، 10-11)

1. **إدارة عملية تخزين البيانات:** قد يتم التعامل مع عشرات من الالتراباثيات من البيانات التي يجب إدارة عمليات تخزينها بشكل جيد حتى تسهل عمليات الوصول إليها واسترجاعها.

2. **معالجة اللغة الطبيعية:** إمكانية التعامل مع النظام باللغة الطبيعية، سواء في البحث أو الاستفسار، ويكون بمقدار النظام استخلاص الكلمات المفتاحية وإدراك مفهوم السؤال ومن ثم الرد عليه.
3. تحليل الوثيقة من ناحية المفردات الموضوعية التي تحتويها والعلاقات بين الفقرات والجمل، والتعرف على الصور والشخصيات والعلاقات الجغرافية.
4. إدارة قواعد البيانات من خلال المعلومات التي تحويها والتسهيلات وتوثيق الحقول وأنواعها وأحوالها. وما يتماشى مع المعايير الدولية.

ثالثاً: مراحل التحول إلى المكتبة الرقمية:

يتم التحول من المكتبة الورقية إلى المكتبة الرقمية عبر ثلاث مراحل: المرحلة الأولى: تتمثل في تكثيف الجهود والطاقات لإعداد شبكة قادرة على تغطية أنشطة المكتبة المكونة من حاسبات آلية ينظم التعامل معها خادم شبكة عالي الأداء، ويتم تشغيلها ببرمجيات منتقاة تربط لاحقاً بالوظائف الأساسية للمكتبة من إعادة وتزويد فهرس آلي للاتصال المباشر والتعامل مع قواعد المعلومات داخل المكتبة وخارجها. أما المرحلة الثانية: يتم التركيز على مواطن الضعف الذي قد يبرز خلال تطبيق إنجازات المرحلة الأولى، فضلاً عن التزود بعدد إضافي من مصادر المعلومات الإلكترونية المقرر تزويد المكتبة لها. والمرحلة الثالثة: ربط المكتبة بالمكتبات ومراكز المعلومات المناظرة على المستوى المحلي، وما يتمتع ذلك من اتصال بقواعد المعلومات الدولية، ومن المفترض أن تعنى المرحلة الثالثة بتطوير شامل للنظام كالخدمات المكتبية والحفظ الآلي للأوعية الرقمية وحمايتها، وتوسيع نطاق منافذ الاتصال مع الشبكات ونظم المعلومات الإلكترونية العالمية (آرمز وليم، 2004).

الوظائف الأساسية للمكتبة الرقمية:

إن الهدف الأساسي للمكتبة الرقمية هو إنجاز جميع وظائف المكتبة التقليدية في صورة إلكترونية، فإذا كانت المهام أو الوظائف التي تقوم بها المكتبة التقليدية هي في الأساس انتقاء

المعلومات وجمعها وتنظيمها وبثها وتيسير سبل الإفادة منها، فالمكتبة الرقمية قد تضيف أي دور آخر على هذه المهام، فيما عدا الخدمات، حيث إن بعض خدمات المكتبة التقليدية تعد أكثر جدوى في البيئة الإلكترونية، وعلى سبيل المثال فإن مشكلات الإعارة الناشئة عن محدودية عدد النسخ سوف تختفي. ولعل من أبرز الوظائف التي تقوم بها المكتبة الرقمية ما يلي:

1. **وظيفة الانتقاء واقتناء موارد المعلومات من شبكة الويب:** وقد تتمثل الوظيفة التقليدية في اقتناء أوعية المعلومات حسب حاجات المستفيدين، ومن معايير الاقتناء يمكن الإشارة إلى الجودة والتكلفة، إلا أنه مع ظهور الإنترنت طرحت مشكلة كيفية التعرف إلى الجمهور وملاءمة اختيار الموارد المناسبة، لأن الجمهور يحصل على الخدمات عن بعد لذا يتعين على المكتبات القيام بدراسات ميدانية للتعرف على المستخدمين الداخليين على موقع المكتبة على شبكة الويب من خلال عدد زياراتهم للموقع.

أما بالنسبة لاختيار المصادر تقوم المكتبة بتعويض المصادر التقليدية الورقية أو أقراص مدمجة بمصادر على الخط المباشر، كما تتولى الإعلام عن المصادر الإلكترونية المهمة عن طريق موقع المكتبة، ويتم ذلك بوساطة ما يسمى تراصد المواقع أو اليقظة المعلوماتية.

2. **وظيفة فهرسة المصادر:** تقوم المكتبات الرقمية بفهرسة مصادر المعلومات المتوافرة على الإنترنت، ووضعها على صفحات الروابط (links). وهناك بعض التجارب في فهرسة المصادر، ومن بينها المشروع التعاوني لفهرسة الموارد(CORC) (OCLC Cooperation Resource) الذي يسمح بفهرسة الموارد على شكل مارك (MARK) ودلين كورا (Dublin core) يسمح هذا المشروع التعاوني بإعادة الروابط وتحديثها، وكذلك بإنشاء صفحات ويب، تتضمن أجزاء من قاعدة (CORC) علاوة على الوصف المادي للموارد.

3. **وظيفة الاتصال وإدارة حقوق الملكية الفكرية:** قد يهتم مختص المعلومات بحقوق الوصول إلى الموارد الإلكترونية التي تتبعها مؤسسة المعلومات للمستفيدين سواء كانت في شكل أقراص مدمجة أو موارد متاحة على الويب من خلال توقيع العقود مع الناشرين والموزعين.
4. **إنتاج الموارد الإلكترونية وإتاحتها:** تقوم المكتبة بوظيفة النشر، أي رقمنه الأوعية الورقية المتوافرة لديها، خاصة الرسائل الجامعية والكتب التي لا تخضع لحقوق التأليف المالي، ووضعها على ذمة المتقدمين ويكون مختص المعلومات بذلك قد تحول إلى ناشر يتابع عملية الرقمنة، فيختار النصوص المراد مسحها ويراعى جوانب الملكية الفكرية الخاصة بكل وثيقة وسبل إتاحتها.
5. **حفظ الموارد الرقمية:**

كما تقوم المكتبة الرقمية بحفظ الموارد الرقمية بالنظر إلى المخاطر التي تتعرض لها، ويمكن أن تتسبب في ضياعها فالأوعية الرقمية باتت تتأثر بالتطور التقني والتغير السريع للتجهيزات الإلكترونية وخاصة نوعيات الحواسيب والبرمجيات التي تظهر في طبعات منظورة من حين لآخر، ونتج عن ذلك أن بعض النصوص الرقمية بدأت تختفي، لأنه لم يعد بالإمكان قراءتها بسبب تغير طرق الترميز، وظهور معايير جديدة للتعرف على الرموز. لذا يتطلب من مختص المعلومات إعادة تسجيل المعلومات الرقمية بصفة منتظمة على أوعية جديدة، وفقاً لآخر نسخة من البرمجيات حتى تبقى هذه البيانات مقروءة.

وقد ورد في أحد تقارير شركة سن ميكرو سيستمز (Sun micro systems) عام 2002 على موقعها الالكتروني (http://www.sun.com) أن الوظائف الأساسية للمكتبات الرقمية كما لخصها عبدالرحمن فراج في بحثه المقدم لمجلة المعلوماتية، والتي تمثلت في الآتي: (النوايسة، 2010، 153-154).

1. الاختيار والتزويد ويتضمن ذلك اختيار الموارد ورقمنتها، أو تحويل الوثائق التقليدية إلى شكل رقمي.

2. التنظيم (Organization) والذي يقوم على تعيين ما وراء البيانات (ميتاداتا Metadata) المعلومات الورقية لكل وثيقة تضاف إلى المجموعة.
3. التكشيف والاختزان (Indexing and storage) وينطوي ذلك على تكشيف كل من الوثائق وما وراء البيانات (الميتاداتا) واختزانها وذلك بغرض تفعيل عمليات البحث والاسترجاع.
4. **المستودع الرئيس Repository:** ويعد المستودع قلب المكتبة الرئيس ويشتمل على موضوعات الوثائق (document objects) وما وراء البيانات (الميتاداتا)، والكشافات التي يتم إعدادها في الأساس للبحث والاسترجاع.
5. **البحث والاسترجاع (Search and Retrieval):** وهو واجهة المكتبة الرقمية التي يتم الإفادة منها من قبل المستفيدين بواسطة التصفح (Browse) والبحث والاسترجاع، واستعراض محتويات المكتبة الرقمية، وعادة ما يتم عرض هذه الواجهة للمستخدمين في صفحة عنكبوتية بصيغة لغة النص التشعيبية الفائقة (HTML).
6. موقع المكتبة الرقمية (Digital library web site) وهو الحاسب الخادم (Server) الذي يستضيف مجموعة المكتبة الرقمية، ويعرض هذه المجموعة للمستفيدين في شكل صفحة رئيسية لموقع الشبكة، ويمكن للمستفيد هنا اختيار الرابط (Link) المناسب في هذه الصفحة للانتقال إلى الواجهة الخاصة بالبحث والاسترجاع. وتقوم المكتبة الرقمية بإيصال المحتوى بناء على عمليات البحث والاسترجاع.
7. الربط الشبكي (Net work connectivity) ولأجل الاسترجاع على الخط المباشر (on – line) فإن موقع المكتبة الرقمية ينبغي أن يكون مرتبطاً بالشبكة الداخلية (الإنترانت) أو (الإنترنت) وبناء على مجتمع المستفيدين المستهدف، فإن الوصول إلى المكتبة يمكن أن يكون محدداً بالإنترنت (الشبكة الداخلية للمؤسسة) كما أنه يمكن أن يكون ممتداً إلى المستفيدين عن بعد من خلال الإنترنت .

مزايا المكتبات الرقمية:

يحدد آرمز مزايا المكتبات الرقمية في العناصر التالية:

- أن المكتبة الرقمية تحمل مجموعاتها إلى المستفيد حيث هو، إذ توجد مكتبة حيثما يوجد حاسب إلكتروني، وربما ربط بشبكة.
- الإفادة من قوة الحاسبات في استرجاع المعلومات وتصفحها.
- إمكانية تقاسم المعلومات.
- سهولة تحديث المعلومات.
- إمكانية إتاحة المعلومات بصورة دائمة وعلى مدار الساعة.
- إمكانية إتاحة أشكال جديدة من المعلومات، قد لا يمكن تخزينها من خلال القنوات التقليدية.

ويضيف بعضهم إلى ذلك أنه يمكن الوصول إلى المعلومات الرقمية بسرعة بالغة من أي مكان كما يمكن نسخها لأغراض الحفظ دون أخطاء تذكر، ويمكن تخزينها بصورة مكتنزه Stored compactly والبحث فيها بسرعة فائقة، كما يفيد آخرون أيضاً بأن أهداف المكتبات الرقمية تتمثل في الإسهام في إنتاج المعرفة وتقاسمها والإفادة منها، مما يجعل المجتمعات أكثر فعالية وإنتاجية، وأيضاً لتعظيم درجة التعاون بين تلك المجتمعات، ومعاونة المجتمعات القائمة في قطاعات البحث والتعليم، وتيسير إنشاء مجتمعات جديدة في تلك القطاعات.

إضافة إلى ذلك فإن إنشاء المكتبات الرقمية ليس هدفاً في حد ذاته، وإنما تفيد هذه المكتبات في إدارة المصادر الرقمية، والتجارة الإلكترونية، والنشر الإلكتروني، والتدريس والتعليم، وغيرها من الأنشطة.

ومن مميزات المكتبة الرقمية أيضاً:

سهولة السيطرة على أوعية المعلومات ودقتها، إذ إن تنظيم البيانات والمعلومات يتم تخزينها وحفظها وتحديثها بطريقة تساعد المستفيدين على الوصول السريع للمعلومات دون مشقة، كما يستفيد

الباحث من إمكانات المكتبة الرقمية عند استحداثه لبرمجيات معالجة النصوص ولبرمجيات الترجمة الآلية عند توافرها والبرامج الإحصائية، فضلاً عن الإفادة من نظام النص المترابط والوسائط المتعددة، وتتيح المكتبة الرقمية إمكانية الحصول على المعلومات والخدمة عن بعد، يتخطى الحواجز المكانية والحدود بين الدول والأقاليم والقارات، ولاختصار الجهد والوقت بإمكان الباحث الحصول على المعلومات من أي مكان يوجد فيه، ويمكن الاستفادة من مصادر المعلومات من قبل عدد كبير من الباحثين في وقت واحد، ولهذا نجد أن المكتبات الرقمية من خلال خدماتها تنمي الثقافة المعلوماتية، وتساعد في نشر الوعي الثقافي الرقمي، وتفتح آفاقا جديدة للباحثين والمؤلفين وتشجعهم على البحث للاستفادة من هذه الوسائط المتعددة لمواكبة التقدم التقني في العالم واستغلال وجود تسهيلات أكبر للوصول إلى شبكات المعلومات المتناثرة على قارات العالم، من خلال الخدمة الذاتية التي تقدمها تقنيات المعلومات (الزهيري، 2009، 163).

هذا ويذكر عنكوش بعض الخصائص موجزة على النحو التالي: (عليان،2009، 317-318)

- **حيادية الموقع:** تمتاز المكتبة الرقمية بأن مصادرها متاحة للمستفيد في أي وقت ومن أي مكان يتوفر فيه أجهزة حاسوب مرتبطة بالشبكة.
- **تهيئة الدخول المفتوح:** لا يمكن أن تطلق على أية مجموعات معلوماتية رقمية بأنها مكتبة رقمية ما لم تكن مفتوحة ومتاحة إما للعامة أو لجمهورها الذي تحدده هي، كما يتوجب توفر خصائص البحث والتصفح حتى تسمى مكتبة رقمية.
- **مصادر المعلومات المتنوعة:** إذ تتميز المكتبة الرقمية باحتوائها على مصادر المعلومات المختلفة فلا تكتفي بالمعلومات الببليوغرافية أو النصية، بل تشمل كل مكونات المعلومات ومصادرها على اختلاف أشكالها.

- **المشاركة في المصادر**: وذلك بتبني المكتبات الرقمية تعزيز مفهوم المشاركة في المصادر الذي تؤمن به أيضاً المكتبات التقليدية.
- **حداثة المعلومات:** لا فرق بين إنتاج المعلومة وإتاحتها في المكتبة الرقمية، لذلك فإن المعلومات بطبيعتها تكون حديثة.
- **ديمومة الإتاحة:** تقضي المكتبة الرقمية على مشكلات ساعات العمل التي تؤرق وتعيق المكتبيين والمستفيدين التقليديين على حد سواء، وذلك بتبنيها مفهوم الإتاحة خلال أربع وعشرين ساعة في اليوم على مر أيام الأسبوع.

مميزات المكتبات الرقمية:

إن دور المكتبات الرقمية يتجاوز الدور الأساسي والمهام التقليدية للمكتبة الورقية، ويفتح أمام المستفيدين آفاقاً جديدة وذلك بالاستفادة من تقنيات المعلومات والاتصالات، والحصول على خدمات معلومات جديدة ومتطورة. فالطفرة التقنية التي تمر بها المكتبات، قد غيرت الكثير من المفاهيم المتعلقة بخدمات المعلومات التي تقدمها المكتبة، وقدمت فرصاً كبيرة لمد خدماتها خارج حدود جدرانها والتحول تدريجياً إلى الخدمة عن بعد. وعليه يمكن إجمال مميزات المكتبات الرقمية في النقاط التالية: (عليان، 2009، 319-321).

- غزارة وتنوع كمية المعلومات والبيانات التي توفرها للمستفيدين والباحثين.
- سهولة ودقة السيطرة على أوعية المعلومات الإلكترونية من حيث التخزين والتنظيم وقابلية وتحديث البيانات والمعلومات مما ينعكس على طبيعة الاسترجاع الفوري للمعلومات بالطرق السهلة.
- الإفادة من إمكاناتها عند استخدام الباحث لبرمجيات متنوعة مثل برمجيات معالجة النصوص، وبرمجيات الترجمة الآلية وكذلك البرامج الإحصائية.
- حداثة المعلومات التي تغطي معظم محتويات مقتنياتها.

- إتاحة المعلومات في جميع الأوقات وإمكانية إنشاء أشكال جديدة من المعلومات.
- تخطي حواجز المكان والزمان، يمكن الحصول على المعلومات دون ارتياد مبني المكتبة.
- إن هذا النمط من المكتبات لا يشغل حيزاً مكانياً كبيراً وواسعاً، بل يحتاج إلى مكان يتسع لعدد من الأجهزة والتقنيات ومعدات التوصيل والمنافذ الطرفية لربط المستفيد بقواعد وشبكات المعلومات.
- تمكّن المستفيد من الاتصال بزملاء المهنة والباحثين من خلال استخدام البريد الإلكتروني، وتبادل الأفكار والمعلومات من مجموعات النقاش والحوار والمشاركة في المؤتمرات الدولية.
- تتيح المكتبات الرقمية الوصول إلى أوعية المعلومات بطرائق مختلفة وسريعة، مما يميزها عن المكتبات التقليدية لكونها مؤسسات تحتوى على أوعية المعلومات وتعنى باختزانها.
- المحافظة على مصادر المعلومات النادرة والسريعة التلف دون حجب الوصول إليها.
- عدم التقيد بدوام رسمي خاضع لتوقيت معين، بل خدماتها متاحة على مدار الساعة دون توقف.
- تفتح المكتبة آفاقاً جديدة في التفاعل مع الآخرين عن طريق مشاهدة تعليقات الآخرين للكتاب نفسه ومشاهدة التقييم له، أو الدخول في مناقشة حية معهم، أو من خلال تبادل الرسائل، واستخدام البريد الإلكتروني، والاتصال بزملاء المهنة والباحثين الآخرين.
- المكتبات الرقمية تستطيع إصدار نشرات الإحاطة الجارية بشكل يومي من خلال موقعها على شبكة الإنترنت على خلاف المكتبات التقليدية التي تصدر الإحاطة الجارية شهرياً.
- تتولى المكتبات الرقمية نشر كشافاتها ومستخلصاتها ونظم استرجاع المعلومات الخاصة بها من خلال موقعها على الإنترنت ومن ثم يستطيع المستفيد الحصول على هذه المعلومات وهو في بيته أو مكتبه دون عناء وبكل سهولة ويسر.

فالنظام الرقمي يتكامل عندما يتم الاستغناء نهائياً عن الطرائق اليدوية في العمل المكتبي، إلى الطرائق المحوسبة، بحيث يكون الحاسوب وكل ما يتصل به من معدات ووسائط تخزين رقمية، وأدوات

تنفيذ العمل في مراحله المختلفة. ويبقى للجهد البشري مسؤولية تشغيل وتوجيه هذه الأدوات لتنفيذ وظائفها والأعمال وتقديم الخدمات للمستفيدين بطرائق سريعة ومنظمة، وأهم ما يميز هذا النوع من المكتبات هو الطبيعة الرقمية لمصادر المعلومات التي كانت قد حافظت على شكلها الورقي في المكتبات المحوسبة. والمستفيد هنا يتعامل تعاملا مباشرا مع معطيات رقمية، فعند استخدام المستفيد الفهرس الآلي في المكتبات المحوسبة تكون غايته الحصول على معلومات، تمكنه من الوصول السريع والدقيق إلى مصدر أو مصادر معلومات موجودة بشكلها الورقي. في حين أن الفهرس الآلي في المكتبات الرقمية تمكن المستفيد من الوصول المباشر إلى مصادر المعلومات المنشورة إلكترونياً بغض النظر عن وجود أو عدم وجود نسخة ورقية لها. وعلى هذا الأساس فإن هناك سمات تميز المكتبات الرقمية عن المكتبات المحوسبة منها: (الزهيري، 2009، 19).

- تتسم بقلة الجهد الإجرائي حيث تنتفي الحاجة للعديد من الإجراءات الفنية التي كانت موجودة، مثل تسجيل المصادر وفهرستها وترتيبها في المخازن.
- انخفاض كلفة المصادر المنشورة رقمياً مقارنة مع المصادر الورقية. حيث تقلل من الميزانية، فمثلاً الموسوعة البريطانية سعر نسختها الورقية عشرة أضعاف سعرها عندما تكون مجهزة على قرص مدمج.
- انخفاض الملاكات الوظيفية بسبب الاستغناء عن العديد من المهام والوظائف التي كانت موجودة لأغراض العمل التقليدي.
- توافر المعلومات بشكل واسع وأشمل، كونها مفتوحة على مقتنيات ومصادر معلومات عدد كبير من المكتبات وموسوعات المعلومات، من خلال الاتصال المباشر. أو الاشتراك في شبكات المعلومات.

- حجم الحيز الذي تشغله مصادر المعلومات الرقمية، تكون بناياتها صغيرة لعدم الحاجة إلى مخازن للكتب ومصادر المعلومات الأخرى بحجم كبير كما هو في المكتبات الورقية، لقلة المصادر الورقية فيها.

طبيعة مجموعات المكتبة الرقمية:

تشتمل المكتبة الرقمية على أشكال متعددة من أوعية المعلومات في صورة رقمية، وهي التي تم اختزانها ومعالجتها ونقلها عبر أجهزة الحاسبات والشبكات الرقمية، كما أنها يمكن أن تقتصر على نوع واحد من المصادر، كما هو الحال في المكتبات الرقمية للوسائط الجامعية، وبذلك فإن مجموعات المكتبات الرقمية يمكن أن تضم مصادر المعلومات التقليدية التي تم تحويلها إلى الشكل الرقمي، ومصادر المعلومات المخزنة على أقراص مكتنزه، ومصادر المعلومات المتاحة عبر الإنترنت من خلال الاتصال المباشر، وكذلك مصادر المعلومات التقليدية التي لها مقابل رقمي، ومصادر المعلومات الرقمية المولد التي ليس لها مقابل تقليدي، كما تضم المراجع والكتب والدوريات الرقمية.

وبهذا فإن مجموعات المكتبة الرقمية يمكن أن تتمثل في شكلين أساسيين هما:

1. المواد المرقمنة أي المواد التي تم تحويلها من الشكل التقليدي، مثل المواد المطبوعة أو الموسوعة أو المرئية أو حتى السمعبصرية، والتي غالباً ما تسمى بالمواد التناظرية إلى الشكل الرقمي، بصرف النظر عن وسيلة التحويل سواء أكانت عن طريق المسح الضوئي أو بإعادة الإدخال.
2. المواد الرقمية المولة (Born digitally) مثل الكثير من المعلومات التي تكتب على الحاسب، ومن ثم تنشر عبر وسيط إلكتروني، على هيئة كتاب إلكتروني أو دورية إلكترونية، أو بوساطة الإنترنت. ومن نماذجها الاسطوانات المدمجة أو المكتنزة (CD) واسطوانات الفيديو الرقمية DVDS، والمصادر العنكبوتية أي المتاحة عبر الإنترنت :

web resources/ [| http: due /does.ksu.sa/Doc/Articleszi/Articale210364.]

خدمات المكتبات الرقمية:

تعتمد أنشطة المكتبات الرقمية على ركنين أساسيين هما: التركيز على التنظيم وتهيئة الوصول إلى المعرفة المسجلة والمخزنة إلكترونيا على الوسائط، وكذلك الإفادة من تقنيات المعلومات وتقنيات شبكات الاتصالات وتجسيد هذه الإفادة لمصلحة المستفيدين والعاملين المتخصصين في خدمات المعلومات. وطبيعي جداً أن المكتبات الرقمية تساعد على تهيئة الوصول إلى المعلومات عالية الجودة والمختارة بعناية والمنظمة بشكل مناسب ليستفيد منها الزبائن والباحثون بكل يسر وسهولة.

هذا وقد تناول الباحثون والمتخصصون في كتاباتهم خدمات المكتبة الرقمية، ومن بينهم إدوارد فوكس ولويز راسيرو وقد جمعها ونقحها بعض الباحثين المتخصصين في النقاط التالية: (النوايسة، 2009، 160-161).

1. المشاركة في تحليل ومعالجة المعلومات الرقمية وبشكل خاص عند التعامل مع النصوص التي تحتاج إلى أنواع مختلفة من التحليل.
2. قد يكون المستفيدون من المكتبات الرقمية لهم احتياجات فريدة، لذا يكون هناك نوع مهم وقيم من الخدمات يقدم من جانب هذه المكتبات يتعلق بالخصوصية، وبناء ملفات خاصة برغبة المستفيد، حيث يتم إعلام هؤلاء المستفيدين بالموضوعات الحديثة ذات الاهتمام ومتوافرة في قاعدة معلومات المكتبة.
3. خدمة البحث عن المعلومات واسترجاعها من جانب أمناء المكتبات الرقمية، وجميع هذه المكتبات تقدم هذه الخدمة عبر الأسئلة المباشرة من خلال الأشكال المعروضة وذلك من خلال البحث في الفهارس والببلوغرافيات وقواعد البيانات الإلكترونية.
4. الخدمة المرجعية والإجابة عن الاستفسارات عبر مختلف القنوات والوسائل.
5. خدمات تدريب المستفيدين من خلال الجولان والبرامج التعليمية، باستثمار مختلف تقنيات المعلومات والمواد الإرشادية والتوضيحية كالمواد السمعية والبصرية والنشرات والكتيبات والأدلة وسواها.

6. خدمات الإحاطة الجارية والبث الانتقائي للمعلومات.
7. دعم العملية التعليمية من خلال بعض مراكز المكتبة الرقمية التي تقدم خدماتها في صورة رقمية مختارة مجاناً دون مقابل وبشكل خاص المواد غير النصية.
8. الخدمات الاستشارية التي تحتاجها المنظمات والمؤسسات والمكتبات بأنواعها المختلفة، ويسهم فيها خبراء في مختلف ميادين وحقول العمل المكتبي المعلوماتي.

هذا ومن أهم خدمات المكتبة الرقمية الخدمة المرجعية الرقمية والتي تشمل نشاطاً واسعاً من النشاطات المختلفة، بما فيها إيجاد إدارة المصادر المرجعية الرقمية.

كما يُعد العنصر البشري في المكتبات الرقمية أهم عناصر العمل والإنتاجية على الإطلاق، ومحورًا أساسيًا، وأداة فاعلة للوصول إلى أهدافها، وتحقيق التميز في الأداء.ويمكن القول، إنه مهما توافرت للمكتبة الإلكترونية من موارد مادية ومالية وتكنولوجية وهياكل تنظيمية، فإنها تبقى خامات لا بد من توافر الإنسان لاستثمارها خدمة لأهداف المكتبة، لذلك تفوق أهمية الاستثمار في هذا المورد الاستثمار في بقية الموارد الأخرى. ويبرز هذا أهمية دور إدارة الموارد البشرية لأنها الجهة المعنية التي تشرف على عملية الاستثمار هذه، وذلك من خلال جهودها في تنمية الأداء الإنساني في المكتبة الإلكترونية وتطويره وتوجيهه والتأثير فيه. ولذلك، يجب على المكتبة الإلكترونية أن تحدث دائرة أو قسمًا خاصًا لإدارة الأفراد أو إدارة التنمية البشرية (عليان، 2004، 222).

قائمة المصادر والمراجع

1.آرمز وليم. مفاهيم أساسية في بنية المكتبة الرقمية، ترجمة أحمد عبدالله

CybrariansJounal. – ع 1 (يونيو 2004)

www.cybrarina.info/jounal/nol/dlib:htm تاريخ الإتاحة 2016/2/5.

2.بركات، رياض (د.ت) البرنامج التدريبي لحوسبة المكتبات المدرسية : المكتبة الافتراضية، عمان : وزارة التربية والتعليم.

3.خضير، مؤيد يحيي (2014) المكتبات الحديثة (الإلكترونية ـ الرقمية ــ الافتراضية) ،عمان: دار دجلة.

4.الزهيري، طلال ناظم (2009) حوسبة مؤسسات المعلومات : إجراءات التحول إلى البيئة الرقمية ، عمان : دار دجلة.

5.عكوش، نبيل . مكتبة أحمد عروة الجامعية ومشروع الرقمية ، العربية 3000 ، س7، ع23 (أغسطس 2007) .

6.عليان، ريحى(2009) المكتبات الإلكترونية والمكتبات الرقمية ، عمان : دار صفاء للنشر.

7.فراج، عبد الرحمن . مفاهيم أساسية في المكتبات الرقمية

v.sa/magazine/modules.php?name=sleection. تاريخ الاطلاع 2016/1/12.

8. قند يجلي، عامر إبراهيم؛ السامرائي، إيمان فاضل(2004) حوسبة وأتمتة المكتبات، عمان : دار المسيرة .

9.المالكي، مجبل لازم(2005) المكتبات الرقمية وتقنية الوسائط المتعددة ، عمان : موسوعة الوراق.

10.محمد ، إبراهيم حسن محمد. تأثير البيئة الرقمية على إعداد أخصائي المعلومات: التحديات والتطلعات. متاح http://www.arabcin.net/arabiaa/L-2006/4.html

11.ميخائيل، موريس ابو السعد. النظم الرقمية وإسهاماتها في النهوض بخدمات المكتبات المتخصصة ، مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية.- الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية مج6، ع2 (اكتوبر 2001) ص 141ــ 164 .

12.النوايسه، غالب عوض(2010) الإنترنت والنشر الإلكتروني. – عمان : دار صفاء .

المراجع الأجنبية

13. Lesk, Michael. Practical digital Libraries: Books, Bytes and Bucks: Sanfrancisco: Morgankaufiman Publishers, 1997, P. 45

14.Association of Research Libraries (23 October, 1995) available(http://susite.berkeley.edu/ARL/definition.html).

التعليم الإلكتروني وأثره في كفاءة العملية التعليمية "دراسة ميدانية على طلاب جامعة طرابلس"

أ.ابوبكر مختار قاباج أ. حسين العريفي الزرقاني

عضو هيئة تدريس كلية التربية/ ط

قسم الحاسوب

مستخلص الدراسة :

تناولت الدراسة موضوع التعليم الإلكتروني وأثره في كفاءة العملية التعليمية ، حيث انطلقت هذه الدراسة من كون أن هناك مشكلة تكمن في ضعف الاعتماد على تقنيات التعليم الإلكتروني بالمنظمة قيد الدراسة الأمر الذي انعكس سلباً على كفاءة العملية التعليمية ، والتي صيغت في شكل تساؤل رئيس مفاده :

- ماهو أثر التعليم الإلكتروني على كفاءة العملية التعليمية بالمنظمة قيد الدراسة ؟

كما هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية :

1- الوقوف على أثر التعليم الإلكتروني على كفاءة العملية التعليمية بالجامعات الليبية.

2- استشراف مستقبل التعليم الإلكتروني بالجامعات الليبية .

3-إبراز أهم المعوقات التي تحول دون تبني التعليم الإلكتروني بالجامعات الليبية.

كما جمعت هذه الدراسة بين المنهج الوصفي في وصف وتحليل الواقع الراهن للتعليم الإلكتروني، وبين المنهج التحليلي في تحديد وتحليل أثر التعليم الإلكتروني في كفاءة العملية التعليمية ، واستناداً إلى طبيعة المشكلة والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها بهدف التعرف على أثر التعليم الإلكتروني في كفاءة العملية التعليمية ، فقد تم صياغة الفرضية التالية :

-هناك علاقة ذات دلالة معنوية بين الاستفادة من تقنيات التعليم الإلكتروني وكفاءة العملية التعليمية بالمنظمة قيد الدراسة .

كما توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها :

1- وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين تقنيات التعليم الإلكتروني وكفاءة العملية التعليمية.

2- مساهمة التعليم الإلكتروني في حل العديد من مشاكل العملية التعليمية .

كما توصلت الدراسة إلى العديد من التوصيات تؤكد في مجملها على ضرورة الاهتمام بالتعليم الإلكتروني لما له من مزايا تسهم في زيادة كفاءة العملية التعليمية بمؤسسات التعليم العالي بليبيا.

الكلمات المفتاحية : التعليم الإلكتروني ، الكفاءة ، العملية التعليمية

مقدمة :

شهد عالم اليوم العديد من التغيرات التي سهلت عملية التزاوج بين ثورة الاتصالات وثورة المعلومات وكذلك عمليات الاتصال بين الثقافات المختلفة وفي العصر الحالي والذي يسمى بالعصر الرقمي سوف يصبح بإذن الله التعليم معتمداً على التقنية الحديثة من أجهزة حاسب وشبكات داخلية وشبكات الإنترنت ، ويمكن القول إن عالم اليوم هو عالم مليء بالصور والصوت عبر الوسائط التقنية المتعددة.

وأصبحت المعرفة ليست فقط عملية نقل المعلومات من المعلم إلى الطالب بل أيضاً كيفية تلقي الطالب لهذه المعرفة من الناحية الذهنية ، فالتعليم الإلكتروني يمكن الطالب من تحمل مسؤولية أكبر في العملية التعليمية عن طريق الاستكشاف والتعبير والتجربة فتتغير الأدوار حيث يصبح الطالب متعلماً بدلاً من متلق والمعلم موجهاً بدلاً من خبير. وبالرغم من عجز معظم الأبحاث في هذا المجال عن إثبات تفوق التعليم الإلكتروني في زيادة فاعلية التحصيل الدراسي مقارنة بالتعليم التقليدي فإن دور التعليم الإلكتروني في الرفع من كفاءة العملية التعليمية يمكن أن يصبح أحد أبرز المساهمات التي يمكن تقديمها لمهنة كانت وما تزال تعتمد على الجهد البشري المكثف إضافة إلى دورها في حفز الطالب على التعليم وتفعيل مشاركته ، لذلك يجب أن يأخذ التعليم الإلكتروني موقعاً مناسباً في

الخطوط الأساسية في حركة الإصلاح التربوي .

هناك عادة قديمة ومتأصلة قدم التاريخ هي النفور من كل جديد، ومقاومة التغيير، وربما كانت تلك العادة تعبيراً عن حالة الخوف الأزلي من المجهول ، فالجديد دائماً ما يحمل في طياته نتائج غير معلومة أو مأمونة أو على أقل تقدير لا يستطيع المرء التوصل باطمئنان لمعطيات هذا الجديد ، وعلى هذا الأساس فإن هذه الورقة تتناول التعليم الإلكتروني وأثره في كفاءة العملية التعليمية بالجامعات الليبية .

أولاً- إشكالية الدراسة:

يشهد العالم تطورات وتغيرات لم يشهدها خلال العقود السابقة مجتمعة، وهذه التطورات والتغيرات شملت تغيرات فى كافة مناحي الحياة بالعمق والشمول والسرعة الرهيبة التي تشهدها الدول نتيجة لثورة تكنولوجيا الاتصالات الحديثة وتفاعلها فى كافة القطاعات ، ومن ضمن هذه التغيرات التغير في الأنظمة التعليمية والتي يغلب عليها استخدام التقنيات الحديثة ومواكبة كافة المستجدات بها إلا مؤسساتنا التعليمية رغم بعض المحاولات مازالت بعيدة بعض الشيء عن استخدام تلك المفاهيم الحديثة التي شكلت ثورة حقيقية في مجال الأنظمة التعليمية الحديثة وعلى رأسها مفهوم التعليم الإلكتروني كمنهج متكامل قابل للتطبيق في كافة الفاعليات التعليمية ، الأمر الذي أدى إلى بعض القصور في كفاءة العملية التعليمية خاصة بمؤسسات التعليم العالي بليبيا نتيجة التزايد الهائل في أعداد الطلاب الملتحقين بالمؤسسات التعليمية العليا ، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثان بالمنظمة قيد الدراسة والتي لاحظا من خلالها ضعف الاعتماد على تقنيات التعليم الإلكتروني بالمنظمة قيد الدراسة الأمر الذي انعكس سلباً على كفاءة العملية التعليمية ، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

- ماهو أثر التعليم الإلكتروني على كفاءة العملية التعليمية بالمنظمة قيد الدراسة ؟

ثانياً– أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق ما يلي :

1. الوقوف على أثر التعليم الإلكتروني على كفاءة العملية التعليمية بالجامعات الليبية .
2. استشراف مستقبل التعليم الإلكتروني بالجامعات الليبية .
3. إبراز أهم المعوقات التي تحول دون تبني التعليم الإلكتروني بالجامعات الليبية .

ثالثاً–أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من الدور الذي يلعبه التعليم الإلكتروني والمزايا التي يحققها للعلم من خلال استغلال الإمكانيات الهائلة لوسائل الاتصال الحديثة وعلى رأسها شبكة المعلومات الدولية ، كما تمثل هذه الدراسة أهمية بالنسبة للمجتمع حيث يؤمل الاستفادة من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في وضع تصورات وأسس مناسبة لعملية دمج التعليم الإلكتروني في منظومة التعليم الجامعي .

رابعاً– فرضيات الدراسة:

تقوم الدراسة على أساس اختبار الفرضية الرئيسة التالية :

– هناك علاقة ذات دلالة معنوية بين الاستفادة من تقنيات التعليم الإلكتروني وكفاءة العملية التعليمية بالمنظمة قيد الدراسة.

خامساً – منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي والمنهج التحليلي ، من خلال وصف الواقع الراهن للتعليم الإلكتروني بالجامعات الليبية ، والمنهج التحليلي من خلال قياس أثر التعليم الإلكتروني على كفاءة العملية التعليمية . وذلك عن طريق مدخل المسح الاجتماعي باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات لتحديد مدى تأثير تقنيات التعليم الإلكتروني على كفاءة العملية التعليمية .

كما تتمثل أداة الدراسة في الآتي:

أ- البيانات المكتبية: وهي البيانات الأساسية الأولية والثانوية التي تمثل الخلفية النظرية التي بنيت عليها الدراسة بالاعتماد على الآتي :

1- الكتب العلمية .

2- البحوث والدراسات العلمية التي لها علاقة بموضوع الدراسة .

ب-البيانات الميدانية : والتي تم جمعها عن طريقة صحيفة الاستبانة لخدمة أغراض الدراسة وقد صممت الاستبانة وفقاً لمقياس لايكرت الخماسي .

ج – مجتمع وعينة البحث:

يتمثل مجتمع البحث في جامعة طرابلس التي تعدّ من أكبر الجامعات الليبية وتمثل أهمية كبرى في خدمة العملية التعليمية بليبيا ، أما عينة البحث فتمثلت في عينة عشوائية بسيطة من طلاب كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، حيث بلغ إجمالي مفردات العينة 100 مفردة .

سابعاً – مصطلحات البحث:

1- التعليم الإلكتروني : يقصد بالتعليم الإلكتروني في هذه الدراسة إجراء كافة الفاعليات التعليمية بشكل إلكتروني من خلال الوسائط الإلكترونية المعروفة .

2- الكفاءة التعليمية : يقصد بالكفاءة التعليمية في هذه الدراسة مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتّجاهات، التي يكتسبها الطّالب نتيجة إعداده في برنامج تعليميّ معيّن، توجّه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التّمكّن، تسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء.

3- المنظمة قيد الدراسة يقصد بها المنظمة التي أجريت فيها الدراسة الميدانية .

الجانب النظري للدراسة :

أولاً- مفهوم التعليم الإلكتروني :

في ظل التطورات التي يشهدها العالم اليوم لابد للطالب الليبي أن يسأل نفسه أين موقعه في خضم هذه الثورات العلمية والصناعية، فما زال التعليم في ليبيا يعتمد أساليب التدريس التقليدية التي لا تتوافق مع الحياة العصرية وتفكير الطالب والمعلم في عصر التكنولوجيا والتطور. (مجاهد، غومة، 2006، 8).

كما أن التعليم التقليدي في الوقت الراهن لم يضف الجديد على المحتوى التعليمي للأجيال لأنه وحده لا يستطيع مواكبة الفكر العصري، كما أننا في ليبيا نحتاج لنقلة بالكم والنوع لطلاب القرن الواحد و العشرين، حيث إن مستوى التعليم متدن جداً مقارنة بالدول العالمية ، وهذا لا يقتصر على ليبيا خاصة بل هو يشمل جميع دول المنطقة، لذا وجدنا أن التوجه إلى تطبيق آليات تعليمية مساندة للتعليم التقليدي كالتعليم الإلكتروني لها القدرة على تحسين و دعم و بناء جيل متميز هو من أهم التحديات التي يجب علينا العمل عليها .

إن عالم اليوم تحول إلى قرية صغيرة حيث سهلت عملية التزاوج بين ثورة الاتصالات وثورة المعلومات عمليات الاتصال بين الثقافات المختلفة . (الحوات ، 2004 ، 122) ، **ويمكن تعريف** التعليم الإلكتروني على أنه نظام تعليمي يسمح بإمكانية نقل وتوصيل المادة العلمية من خلال وسائل إلكترونية متعددة وذلك دون حاجة الطالب للحضور إلى قاعة الدرس بصورة منتظمة فالطالب هو المسؤول عن تعليم نفسه. (السنبل ،2004، 200)، كما يعرف التعليم الإلكتروني كونه التعليم الذي يقدم فيه المحتوى التعليمي بوسائل إلكترونية مثل الإنترنت والأقمار الصناعية أو الأقراص الليزرية والوسائط المتعددة الأخرى من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي . (الكيلاني ،2003، 5) ولتطبيق التعليم الإلكتروني لابد من توفر مجموعة من العناصر منها: (الطائي ، 2004 ، 29) .

-أجهزة الحاسب .

-شبكة الإنترنت internet .

-الشبكة الداخلية للمدرسة.L.A.N

-الأقراص المدمجة.

-الكتاب الإلكتروني

-المكتبة الإلكترونية

-المعامل الإلكترونية

-معلمو مصادر التقنيةTechnology Resources Teachers

-وهم القائمون على تدريب المعلمين على مهارات دمج التقنية في المنهج الدراسي.

ثانياً- أهداف التعليم الالكتروني :

تسعي معظم برامج التعليم الإلكتروني في مختلف أنحاء العالم إلي تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:(السيد،122،2006).

1- سد النقص في أعضاء هيئة التدريس والمدربين المؤهلين في بعض المجالات ، كما يعمل علي تلاشي ضعف الإمكانيات.

2-جعل التدريب أكثر مرونة وتحريره من القيود المعقدة حيث تتم الدراسة دون وجود عوائق زمانية ومكانية كالاضطرار للسفر لمراكز الجامعات ومعاهد التدريب.

3-تحقيق العدالة في فرص التعليم والتدريب ، وجعل التعليم والتدريب مشاعاً للجميع .

4-خفض كلفة التدريب وجعله في متناول كل فرد من أفراد المجتمع بما يتناسب وقدراته ويتماشى مع استعداداته .

5-الإسهام في رفع المستوى الثقافي والعلمي والاجتماعي لدى أفراد المجتمع .

6-العمل على التدريب والتعليم المستمر .

7-العمل على توفير مصادر تعليمية متنوعة ومتعددة مما يساعد على تقليل الفروق الفردية بين المتعلمين ، وذلك من خلال دعم المؤسسات التعليمية والتدريبية بوسائط وتقنيات تعليم متنوعة وتفاعلية.

يهدف التعليم الإلكتروني إلى تحقيق العديد من الأهداف على مستوى الفرد والمجتمع منها:

- تحسين مستوى فاعلية المعلمين وزيادة الخبرة لديهم في إعداد المواد التعليمية.
- الوصول إلى مصادر المعلومات والحصول على الصور والفيديو و أوراق البحث عن طريق شبكة الإنترنت واستخدامها في شرح وإيضاح العملية التعليمية.
- توفير المادة التعليمية بصورتها الإلكترونية للطالب والمعلم.
- إمكانية توفير الدروس للأساتذة المميزين ، إذ إن النقص في الكوادر التعليمية المميزة يجعلهم حكرا على مدارس معينة ويستفيد منهم جزء محدود من الطلاب. كما يمكن تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية.(قطيط ،34،2009).
- مساعدة الطالب على الفهم والتعمق أكثر بالدرس حيث يستطيع الرجوع للدرس في أي وقت، كما يساعده على القيام بواجباته المدرسية بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتنوعة على شبكة الإنترنت أو للمادة الإلكترونية التي يزودها الأستاذ لطلابه مدعمة بالأمثلة المتعددة وبذلك يحتفظ الطالب بالمعلومة لمدة أطول لأنها أصبحت مدعمة بالصوت والصورة.
- إدخال الإنترنت كجزء أساسي في العملية التعليمية له فائدة جمة برفع المستوى الثقافي العلمي للطلاب، و زيادة الوعي باستغلال الوقت بما ينمي لديهم القدرة على الإبداع بدلا من إهداره على مواقع لا تؤدي إلا إلى انحطاط المستوى الأخلاقي والثقافي.

- بناء شبكة لكل مؤسسة تعليمية بحيث يتواصل من خلالها أولياء الأمور مع الأساتذة والإدارة لكي يكونوا على اضطلاع دائم على مستوى أبنائهم و نشاطات المؤسسة التعليمية.
- تواصل المؤسسة تعليمية مع المؤسسات التربوية والحكومية بطريقة منظمة وسهلة.

ثالثاً- تقنيات التعليم الإلكتروني :

يشهد هذا العصر تطورات مستمرة في الوسائل التكنولوجية التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية والتي تندرج تحت ثلاث تقنيات رئيسة على النحو الآتي:

1- التكنولوجيا المعتمدة على الصوت: والتي تنقسم إلى نوعين، الأول تفاعلي مثل المؤتمرات السمعية والراديو قصير الموجات، أما الثانية فهي أدوات صوتية ساكنة مثل الأشرطة السمعية والفيديو.

2- تكنولوجيا المرئيات (الفيديو): يتنوع استخدام الفيديو في التعليم ويعد من أهم الوسائل للتفاعل المباشر وغير المباشر، ويتضمن الأشكال الثابتة مثل الشرائح، والأشكال المتحركة كالأفلام وشرائط الفيديو، بالإضافة إلى الأشكال المنتجة في الوقت الحقيقي التي تجمع مع المؤتمرات السمعية عن طريق الفيديو المستخدم في اتجاه واحد أو اتجاهين مع مصاحبة الصوت.(الهادي،96،2005)

3- الحاسوب و شبكاته: وهو أهم العناصر الأساسية في عملية التعليم الإلكتروني، فهو يستخدم في عملية التعلم بثلاثة أشكال وهي:

أ- التعلم المبني على الحاسوب والتي تتمثل بالتفاعل بين الحاسوب والمتعلم فقط،

ب-التعلم بمساعدة الحاسوب يكون فيه الحاسوب مصدراً للمعرفة ووسيلة للتعلم مثل استرجاع المعلومات أو مراجعة الأسئلة والأجوبة.

ج-التعلم بإدارة الحاسوب حيث يعمل الحاسوب على توجيه وإرشاد المتعلم.(قنديل ،94،2006)

نتيجة لاستخدام التقنيات السابق ذكرها نشأ مصطلح الوسائط المتعددة وعرفت كما يلي:

"هي الاستعانة بوسيطين أو أكثر في عرض و تقديم الخبرات التعليمية للتلاميذ عبر برامج يتحكم بتشغيلها الكمبيوتر. و تشمل هذه الوسائط النص المكتوب والرسوم والصور الثابتة والمتحركة والصوت والموسيقى بمؤثرات لونية مثيرة". (قنديل ، 174،2006)

تزيد الوسائط المتعددة من خبرات التلاميذ وتدفعهم نحو التعامل مع المواد التعليمية. تتنوع أساليب استخدام الوسائط المتعددة ونذكر منها الكتب الإلكترونية المتحدثة بحيث يعرض نص الكتاب على شاشة الكمبيوتر في نفس وقت عرض صور ثابتة وإصدار أصوات تعبر عن العبارات المكتوبة. وتعمل هذه التقنية على تدعيم صحة قراءة التلاميذ من خلال نطق الكلمات الصعبة صوتياً.

رابعاً– كفاءة العملية التعليمية :

الكفاءة مصطلح يشوبه شيء من الخلط وعدم الوضوح وخاصة في المجال التعليمي ، فهناك من يخلط بين وجهتي نظر علماء الاقتصاد ورجال التخطيط التعليمي عند تناول موضوع كفاءة العملية التعليمية وهناك من يخلط بين مفهوم الكفاءة ومفاهيم أخرى مثل الفعالية والجودة ، إلا أنه يمكن تعريف الكفاءة بأنها " القدرة على إنتاج الخدمة أو تحقيق الهدف بأقل تكلفة " (البيلاوي،1996، 12). وفي ضوء متغيرات العصر والعبء الملقى على عاتق التعليم الجامعي في مواجهتها واللحاق بها يكون من الضروري أن يأخذ صانعو القرار في المجال الجامعي باستراتيجيات الكفاءة والتقويم المستمر في العملية التعليمية مستعينين في ذلك بالمعايير وأساليب الرقابة والإدارة المتبعة في القطاع الاقتصادي الذي يعطي اهتماماً كبيراً لفعالية التكلفة والمحاسبية والقياس المستمر والتقويم المبني على مؤشرات واضحة للأداء ، فلم يعد الاعتقاد القائل بأن هذه الأمور ترتبط بمجالات الحياة الأخرى بعيدا عن التعليم اعتقادا مقبولاً وعلى ذلك فقد انتقل مصطلح الكفاءة من علم الاقتصاد إلى الدراسات التربوية

والتعليمية ، ولعل ذلك يرجع إلى تزايد النظرة الاقتصادية للتعليم وبروز الاهتمام بضرورة ترشيد الأموال التي تنفق عليه .

وقد حظي قياس كفاءة العملية التعليمية الجامعية باهتمام كبير في السنوات الأخيرة ، ويعزى هذا الاهتمام إلى الإهدار الكمي المرتفع الذي لوحظ في كثير من مؤسسات التعليم الجامعي ، وما يترتب عليه من تأثيرات على كمية الإنتاج وتكلفته ، مما أدى إلى زيادة الشك لدى كثير من الدول والمؤسسات التي تنفق معدلات عالية من ميزانيتها على التعليم الجامعي حول كفاءة وفعالية العملية التعليمية في هذه المؤسسات وعلى ذلك فقد تناولت العديد من الدراسات – التي حاولت قياس العائد من التعليم الجامعي – هذه العملية من منظور أنه نظام إنتاج له مدخلات ومخرجات وتتم فيه تفاعلات بصورة ما، وكان الهدف الأساسي لهذه الدراسات هو محاولة الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بكفاءة التعليم الجامعي لمعرفة مدى تحقيق هذا التعليم لأهدافه ، أو تحليل مدخلاته ومخرجاته ، أو تحليل قرارات توزيع الموارد للوقوف على أقصى ما يمكن تحقيقه من إنتاج من خلال مجموعة معينة من المدخلات ، ولقد حدد جلال عبدالفتاح ثمانية مؤشرات للكفاءة التعليمية بمؤسسات التعليم العالي ، وذلك على النحو الآتي :(جلال،1993، 189)

1–القبول ؛ حيث إن الطلاب المقبولين يمثلون أداة المؤسسة في تحقيق أهدافها وكذلك فهم في الوقت نفسه أهم مخرجاتها.

2–اختيار أعضاء هيئة التدريس وتحديد مسؤولياتهم ، فمن أهم عناصر الكفاءة والجودة في التعليم العالي نوعية أعضاء هيئة التدريس الذين يتولون القيام بالعمل.

3–الموارد المادية : وتشمل المنشآت وكيفية تصميمها ، والمكتبات ومدى تزويدها بالكتب ، والدوريات العلمية ، والمعامل ، والأجهزة ومدى تطويرها في ظل مستحدثات العصر بأقل تكلفة ممكنة.

4-الموارد المالية : إن الإنفاق على التعليم العالي مكلف ولكنه في الوقت نفسه السبيل الأساسي لتوفير القوى البشرية اللازمة لتحقيق التنمية ، ولذلك فتوفير الموارد المالية يلعب دوراً أساسيا في تحقيق الكفاءة في هذا النوع من التعليم .

5-عمليات التعليم العالي ؛ ويقصد بها تلك العمليات المتعددة التي تتم في مؤسسات التعليم العالي لعل أهمها عملية التعليم وطبيعتها ، والعملية البحثية ومدى استجابتها لاحتياجات مؤسسات المجتمع الخدمية والإنتاجية .

6-الإنفاق ؛ ويتضمن وضع الموازنات الخاصة بمؤسسات التعليم العالي ، وتحديد بنود الإنفاق ونسب الصرف عليها بما يؤدي إلى رفع كفاءة التعليم العالي .

7-الإدارة ؛ حيث إن الإدارة الناجحة تستطيع أن تحقق أهداف المؤسسة ، وتضع الضوابط لضمان تنفيذ العمليات المختلفة بأحسن صورة ممكنة وتراقب التنفيذ وتحديد الموارد المالية ومصادر التمويل وبنود الإنفاق وتضع معايير الأداء لمدخلات العمل كافة.

8-خريجو التعاليم العالي ؛ ويأتي الكشف عن كفاءة المتخرج بعد تخرجه في ضوء احتياجات سوق العمل والتنمية.

الجانب العملي –

أولاً- مجتمع وعينة الدراسة :(دليل كلية الاقتصاد ، 2006).

كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طرابلس هي إحدى أهم الكليات بالجامعة. وتخرج فيها العديد من الساسة الليبيين. مدة الدراسة في الكلية 4 سنوات (8 فصول دراسية)، يحصل بعدها الطالب على درجة البكالوريوس في إحدى تخصصات الكلية.

تعمل كلية الاقتصاد في جامعة طرابلس على انتقاء المقررات الدراسية بصورة متكاملة ومتنوعة وعلمية ومواكبة لسوق العمل. وتسعى بذلك إلى تخريج كفاءات علمية تحمل اختصاصات دقيقة من جهة،

وتحمل إلماماً فكرياً جيداً ببقية الاختصاصات المتاحة في الكلية من جهة أخرى.

وتتجسد رسالة كلية الاقتصاد بجامعة طرابلس من خلال سعيها لتحقيق الأهداف التالية :

1- تخريج كوادر على درجة عالية من التميز محلياً وعربياً ودولياً في مختلف الاختصاصات التي تقدمها الكلية لتطوير وسائل البحث وطرائق التدريس وتطوير الكتب والمؤلفات الجامعية .

2- التشجيع على إجراء الأبحاث النظرية والتطبيقية بما يساهم في إثراء وتطوير المعرفة، وتقديم حلول مبتكرة في كافة المجالات الاقتصادية والإدارية والمالية والمحاسبية .

3- الإسهام في دورات التأهيل والتخصص بما يكفل سد حاجات قطاعات العمل من المعارف والمهارات اللازمة لهم كالدورات المحاسبية .

4- توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات والهيئات العلمية العربية والأجنبية.

5- تحقيق أعلى مستوى من التفاعل بين الكلية والمجتمع بمؤسساته الاقتصادية والاجتماعية بما يحقق ربط الجامعة بالمجتمع.

6_تنظيم وعقد الندوات العلمية والمؤتمرات وورش العمل التي من شأنها المساهمة في إثراء الموضوعات والمشاكل الاقتصادية والإدارية والمالية المعاصرة، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

كما تعدّ كلية الاقتصاد من أكثر الكليات حيويةً وارتباطاً بجميع مجالات الحياة،حيث لا تكاد تخلو أية منظمة من خريجي هذه الكلية، وفي كلا القطاعين العام والخاص. فمعظم المنشآت السلعية والخدمية تطلب عاملين يحملون إجازة جامعية في الاقتصاد. ومن أمثلتها المعامل والمتاجر والمستشفيات والمصارف والوزارات والدوائر الحكومية، وشركات التأمين، والأسواق المالية، وشركات الطيران، والمنظمات الدولية، والمكاتب الاستشارية، والمراكز البحثية..الخ.

ويعود السبب في ذلك إلى تنوع الاختصاصات التي تقدمها هذه الكلية (الاقتصاد، المحاسبة، إدارة الأعمال، الإحصاء، التمويل والمصارف، التجارة الإلكترونية، التخطيط المالي، العلوم السياسية) كذلك تقدم كلية الاقتصاد في جامعة طرابلس فرصاً لطلابها المتميزين للالتحاق بالدراسات العليا فيها، وهذا ما يزيد في تأهيلهم وتخصصهم ويفتح أمامهم أبواباً مميزة لفرص العمل.

حيث تتفاوت نسبة فرص العمل المتاحة أمام كل اختصاص من الاختصاصات وهذا ما ينعكس طبعاً على أعداد الطلاب في كل قسم من الأقسام ولكن من المهم معرفة أن حسن اختيار الطالب لما يناسبه من الأقسام والإبداع فيه هو الأساس الأقوى في حصوله على فرص عمل أفضل وليس نوع الاختصاص .

ثانياً– صحيفة الاستبانة:

وهي الأداة الرئيسة التي اعتمد عليها الباحثان في الدراسة الميدانية التي قاما بها في كلية الاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة طرابلس وقد تم توزيع الاستبانة على 124 مفردة تمثل العاملين بالمنظمة قيد الدراسة بنسبة 0.4% تقريباً من إجمالي مفردات العينة ، من خلال الاعتماد على المعادلة الإحصائية التالية :

$$\frac{(Za)^2(s)}{(\mathrm{d})^2}\times.18$$

حيث Za القيمة المعيارية عند مستوى ثقة 0.05

(s)مجتمع الدراسة الأصلي.

$(\mathrm{d})^2$الخطأ المسموح به.

$$\frac{(1.96)^2(18000)}{(10)^2}\times.18= 124$$

وقد تم استبعاد 4 صحائف استقصاء لعدم مطابقتهم لشروط التحليل الإحصائي، ولكي يتوصل الباحثون، إلى بيانات ومعلومات تخدم أهداف الدراسة فقد كانت أسئلة الاستبانة تدور في الجوانب الآتية:

أ- الجوانب الشخصية والمهنية وتمثل :

1- الجنس.

2- السكن .

3- التخصص.

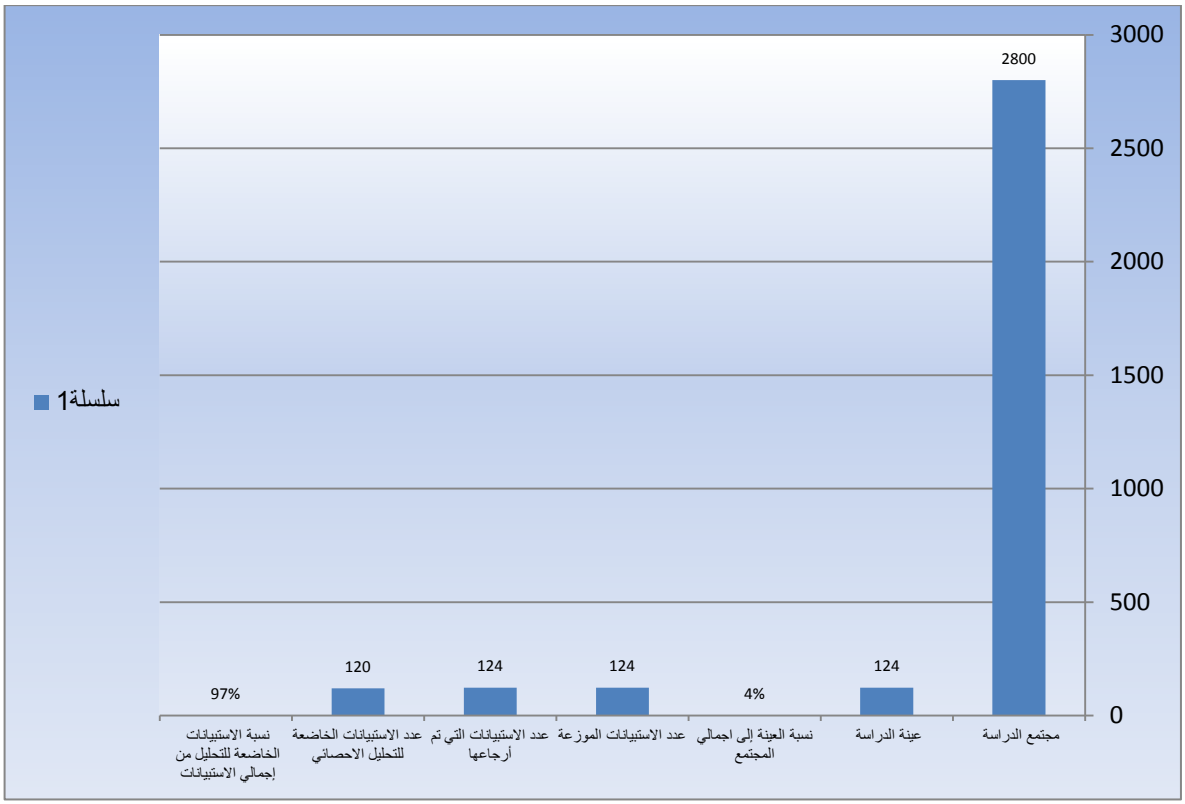
4- العمر.

ب-البيانات التخصصية ، وتشمل :

-أثر التعليم الإلكتروني على الكفاءة التعليمية .

مجتمع الدراسة	عينة الدراسة	نسبة العينة إلى إجمالي المجتمع	عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات التي تم إرجاعها	عدد الاستبانات الخاضعة للتحليل الإحصائي	نسبة الاستبانات الخاضعة للتحليل من إجمالي الاستبانات
18000	124	%0.4	124	124	120	%97

جدول رقم (1) توزيع صحيفة الاستبانة على عينة الدراسة



شكل رقم (1) توزيع صحيفة الاستبانة على عينة الدراسة

1- التوزيع التكراري:

تستخدم لوصف طبيعة الإجابة حول ظاهرة معينة. إن شكل التوزيع التكراري للإجابات حول العبارات تعطي صورة أولية عن مدى موافقة أو عدم موافقة عينة الدراسة على العبارات المختلفة .

2- المتوسط الحسابي :

أحد مقاييس النزعة المركزية ، ويمثل درجة موافقة أو عدم موافقة عينة الدراسة على العبارات المختلفة ،

$$\bar{x} = \sum x / n$$

3. الانحراف المعياري :

أحد مقاييس التشتت ، ويمثل درجة التشابه أو الاختلافات بين إجابات أفراد العينة حول سؤال معين،

$$s \sqrt{\frac{\sum x^2 - \left(\sum x\right)^2}{n-1}}$$

4. اختبار T

يستخدم اختبار T لاختبار الفرضية الصفرية إن كان متوسط درجة الموافقة حول سؤال معين يساوي قيمة معينة مقابل الفرضية البديلة ، وإن كان متوسط درجة الموافقة حول السؤال أكبر من تلك القيمة. فإذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية بدرجة حرية وبمستوى معنوية معينين يتم رفض الفرضية الصفرية وإن كان متوسط درجة الموافقة أعلى من القيمة المحددة. أما إذا كانت قيمة t المحسوبة أقل من قيمة Tالجدولية يتم قبول الفرضية الصفرية وإن كان متوسط درجة الموافقة أقل من القيمة المحددة.

$$t = \frac{\sqrt{n}\left(\bar{x} - \mu\right)}{s}$$

حيث :

$\bar{x}$ متوسط العينة

s الانحراف المعياري للعينة

5.ارتباط سبيرمان

$$\rho_s = 1 - \frac{6\sum d_i^2}{n(n^2-1)}$$

حيث:

$\sum d_i^2$ تمثل مجموع مربعات الفروق بين أزواج قيم المتغير المستقل والمتغير

n عدد الاستمارات الموزعة (حجم العينة)

6. اختبار t للفرق بين وسطين :

يستخدم اختبار t لاختبار الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروقات معنوية في متوسط مجموعتين مقابل الفرضية البديلة وهي أن هناك فروقات معنوية في متوسط المجموعتين ، فإذا كانت قيمة الاختبار المحسوبة تقع بين قيمتي – t و t الجدولية بدرجة حرية تساوي عدد مشاهدات المجموعتين مطروحا منها اثنان ومستوى معنوية معين يتم قبول الفرضية الصفرية ويكون متوسط المجموعتين متساويا . وإذا كانت قيمة الاختبار المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية أو أقل من قيمة – t الجدولية يتم قبول الفرضية البديلة وهي أن هناك فروقات معنوية في متوسط المجموعتين.

ثالثاً– عرض وتحليل بيانات الدراسة:

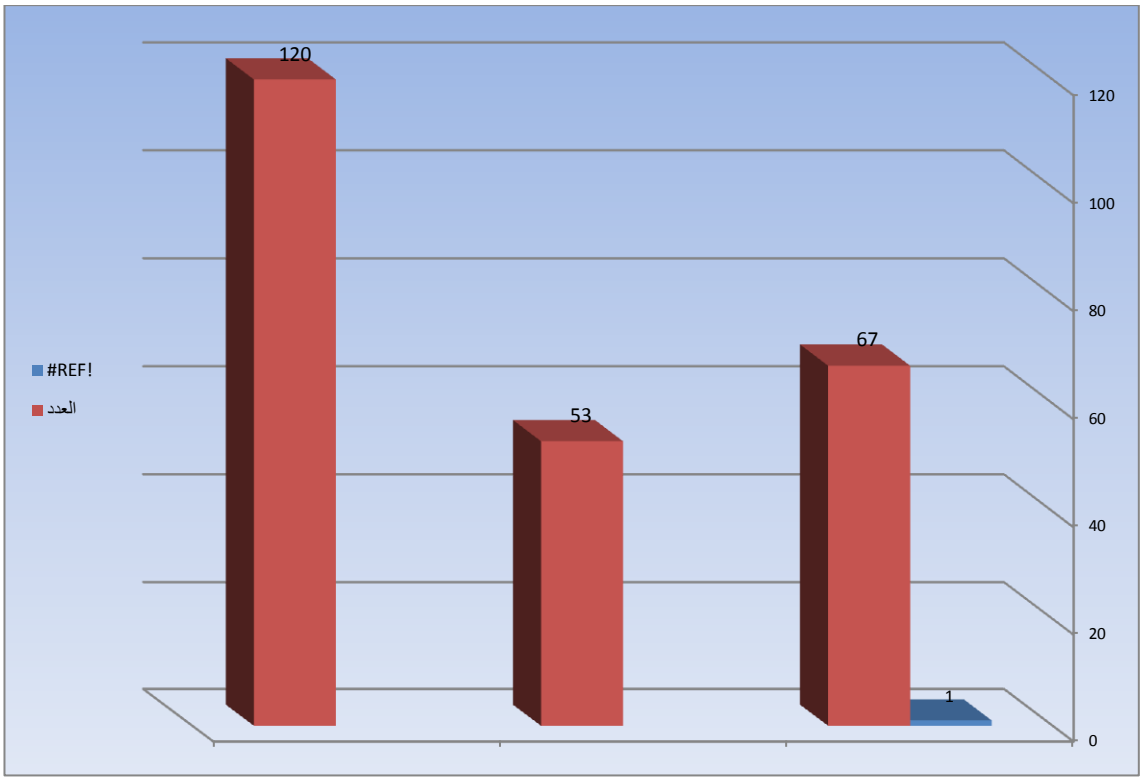
لمعرفة خصائص مجتمع الدراسة تم الحصول على التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة، حسب بعض السمات الشخصية مثل النوع والعمر والتخصص العلمي ، وفيما يلي عرض موجز لسمات أفراد عينة الدراسة.

1–**الجنس** :

الجدول رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب فئات الجنس .

الجنس	العدد	النسبة %
ذكور	67	56%
إناث	53	44%
المجموع	120	100

يتضح من الجدول رقم (2) أن المجيبين في العينة من الجنسين وقد كانت نسبة الطلبة الذكور 56 % و نسبة الطالبات 44%، وهذا يوضح بأن النسبة بين الجنسين متقاربة بعض الشيء .



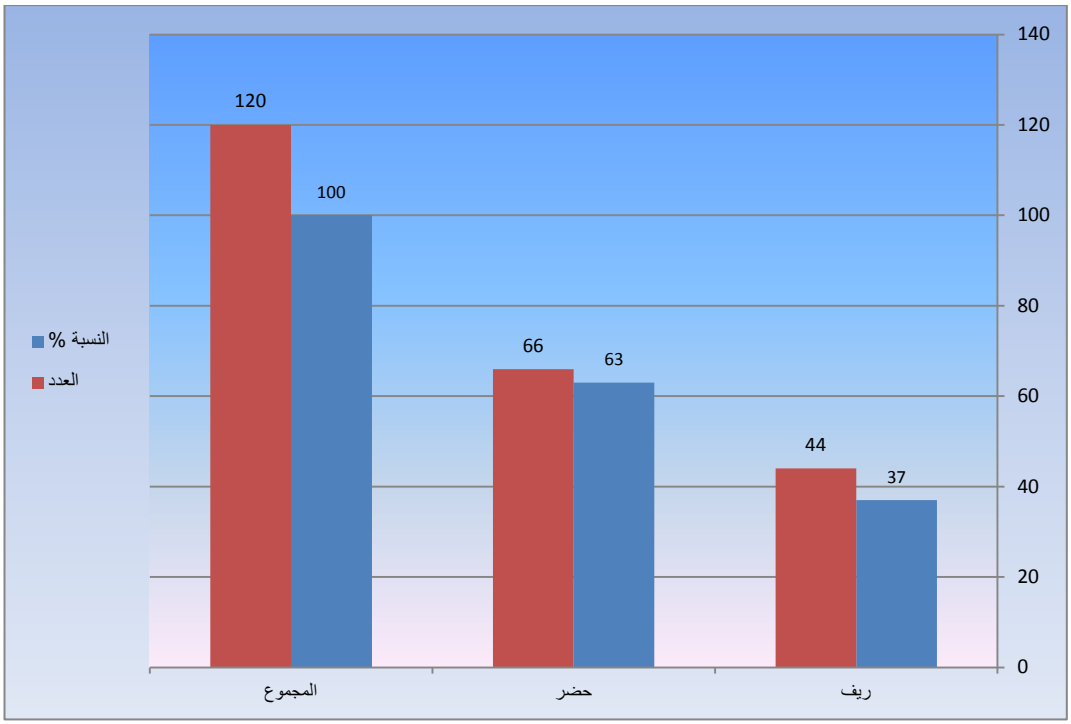
شكل رقم (2) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب فئات الجنس .

2.السكن:

الجدول رقم (3) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب فئات السكن

السكن	العدد	النسبة %
ريف	44	37
حضر	66	63
المجموع	120	100

يشير الجدول رقم (3) إلى أن النسبة الغالبة من أفراد عينة الدراسة يقطنون المدينة أي حضر بنسبة مئوية وصلت إلى 63% من إجمالي مفردات العينة ، في حين بلغت نسبة الذين يقطنون الريف 37% من إجمالي مفردات العينة.



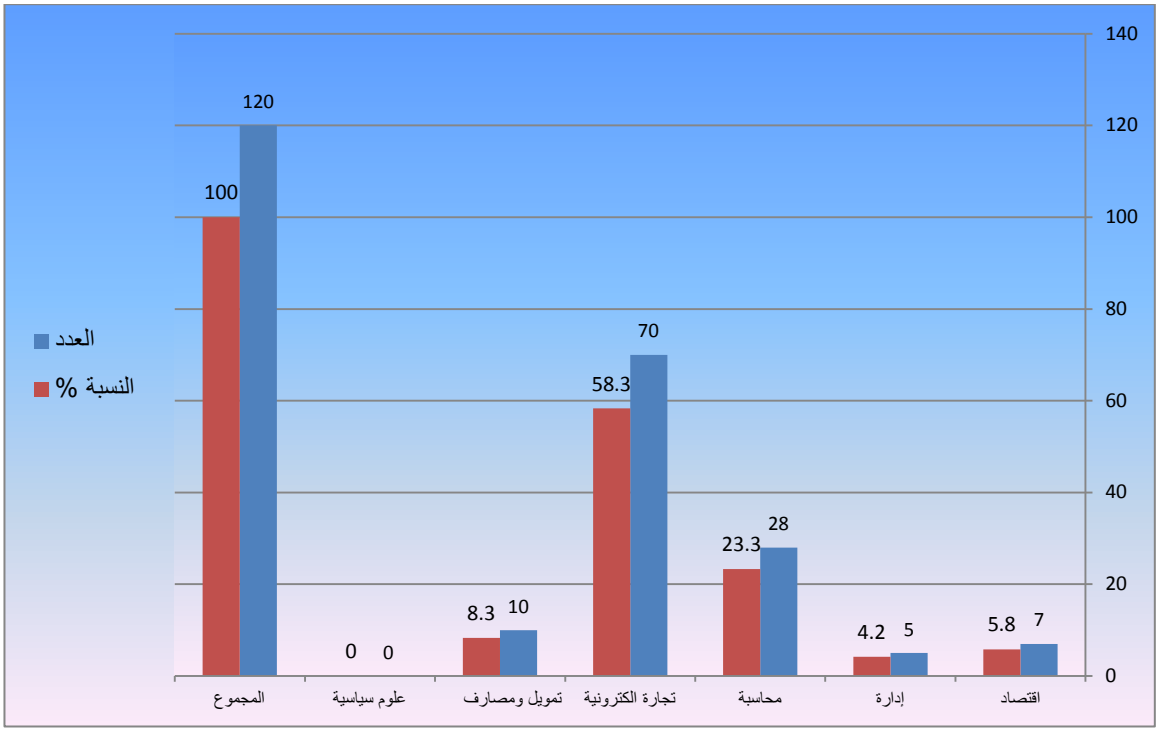
شكل رقم (3) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب فئات السكن.

4. التخصص العلمي:

الجدول رقم (4) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب فئات التخصص العلمي .

التخصص العلمي	العدد	النسبة %
اقتصاد	7	5.8
إدارة	5	4.2
محاسبة	28	23.3
تجارة إلكترونية	70	58.3
تمويل ومصارف	10	8.3
علوم سياسية	0	0.0
المجموع	120	100

من الجدول رقم (4) نلاحظ أن غالبية أفراد العينة هم من ذوي التخصص تجارة إلكترونية ، حيث وصلت نسبتهم 58% من إجمالي مفردات العينة ، بينما وصلت نسبة الذين تخصصهم محاسبة 23.3 % من إجمالي مفردات العينة ، في حين بلغت نسبة الذين تخصصهم اقتصاد 5.8% ، بينما كانت نسبة الذين تخصصهم إدارة 4.2% ، كما بلغت نسبة الذين تخصصهم تمويل ومصارف 8.3% ، ولعل السبب في ارتفاع نسبة المشاركة من قبل الذين تخصصهم تجارة إلكترونية راجع إلى طبيعة التخصص الذي يعدّ التعليم الإلكتروني أحد مجالات التخصص الأمر الذي ربما سيسهم في إثراء هذه الدراسة .



شكل رقم (4)يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة حسب فئات التخصص العلمي .

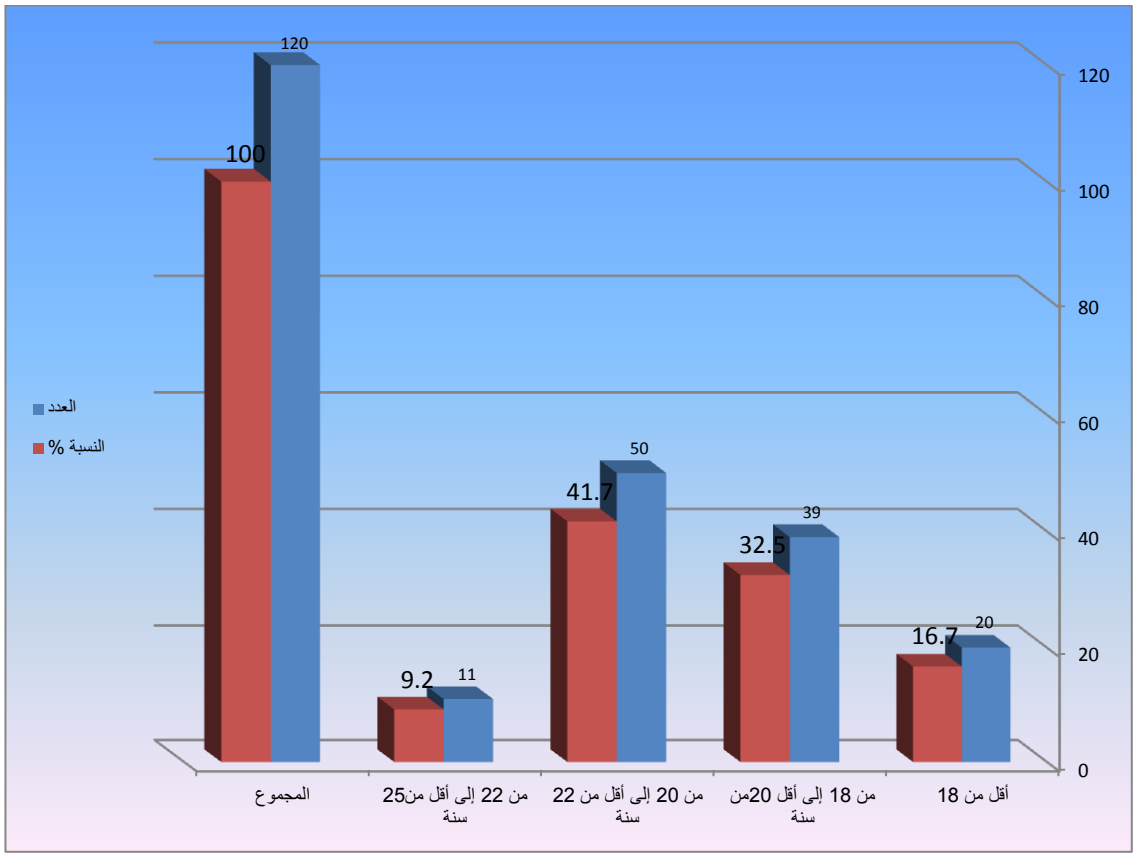
العمر:

الجدول رقم (5) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب فئات العمر

فئات العمر	العدد	النسبة %

أقل من 18	20	16.7
من 18 إلى أقل من20 سنة	39	32.5
من 20 إلى أقل من 22 سنة	50	41.7
من 22 إلى أقل من25 سنة	11	9.2
المجموع	120	100

يشير الجدول رقم (5) إلى أن النسبة الغالبة من أفراد عينة الدراسة من ذوي الفئات العمرية المتوسطة أي الفئة أقل من 18 إلى أقل من 22 سنة ، فقد وصلت نسبتها 90.8 % من إجمالي مفردات العينة، ولعل ذلك انعكاس طبيعي للمتطلبات العمرية للمسار التعليمي بالمنظمة قيد الدراسة .



شكل رقم (5) التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة حسب فئات العمر.

ب- البيانات التخصصية: أثر التعليم الإلكتروني على كفاءة العملية التعليمية:

جدول رقم (6) التوزيع التكراري والنسبي لإجابات أفراد عينة الدراسة درجة الموافقة على أثر التعليم الإلكتروني على كفاءة العملية التعليمية .

ت	أثر التعليم الإلكتروني على كفاءة العملية التعليمية	موافق تماما		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق مطلقا	
		العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
1_A	تقوية مهارات الاتصال الحـــواري وحلقـــات النقاش بين مجموعات الطلبة.	12	10.0	46	38.3	28	23.3	32	26.7	2	1.7
2_ A	تطوير التفكير الخلاق والإبداع لدى الطلاب.	13	10.8	52	43.3	23	19.2	32	26.7	0	0.0
3_ A	اكتساب مهارات حل المشكلات بالاعتماد على الذات.	15	12.5	46	38.3	25	20.8	28	23.3	6	5.0
4_ A	تـوفير بيئـة تعليميـة مرنة من حيث الزمان والمكان.	19	15.8	50	41.7	9	7.5	42	35.0	0	0.0
5_ A	تقوية مهارات استخدام البريد الإلكتروني E-	25	20.8	29	24.2	17	14.2	43	35.8	6	5.0

	.mail									
A_6	تقوية مهارات التعامل مع الصفحات الإلكترونية التي تقدم برامج تعليمية	18	15.0	37	30.8	33	27.5	29	24.2	3	2.5
A_7	زيادة القدرة على فهم واستيعاب المادة العلمية من خلال توفرها أمامي في كل وقت.	18	15.0	45	37.5	29	24.2	23	19.2	5	4.2
A_8	زيادة قدرة الطالب على أداء الامتحانات عن طريق الاتصال المباشر online.	26	21.7	36	30.0	30	25.0	25	20.8	3	2.5
A_9	إمكانية الوصول إلى المادة العلمية مرات عديدة وإمكانية استرجاعها.	24	20.0	40	33.3	17	14.2	37	30.8	2	1.7
A_10	التخلص من حاجز الخوف من المشاركة	27	22.5	38	31.7	29	24.2	16	13.3	10	8.3

	المباشرة أمام الزملاء.									
A 11_	التخلص من حاجز الخجل من المشاركة المباشرة أمام الزملاء.	**26**	**21.7**	**55**	**45.8**	**10**	**8.3**	**28**	**23.3**	**1**	**0.8**
12_A	تأهيل الطالب للعمل الميداني باستخدام الوسائل الإلكترونية.	**36**	**30.0**	**50**	**41.7**	**20**	**16.7**	**13**	**10.8**	**1**	**0.8**
A – 13	جعل الدراسة أكثر سهولة ومتعة.	**24**	**20.0**	**44**	**36.7**	**35**	**29.2**	**14**	**11.7**	**3**	**2.5**
A – 14	تقوية مهارات الطالب في مجال استخدام الحاسوب.	10	8.3	37	30.8	**38**	**31.7**	29	24.2	6	5.0
A – 15	تقوية مهارات الطالب في اللغة الإنجليزية.	7	5.8	46	38.3	**46**	**38.3**	21	17.5	0	0.0

جدول رقم (6) يبين التوزيع التكراري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة الموافقة على أثر التعليم الإلكتروني في كفاءة العملية التعليمية نلاحظ أن التوزيع التكراري للإجابات حول العبارة A5 مرتفع في فئة غير موافق وينخفض في فئات الإجابة الأخرى أو أن منوال الإجابة يساوي 2 مما يشير إلى عدم الموافقة على العبارة المذكورة .

و أن التوزيع التكراري للإجابات حول العبارات الأخرى مرتفع في فئة موافق وينخفض في فئات الإجابة الأخرى أو أن منوال الإجابة يساوي 4 مما يشير إلى الموافقة العالية على العبارات المذكورة .

جدول رقم (7) وسيط ونتائج اختبار ولكوكسن حول العبارات المتعلقة بأثر التعليم الإلكتروني وأثرها على كفاءة العملية التعليمية .

الرمز	العبارات	الربيع الأول	الوسيط	الربيع الثالث	اختبار ولكوكسن	مستوى المعنوية المحسوب
1_A	تقوية مهارات الاتصال الحواري وحلقات النقاش بين مجموعات الطلبة.	2	3	4	2883.0	0.975
2_ A	تطوير التفكير الخلاق والإبداع لدى الطلاب.	2	4	4	3250.0	0.840
3_ A	اكتساب مهارات حل المشكلات بالاعتماد على الذات.	2	4	4	3051.0	0.935
4_ A	توفير بيئة تعليمية مرنة من حيث الزمان والمكان.	2	4	4	3210.0	0.865
5_ A	تقوية مهارات استخدام البريد الإلكتروني E-mail.	2	3	4	2694.0	0.993
6_ A	تقوية مهارات التعامل مع الصفحات الإلكترونية التي	2	3	4	3005.5	0.949

	تقدم برامج تعليمية					
A_7	زيادة القدرة على فهم واستيعاب المادة العلمية من خلال توفرها أمامي في كل وقت.	3	4	4	3397.5	0.729
A_8	زيادة قدرة الطالب على أداء الامتحانات عن طريق الاتصال المباشر online.	3	4	4	3598.0	0.534
A_9	إمكانية الوصول إلى المادة العلمية مرات عديدة وإمكانية استرجاعها.	2	4	4	3272.0	0.826
A_10	التخلص من حاجز الخوف من المشاركة المباشرة أمام الزملاء.	3	4	4	3695.0	0.433
A_11	التخلص من حاجز الخجل من المشاركة المباشرة أمام الزملاء.	3	4	4	4220.0	0.061
A_12	تأهيل الطالب للعمل الميداني باستخدام الوسائل	3	4	5	5195.0	0.000

	الإلكترونية.					
A – 13	جعل الدراسة أكثر سهولة ومتعة.	3	4	4	4124.0	0.098
A – 14	تقوية مهارات الطالب في مجال استخدام الحاسوب.	2	3	4	2356.0	1.000
A – 15	تقوية مهارات الطالب في اللغة الإنجليزية.	3	3	4	2884.5	0.975

الجدول رقم (7) يبين بعض المقاييس الإحصائية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول العبارات المتعلقة بأثر التعليم الإلكتروني على كفاءة العملية التعليمية ، ومن الجدول نلاحظ أن وسيط درجة الإجابة حول العبارات 1 و 5 و 6 يساوي 3 (محايد) ووسيط درجة الإجابة حول العبارات الأخرى يساوي 4 (موافق) ، ولاتخاذ قرار هل أن درجة موافقة المجتمع الدراسي حول العبارات المتعلقة بأثر التعليم الإلكتروني في كفاءة العملية التعليمية منخفضة (أقل من 3.00). أو أن درجة الإجابة موافق (أكبر من 3.00) تم إجراء اختبار ولكوكسن ، ووجد أن مستوى المعنوية المحسوب المقابل إلى العبارة 12أقل من 0.05 أو أن قيمة الاختبار أكبر من قيمة ولكوكسن الجدولية عند حجم العينة 120 ومستوى معنوية 0.05 مما يشير إلى الموافقة العالية للمجتمع الدراسي عن العبارة المذكورة. بينما وجد أن مستوى المعنوية المحسوب المقابل إلى العبارات الأخرى أكبر من 0.05 أو أن قيمة الاختبار أقل من قيمة ولكوكسن الجدولية عند حجم العينة 120 ومستوى معنوية 0.05 مما يشير إلى الموافقة المنخفضة للمجتمع الدراسي عن العبارات المذكورة.

جدول رقم (8) نتائج اختبار t حول متوسط إجمالي درجة الموافقة على مساهمة التعليم الإلكتروني في كفاءة العملية التعليمية.

المتوسط	الانحراف المعياري	95% فترة ثقة للمتوسط		اختبار t
		الحد الأدنى	الحد الأعلى	
52.3	20.79	48.8	56.9	8.42

الجدول رقم (10) يبين أن متوسط إجمالي درجة الموافقة على مساهمة التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة العملية التعليمية يساوي52.3% (أكبر من متوسط) بانحراف معياري 20.79 ، وأن 95% فترة ثقة لمتوسط إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول إجمالي درجة الموافقة على مساهمة التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة العملية التعليمية بالمنظمة قيد الدراسة يتراوح بين (48.8 و56.9) ولاختبار فرضية أن متوسط إجمالي درجة الموافقة على مساهمة التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة العملية التعليمية بالمنظمة قيد الدراسة يساوي 50% (متوسط) ، تم إجراء اختبار t، ووجد أن قيمة الاختبار تساوي 8.42 وهي أكبر من قيمة t الجدولية بدرجة حرية 119 ومستوى معنوية 0.05 والتي تساوي 1.94 مما يشير إلى قبول الفرضية أن متوسط درجة الموافقة على مساهمة التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة العملية التعليمية بالمنظمة قيد الدراسة أكبر من 50% (أكبر من المتوسط قليلاً) ، ومن ثَمَّ قبول فرضية الدراسة .

رابعاً– النتائج والتوصيات:

من خلال هذه الدراسة وتحليل المعلومات وتمحيصها استطعنا أن نصل إلى النتائج والتوصيات الآتية:

أ–النتائج:

1-قبول فرضية وجود علاقة ذات دلالة معنوية بين تقنيات التعليم الإلكتروني وكفاءة العملية التعليمية، ويشير إلى ذلك الجدول رقم (8).

2-أكدت نتائج التحليل الإحصائي مساهمة التعليم الإلكتروني في تقوية مهارات الاتصال الحواري وحلقات النقاش بين مجموعات الطلبة ، ويؤكد ذلك الجدول رقم (6).

3-بينت نتائج التحليل الإحصائي بأن التعليم الإلكتروني له دور في تطوير التفكير الخلاق لدى الطلاب الذين يستخدمون تقنيات التعليم الإلكتروني ، ويبين ذلك الجدول رقم (6).

4-أوضحت نتائج التحليل الإحصائي بأن التعليم الإلكتروني يسهم في توفير بيئة تعليمية مرنة من حيث الزمان والمكان ، ويبين ذلك الجدول رقم (6).

5-أشارت نتائج التحليل الإحصائي بأن التعليم الإلكتروني يساهم في زيادة القدرة على فهم واستيعاب المادة العلمية من خلال توفرها على مدار الساعة ، ويشير إلى ذلك الجدول رقم (6).

6-أكدت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن التعليم الإلكتروني يساهم بدرجة كبيرة في تأهيل الطالب للعمل الميداني باستخدام الوسائل الإلكترونية، بالإضافة إلى جعل الدراسة أكثر سهولة ومتعة، ويؤكد ذلك الجدول رقم (6).

ب-التوصيات:

1-إدخال تقنيات التعليم الإلكتروني في كافة الفاعليات التعليمية بالمنظمة قيد الدراسة .

2-استحداث وحدة تنظيمية خاصة باستراتيجيات التحول للتعليم الإلكتروني بالمنظمة قيد الدراسة .

3-تخصيص المبالغ المالية اللازمة لإدخال تقنيات التعليم الإلكتروني ، وتقديم الحوافز المادية والمعنوية للمساهمين في إثراء العملية التعليمية بواسطة التقنيات والوسائط الإلكترونية .

4-تطوير المناهج الدراسية بما يتماشى ويتلاءم مع تقنيات التعليم الإلكتروني .

5-العمل على مواكبة المستجدات والتطورات في مجال التعليم الإلكتروني والاستفادة من تجارب الدول الرائدة في مجال استخدام تقنيات التعليم الإلكتروني .

6-العمل على ربط مؤسسات التعليم العالي بشبكات محلية ودولية للاستفادة من الخدمات المقدمة من خلالها .

قائمة المصادر والمراجع :

1. حسن البيبلاوي(إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصر ،ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر :التعليم العالي 2مايو1996) ،مجلد أوراق العمل _ في مصر وتحديات القرن21،القاهرة،مركز إعداد القادة.

2. حسين مجاهد مسعود،خالد محمد غومة(2006) تقويم واقع التعليم في ليبيا ،دراسة مقدمة للمؤتمر العربي للتعليم العالي وسوق العمل .

3. عبد العزيز بن عبد الله السنبل (2004) التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين، الرياض: دار المريخ .

4. عبدالفتاح أحمد جلال(1993) "جودة مؤسسات التعليم العالي وفعاليتها : استراتيجية الكفاءة والتقويم المستمر" ، يوليو.

5. علي الحوات، (2004) التربية العربية،رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين، طرابلس:منشورات اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم.

6. غسان قطيط (2009) الحاسوب وطرق التدريس والتقويم،ط1،عمان: دار الثقافة.

7. قنديل، أحمد(2006) التدريس بالتكنولوجيا الحديثة، ط1، القاهرة: عالم الكتب.

8. الكيلاني، تيسير(2003) التعليم المباشر طبيعته وفوائده ، مجلة آفاق ،ع18، عمان: الشبكة العربية للتعليم المفتوح .

9. محمد أحمد السيد (2006) التعليم الالكتروني ، أدواته ، أساليبه ، الإسكندرية: مكتبة الراشد.

10. محمد الهادي(2005) التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت ، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

11- نبيل علي (1994) العرب وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة العدد 184، ابريل.

العناصر التيبوغرافية ودورها في الإخراج الصحفي

د.عمران الهاشمي المجدوب

أستاذ الإعلام المشارك بكلية الفنون والإعلام

جامعة طرابلس– ليبيا.

ملخص:

إن الموضوع الرئيس لهذا البحث يتناول استعراض العناصر التيبوغرافية ، وبيان خصائصها الفنية ودورها في الإخراج الصحفي ، وذلك لما لهذه العناصر من أهمية صحفية ، حيث تعدّ هي المكونات الأساسية التي يستند إليها المخرج الصحفي في توزيع المضامين الصحفية المراد نشرها بالصحف ، ومن ثَمَّ إظهار المطبوعة الصحفية بالشكل الملائم لسياستها التحريرية ، والمميز عن غيرها من الإصدارات الصحفية الأخرى . ونظرا لأهمية فئة العناصر الأولى التي تضم العناصر العامة التي تشترك في بناء الصفحات العامة في كل الصحف وهي: حروف الطباعة والجداول والفواصل والإطارات ودورها المتميز في الإخراج الصحفي. فإن الباحث يسلط عليها الضوء دون غيرها في هذا البحث بطريقة مفصلة بهدف الوقوف على هذه الأهمية. وإمكانية تناول بقية العناصر التي أشرنا إليها في دراسة أخرى مستقلة.

ويتم تناول ذلك من خلال مبحثين ، حيث يركز الباحث في أولهما على الحرف المطبعي ، فيما يبين في المبحث الثاني الفواصل والجداول والإطارات. وقبلهما أوضح مفهوم هذه العناصر.

وتتحدد مشكلة هذا البحث في الإجابة عن تساؤله الأساسي التالي: ما مفهوم العناصر التيبوغرافية وخصائصها ودورها في الإخراج الصحفي؟

وتكمن أهمية هذا البحث في تحديد العناصر التيبوغرافية وبيان خصائصها ودورها في عملية

الإخراج الصحفي وكيفية الاستفادة منها فنيا في بناء صفحات المطبوعات الصحفية ، وذلك من خلال استعراض آراء بعض المتخصصين ودراساتهم في هذا المجال.

ويعد هذا البحث من البحوث النظرية المكتبية التي يعتمد فيها الباحث على المصادر والمراجع والدراسات المتخصصة في جمع المعلومات لدراسة المشكلة البحثية لغرض فهمها وتيسيرها ومن ثَمَّ الوصول إلي نتائج.

وتوصل البحث إلي عدة نتائج أهمها:

- تلعب العناصر التيبوغرافية دوراً أساسياً في إحداث التوازن في الصفحة الواحدة والصفحات الأخرى.
- تنحصر أهمية العناصر التيبوغرافية المساعدة وهي (الفواصل والجداول والإطارات) في الفصل بين المواد التحريرية بعضها عن بعض، وبطريقة واضحة تسهل من خلالها عملية القراءة ، كما تبعد التشابك والتلاحم بين الأخبار والموضوعات التحريرية المختلفة.

Abstract:

The main theme of this research deals with the review of Altibograveh elements, and the statement of the technical characteristics and their role in the Journalist output, so what of these elements of the press importantly, where is considered the core components upon which the press director in the distribution of press content to be published in newspapers, and thus show the printed press properly For editorial policy, and distinctive from other press releases and other. Given the importance of the category of the

first elements which includes the general elements that participate in the construction and public pages in all the newspapers, namely: letters printing, tables and spacers, tire and its outstanding in the output Asahvi.von researcher highlighted without the other in this research detailed manner in order to stand on this important. And the possibility of taking the rest of the elements that we have mentioned in another independent study. And it is addressed through two sections, where the researcher focuses on a typo in the first character, as shown in the second topic spacers, tables and frames. Before them and explained the concept of these elements.

And determined the problem of this research to answer the following basic question: What is the concept of Altibograveh elements and characteristics of the journalist and its role in the output?

The importance of this research in determining Altibograveh statement elements and their characteristics and their role in the journalist output process and how to use them technically in the construction of the pages of the press publications, and through review of the opinions of some specialists and studies in this area.

This is a research office of theoretical research in which a researcher on the sources and references and studies specialized in collecting information

depends to study and research the problem for the purpose of understanding and operated and thus access to the results.

Finally, the Search reached a number of results:

Altibograveh elements play a key role in bringing about balance on a page and other pages.

limited importance Altibograveh aid elements, namely, (commas, tables and frames) in the separation of editorial material from each other, and clear manner which facilitates the reading process, as far tangles and cohesion among the various editorial and news topics.

مقدمة:

قبل الدخول في تفاصيل هذه العناصر، لابد من التأكيد على أنها الركن الأساسي في عملية إصدار الصحف ، وبدونها لن ولم يكن بالإمكان إصدار أي مطبوع سواء كان كتاباً أو صحيفة أو مجلة أو أي وسيلة من وسائل الإعلام المكتوبة، إنها عناصر مختلفة الأشكال والأحجام، يعتمد عليها المخرج الصحفي في بناء الوحدات الطباعية داخل جميع صفحات الصحيفة، وهي تمتلك قواعد خاصة تحكم استخدام كل عنصر من عناصرها.. ومن خلالها يمكن تجسيد الرؤية الإخراجية بالاعتماد على أشكالها وحجومها وطرائق توظيفها.

وقد مرت هذه العناصر بمراحل عديدة من حيث الإنتاج والاستخدام وارتبطت ارتباطا مباشرا بالتطور التكنولوجي الذي حدث خلال السنوات الماضية في عالم الصحافة والطباعة وكذلك بالمتغيرات التي طرأت على اتجاهات واهتمامات المجتمعات التي هي الأخرى انتقلت إلى عالم جديد اتصف بتقدم مجالات الحياة بشكل عام.

والواقع يكشف أن العمل في إطار الجهاز الفني في أية صحيفة يؤكد على أن المخرج الصحفي وحتى إذا كان متمكناً وموهوباً فنياً ومهنياً ويحمل جميع الصفات التي يجب توافرها بالمخرج فإنه لا يستطيع أن يقدم لجمهور القراء صفحة جذابة ينافس بها وسائل الإعلام السمعية والمرئية دون الاعتماد على حسن توظيف هذه العناصر، ولكي يستطيع تحقيق هذا الهدف يجب عليه التركيز على الطريقة التي تساعده في الإفادة من ذلك. وخاصة أن مجريات العمل في مهنة الصحافة– وبالذات في القسم الفني– يشير إلى أن العناصر التيبوغرافية تلعب دوراً أساسياً في إحداث التوازن في الصفحة الواحدة والصفحات الأخرى، حيث الضرورة تتطلب عدم تمركز العديد من هذه العناصر في جزء من الصفحة وجعلها مركز ثقل وترك بقية أجزاء الصفحة خالية من هذه العناصر، ولتجنب ذلك يترتب القيام بتوزيع العناصر التيبوغرافية على الصفحة بشكل يحقق التوازن بين أجزائها وبطريقة تريح عين القارئ أولاً وترغّبه في الاستمرار في القراءة ثانياً.

ويمكن للعناصر التيبوغرافية أن تجسد الرؤية الإخراجية وذلك بالاعتماد على أشكالها وأحجامها وطرائق توظيفها، حيث تشترك العناصر الطباعية في بناء الوحدات الطباعية باستخدامها في جميع صفحات الصحف. (العسكر، 1998 ، ص23).

ونظرا لأهمية العناصر التيبوغرافية في الإخراج الصحفي فإنها تحتل موقعاً مهماً في التصميم الأساسي للجريدة، لأن مهمة الإخراج ترمي إلى أن يحقق التوزيع التيبوغرافي على الصفحة أهدافاً معينة باستخدام أساليب معينة، بمعنى أن يتم الاستقرار على تصميم معين لها ثابت وأساسي، ثم

أسلوب ومنهج عام في التوظيف تحكمه القواعد التيبوغرافية. (علم الدين،1989، ص77).

ونتيجة لاختلاف النظرة الفنية بين مخرج وآخر فإن نسبة أهمية كل عنصر من هذه العناصر ومدى تأثيرها في بناء الصفحة هو الآخر قد اختلف، وأساس هذا الاختلاف هو المادة التحريرية من حيت طبيعة نوعها وأهميتها، حيث إنها تعطي للمخرج الصحفي حق التصرف في تحديد سمات هذه العناصر من حيث نوع الحرف وشكله وحجمه والعناوين المستخدمة والصور وبقيه العناصر.

وتتحدد مشكلة هذا البحث بالإجابة عن تساؤله الأساسي التالي: ما مفهوم العناصر التيبوغرافية وخصائصها ودورها في الإخراج الصحفي؟

تكمن أهمية هذا البحث في تحديد العناصر التيبوغرافية وبيان خصائصها ودورها في عملية الإخراج الصحفي وكيفية الاستفادة منها فنيا في بناء صفحات المطبوعات الصحفية، وذلك من خلال استعراض آراء بعض المتخصصين ودراساتهم في هذا المجال.

ويعد هذا البحث من البحوث النظرية المكتبية التي يعتمد فيها الباحث على المصادر والمراجع والدراسات المتخصصة في جمع المعلومات لسبر غور مشكلة أو ظاهرة معينة لغرض فهمها وتيسيرها وبالتالي الوصول الي نتائج. (1995 التير،1995، 91-92).

إن الموضوع الرئيس لهذا البحث يتناول استعراض العناصر التيبوغرافية، وبيان خصائصها الفنية ودورها في الإخراج الصحفي، وذلك لما لهذه العناصر من أهمية صحفية، حيث تعدّ هي المكونات الأساسية التي يستند إليها المخرج الصحفي في توزيع المضامين الصحفية المراد نشرها بالصحف، ومن ثَمَّ إظهار المطبوعة الصحفية بالشكل الملائم لسياستها التحريرية، والمميز عن غيرها من الإصدارات الصحفية الأخرى. ونظرا لأهمية فئة العناصر الأولى التي تضم العناصر العامة التي تشترك في بناء الصفحات العامة في كل الصحف وهي: حروف الطباعة والجداول والفواصل والإطارات ودورها المتميز في الإخراج الصحفي. فإن الباحث يسلط عليها الضوء دون غيرها في هذا

البحث بطريقة مفصلة بهدف الوقوف على هذه الأهمية. وإمكانية تناول بقية العناصر التي أشرنا إليها في دراسة أخرى مستقلة.

ويتم تناول ذلك من خلال مبحثين، حيث يركز الباحث في أولهما على الحرف المطبعي، فيما يبين في المبحث الثاني الفواصل والجداول والإطارات. وقبلهما أوضح مفهوم هذه العناصر. وذلك على النحو التالي:

- **مفهوم العناصر التيبوغرافية:**

التيبوغرافيا هي "علم وفن الهيئات المطبوعة، ويقصد بها الوحدات الطباعية التي تتكون من العناصر الطباعية المختلفة، كالحروف بمختلف أشكالها وأنواعها واستخداماتها(حروف المتون وحروف العناوين وأنواعها) وبمختلف طرائق إنتاجها(خطوط يدوية وخطوط آلية) إضافة إلى الصور الظلية والخطية وعناصر الفصل (الجداول، والفواصل. والإطارات).....الخ". (العسكر، 1998، ص15).

وقد أشار (علم الدين، 2004، ص77) إلى أن علماء الإعلام والباحثين وحتى المهنيين قد اتفقوا على أن العناصر التيبوغرافية هي الوحدات التي تسهم في بناء الصفحات، وصنفوا هذه العناصر تصنيفاً علمياً في إطار ثلاث فئات، كل فئه اهتمت بجانب معين يخدم الصحيفة عند إخراجها وهذه الفئات هي:

الفئة الأولى: وهى تضم العناصر العامة التي تشترك في بناء الصفحات وتشتمل على:

أ- مساحه الصفحة وعدد أعمدتها.

ب- حروف الطباعة.

ج- الجداول والفواصل والإطارات.

الفئة الثانية: وتضم العناصر التي تعدّ من خصائص الصفحة الأولى فقط، لأنها تقوم على تركيبة

تيبوغرافية معينة تنفرد بها عن بقية الصفحات، وهي رأس الصفحة وجسم الصفحة، ويحتوى رأس الصفحة على وحدات تيبوغرافية لها أهمية خاصة وهي:

أ- اللافتة: ويطلق عليها بالترويسة .

يعدّ الحرف المطبعي من أهم العناصر التيبوغرافية، ومن دونه تتلاشى بقية العناصر وتتوقف جميع وسائل الإعلام المكتوبة عن الإصدار.. حيث تعدّ الحروف من أهم العناصر التيبوغرافية .

ب- الأذنان: الأذن الأيمن والأذن الأيسر .

ج- العنق: ويحتوى على رقم وتاريخ العدد وثمن النسخة الواحدة.

الفئة الثالثة: وهي التي تضم العناصر الأساسية في بناء الصفحة ولا تخلو منها أية صفحة من صفحات الصحيفة وتشتمل على:

أ- العناوين بكل أشكالها وأنواعها (المانشيت، الرئيسي، الممتد، الجانبي، الثابت، الفرعي).

ب- الصور بأنواعها (الشخصية، الخبرية، الجمالية، الرسوم، الكاريكتير).

المبحث الأول/ الحرف المطبعي: ، وعلى الأخص في عملية الإخراج الصحفي، وهي وسيلة التعبير عن المضامين الصحفية.

وحروف المضمون تشكل في أساس متن الخبر والموضوع الصحفي، وهي تتميز باستخدامها بكثرة ولها اتساعات ثابتة وأحجام متعددة، ولهذا فهي تعدّ المادة الأساسية للإخراج الصحفي.

ويعدّ الحرف المطبعي من أهم العناصر التيبوغرافية ولا يمكن أن تنافسه العناصر الأخرى، فهو يحمل مضمون المادة التحريرية المنشورة على مساحة الصفحات والتي يحرص المحررون على نقلها إلى القارئ عبر فنون التحرير وبمعنى أدق فإنه من دون الحرف لا يمكن أن تكون هناك كتب مؤلفة ولا صحافة.

والحرف المطبعي يشكل الركن الأساسي لأي نوع من الكتابة، وهذا الواقع جعل المؤرخين

يختلفون في تحديد تاريخ الكتابة العربية، ففي مرحلتها الأولى كانت تعدّ مظهرا من مظاهر الحضارات، ثم مرت عبر تاريخها بأطوار مختلفة حتى وصلت إلى ما هو عليه الآن.

في العصر الجاهلي الذي يسبق ظهور الرسالة المحمدية كانت المجتمعات غارقة في الأمية ولم يعرف الكتابة إلا نفر قليل جداً، ورغم ذلك كان بعضهم يقول الشعر والنثر المعبر عن الأخبار والأنساب وحتى العواطف، وانتشرت الكتابة بعد ظهور الإسلام، والتاريخ يشير إلى أن الرسول الأعظم محمد _ﷺ_ كان يشترط على أسرى معركة بدر من الذين يعرفون الكتابة تعليم عشرة من أبناء المسلمين الكتابة قبل إطلاق سراحهم، فأي موقع يحتله هذا الحرف الذي يساعد على نقل الحضارات من عصر إلى آخر ونقل الثقافات من جيل إلى آخر، والإجابة تفرض التطرق إلى سبل وطرق إنتاج الحروف.

وإنتاج الحرف يختلف من مطبعة إلى أخرى بحسب الطريقة التي تستخدمها كل صحيفة، فهناك حروف يتم فيها سبك المعدن المصهور داخل أشكال الحروف النحاسية، وحروف أخرى يتم إنتاجها بطريقة الجمع التصويري الذي يعتمد على تمثيل صورة الحرف على فلم شفاف أو ورق أبيض، وهناك أساليب مختلفة في جمع هذه الحروف، فهناك آلات الجمع الانترتيبو اللانيوتيبو المونوتيب، وأخيراً الحروف المجموعة مرئياً وهي الحروف المجموعة على ورق حساس.

وفي الواقع إن لكل من طريقة الجمع الساخن وطريقة الجمع التصويري مزايا وعيوبا وإن كلا الطريقتين تنسجم وتتفق مع أسلوب الطباعة، فالصحيفة التي تطبع طباعة بارزة تناسبها طريقة الجمع الساخن، والصحيفة التي تطبع طباعة غائرة تناسبها طريقة الجمع التصويري.

وعلى أثر التطورات الكبيرة التي حدثت في مجالات الطباعة باستخدامها للتقنيات العالية والتكنولوجية الحديثة انتشرت طريقة الجمع التصويري لتشمل معظم مطابع الصحف في العالم، وعلى أية حال فإن استخدام الحروف من ناحية القواعد التيبوغرافية يخضع لعدة اعتبارات يأتي في مقدمتها

تحقيق يسر القراءة بصورة تبعد الإرهاق عن عين القارئ عندما يواصل القراءة.

ومن الضروري معرفة أن يسر القراءة يعدّ هدفا رئيسا تسعى إليه كل الصحف وهو يتحقق بنسبة جيدة في الصحف التي تعتمد في طباعتها على طريقة الجمع التصويري التي يمكن حصر مزاياها بالآتي:

1- ملائمة في الطبع بالطريقتين الغائرة والملساء بنفس السرعة والسهولة.

2- إمكانية تغير حجم الحرف من خلال التحكم في طقم العدسات الموجودة في وحدة التصوير، وهذا ما تفتقر إليه آلات الجمع الساخن التي تعتمد على أحجام معينة، أما أحجام الحروف في الجمع التصويري فهي متسلسلة (10- 12- 14- 16- 18) إلى جانب حجم 7 الذي يستخدم في الإعلانات.

3- لا تسبب أية أبخرة أو رائحة أو تلوث في جو المطابع فهي بحاجة إلى جو نقي جداً لأنها تتأثر بالأتربة على عكس طريقة الجمع الساخن التي تبث رائحة السبائك المعدنية المصهورة وتنشر في جو المطبعة أبخرة سامة تصيب العمال بالأمراض الصدرية والحساسية. (إمام،1977،ص175).

ويعدّ شكل الحرف من أهم العناصر التي تؤثر في يسر القراءة ، والمقصود هنا الطريقة التي يظهر بها الحرف على الورق بعد عملية الطباعة، ويخضع شكل الحرف إلى الاعتبارات التالية:

أ- شكل الحرف لا يظهر بصورة واضحة أو غير واضحة إلا بعد إتمام عملية الطبع.

ب- الطريقة المستخدمة في الطبع تؤثر على شكل الحرف، كما تؤثر الطريقة المتبعة في جمع الحروف بنفس الدرجة.

ج- نوع الورق والحبر المستخدم في الطباعة يؤثر على شكل الحرف.

إن تغيير أشكال وأنواع وأحجام الحروف في المادة التحريرية يحقق من دون شك تأثيرا فسيولوجيا مريحاً في الرؤية أثناء القراءة، وهذا ما دفع بعض المخرجين إلى تغيير حجوم الحروف في

الموضوع الواحد، وإعطاء مقدمات الموضوعات حروفاً تختلف عن حروف متن الموضوع وتجسد ذلك أيضا في استخدام الحرف الأبيض والأسود في الموضوع الواحد.

وفي هذا الصدد يضيف؛ (إمام،1977 ،ص267) "يظن بعض المخرجين الصحفيين أن استعمال الحروف البيضاء على أرضية سوداء يحقق سهولة القراءة ويساعد على إبراز لفت النظر، وقد يكون هذا صحيحاً، ولكن الإسراف في هذا الأسلوب يتعب نظر القارئ، وعليه لابد أن يراعي المخرج الصحفي الاعتدال في استعمال الأرضيات السوداء فهي متعبة للنظر رغم فائدتها المحققة للفت النظر".

واختلف المخرجون الصحفيون في استخدام أنواع الحروف، فبعضهم يستخدم حروفا صغيرة وبعضهم الآخر حروفا أكبر، وهم يعلمون أن استخدام الحروف الصغيرة يتيح للصحيفة استيعاب العديد من الأخبار والموضوعات ولكنها تأتى بنتائج سلبية حيث تؤدي إلى تلاصق الحروف وازدحامها ومن ثَمَّ تتأثر طريقة عرضها، لهذا فإن المخرج عليه تفادي هذا الخلل من خلال إحداث التوازن في نشر الأخبار والموضوعات على الصفحة الواحدة بالشكل الذي يمهد للقارئ سرعة الملاحظة والقراءة.

إن تصغير حجم الحرف يجعل الصفحة تستوعب المزيد من الأخبار والموضوعات، وفي المقابل نجد أن القراء على اختلاف أذواقهم وميولهم يختلفون في مستويات الإبصار، حدة البصر ليست موحدة عبر الشبكية عند كل الناس، ولذلك تصبح القراءة أمراً صعباً على ذوي البصر الضعيف. (سليم، 1981، ص37).

ولعل من المناسب الإشارة إلى أن نجاح الحروف في أداء دورها المهم في سياق بناء الوحدات الطباعية أن تكون الحروف المستخدمة واضحة ومفهومة من قبل القراء، كما يجب أن تكون ذات جاذبية. (العسكر، 1998، ص24).

وتتأثر قدرة الحروف على أداء دورها في جذب القراء باعتبارات تصاميمها، حيث إنه من

المهم في إطار الجهود الحديثة لاكتشاف أشكال جديدة للحروف أن تتعاضد آراء أساتذة الإخراج الصحفي والعاملين المهنيين في هذا المجال مع آراء الطباعين الذين يجب أن لا يتصدوا وحدهم لعمليات الاكتشافات هذه، ذلك لأن تركيزهم ينصب على القيمة الاقتصادية والمجال الهندسي في الأشكال المقدمة للحروف. (صبحي، 1974، ص184).

ويمكن القول إن الحروف تلعب دوراً أساسياً لكونها واحدة من عناصر تكوين الصفحة، حيث تعمل العديد من الصحف على خلق أشكال منسجمة تهدف إلى إبراز الأخبار والموضوعات، وكذلك جذب القارئ، ويمكن أن يتحقق ذلك إذا أحسن المخرج الصحفي اختيار واستخدام الأحجام المناسبة من الحروف مع اختيار الشكل المناسب لها، وهذا من شأنه أن يعطي للصحيفة علامة بارزة، وبذلك يساعد المخرج الصحف على عرض المضمون التحريري عرضا مريحا للقراءة، واستخدام الحروف من حيث الحجم موضوع اختلاف بين العديد من الصحف، وعند تصفح صفحات الصحف نجد أن بعض الصحف اعتمدت شكلاً معيناً وثابتاً في طريقة استخدامها للحروف.

وفي هذا المعنى يقول (فهمي، 1964،ص86) إن الحرف الذي يطبع الصحيفة يختلف من صحيفة إلى أخرى ، فيما تطبع بعض الصحف بالحرف (18) تؤثر الصحف الأخرى الحرف (21) لأنه أكثر راحة للعين، بينما لا تطبع المطبوعات التي ترسل عادة إلى الخارج بالحروف الكبيرة حتى لا تمثل عددا أكبر من الصفحات وبذلك يزيد وزنها وهي ترسل بالطائرات فيتكلف إرسالها مبالغ كثيرة.

ويلاحظ أن هناك علاقة طردية بين حجم الحرف والاتساع الذي يمتد عليه، حيث عند زيادة حجم حرف المضمون فإنه يعمل على زيادة الاتساع بمعنى زيادة في السطر الواحد، وهذا جعل غالبية الصحف الحديثة تعمل على تغيير أعمدة صفحاتها ، وفي نفس الوقت عمدت هذه الصحف إلى استخدامات متعددة للعناصر التيبوغرافية التي تساعد على تسهيل عملية القراءة من أجل راحة العين عند النظر إلى المضمون.

يؤكد (سليم،1981،ص37) أن الصحف تتجه إلى الاهتمام بالحرف من حيث الحجم والشكل لمساعدة القارئ على فهم وقراءة المضمون بكل يسر وسهولة، ذلك لأن يسر القراءة يتحقق عن طريق الخاصية التي تتمتع بها الحروف والتي تتضمن قدرا من السهولة والراحة للعين عبر فترات القراءة المستمرة. كما يضاف إلى ذلك أن شكل الحروف يؤثر على مدى يسر القراءة من عدمه من خلال تغيير أشكال الحروف العربية في حال اتصالها بغيرها من الحروف الأخرى عند صفها لتكوين الكلمات والأسطر، ولهذا فإن الحكم على مدى دور الحروف في تيسير القراءة يأتي بعد اتصالها في صف المضمون والعناوين.

إن حروف المضمون تعدّ الأداة الرئيسة في عملية الاتصال من بين العناصر التيبوغرافية الأخرى التي تشترك في البناء التيبوغرافي للصحيفة، فالشخص الذي يكتفي بقراءة العناوين ومشاهدة الصورة المنشورة فقط لا يلم بموضوع الاتصال إلماماً كاملاً.. وحروف المتن هي التي يتكون منها في الأساس جسم الخبر أو الموضوع الصحفي، وتستخدم هذه الحروف بالعادة بكميات كبيرة وذات اتساعات ثابتة وتوضع في قوالب تقليدية دون تنويعات تذكر، وهي تختلف بذلك عن حروف العناوين بكل أنواعها التحريرية والإعلانية.(سليم،1981 ،ص39)

وحروف المضمون تمتلك الحظ الأوفر في وسائل الإعلام المكتوبة، لهذا يترتب على المخرج الصحفي بإمكاناته الفنية وخبرته المهنية أن يراعي في معالجة هذه الحروف لتحقيق الحد الأقصى من يسر القراءة.

وبهدف التميز تحرص بعض الصحف على التنوع في أشكال الحروف مثل استخدام حروف كبيرة أكثر من المعتاد ووضع مسافات بين الكلمات والسطور وأحياناً استخدام سطور طويلة تختلف عن السطور العادية، بقصد إيجاد أشكال متنوعة للحروف، ويشير (صالح،1988،ص140) إلى وجود عوامل متعددة تتحكم في وضوح ويسر القراءة وهذه العوامل هي:

1- اهتمام القارئ.

2- تصميم الحروف.

3- حجم الحروف.

4- عرض السطر.

5- المساحة أو البياض الموجود فيما بين الحروف (داخل الكلمة) أو بين (الكلمات داخل الجملة الواحدة).

6- المساحة أو البياض الموجود بين الأسطر.

7- شكل الحروف.

8- التباين.

9- الكفاءة الطباعية.

ومن مجريات الصفحات السابقة يتضح لنا أن حروف المضمون تعدّ من العناصر التيبوغرافية الأساسية في عملية إخراج الصحيفة وهي تمثل مساحات كبيرة من المادة الصحفية التي تنشر على صفحات أية صحيفة، ولذلك يمكن القول إنها تتحمل عبئاً جسيماً في مهمة إصدار الصحف ولهذا يشترط على المخرج الصحفي ومن خلال مضمون المادة التحريرية أن يوظفها بطريقة يتوفر فيها الوضوح واليسر وبصورة تجعل القارئ ينتقل من كلمة إلى أخرى ومن سطر إلى آخر، مع الأخذ بعين الاعتبار أن وضوح القراءة ويسرها له ارتباط مباشر بعدد من العناصر التي يجب مراعاتها يأتي في مقدمتها شكل الحرف حيث إن الحروف ليست على مستوى واحد، فهناك حروف قراءتها أسهل من غيرها، وفي مقدمتها حروف خط النسخ التي تتميز بسهولة القراءة، ويحرص المخرج الصحفي أن يجعل الحروف المستخدمة في بناء الصفحة متسمة بالبساطة من خلال التصميم الأساسي للصفحة وأن تكون طبيعية في شكلها.

وبصفة عامة، تتعدد أشكال الحروف المجموعة آلياً حيث يعدّ حرف (نديم) وحرف (ياقوت التصويري) من أكثر أشكال الحروف استخداما في الصحف، وذلك على أساس أن هاذين الشكلين هما الأكثر تحقيقاً ليسر القراءة، وهو ما يعود إلى كونهما أكثر أشكال الحروف طواعية وبساطة في التصميم، كما أنهما يناسبان الجمع بالأحجام المختلفة وبخاصة أصغر الأحجام وهي التي تستخدم عادة في جميع حروف المضمون.(علم الدين، 1989،ص40).

وتهدف بعض الصحف إلى إبراز بعض الأخبار والموضوعات المنشورة على صفحاتها من خلال استخدام بعض الطرائق التي تعمل على تغيير شكل الحرف متغاضية عن عملية تيسير القراءة، كاستخدام الحروف المائلة في جميع المواد على أعمدة صفحاتها.

وعلى الرغم من أن استخدام الحروف المائلة يحقق التباين في شكل الحرف مع الحروف المعتدلة المستقيمة على الصفحة الواحدة، فإنه لا ينصح بها بعد أن ثبت أن الحروف المعتدلة هي المفضلة لدى غالبية القراء، حيث يتحقق معها الراحة وسهولة القراءة، في حين لا تلقى الحروف المائلة قبولاً لدى القراء بوجه عام، نظراً لما تسببه من إرهاق لبصر القارئ وخاصة إذا تعددت السطور المجموعة بها. (النجار،2001 ص19).

وقد يكون مقبولاً أن يتم جمع مقدمة موضوع بحرف كبير مع إمالة هذه الحروف لتحقيق المزيد من جذب الانتباه، ولكن أن يتم إمالة حروف موضوع كامل فهذا ما لا يمكن أن يتحمله القارئ الذي سرعان ما يطرح الصحيفة جانباً بعد أن يقرأ فقرتين أو ثلاثا لأن عينه سرعان ما تتعب من قراءة مثل هذه الحروف المائلة. (علم الدين، 1988، ص190)

وهناك عوامل جانبية تؤثر وبصورة مباشرة على شكل الحرف في مقدمتها الحبر والورق المستخدم في الطباعة، حيث إن الحبر المستخدم في طريقة الطباعة البارزة يجب أن يكون جافاً

يساعد الورق على امتصاصه، والمستخدم في الطباعة الملساء يعتمد على الأكسدة التي تمنع انتشاره حتى مع أرخص أنواع الورق، ويعتمد الحبر المستخدم في الطباعة الغائرة على التبخير الذي يعمل على منع انتشاره على سطح الورق، ويجب أن نعلم أن بعض الإجراءات التي تتبعها الصحف تشوه شكل الحرف من حيث تدري أو لا تدري مثل استخدامها للأرضيات الداكنة أو الباهتة عند طبع المادة التحريرية.

إن الحرف الذي تطبع به مواد الصحيفة من فنون صحفية مختلفة لا بد وأن يتوفر فيه عاملان الأول/ الحجم، والثاني/ الكثافة.. وحجم الحروف المستخدمة في الطباعة متنوعة وتختلف في استخدامها من صحيفة إلى أخرى ومن باب صحفي إلى آخر ومن فقرة إلى أخرى في الموضوع الواحد ويحكم هذا الاختلاف:

أولاً- مدى اتساع العمود: حيث كلما اتسع عرض العمود كان من الأفضل أن يكون حجم الحرف أكبر، وكلما قل الاتساع كان تصغير الحرف ضرورياً، مع مراعاة الحد الأدنى لحجم الحرف الذي يشترط فيه أن يكون مقروءاً بسهولة ويسر.

ثانياً- طبيعة المواد التحريرية: يفضل استخدام أحجام مختلفة داخل الموضوع الواحد، فإذا كان الموضوع حديثاً صحفياً فمن المستحسن صياغة السؤال بحرف أكبر وحرف أصغر في الإجابة عن السؤال، وهذا ينطبق على مقدمات الموضوعات المختلفة التي يجب أن تتميز بحرف أكبر من صلب الموضوع، أما من حيث الكثافة فهناك نوعان من الحروف، الحروف البيضاء والحروف السوداء.

ويمكن للمخرج الصحفي أن يحدث التنوع في الكثافة بشكل يساعد على سهولة وسرعة القراءة، ومن المعروف أن الحرف الأبيض أسهل في القراءة من الحرف الأسود وأن الحرف الأسود يجذب انتباه القارئ أكثر من الحرف الأبيض في مقدمات الموضوعات فهو يحقق التمايز والتباين الذي هو ضروري جداً بين حروف المقدمات وحروف جسم الموضوعات الذي يكتب عادة بالحروف السوداء.

(صالح،2001 ، 105-106).**والنماذج التالية توضح أحجام الحروف:**

وتتأثر قدرة الحروف على أداء دورها في جذب القراء باعتبارات تصاميمها، حيث إن من المهم في إطار الجهود الحديثة لاكتشاف أشكال جديدة للحروف أن تتعاضد آراء أساتذة الإخراج الصحفي والعاملين المهنيين في هذا المجال مع آراء الطباعين الذين يجب أن لا يتصدوا وحدهم لعمليات الاكتشافات هذه، ذلك لأن تركيزهم ينصب على القيمة الاقتصادية والمجال الهندسي للأشكال المقدمة للحروف.

(الفقرة مطبوعة بحرف 8)

وتتأثر قدرة الحروف على أداء دورها في جذب القراء باعتبارات تصاميمها، حيث إن من المهم في إطار الجهود الحديثة لاكتشاف أشكال جديدة للحروف أن تتعاضد آراء أساتذة الإخراج الصحفي والعاملين المهنيين في هذا المجال مع آراء الطباعين الذين يجب أن لا يتصدوا وحدهم لعمليات الاكتشافات هذه، ذلك لأن تركيزهم ينصب على القيمة الاقتصادية والمجال الهندسي للأشكال المقدمة للحروف.

(الفقرة مطبوعة بحرف 10)

وتتأثر قدرة الحروف على أداء دورها في جذب القراء باعتبارات تصاميمها، حيث إن من المهم في إطار الجهود الحديثة لاكتشاف أشكال جديدة للحروف أن تتعاضد آراء أساتذة الإخراج الصحفي والعاملين المهنيين في هذا المجال مع آراء الطباعين الذين يجب أن لا يتصدوا وحدهم لعمليات الاكتشافات هذه، ذلك لأن تركيزهم ينصب على القيمة الاقتصادية والمجال الهندسي للأشكال المقدمة للحروف.

(الفقرة مطبوعة بحرف 12)

وتتأثر قدرة الحروف على أداء دورها في جذب القراء باعتبارات تصاميمها، حيث إن من المهم في

إطار الجهود الحديثة لاكتشاف أشكال جديدة للحروف أن تتعاضد آراء أساتذة الإخراج الصحفي والعاملين المهنيين في هذا المجال مع آراء الطباعين الذين يجب أن لا يتصدوا وحدهم لعمليات الاكتشافات هذه، ذلك لأن تركيزهم ينصب على القيمة الاقتصادية والمجال الهندسي لأشكال المقدمة للحروف.

(الفقرة مطبوعة بحرف 14)

نموذج يوضح لون الحروف

وتتأثر قدرة الحروف على أداء دورها في جذب القراء باعتبارات تصاميمها، حيث إن من المهم في إطار الجهود الحديثة لاكتشاف أشكال جديدة للحروف أن تتعاضد آراء أساتذة الإخراج الصحفي والعاملين المهنيين في هذا المجال مع آراء الطباعين الذين يجب أن لا يتصدوا وحدهم لعمليات الاكتشافات هذه، ذلك لأن تركيزهم ينصب على القيمة الاقتصادية والمجال الهندسي للأشكال المقدمة للحروف.

(الفقرة مطبوعة بحرف أسود)

وتتأثر قدرة الحروف على أداء دورها في جذب القراء باعتبارات تصاميمها، حيث إن من المهم في إطار الجهود الحديثة لاكتشاف أشكال جديدة للحروف أن تتعاضد آراء أساتذة الإخراج الصحفي والعاملين المهنيين في هذا المجال مع آراء الطباعين الذين يجب أن لا يتصدوا وحدهم لعمليات الاكتشافات هذه، ذلك لأن تركيزهم ينصب على القيمة الاقتصادية والمجال الهندسي للأشكال المقدمة للحروف.

(الفقرة مطبوعة بحرف أبيض)

المبحث الثاني/ الفواصل والجداول والإطارات:

جاء هذا العنوان في بعض المؤلفات تحت تسمية وسائل الفصل بين مواد التحرير أو أدوات الفصل بين مواد التحرير، إلا أننا اخترنا هذا العنوان بالذات ليكون بعيداً عن تقليد التسميات السابقة.(إمام،1972، 238-240).

نتحدث في هذا المبحث عن العناصر التيبوغرافية المساعدة في الإخراج التي في واقعها لا تقل أهمية عن عنصر الحرف المطبعي، والتي تنحصر أهميتها الوظيفية في الفصل بين المواد التحريرية بعضها عن بعض، وبطريقة واضحة تسهل من خلالها عملية القراءة، كما تبعد التشابك والتلاحم بين الأخبار والموضوعات التحريرية المختلفة.

إن المادة التحريرية التي تنتشر على مساحة الصفحة يتم الفصل بينها بطريقة واضحة تحقق سهولة عملية القراءة ولا تجعل عين القارئ تختلط بين الموضوعات المختلفة ويتحدد نجاح عملية الفصل في عدة اعتبارات مهمة هي:

1- الوضوح الكافي بشكل يجعل القارئ يشك في انعدام الصلة بين الموضوعات المنفصلة.

2- عدم تشتيت انتباه القارئ بعناصر تيبوغرافية غير مقروءة في حد ذاتها.

3- توفير الحد الأدنى من البياض موزعاً توزيعاً متناسقاً على مساحة الصفحة بما يضمن تيسير القراءة وإضاءة الصفحة وتحقيق راحة عين القارئ.

وقد استخدم المخرج الصحفي هذه العناصر لتحقيق هدف الفصل بين الوحدات الطباعية والموضوعات والأخبار المشاركة في بناء الصفحة وأيضا لتسهيل مهمة القارئ في التنقل من موضوع إلى آخر ومن خبر إلى آخر وترغيبه في الاستمرار بالقراءة.

وعلى المخرج الصحفي أن يحرص بعدم الإكثار من استخدام هذه العناصر بالشكل الذي يخلق العديد من العيوب ويكون لها تأثير سلبي في عملية الإخراج، ومن البدهي أن يؤدي استخدام

هذه العناصر بشكل متزن ومعتدل خدمة كبيرة للقراء وفقاً للاعتبارات التالية:

أولاً: هناك أكثر من مادة طباعيه في تصميم الصفحات وفي مقدمتها الأخبار، فيأتي دور هذه العناصر في الفصل بين هذه الأخبار والموضوعات الأخرى.

ثانياً: إن هذه العناصر تعمل على الفصل بين المواد التحريرية والإعلانات المعتمدة في بناء الصفحة.

ثالثاً: تقوم هذه العناصر بمهمة الفصل بين الإعلانات في الصفحة الواحدة، فتسهل عملية انتقال القارئ من إعلان إلى إعلان آخر.

ويؤكد الشكل الفني لهذه العناصر على إمكانياتها وقدراتها في الفصل الكامل والفصل الجزئي بين الوحدات الطباعية المشاركة في بناء الصفحة، ويمكن القول أيضاً إنها تسهم في إضفاء اللمسة الجمالية على الصفحة عندما تؤدى وظيفتها، شأنها في ذلك شأن الصورة الجمالية.

- **الفـواصل :**

هي خطوط عرضية ذات أطوال مختلفة لا تتصل أطرافها بجداول الأعمدة، وبذلك لا تفصل مادتها عما تحتها من حيث الشكل فصلاً تاماً، وتستخدم بشكل عرضي للفصل بين الأخبار القصيرة والموضوعات، ويقل عرضها عن عرض العمود بقليل.(نجادات،2001، ص232) وهي تأتي في الاستخدام على شكلين:

1- **الفواصل النـهائية :** وعادةً تستخدم في نهاية الموضوعات ويكون بإمكانها الفصل بينها وبين الموضوعات التي تأتى بعدها ، وتأخذ أشكالا مختلفة كالمربعات والدوائر والخطوط السميكة والرقيقة والنجوم وغيرها، وتأتى استخدامات هذه الأنواع حسب سياسة واتجاهات الصحف، حيث تعتمد الصحف الرصينة والمحافظة على الفواصل المتصلة والمتقطعة، بينما تعتمد صحف الإثارة على الفواصل التي تعبر عن الزخارف المتنوعة، وأحياناً تستخدم بعض الصحف الفواصل لتمييز بعض الصفحات أو الأخبار المحلية والعالمية.

يقول(النجار،2001،ص239): إن الفواصل النهائية تستخدم في آخر الموضوعات للفصل بينها وبين الموضوعات التي تليها إذا كان الموضوعان منشورين على ذات الاتساع ولذا فهي عادةً ما تستخدمها الصحف للفصل بين الأخبار المتتالية رأسياً في الأبواب التحريرية التي تمثل قطاعاً رأسياً سواء بارتفاع الصفحة كله أو جزء منه والتي تأتى باتساع عمود واحد أو عمودين أو ثلاثة أعمدة على الأكثر.

وللفواصل أهمية في تحديد نهاية الخبر وبداية الخبر وبالصفحات الخبرية أو بين الفقرات العديدة والمتنوعة بالموضوع الواحد، فهي إذاً تعتمد الدقة في رسمها أو حسن اختيارها ففيها الصغيرة التي عادة ما تتكاثر بالموضوع الطويل وغير المتحرك فنياً.. وهى عبارة عن نقط ومربعات ونجوم وزخارف، وهناك فواصل تفصل بين الموضوعات والأخبار بخطين أفقي وعمودي أو أحدهما فقط. (الصاوي، د.ت، ص121).

ويبلغ طول الفاصل النهائي نحو ثلثي الاتساع الذي يتوسطه وبعد هذا الفاصل جزء من الموضوع الذي يعلوه أكثر من كونه حاجزاً بين ما فوقه وما تحته، لذلك ينبغي جعل المسافة التي فوق الفاصل أضيق من التي تحته.(النجار،2001، ص247).

تستخدم الفواصل للفصل بين الأخبار المجموعة على عمود واحد وخاصة في الأخبار القصيرة المتتالية، وغالباً ما تكون هذه الفواصل عبارة عن خطوط سوداء قليلة السمك وتتوسط المساحة التي توضع فيها، بحيث يترك بياض عن يمينها ويسارها مما يجعلها واضحة، بحيث يدرك القارئ نهاية الخبر وبداية الخبر الآخر.(الصويعي،1979، ص85).

وتستخدم الفواصل النهائية في الفصل بين الوحدات ذات الاتساع المتساوي ويعد الفاصل النهائي جزءاً من الوحدة التي تعلوه ولذلك فلابد أن يكون أقرب إليها من الوحدة التي تقع أسفل منه، كما يؤدى إلى وضوح عنوان الوحدة السفلى وبروزه. (نجادات،2001،ص233)

2- الفواصل العرضية : وهي خطوط قصيرة تستخدم للفصل بين العنوان والموضوع أو بين وحدات العنوان أو بين أجزاء الموضوع الواحد، أي أنها لا تمثل نهاية لموضوع وإنما تعبر عن وقفة أو سكتة أو نقلة. (صالح، 2001، ص273) كما في الشكل رقم (1).

ويصفها (إبراهيم،1989،ص4) بأنها ذات أطوال مختلفة لا تتصل أطرافها بجداول الأعمدة الطولية، وتستخدم للفصل بين الموضوعات المنفصلة أو بين أجزاء الموضوع الواحد. وتستخدم الفواصل العرضية بين الفقرات الثانوية للعنوان الرئيس الواقع تحت رأس الصفحة أو بين أجزاء الموضوع الواحد.

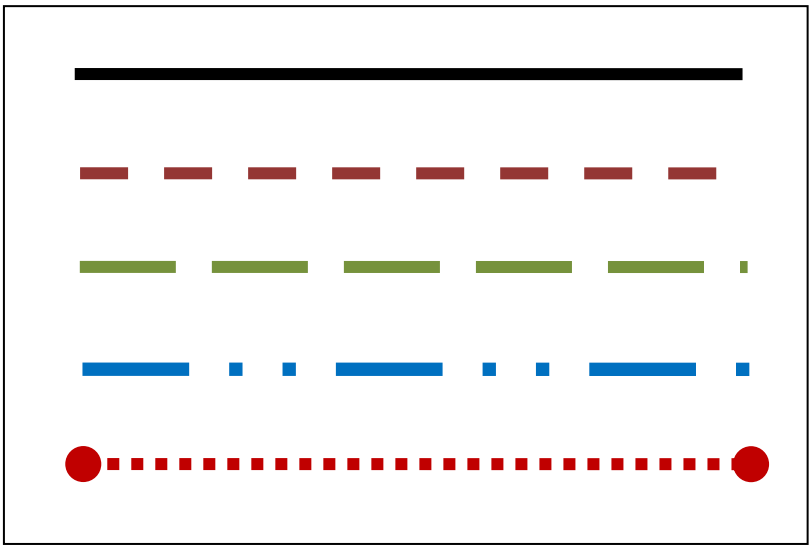
وفي الغالب تكون أقل سمكاً من الفواصل النهائية حتى تتناسب مع حجم سطور المحتوى لكونها جزءاً من المحتوى وتعمل كفاصل بين أجزائه، وبذلك فإن ضخامة الفاصل من شأنه أن يجذب نظر القارئ ويؤدى إلى الابتعاد به عن سطور المحتوى، وهي لا تختلف من حيث الشكل عن الفواصل النهائية وهي متعددة الأشكال مثل المربعات والدوائر والخطوط المستقيمة والمتقطعة والنجوم.

وكما يرى (النجار،2001، ص 248) إن الفواصل الفرعية لا تمثل نهاية لموضوع ولا تعطي دلالة على ذلك وإنما تعبر عن وقفة أو نقلة وتستخدمها الصحف عادة بين فقرات الموضوع الواحد، وبخاصة في الموضوعات الطويلة لتحل محل العناوين الفرعية التي تمثل محطات توقف يستريح فيها القارئ ويلتقط أنفاسه عبر قراءة مثل هذه الموضوعات الطويلة.

ومن الاستخدامات الشائعة للفواصل الفرعية في الصحف استخدامها بمثابة حليات تيبوغرافية في بعض المواضع على الصفحة، ولا يأتي ذلك سوى لاستهلاك مساحات من البياض نتجت عن سوء توزيع العناصر التيبوغرافية على الصفحة أحياناً، وأحياناً أخرى لاستهلاك مساحات من البياض الناجم عن جمع بعض المقدمات أو الفقرات بحيث تحتل اتساعا اقل من الخبر المخصص لها على الصفحة وهو استخدام غير وظيفي ويجب تجنبه، إذ إن مثل هذه الفواصل السميكة والزخرفة التي تعدّ عناصر غير مقروءة في حد ذاتها من شأنها تشتيت انتباه القارئ والتشويش على العناصر المجاورة لها على

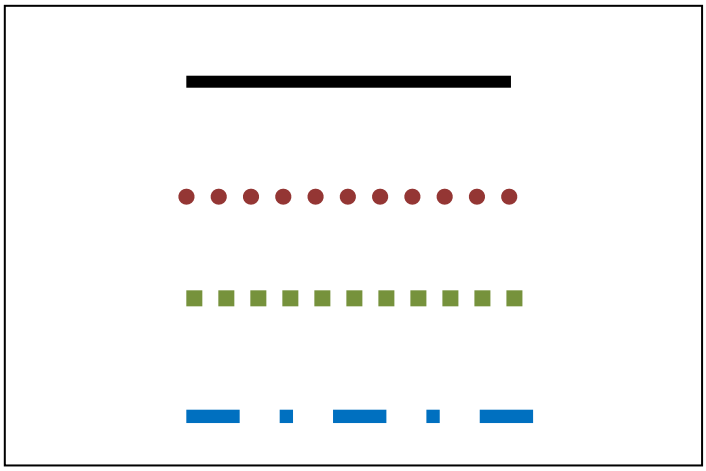
الصفحة.[29]. (إبراهيم،1989، ص4)كما في الشكل رقم (2).

ويكشف (الصويعي،1998 ،ص319) عن " جدل كبير حول إلغاء الفواصل والاستعاضة عنها بطريقة بديلة تتلاءم مع ذوق الإنسان المعاصر، حيث تمكنت بعض الصحف الأجنبية من استحداث أسلوب جديد تختفي فيه الفواصل الأفقية بين المواضيع والعمودية بين الأعمدة، وذلك بالاعتماد فقط على العناوين وجدولة الموضوعات تحتها مباشرة، ومهما كثرت هذه المواضيع وتداخلت فلا تفصل بينها خطوط أو نقط باستثناء عناوينها التي تضع حدودا أفقية بين نهاياتها وبداياتها، أما الحدود العمودية فتبقى بيضاء وخالية من أي نوع من الفواصل".



نموذج للفواصل الطولية والعرضية

شكل (1)



نموذج للفواصل الفرعية

شكل (2)

الجداول :

هي عبارة عن خطوط تفصل بين المادة التحريرية والوحدات الطباعية الأخرى التي تشترك في بناء الصفحة فصلاً تاماً من خلال وقوعها في نهاية هذه المواد والوحدات في الطول والعرض.

وتستخدم أحياناً في الفصل الجزئي بين العناصر الطباعية المستخدمة في بناء الوحدة الطباعية الواحدة.

وعند العودة إلى ماضي الطباعة وبداية ظهور الصحافة، نجد أن هذه الجداول استخدمت في الفصل بين أعمدة الصفحات وذلك خلال فترة الاعتماد على الصف اليدوي للحروف. ولكن بظهور الصف الآلي للحروف نتيجة التطور التقني وتطور الصحافة وفن الإخراج الصحفي انتفت الحاجة لاستخدام مثل هذه الجداول، وقل استخدامها في الفصل بين أعمدة الصفحات.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الغرض من استخدام الجداول يتجسد في تحديد مسار عين القارئ أثناء القراءة، كما أن وجود فراغ أبيض بين أعمدة المحتوى يؤدى الغرض نفسه.

ويترتب على المخرج الصحفي عندما يستخدم الجداول كفاصل بين الموضوعات مراعاة

العلاقة بين حجم الموضوع وسمك الجدول الفاصل لكي لا تسبب هذه الجداول انشغال عين القارئ بها.

ويذكر (الصاوي، د.ت، ص122): أن الجداول هي خطوط تفصل بين مواد الصفحة فصلاً كاملاً وقد تكون طولية أو عرضية، والجداول الطولية هي تلك الخطوط التي تفصل بين أعمدة الصفحة، لذلك تسمى جداول الأعمدة، أما الجداول العرضية فتمتد امتدادا كاملاً عبر عمود واحد أو عدد من الأعمدة وما يعلوها من مواد، وبين العنوانات وما تحتها من أعمدة لا يتصل محتواها بموضوع العنوانات، كما تستخدم في نهاية الموضوعات المجموعة على أكثر من عمود للفصل بينها وبين ما تحتها من مواد، وكذلك في الإعلانات بعضها وبعض وبين الإعلانات ومواد التحرير.

وتتجسد أهمية هذه الجداول عند النظر في محتويات أية صفحة من أية صحيفة حيث نجد محتواها يتكون من مادة تحريرية (خبر، حديث، تحقيق، مقال) وإعلانات وصور وعناوين، وهذا التكوين يفرض على المخرج الصحفي الاعتماد الكلي على الجداول من أجل الفصل بينها، وعملية الفصل هذه ومن دون شك تعدّ مهمة جداً لأنها تحدد للقارئ مسار القراءة أولاً وتبعد التشابك بين الأخبار والموضوعات وبين مواد التحرير الأخرى والإعلانات فتؤدي خدمة مباشرة للقارئ ثانيا.

إن الجداول كانت ولا تزال من أكثر الموضوعات التيبوغرافية التي أثارت جدلاً بين المتخصصين في الإخراج حول مدى مسايرتها لمعالم الاتجاه الوظيفي، فالأصل في الجداول هذه أن تؤدي مهمة محددة، وهي أن تفصل بين الموضوعات، أما تحديد المساحات وتنظيم الفراغات فإن البياض أقدر من غيره على أداء هاتين المهمتين. (الصويعي،1989 ،ص319).

ويرى بعض التيبوغرافيين أن استخدام البياض في الفصل بين أعمدة أو أنهر الموضوع الواحد، يعد إجراء أفضل من استخدام الجداول الطولية وبخاصة أن الفراغات البيضاء بين الأعمدة تؤدى إلى إحساس القارئ بالرابطة بين أنهر الموضوع الواحد وتجعل الموضوع بأعمدته المتعددة يبدو أمام القارئ

وكأنه وحدة واحدة بدلاً من تفتيته إلى عدة شرائح طولية باستخدام جداول الأعمدة فيما بينها. (الصادي، د.ت، ص122)

وتتفنن الصحف في إبداع أشكال خاصة للجداول السميكة والزخرفة بحيث تتخذ أشكالاً عديدة على صفحاتها، كأن تتكون من خطوط متوجة أو من وحدات متجاورة تتخذ شكل مربعات حادة الحواف أو مقوسة الأركان أو مستديرة أو مثلثة.

وينصح بعض التيبوغرافيين بضرورة تجنب استخدام تلك الأشكال الزخرفية للجداول نظراً لما ينجم عنها من وجود مساحات من البياض غير المنتظم على جانبيها، الأمر الذي يؤدى إلى إرباك عين القارئ. (صالح،2001 ، ص266)

وحسب ما يرى(النجاح،2001 ،ص241) فقد بدأت الصحف الحديثة تتجه إلى محاولة الاستغناء عن جداول الأعمدة واستخدام الفراغات البيضاء في الفصل بين الموضوعات، وذلك لأن الفراغ الأبيض يعطى الإحساس بالراحة عند القراءة وأيضا للحصول على مزيد من البياض أو ضوئية الصفحة والإقلال من رمادية مظهرها.

وتعدّ الجداول كأي عنصر تيبوغرافي آخر، عنصراً وظيفياً يجب أن يكون له غرض محدد على الصفحة، إذ يؤدي الإسراف في استخدام الجداول على عكس الغرض، أما استخدامها باعتدال وفي المواضع المناسبة فيضاعف من تأثيرها. (سليم،1981، ص242)

ويضيف (علم الدين، 1988 ،ص358): "أن وظيفة الجداول لا تكمن فقط في عملية الفصل بين الموضوعات على الصفحة، وإنما تستخدم في المعالجات التيبوغرافية لثوابت الصفحة مثل وضع خط أعلى وأسفل اسم الكاتب ولرسم إطارات حول بعض الأخبار والصور والرسومات والإعلانات، كما تستخدم أيضاً في الجداول الإحصائية والرسوم البيانية، كما أنها تساعد كثيرا في خلق تصميم جميل للصفحة المطبوعة، إلا أن الوظيفة الرئيسة تكمن في الفصل بين موضوعات الصفحة وأعمدتها".

وكشفت نتائج دراسة هاروين(1989) Harowen عن أن الصحف الواسعة الانتشار تحبذ استخدام الجداول للفصل بين الأعمدة والفواصل وللفصل بين الموضوعات أكثر من استخدامها للفراغات البيضاء لأداء هذه المهمة.

وهناك نوعان من الجداول:

1- الجداول الطولية : وهى خطوط مهمتها الفصل بين أعمدة الصفحة مهما كان عددها، حيث هناك صحف تقسم الصفحة إلى خمسة أعمدة، وصحف أخرى إلى ستة أعمدة، إلا أن غالبية الصحف تعتمد على ثمانية أعمدة، ويطلق على هذا النوع بجداول الأعمدة ، وعندما كان اعتماد الصحف في السابق على الجمع اليدوي للحروف هو السائد آنذاك، كان شكلها أسمك مما عليه اليوم، ولكن بعد التقدم والتطور التقني والتكنولوجي عمل الجمع الآلي على إنتاج جداول شعرية رقيقة تخدم عملية الإخراج بشكل أفضل وتجعل المحتوى التحريري أكثر وضوحاً، ذلك لأن استخدام هذه الجداول الشعرية يعطى مسافات بيضاء حول الجداول تريح عين القارئ وتبرز الحدود بين الأعمدة.

ورغم أهمية استخدام هذه الجداول التي من شأنها أن تسهل عملية القراءة إلا أننا ننصح بالتقليل من استخدامها لما تسببه من ضعف بالمادة المطلوبة بين العناصر التيبوغرافية المشتركة في بناء المادة الواحدة من خلال وقوعها بين الأعمدة الخاصة بمحتوى المادة.

إن الجداول الطولية هي الخطوط الرأسية التي تفصل بين أعمدة الصفحات وقد تسمى بجداول الأعمدة. (صالح، 1984، ص163).كما في الشكل رقم(3).

وينبه(الصاوي، د.ت، ص119) إلى أن هذه الجداول قد تحدث اللبس عند القراء أثناء القراءة عند استخدامها في الفصل بين العناصر والوحدات، وهو ما أدركته الصحف الأوروبية والأمريكية وعملت بموجبه على الاستغناء بالمساحات البيضاء عن استخدامات هذه الجداول، حتى أصبح هذا الإجراء مظهراً من مظاهر التجديد فيها. ويمكن القول: إن أفضل إشكال الجداول الطولية هي الجداول

البسيطة والمستقيمة مع إمكانية إضفاء التنويع في هذا الإطار باستخدام الجداول المستقيمة المتقطعة أو الجداول النقطية التي تتكون من نقاط صغيرة متجاورة. (سليم،1981، ص249).

2- الجداول العرضية : تقوم هذه الجداول وهى عبارة عن خطوط أفقية بمهمة الفصل بين محتوى المادة التحريرية من أخبار وموضوعات والصور المشتركة في بناء الصفحة وبين العناصر الأخرى ويمكن حصر وظيفتها بالآتي:

1- الفصل بين الموضوع والصورة وبين الأعمدة الممتدة وما يعلوها من مواد.

2- الفصل بين العناوين وما تحتها من مواد تحريرية.

3- الفصل بين نهاية الموضوعات وما تحتها من موضوعات.

4- تعمل على إبراز بعض الوحدات دون غيرها.

5- تلعب دوراً مهماً في خدمة أغراض التأثير في القراء.

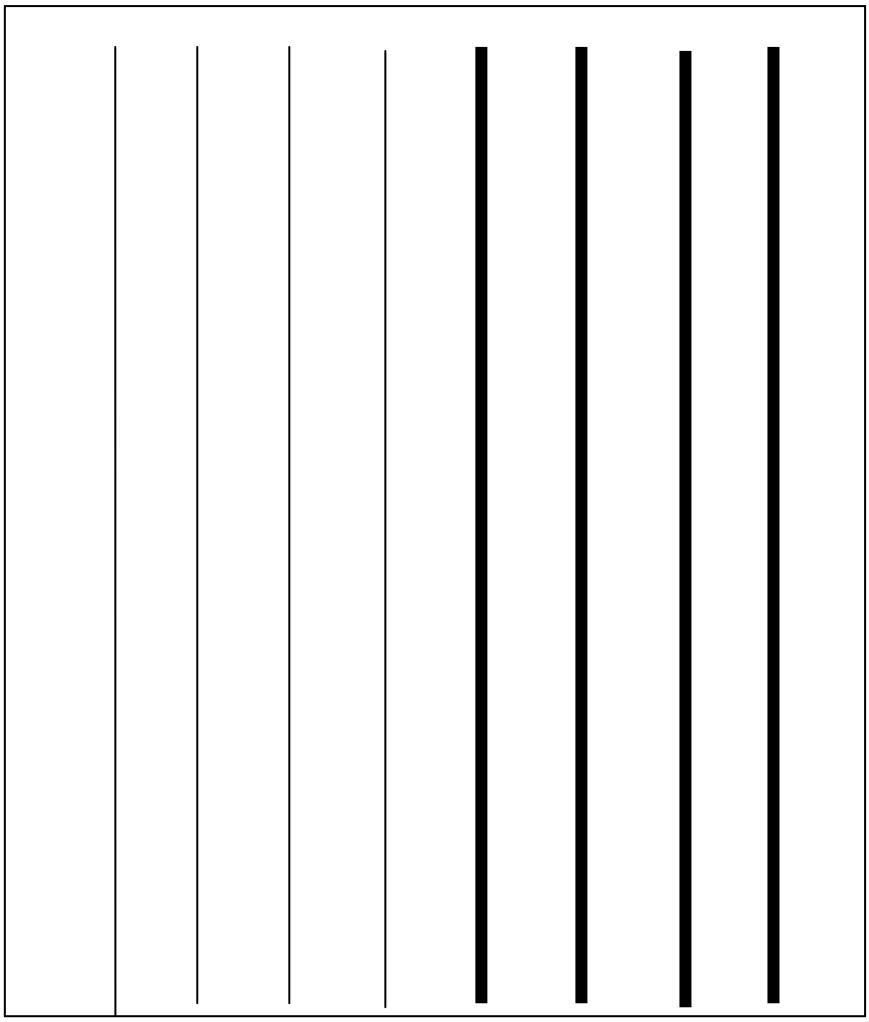
6- تعمل على الفصل بين المادة التحريرية والإعلانات.

وإذا كانت الجداول الطولية تستخدم في الفصل الرأسي أو الطولي بين الموضوعات المتجاورة أفقياً، فإن الجداول العرضية تستخدم في الصحف عموماً من أجل تحقيق الفصل الأفقي أو العرضي بين الموضوعات المتجاورة رأسيا على الصفحة. (النجار،2001 ،ص244).

وتستخدم هذه الجداول أيضا في الفصل بين لافتة الصحيفة والصور، وبين العنصر والمواد التحريرية التي تقع تحتها، وتستخدم كذلك في مقدمة الصفحات الداخلية من أجل الفصل بين البيانات الداخلية الثابتة المنشورة البيتوغرافية في أعلي الصفحة وبين المادة التحريرية والإعلانات التي تقع تحتها.

ويقول(صالح، 2001،ص522): من الاستخدامات غير الوظيفية للجداول العرضية في الصحف المصرية وضعها بين سطور عناوين الأخبار العمودية، أو بين سطور العناوين الفرعية

وبخاصة التي تتخلل فقرات الموضوعات الطويلة وهو مالا نحبذه، إذ يرى البعض أنه يفضل لزيادة إبراز العناوين العمودية زيادة حجم الحرف المستخدم في جمعها، وكذا زيادة نسبة البياض المتروك حولها وبين سطورها، وكذلك بالنسبة للعناوين الفرعية، إذ يمكن توضيحها بزيادة البياض فوق سطورها لتكون أكثر اتصالاً بالمتن الموجود أسفلها.



نموذج الجداول الطولية

شكل (3)

الإطـارات :

إن أي إطار. مهما كان شكله . مربع أو مستطيل يتكون من أربعة أضلاع تلتقي فيما بينها لتكون الإطار المطلوب، وقد استخدم الإطار في إخراج الصحف، لتحقيق هدف تحريري معين يتميز

بالأهمية التي تفرض الضرورة إبرازه أكثر من غيره من المواد التحريرية لعلاقته المباشرة بالأحداث المحلية والعالمية المهمة والجديدة.

ولا يحبذ الإكثار من استخدام الإطارات في الصفحة الواحدة، لأن في ذلك تحويل مساحة الصفحة إلى كتلة ثقيلة مبعثرة بعيدة عن أي ارتباط ببقية العناصر الطباعية وبذلك يظهر الإخراج بمظهر غير فني وعدم تميزه بالخلق والإبداع.

والمخرج الصحفي المتمكن والمبدع يعلم أن من الضرورة ألا يكون الإطار جذاباً بشكل كبير حتى يضمن اقتراب القارئ من المضمون التحريري داخل الإطار، وهو يقوم برسم حجم الإطار بالصورة التي تتناسب مع المادة التحريرية التي ستوضع في داخله لإبراز خبر أو موضوع معين يقوم الإطار بمهمة لفت نظر القارئ إليه.. وعلى الرغم من إمكانية المخرج الصحفي في إبراز هذه المادة التحريرية من خلال إحداث التمايز في حروف الطباعة، كأن يستخدم حروفا تختلف عن حروف أخبار وموضوعات الصفحة مع ترك فراغ أبيض بين أضلع الإطار والمادة المطبوعة.

وطريقة صنع الإطار تتوقف على عمل المخرج وحسن استخدامه للأدوات، لأنها تتأثر بأي اعوجاج وارتباك قد يحدث، وتوجد عدة طرائق في صناعة الإطار ومن إطارات الخطوط العادية والزخرفة وخطوط المربعات والدوائر الصغيرة، وهناك ثلاث طرائق لصناعة الإطار وهي:

1- طبيعية: تعتمد على حسن استعمال المسطرة وقلم الحبر، حيث يقوم المخرج الصحفي بتحديد مكان الإطار ومقاسه بقلم الرصاص الأزرق ثم يرسم بالحبر الأسود سواء كان رفيعاً يحتفظ بلونه حتى بعد الطبع أو سميكاً يوضع عليه الشبك في قسم المونتاج.

2- مركبة: تعتمد على دقة استخدام الأدوات كالسكاكين لتفريغ مكان الإطار أو قص شريط من شبك الورق أو الزخرفة لتركيبه على مكان الإطار المحدد بقلم الرصاص أو لصقه خلف الإطار المفرغ.

3- مركبة حديثة: تعتمد على حسن استخدام (البكرة الزخرفة) وهي عبارة عن شريط من اللدائن

(البلاستيك) اللاصق رسمت عليه الخطوط المختلفة أو الزخارف الدقيقة مخزونة في علبة دائرية تصنع خصيصاً لهذا الغرض، وهذه بحاجة إلى اهتمام ودقة لأن أي اعوجاج في وضعها يؤثر على طبيعة الإطار، ويجب أن نعلم أن الحصول على إطار متناسق وجميل يأتي من خلال التركيز على الزوايا الأربع بنفس الدقة التي يتم فيها رسم خطوطه. (صالح، 1983، ص522).

والمخرج المنفذ له دور كبير في رسم الإطارات باستعماله المساطر والمعدات الخاصة بالإخراج ومنها المساطر البلاستيكية الشفافة التي تحتوى على زوايا بمختلف الدرجات والمساطر الحديدية التي تساعد على القص والتفريغ والأقلام الحبرية التي تعطي خطوطاً بمختلف الأحجام والمساطر المفرغة التي تعطي النقاط والمربعات والحركات الدقيقة لدمجها مع محتويات الإطار. (الصويعي،1998، 80-81).

وتختلف الصحف فيما بينها باستخدام الإطار، فهناك صحف تحرص على التقنين في استخدام الإطار، وعلى العكس هناك صحف تكثر من هذا الاستخدام وبشكل خاص على الصفحة الأولى والأكثر من هذا تعتمد على تلوين الإطارات مما يعود بنتائج سلبية ويجعل الإطار يبتعد عن وظيفته الأساسية، ذلك لأن الإطار الملون يجذب القارئ إليه ويبعده عن المضمون الذي يقع داخل الإطار.

وفي هذا الصدد يقول (العسكر، 1998، ص60): من المهم ألا تتعدد الإطارات في الصفحة الواحدة حتى لا تحيل الصفحة إلى كتلة مفككة لا رابط بينهما، مع أهمية استخدام الخطوط المستقيمة البسيطة التي تبدو أكثر ملاءمة في ذلك تبعاً لكون بناء الإطار ليس هدفاً في ذاته، مع الحرص ألا ينافس الإطار المادة التي بداخلة.

ولما كانت الإطارات عبارة عن أشكال هندسية رباعية يتم صنعها من خلال استخدام أربعة جداول خطية بسيطة أو زخرفية ، فإن معظم الكتب التي تناولت الإخراج الصحفي أكدت أن المادة

التحريرية التي مكانها داخل هذه الإطارات قد حظيت باهتمام واسع من قبل القراء وسبب هذا الاهتمام يعود إلى أهمية المادة التحريرية نفسها لكونها تتعلق بالأخبار والموضوعات المهمة وأحياناً تحتوى على شيء من الغرابة وبحياة عدد من المشاهير. والشكل رقم(4) يبين بعض الإطارات.

ويحدد (النجار،2001، 255-257) سبعة أنواع من الاستخدامات المختلفة للإطارات في صفحات الصحف المصرية، وهى في الواقع تنطبق على جميع الصحف التي تصدر سواء في الوطن العربي أو العالم ، وهذه الأنواع هي:

1- استخدام الإطارات بدافع الرغبة في تعويض بعض المواد صغيرة المساحة والتي تحتل أهمية خاصة لدى الصحيفة، وذلك باستخدامها مع بعض الأخبار الصغيرة على الصفحة الأولى وبقية الصفحات الإخبارية وكذلك مع إشارات الصفحة الأولى والأعمدة الخاصة الثابتة من عدد لآخر.

2- استخدام الإطارات لدواعي تيبوغرافية ، مثل استخدامها حول الرسوم اليدوية بأنواعها المختلفة والصور الفوتوغرافية مفرغة الخلفية.

3- استخدام الإطارات لدواعي إخراجية ، مثل الاعتماد على الإطارات لكونها واحدة من الوسائل التيبوغرافية من أجل الربط بين الصفحات المتقابلة سواء تلك التي يضمها باب تحريري واحد أو موضوع واحد.

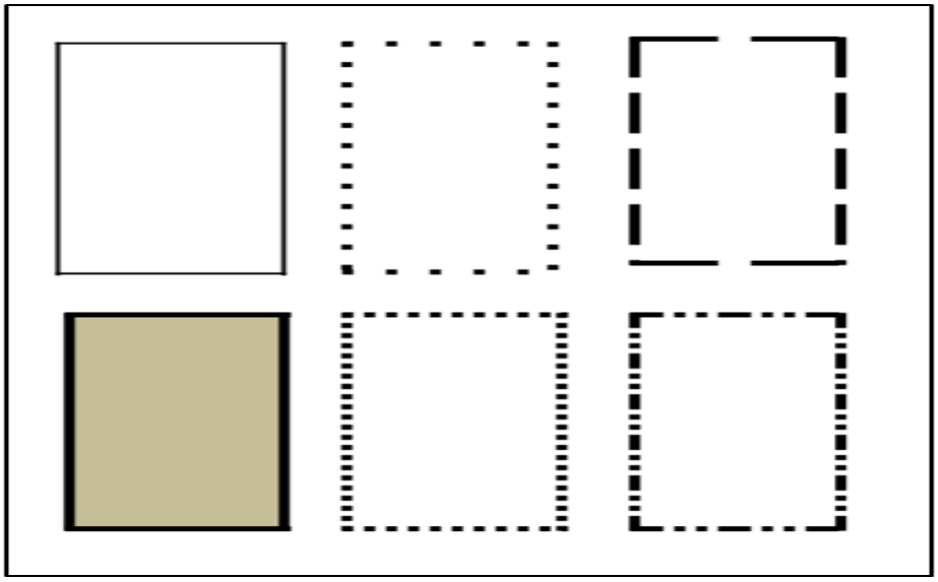
4- استخدام الإطارات لإعطاء دلالة أو إيحاء معين ، كأن يتم استخدام إطار سميك حول موضوع يتعلق بأقطاب السياسة أو مشاهير العالم، بحيث يبدو الإطار وكأنه جزء من الصورة.

5- استخدام الإطارات بدافع الرغبة في إضفاء المزيد من الإبراز لبعض عناصر الموضوع الواحد، كأن يتم استخدامها حول عناوين وصور أو مقدمات بعض الموضوعات، وهو استخدام وظيفي لما يحققه ذلك من فصل الجزء عن الكل.

6- استخدام الإطارات كمجرد وسيلة لفصل بعض المواد المنشورة عن بقية الموضوعات على

الصفحة، بدلاً من استخدام وسائل الفصل المعتادة كالجداول والفواصل، ويتحقق ذلك في حالة استخدام الإطارات حول موضوع كبير المساحة، وهو استخدام غير وظيفي.

7- استخدام الإطارات لأغراض زخرفيه جمالية ، مثل إحاطة صفحة كاملة بإطار زخرفي سميك وهو إجراء غير وظيفي، حيث يفقد الإطار طبيعته في تمييز خبر مهم وصغير المساحة.



نماذج من الإطارات

شكل (4)

وختاما ومن خلال هذا العرض العلمي لموضوع البحث؛ يؤكد الباحث على أن العناصر التيبوغرافية تلعب دوراً مهاماً وأساسياً في تكوين الصفحات وإحداث التوازن في الصفحة الواحدة، حيث يعمل المخرج الصحفي على عدم إحداث الثقل في جزء معين من الصفحة من خلال استخدامه للعديد من هذه العناصر وترك أجزاء الصفحة الأخرى خالية ومن دون ثقل، لهذا يترتب على المخرج الصحفي أن يقوم بتوزيع هذه العناصر على الصفحة بصورة تحقق التوازن بين أجزائها وبشكل يريح عين القارئ أولاً وترغيبه على الاستمرار بالقراءة ثانياً.

ومما تقدم يستخلص الباحث النتائج التالية:

- يقصد بالعناصر التيبوغرافية هي الوحدات الطباعية التي تتكون من العناصر الطباعية المختلفة ، كالحروف بمختلف أشكالها وأنواعها واستخداماتها(حروف المتون وحروف العناوين وأنواعها) وبمختلف طرق إنتاجها(خطوط يدوية وخطوط آلية) إضافة إلى الصور الظلية والخطية وعناصر الفصل (الجداول، والفواصل. والإطارات).
- تلعب العناصر التيبوغرافية دوراً أساسياً في إحداث التوازن في الصفحة الواحدة والصفحات الأخرى.
- يعدّ الحرف المطبعي من أهم العناصر التيبوغرافية، ومن دونه تتلاشى بقية العناصر وتتوقف جميع وسائل الإعلام المكتوبة عن الإصدار، لذا تعدّ الحروف من أهم العناصر التيبوغرافية.
- تنحصر أهمية العناصر التيبوغرافية المساعدة وهي (الفواصل والجداول والإطارات) في الفصل بين المواد التحريرية بعضها عن بعض، وبطريقة واضحة تسهل من خلالها عملية القراءة، كما تبعد التشابك والتلاحم بين الأخبار والموضوعات التحريرية المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع :

1.إبراهيم، رائد محمد (1989) إخراج الصفحة الأخيرة في الصحف المصرية اليومية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، جمهورية مصر العربية.

2.إمام، إبراهيم (1977) الإخراج الصحفي، القاهرة، الأنجلو المصرية.

3.إمام، إبراهيم (1972) دراسات في الفن الصحفي، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية،

4. التير، مصطفى عمر (1995) مقدمة ومبادئ وأسس البحث الاجتماعي ،ط3، ليبيا– طرابلس، منشورات الجامعة المفتوحة.

5. سليم، فؤاد أحمد (1981) العناصر التيبوغرافية في الصحف المصرية، رسالة دكتوراه غير

منشورة، جامعة القاهرة ، كلية الآداب، جمهورية مصر العربية.

6. صالح، أشرف (1983) دراسة مقارنة بين الطباعة البارزة والملساء، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، جمهورية مصر العربية.

7. صالح، أشرف (1988) إخراج الصحف العربية الصادرة باللغة الإنجليزية ، القاهرة ، الطباعي العربي للنشر والتوزيع.

8. صالح، أشرف (2001) الإخراج الصحفي، القاهرة ، مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح .

9. صبحي، سمير (1974) صحيفة تحت الطبع، القاهرة ، دار المعارف.

10. الصويعي، عبد العزيز (1979) المخرج الصحفي، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا .

11. الصويعي، عبدالعزيز (1998) الإخراج الصحفي، قبرص، دار الملتقى.

12. العسكر، فهد بن عبد العزيز بدر (1998) الإخراج الصحفي–أهميته الوظيفية واتجاهاته الحديثة،ط1 ،الرياض ، مكتبة العبيكان.

13. علم الدين، محمود (2004) الفن الصحفي ، القاهرة، مطبعة أخبار اليوم .

14. علم الدين، محمود (1989) الإخراج الصحفي، القاهرة، العربي للنشر والتوزيع.

15. علم الدين، أحمد (1988) دراسة تجريبية للأرجوانية التيبوغرافية للصحيفة اليومية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان، كلية الفنون التطبيقية، جمهورية مصر العربية.

16. علم الدين، محمود (1984) مستحدثات الفن الصحفي في الجريدة اليومية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، جمهورية مصر العربية.

17. فهمي، محمود (1964) الفن الصحفي في العالم، القاهرة ،دار المعارف،.

18. نجادات، علي (2001) الإخراج الصحفي ، الأردن، مؤسسة حمادة للطباعة والنشر والتوزيع .

19. النجار، سعيد (2001) الإخراج الصحفي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

20. Harowen, T (1989). The Newspaper Designers Hand book, Portland OR, Oregonian Publishing Company.

النقد الأدبي الكلاسيكي"مدخل إلى الفترة الكلاسيكية"[1]

أحمد محمد شلابي

أستاذ مشارك كلية التربية / جامعة مصراتة– ليبيا

تبدأ قصة النقد الأدبي الغربي بُعيْد سنة 800 ق.م، في اليونان القديمة فترة الملاحم الهومرية الكبيرة، والإلياذة و الأوديسا و الشعراء من أمثال الشاعر التعليمي هسيود و الشاعرة الغنائية سافو. و كانت ما يسمي بالفترة 'الكلاسيكية'، التي تبدأ حوالي سنة 500 ق.م، قد شهدت الأعمال التراجيدية الكبيرة (ليو ريبيديز) و (أسيخيلوس) و كذلك (سوفوكليس) و الأعمال الكوميدية، (لأرستوفان). و خلال تلك الفترة تم وضع أسس الفلسفة الغربية من قبل(سقراط و أفلاطون و أرسطو)؛ و تم تأسيس مبادئ الخطابة وكما وضع النظام السياسي للديموقراطية في أثينا الإغريقية . و يذكر عادة أن هذه الفترة الكلاسيكية قد انتهت عام 323 ق.م بموت الإسكندر الكبير. جاءت بعد ذلك الفترة 'الهيللينية' التي شهدت انتشار الثقافة الإغريقية في الكثير من بلاد حوض المتوسط و الشرق الأوسط، و هو انتشار تسارع على نحو كبير بغزوات الإسكندر، و في مختلف الممالك التي أقامها جنرالاته بعد موته. مدينة الإسكندرية التي بناها الإسكندر في مصر عام 331 ق.م أصبحت مركزا للعلم و للأدب، و ضمت مكتبة كبيرة و متحفا، كما عرفت شعراء و نحاة مشهورين مثل (كليماخوس) و (أبولونيو) و (روديو) و (ارستارخيو) و كذلك (زينودوت). لقد عرفنا عن هؤلاء جميعا جزئيا مما تركه سيوتونيو (حوالي 69–140 ق.م) الذي كتب أول تواريخ الأدب و النقد. يذكر أن الفترة 'الهيللينية' قد انتهت مع معركة أكتيوم سنة 31 ق.م، التي ضُمّ فيها آخر جزء من إمبراطورية الإسكندر إلى الجمهورية الرومانية التي كانت قوة متوسعة في ازدياد مستمر. وبعد هذا النصر في أكتيوم، وقع كامل العالم الروماني تحت حكم ابن أخ يوليوس قيصر، أكتافيون الذي أصبح مباشرة أول أباطرة الرومان وعرف باسم أغسطس.

و خلال هذه الفترة الممتدة قرابة الألف عام وضع الشعراء و الفلاسفة و الخطباء و النحاة و النقاد العديد من المصطلحات الأساسية و المفاهيم و التساؤلات التي كونت لاحقا مستقبل النقد الأدبي، الذي تطور حتى وصل إلى وقتنا الحاضر. و قد شمل ذلك مفهوم 'المحاكاة' أو التقليد؛ و

[1] بحث مترجم من اللغة الإنجليزية لمؤلفه M.M.Rafey Habib

مفهوم الجمال و علاقته بالحقيقة والخيرية؛ و مثالية الوحدة العضوية في العمل الأدبي؛ و المهام الاجتماعية و السياسية و الأخلاقية الأدبية؛ و العلاقة بين الأدب و الفلسفة؛ و اللغة ووضعها و طبيعتها؛ وتأثير الأداء الأدبي على الجمهور؛ وتعريفات المحسنات البلاغية مثل الاستعارة والكناية والرمز؛ وفكرة النموذج الأدبي(canon) لأهم الأعمال الأدبية؛ وتطور مختلف الأجناس الأدبية مثل الملحمة، والتراجيديا والكوميديا، والشعر الغنائي والأناشيد.

وأول الأمثلة النقدية تدوينا ترجع إلى الاحتفالات الدرامية في أثينا القديمة. وهناك نقاش أدبي نقدي يسترعي الانتباه يظهر في مسرحية أرستوفان المسماة *الضفادع*، التي تم عرضها أول مرة عام 405 ق.م. وهذه الكوميديا تعرض خصامًا بين نظريتين أدبيتين تمثلان جيلين: قديم وجديد. وهي أيضا خصام حول فن الشعر[i]. والشاعران المتنافسان يقدَّمان على أنهما أسخيلوس ويوسبريدس.

ويمثل أسخيلوس قيمًا أكثر محافظةً عند الجيل السابق، مثل البراعة العسكرية والبطولة والاحترام المنمق والجليل والسامي – في حين يمثل يوسبريدس صوتًا لجيل أجد، ديمقراطي ودهري وواضح الكلام (Frogs 1,1055). وتكشف مسرحية أرستوفان عن أن الشعر بالنسبة للإغريق القدماء كان في غاية الأهمية في العملية التعليمية؛ وآثاره تتجاوز الأخلاق والدين وكامل مجال المسؤولية المدنية. وفي زمن أفلاطون وأرسطو، حقق الشعر مركزاً ملحوظًا وقيمة كبيرة. لقد رفض أفلاطون رؤية الشعر إلى العالم بوصفه لا يمكن التنبؤ به، تحكمه الصدفة وأنه دائما عرضة لرغبات الآلهة. كثير من فلسفة أفلاطون سببها الرغبة في رؤية الآلهة كخير عام وفرض النظام على الفوضى، ولإدراج التغير والأمور الزمانية من خلال مخطط للتنفيذ، ولتعميق تفكيرنا بشأن الأخلاق والسياسة والدين والحقائق المطلقة والكونية. ولهذا بدأت الفلسفة اليونانية كتحدٍّ على احتكار الشعر ومد نظرته إلى اتجاهات أكثر حداثة مثل السفسطائي والخطابي التي قدمت رؤية دهرية وإنسانية وواقعية للعالم. إن اعتراض أفلاطون الفلسفي على الشعر قد هيأ المسرح بفاعلية لمدة تزيد عن ألفي عام للنظرية الأدبية والنقد الأدبي.

أفلاطون (428؟- 347 ق.م).

من المسلم به بشكل واسع أن الفيلسوف اليوناني أفلاطون هو من وضع أسس الفلسفة الغربية. لقد أكّد الفيلسوف والرياضي أ.ت. وايتهد أن الفلسفة الغربية هي مجرد "مجموعة من الهوامش" على ما

كتبه أفلاطون، الذي بحق، قد قدّم الصياغة المبدئية لمعظم الأسئلة الأساسية: كيف لنا أن نعرّف الخير والفضيلة؟ كيف نصل إلى الحقيقة والمعرفة؟ ما العلاقة بين الروح والجسد؟ ما هي الحالة السياسية المثلى؟ ما فائدة الأدب والفنون؟ ما هي طبيعة اللغة؟ وإجابات أفلاطون عن هذه الأسئلة لا تزال محل خلاف، لكن الأسئلة نفسها بقيت.

في عمر العشرين، مثل كل الشباب الصغار في أثينا، وقع أفلاطون تحت تأثير المفكر الإشكالي والمعلم: سقراط. وفي قصة رواها أفلاطون نفسه لاحقا في كتابه (اعتذار) Apology نادى الكاهن العراف في معبد دلفي بسقراط على أنه "أكثر الرجال الأحياء حكمةً". وقد كرس حياته لاستقصاء المعرفة والحكمة والفضيلة. وكان يستخدم طريقة جدلية في السؤال والجواب، ولهذا كثيرا ما أثار العداء عندما كان يُحرِج ما يدعيه أولئك الذين يزعمون بأنهم حكماء والذين يمتهنون التدريس. وهناك الكثيرون بمن فيهم الخطباء، والشعراء والحرفيون، كانوا يشعرون بالإحراج من ذكائه الذي قَوَّضَ الآراء التقليدية عن الخير والحق. وأخيرا تمت محاكمته بتهمة عدم التدين وحكم عليه بالموت في عام 399 ق.م. وبعد موت معلمه الموقر، أسس أفلاطون أكاديميته في أثينا.

معظم فلسفة أفلاطون معروضة في شكل حوار، وكان يستخدم المنهج الجدلي في تتبع الحقيقة عن طريق أسئلة منظمة لاستقبال الأفكار والآراء. (كلمة جدلي) "dialectic" مشتقة من الكلمة الأغريقية(dialegomai) وتعني يناقش. ويقدم سقراط على أنه المتحدث الرئيس فيها، والمدونة التي تعزى إلى أفلاطون في هذا الشأن تشمل 35 حوارا و 13 رسالة. والحوارات الأولى مخصصة لاستكشاف وتحديد مفاهيم مثل الفضيلة والاعتدال والشجاعة والتقوى والعدالة. أما الحوارات في الفترة الوسطى – غورجياس، والاعتذار (Apology) والفيدو والمأدبة والجمهورية – جميعها تدخل في عوالم الأبستمولوجيا (نظرية المعرفة)، والميتافيزيقا، والنظرية السياسية والفن. وما يجمع هذه المواضيع المختلفة هو نظرية أفلاطون الشهيرة في المُثُل التي ترى أن عالم الأشياء من حولنا وما يحيط بنا وما ندركه بحواسنا، هو عالم غير مستقل أو حقيقي لكنه يعتمد على عالم آخر، عالم أشكال أو مُثُل حقيقية وهي يمكن فقط إدراكها بالعقل وليس بإدراكنا الحسي البدني. ويذهب أفلاطون إلى أن مميزات كل جسم في العالم المرئي مأخوذة من المثل العليا. فمثلا، إذا كان شيء ما في العالم الفيزيقي جميلا فلأنه يشارك مثالا نموذجيا للجمال وهو ما يوجد في عالم أعلى. وهكذا أيضا الشموخ والمساواة والخير التي يراها أفلاطون على أنها مثل عليا. العلاقة بين العالمين يمكن أن يتم توضيحها على نحو أفضل

باستخدام أمثلة من الهندسة الحسابية: فأي مثلث أو مربع نبنيه باستخدام أدوات هندسية لابد أن يكون ناقصا. وفي أفضل حالاته يمكن أن يقترب من المثلث المثالي الذي هو كامل، والذي لا يدرك بالحواس بل بالعقل: المثلث المثالي ليس شيئا محسوسا بل هو مفهوم أو فكرة، مثال من المثل.

ووفقا لأفلاطون، عالم المثل، لكونه ثابتا وخالدا فهو وحده الذي يمثل الحقيقة. إنه عالم الجوهر والوحدة والكلية. حيث العالم المحسوس معروف بتغيره الدائم وبفساده، مجرد وجود (بوصفه مقابلا للجوهر أو الماهية) والتعدد والتفرد. والمهمة المركزية لنظرية المثل هي توحيد مجموعات الأشياء أو الأفكار في العالم لكونها تنتمي إلى فئة، وبإرجاعها إلى جوهر مشترك، وبهذا نضفي معنى على تجاربنا المتنوعة بشكل غير محدود. وهناك توضيح مشهور لنظرية أفلاطون يظهر في الكتاب السابع للجمهورية Republic حيث يروي أسطورة الكهف حيث كان أناس قد عاشوا طوال حياتهم يشاهدون ظلال الحقيقة تعكسها نار، وهم يديرون ظهورهم لنار الشمس الحقيقية[ii]. ويوضح أفلاطون بجلاء أن الكهف الذي يُسجن فيه الرجال يمثل العالم المحسوس، وأن الرحلة نحو النور هي "صعود الروح" إلى عالم المثل (Republic 517 b–c). وفي حواراته اللاحقة، قام أفلاطون نفسه بالتشكيك في نظرية المثل على نحو حاد.

أفلاطون في أيون (Ion):

تعليقات أفلاطون الأكثر تنظيما حول الشعر ظهرت في نصين، تفصلهما عدة سنوات. أولهما هو آيون Ion، حيث يستجوب سقراط بدقة منشدا (مغنيا ومؤديا) يدعى آيون حول طبيعة فنه. أما ثانيهما، وهو الأطول، فيظهر التعليق في الجمهورية Republic. في آيون يشير سقراط إلى أن المنشد، مثل الشاعر نفسه، يعد في حالة "استحواذ إلهي"، وأنه لا يتحدث بصوته الذي هو مجرد وسيط من خلاله يتحدث الإله. ربة الشعر تلهم الشاعر الذي بدوره يُحيل هذا الإلهام إلى المنشد، الذي أيضا يُنتج تأثيرا عاطفيا موحى به على المستمعين (Ion,534 c–e). وسقراط يُشبه هذه العملية بالمغناطيس التي تنقل قوتها الجاذبة إلى سلسلة من حلقات الحديد، التي بدورها تحيل هذا الجذب إلى حلقات أخرى، معلقة من المجموعة الأولى. فربة الشعر هي المغناطيس أو الحجر الجاذب، والشاعر هو الحلقة الأولى، والمنشد هو الحلقة الوسطى والجمهور هو الحلقة الأخيرة (Ion,533 a,536 a–b). وعلى هذا النحو، ينقل الشاعر كلام الآلهة ويفسره، والمنشد يفسر كلام الشاعر. ومن هنا فإن المنشدين هم "مفسرو المفسرين" (Ion,535 a).

والشاعر كما يؤكد سقراط، كائن خفيف ومجنح ومقدس ولا يؤلف حتى يأتي إليه الإلهام ويقف إلى جانب نفسه، ولا يحكم العقل داخله (Ion,534 b). وليس الشعر فقط، حسب سقراط، بل النقد أيضا غير عقلاني، وهو إلهامي كذلك. ومن هنا، في هذا الحوار المبكر، عزل أفلاطون بحدة حدود الشعر عن الفلسفة، فالشعر يأخذ أساسه من الابتعاد عن العقل، الذي هو عالم الفلسفة، والشعر بطبيعته الخاصة غارق في النشوة العاطفية وتعوزه رباطة الجأش.

الشعر في جمهورية أفلاطون:

نظرية الشعر عند أفلاطون في الجمهورية أقل إغراءً بشكل واضح. واهتمامه الأول في هذا الكتاب هو التعريف بالعدالة والطبيعة المثالية للدولة السياسية. والجدير بالاهتمام. أن مفهومه الكامل للعدالة ينشأ صراحة من التعارض بين المرجعية والتقليد الشعريين. ويذكر سقراط "الخصام القديم" بين الفلسفة والشعر (Republic 607 b). وينظر أفلاطون إلى الشعر بوصفه قوة نافذة في قولبة الرأي العام، ويراه خطرا على مدينته المثالية، ولتنظيمه على هذا النحو في تراتبية صارمة حيث الأوصياء (الفلاسفة) ومساعدوهم (الجنود) يكوّنون أقلية منتخبة تحكم الأغلبية من المزارعين والحرفيين وأصحاب المال (415 a–b : 434c). وبرنامج التربية الذي يضعه للحكام أو حراس المدينة يتكون من ألعاب الجمباز الرياضية والموسيقا. والكلمة الإغريقية Mousike، كما يشير بشكلها، تدل بشكل واسع على أي فن تحكمه ربات الفن Muses بما في ذلك الشعر، والآداب، والموسيقا (40l,d–e).

أما إلى أي مدى جاد يأخذ أفلاطون تهديد الشعر فذلك محكوم بأن الموسيقا هو من يحدد مبدئيا وظيفة الوصاية : " إنها هنا ... في الموسيقا... إن أوصياءنا يجب أن يبنوا مقراً للوصاية ومصطبة للمراقبة " (IV,424 b–e). ويدافع أفلاطون عن وجود رقابة مفتوحة وصارمة على الشعر على أساس: (1–) زيف ادعاءاته وتمثيلاته لكل من الآلهة والناس؛ (2–) تأثيره المفسد على الشخصية؛ (3) تعقيده الفوضوي وتشجيعه على الفردانية في مجال الإحساس والشعور. ويؤكد سقراط على أن الشعراء يجب ألا يقدموا الآلهة على أنهم خادعون طالما أنه "لا يوجد شاعر يكذب في الله"(II,382d). وهذه العبارة تشير إلى أن الشعر بطبيعته الذاتية عمل خطابي مزيف. وما يظهر هنا أيضا هو صراع بين الفلسفة والشعر في حق تسمية الإلهي، وإضفاء المرجعية على النظرة الخاصة للعالم الإلهي: فبالنسبة للشعر يتم تقديم العالم على أنه إسقاط بشري التشكل للقيم الإنسانية المتمركزة حول المصالح الذاتية، عالم الفرصة المظلمة، غير عقلاني، في تغير متواصل وخلو من البنية

الموحدة. أما مشروع الفلسفة، عند أفلاطون، فهو تحقيق استقرار هذا العالم وتجميع كل عناصره المتناثرة في صيغة النظام والوحدة التي بموجبها وحدها يمكن أن تكون تلك العناصر معروضة على أنها مطلقة وسامية.

ويضع أفلاطون قياسا قويا بين الفرد والدولة. في الكتاب العاشر، يظهر جليا أن الشعر يرتهن إلى الجانب "الوضيع" من النفس، الجزء الشهواني (X,603 b–c) إنه بعبارة أخرى، دفعًا باتجاه التنوع والتعدد، نحو منح الخاص قيمة لأجل كونه خاصًا فقط، ولذلك فهو يصرف الذهن عن التأمل فيما هو عالمي كوني. وبتطبيق هذا النموذج على الدولة ككل، يقيس أفلاطون جموع الناس "بجماع" الرغبات الجامحة في النفس والأوصياء في مجموعهم يُوضعون في "وحدة" العقل. إن فردانية الأوصياء موجودة ككل لكنها تمحى، ليس فقط من خلال التكييف الأيديولوجي، لكن من خلال وجودهم الإلزامي كجماعة: إنهم لا يجب أن يحوزوا أملاكا أو ثروة؛ بل يجب أن يعيشوا مع بعضهم، يقتاتون على الطعام البسيط، ويحصلون على راتبٍ من المواطنين الآخرين (III,416–417 b). إذن مهمة الأوصياء مجتمعين، في المدينة هي التنوير لتوحيد وظيفة العقل في النفس الفردية .

والآن نصل إلى قلب الحجة الكلية لأفلاطون بشأن العدالة والشعر. وتعريف العدالة في الدولة ترد في الكتاب الرابع: إن العدالة حالة حيث يجب "على كل رجل أن يؤدي خدمة اجتماعية في الدولة التي تتكيف معها طبيعته أفضل تكيف" (IV,433 a–b). ومن المتوقع، أن العدالة في كل فرد يتم تحديدها على أنها حالة روح، "حيث الأطراف المتعددون يؤدي كل منهم دوره"، وحيث يكون العقل هو الحاكم. وبعبارات سياسية، جريمة الشعر الكبرى هي رفضه أو عدم قدرته في قصر نفسه على تأدية نوع واحد من الأدوار. ويذهب أفلاطون إلى أن الرجل نفسه يجب ألا يقلد "عدة أشياء": أي محاكاة شعرية تنطوي على "أشكال متعددة" كما يقول سقراط سوف "تكون غير متناسبة مع نظامنا لأنه لا يوجد رجل بيننا ذا طبيعة مزدوجة أو متعددة، لأن كل رجل يقوم بشيء واحد فقط" (III,397 b–e). وعند هذا الحد يصل أفلاطون إلى فقرته الذائعة الصيت حاثًّا على طرد الشاعر "المتنوع":

"إذا كان الرجل ... الذي كان بمقدوره بسبب حذقه في استيعاب كل نوع من الأشكال، وفي محاكاة كل شيء يجب أن يصل إلى مدينتنا جالبا معه القصائد التي رغب في عرضها، يجب عندها أن ننحني ونعبده بوصفه مقدسا وعجيبا ومخلوقا محبوبا، لكن يجب أن نقول له إنه لا يوجد رجل من ذلك النوع

بيننا في مدينتنا، وليس من الجائز أيضا أن ينشأ هذا الرجل بيننا، ويجب علينا إرساله إلى مدينة أخرى، بعد أن نصب المر على رأسه ونتوجه بحواشٍ من الصوف " (III,398 a).

هذه التهمة العامة ضد الشعر توضحت في الكتاب العاشر حيث يقدم أفلاطون الشاعر على أنه "سفسطائي رائع" وعلى أنه "حقا حاذق ورجل عجيب" وهو "يصنع كل الأشياء التي ينتجها أصحاب الحرف كل على حدة" (X,596 c–d). والمعنى السياسي الضمني هنا هو أن الشعر ليست له وظيفة "محددة" (ومن ثم معروفة) في دولة أنشئت وفقا لهيكلية صارمة لوظائف غير قابلة للتبادل. إن الشعر، حرفيا، لا يعرف مكانه: إنه يشيع تأثيره على نحو غير محدود، ويحل العلاقات الاجتماعية كما يبهجها، ويعيد خلقها من مخزنه الخاص للحكمة الملهمة التي يجعل منه غموضها بالنسبة للعقل مقاوما للتصنيف والتعريف. وفي هذا المعنى، الشعر تجسيد لغير المحدد ولحدود العقل. إنه بطبيعته متمرد، مقتحم، يرغب في الحكم، وهو بذلك يشكل التهديد الأكبر لعرش الفلسفة الذي هو أيضا عرش السلطة في دولة الفيلسوف – الملك.

ومن ناحية سياسية يرى أفلاطون الشعر على أنه مبدئيا كوسيط الفحشاء للمكون الديمقراطي (VIII,568a–b). مثل الديمقراطية، الشعر يغذي الأفراد العباقرة، والرجال المتنوعين، الذين هم "مزودون" بالاختلافات ويقاومون اختزال وظيفتهم الاجتماعية. كذلك، مثل الفلسفة، يغذي الشعر كل جزء من النفس، رافضا الإذعان لسلطان العقل. وضمنا، إذن، الشعر يحركه "الجشع" للتحرر التي هي السمة المميزة للمجتمع الديمقراطي... (X,604–e–605c). كمحصلة، اتهام أفلاطون للشعر مبني على (1) تعبيره الجوهري عن الباطل، (2)، اشتغاله الجوهري في عالم المحاكاة، (3) تجميعه لوظائف متنوعة، (4) ارتهانه إلى سمات دنيا للنفس البشرية مثل العاطفة والشهوة، و (5) تعبيره عن خصوصية وتعدد غير قابلين للاختزال بدلا من تعبيره عن الوحدة. إن فكرة المحاكاة، في الحقيقة، تكمل الحقيقة كأساس للتناقض الأفلاطوني بين الفلسفة والشعر. وفي الكتاب العاشر يعد الشاعر سفسطائيا، وصاحب صنعة "بارع" يمكنه أن "يصنع" أي شيء (X,596 c–d). وما يحاكيه الشاعر بالطبع هو مظهر الأشياء، وليس حقيقتها، طالما أنه يحاكي فقط ما ينتجه الآخرون فعلا (X,596e–597e). ويوضح أفلاطون ذلك بثالوثه الشهير: إننا نجد ثلاثة أسرّة، أولها موجود في الطبيعة، وهو من صنع الله، والثاني هو ما يصنعه النجار، والثالث هو ما يصوره الرسام أو الشاعر. ومن هنا، فإن

النجار يحاكي السرير الحقيقي، والرسام أو الشاعر يحاكي السرير الموجود. وعليه فإن عمل الشاعر، مثل عمل المنشد، هو "تقليد للتقليد" إنه ابتعاد ثلاث مرات عن الحقيقة (X,597 e).

تأثير أفلاطون وتراثه:

تأثير أفلاطون على العديد من المجالات الأساسية للفكر الغربي، بما في ذلك النظرية الأدبية، لا يزال موجودا حتى اليوم. أولا وأكثر، كان تأثير نظرية المثل: على الرغم من الانتقادات الموجهة لها منذ أيام أرسطو، فإنها لا تزال – مع ذلك تجذب الانتباه من خلال ما تضمنته من أن العالم كان وحدة، وأن خبرتنا ذات الصفات المتنوعة في العالم يمكن إدراجها وجمعها تحت مفاهيم محددة جامعة، وأن العالم المرئي نفسه جزء فقط من حقيقة أعلى أو هو مظهر لها فقط، وأنه يوجد نمط أعلى ومثالي لما يحدث في الأرض. بعض هذه المبادئ اندمجت في الدين اليهودي– المسيحي والإسلامي وكذلك في الفلسفة. التمييز بين العقل والحس، والعقل والعاطفة، والنفس والجسد، على الرغم من أنه ليس أصيلا لأفلاطون، إلا أنه استمر بسبب تأثيره في تقديم المصطلحات الأساسية للتفكير الفلسفي والديني. تأثير أفلاطون على نقاد ومنظري الأدب يظهر في عدة جوانب: مذهب المحاكاة؛ المهام التربوية والتعليمية للشعر؛ وضع الشعر في الدولة السياسية ومسألة الرقابة؛ معاملة الشعر بوصفه نوعا من الخطابة؛ طبيعة الإلهام الشعري؛ وتعارض الشعر مع مجالات وطبائع مختلفة أخرى، مثل الفلسفة والعلم والعقل والمذهب الآلي. إننا لا نزال حتى الآن نتصدى للأسئلة التي وضعها أفلاطون.

أرسطو(322–384 ق.م):

كان أرسطو ألمع تلميذ في أكاديمية أفلاطون، و إسهامه الكبير في تاريخ الفكر يمتد إلى مجالات عدة من المعرفة، ما وراء الطبيعة، المنطق، والأخلاق، والسياسة، والنقد الأدبي، إلى فروع متنوعة من العلم الطبيعي، في العام 343 ق.م دعا الملك فيليب المقدوني أرسطو ليكون معلما لولده الإسكندر في مدينة بيلا (Pella). لاحقا، قام أرسطو بافتتاح مدرسته الخاصة للخطابة والفلسفة المسماة ليكيون في أثينا. وإذا كانت أكاديمية أفلاطون قد ركزت على الرياضيات و ما وراء الطبيعة و السياسة فإن العلم الطبيعي هو الذي طغى في مدرسة ليكيون.

في قلب ميتافيزيقا أرسطو ومنطقه يوجد مفهوم "الجوهر" الذي يراه الحقيقة الأساسية التي تنطوي على شيء آخر. ويذهب أرسطو إلى أنه توجد عشرة مقولات يمكن من خلالها أن نرى العالم: الماهية

(الجوهر) والصفة والكيفية والعلاقة والمكان والزمان والوضع والحالة والفعل والانفعال.[iii] ونظرة خاطفة على هذه المقولات في أكثر المستويات عمقا، وخاصة أفكار الجوهر.

وبعكس لتراتبية أفلاطون، يذهب أرسطو إلى أن الكليات (الصفات مثل الحمرة والطول) تعتمد على الخصوصيات في وجودها وليس العكس. وعلى الرغم من أن أرسطو يتفق مع أفلاطون على أن العقل يصل إلى معرفة أعلى من إدراك حواسنا. فإنه يؤكد على أن الحواس هي نقطة الانطلاق وإنها مصدر المعرفة. وقد حاول أرسطو أن يعدل تأكيد أفلاطون الأحادي الجانب على العقل بما ينبغي من الانتباه لخبراتنا الفعلية وملاحظتنا القريبة للعالم. وبمعنى أوضح، تاريخ الفكر الغربي ظهر كصراع بين هاتين النظريتين: نظرية أفلاطون المثالية التي ترى الحقيقة أعلى وأبعد من عالمنا، ونظرية أرسطو الأكثر عملية التي تنشد الحقيقة داخل عالمنا.

منطق أرسطو:

إن إسهام أرسطو الأعظم في الفلسفة هو عالم المنطق. كان أرسطو أول فيلسوف يصوغ قواعد ومناهج المنطق. أساس منطقه الذي عمل كقاعدة لهذا التخصص لمدة تربو على الألفي عام كان هو القياس المنطقي. ويتكون هذا معياريا من مقدمة كبرى و مقدمة صغرى ونتيجة مستقرأة، كالمثال التقليدي "كل إنسان فان، سقراط إنسان، إذن سقراط فان" وقد رتب أرسطو عددا من أنواع مختلفة من المقاييس تتراوح من هذا التركيب البسيط "إذا كان ..... إذن" إلى تراكيب أكثر تعقيدا.

وأبعد من القياس هناك ما يعرف بقوانين المنطق الثلاث (أحيانا تسمى قوانين الفكر الأساسية) التي صنعها أرسطو وطورها الفلاسفة بعده إلى يومنا هذا. أول هذه قوانين هو قانون الهوية الذي يقضي بان (أ) هي (أ)، والثاني هو قانون عدم التناقض الذي يحتم أن شيئا ما لا يمكن أن يكون (أ) وليس (أ) في نفس الوقت. أما الثالث فهو قانون الحد الأوسط المرفوع الذي يقول بأن شيئا ما إما أن يكون (أ) أو ليس (أ). هذه "القوانين"، التي يمكن عدّها قانونا واحدا يتم توضيحه من ثلاث زوايا مختلفة، قد عمل بها لأكثر من ألفي عام بوصفها (تقريبا) الأساس المتين للفكر الغربي. وهي لذلك تحمل تساؤلا في تفصيل أكثر. ما الذي يعنيه قولنا أن أ هي أ ؟ أليس ذلك نوعا من تحصيل الحاصل من نحو واضح و فارغ ؟ لكننا نستطيع أن نرى أن ذلك ليس مقدمة فارغة في اللحظة التي نستبدل فيها أي حد مهم للحرف أ. دعونا على سبيل المثال نضح رجل بدل (أ). فعندما نقول إن الرجل هو الرجل فإننا

نحتكم إلى الصفات المعينة التي تكوِّن "ماهية" الرجل، إننا نقول إن هذه الماهية ثابتة وغير قابلة للتغير؛ ونحن أيضا نقول إن الرجل يختلف نوعا ما عن المرأة، عن الحيوان، عن النبات وهلم جرا. وسوف نكتشف بسرعة كيف أن تعريفنا يحمل تضمينات اقتصادية وسياسية واسعة.

إننا لو عرفنا كلمة "رجل" بوصفه عقلانيا أو سياسيا أو أخلاقيا أو حرا، سيبدو الأمر طبيعيا لنا في أنه يشترك في العملية السياسية. المرأة التي نعرفها بأنها تفتقد هذه الصفات، سوف تخرج بتعريفنا هذا. وكون قانون الهوية هذا متسق إلى حد عالٍ وتراتبي سيتضح أكثر في كلمتي "السيد" و"العبد". ويمكن للسيد أن يتعرف في حدود الصفات التي تشير في مجموعها إلى "المتحضر" بينما كلمة العبد مقيدة داخل تحديدات كلمة "متوحش" (أرسطو نفسه الذي كان يمتلك العديد من العبيد يعرف العبد بأنه "أداة ناطقة"). هذه التعارضات التراتبية تبنت في التاريخ مصطلحات الإغريق والبرابرة، والمسيحي واليهودي، والأبيض والأسود والنبيل والقن.

والقانونان الثاني والثالث للمنطق سوف تؤكدان فقط تبخيسنا الضمني للمرأة أو العبد. فالقانون الثاني، قانون عدم التناقض، الذي يؤكد عليه أرسطو[iv] ، يخبرنا أن شيئا ما/ شخصا ما لا يمكن أن يكون رجلا وليس رجلا. ومرة أخرى، هل يبدو هذا غير واضح؟ بالتأكيد هو لا يخبرنا بشيء جديد. في الحقيقة نحن نعلن عن معنى ضمني آخر لقانون الهوية: وهو أن هناك سلسلة من صفات معينة تعزى إلى "الرجل" وهناك سلسلة مختلفة من الصفات تنسب للمرأة، وليس هناك تداخل بين هاتين السلسلتين من الصفات. ووفقا لهذا المنطق لا يمكننا وصف شخص يقع ما بين هذين الحدين: رجل لديه صفات نسوية أو امرأة بصفات رجالية. القانون الثالث، قانون الوسط المرفوع، يمنع صراحة هذا الحد الأوسط (Met,I–IX,1011 b–23)، بإلحاحه على أن الشيء يجب أن يكون (أ) أو لا (أ). فالواحد منا إما أن يكون رجلا أو ليس رجلا، إما أمريكي أو لا أمريكي، إما مسلم أو يهودي، أو خيِّر أو شرير، إما مع أو ضد. ومن هنا، فإن هذه "القوانين" اليوم بشكل واسع، ليست فقط متسقة بل تشجع على رؤية للعالم بوضعه مقسما على نحو حاد إلى فئات وطبقات وأمم وأعراف وأديان كل منها لديه هويته الخاصة أو شخصيته.

وهو متأصل إلى حد بعيد في طريقة تفكيرنا لدرجة أن تفريعاته اللاصقة مثل تلك الصادرة عن الماركسية والنسوية والتفكيكية والتحليل النفسي يجب أن تعمل ضمن شبكة أوسع من التواطؤ مع من تعمل على التصدي له.

شعريات أرسطو:

وعلى عكس أفلاطون، يرى أرسطو للشعر وظيفة إيجابية في الدولة السياسية، وهو يوجد ليس فقط لأجل الأغراض النفعية لكن لرقي ما يدعوه أرسطو "الحياة الخيرة"، أو لتحقيق الفضيلة أو الحكمة العملية (Phronesis)[v].

وبالنسبة لأرسطو، فإن لكل من الشعر والبلاغة وضع العلوم "المنتجة"، وهذه التخصصات لديها مكانها في تراتبية المعرفة؛ وأرسطو يراها على أنها مهن عقلانية، على أنها تنشد معرفة الحقائق "الكلية" (أكثر من الأشياء و الأحداث الخاصة)، وعلى أنها تقوم بوظيفة اجتماعية وأخلاقية. إن كامل بنية النظام الأرسطي محكوم بفكرة الجوهر، من أدنى مستوى إلى الإله بوصفه العلة الأولى أو المحرك الذي لا يتحرك. وكل عنصر من داخل هذه النظام التراتبي لديه مكانه ووظيفته وهدفه المناسب. والكون عند أرسطو نظام مختلف على نحو فعال، حيث كل كيان يقاد بغاية داخلية إلى تحقيق طبيعته، وأخيرا إلى تحقيق انسجامه مع السماوي. والشعر، في هذا النظام، يتم تحليله وتصنيفه بنفس الطريقة، مثل الفروع الأخرى للمعرفة الإنسانية والنشاط الإنساني. ومفاهيمنا المعاصرة على استقلال الشعر لم يكن لها دلالة عند أرسطو. وفي كتابه الأخلاق النيقوماخية، يؤكد أرسطو بوضوح كامل فيما يتصل بالنشاط المنتج أن "حدث الصنع [القيام بعمل ما] ليس غاية في ذاته، إنه فقط وسيلة، وينتمي إلى شيء آخر". وغرض الفن، مثله مثل غرض الميتافيزيقا، هو الوصول إلى معرفة للكليات[vi].

وهناك مفهومان معقدان في لب شعريات أرسطو فمثل أفلاطون، يذهب أرسطو إلى أن الشعر أساسا نوع من المحاكاة، لكنه على عكس أفلاطون يتبنى معنى إيجابيا لمفهوم المحاكاة، فيرى أنها غريزة إنسانية أساسية وطريق ممتع للمعرفة [vii]. ويؤكد أرسطو أن الأنواع المختلفة للشعر والموسيقا عبارة عن أنواع من المحاكاة. وهذه المحاكاة يمكن أن تختلف في ثلاث طرائق: في الوسيلة المتحدة، وفي أنواع الأشياء التي تمثلها، وفي طريقة التمثيل.

وعلى التضاد من الأفكار السائدة التي تساوي بين الشعر واستعمال الأوزان [النظم] يؤكد أرسطو أن السمة الأساسية للشعر هي المحاكاة، التي يتلقى فيها كل البشر المتعة (Poetics I). وبالنسبة لأرسطو يعد الشاعر جزءا مكملا للمجتمع الإنساني، يطور بعقلانية، السمات الأساسية وينقيها، تلك

السمات التي يتشارك فيها مع غيره من البشر الآخرين. إن ما هو مشترك بين جميع الفنون هو أنها جميعا تحاكي الإنسان وهو في حالة فعل (Poetics II).

و"الفعل" عند أرسطو له غاية أو هدف أخلاقي. فالفن يحاكي الفعل الإنساني، ولكن على الفعل الإنساني أن يكون له غاية نهائية وهي "الخير الأسمى "[viii]. والأفعال التي تحاكى، يقول أرسطو، يجب أن تكون نبيلة أو قاعدة طالما أن الطبيعة البشرية تتوافق مع هذه الاختلافات (Poetics II). إن التراجيديا تمثل الناس أفضل مما هو معروف (norm)، أما الكوميديا فعلى نحو أسوأ مما هو معروف. ويسمح أرسطو لنوعين أساسيين فقط هما: الشعر الرديء حيث يتحدث الشاعر عن شخصيته أو من خلال شخصية معينة؛ و العرض الدرامي حيث يتم أداء القصة و تمثيلها (Poetries III). ويقارن أرسطو بين الشعر و التاريخ على نحو يظهر التباين بينهما. فليس وظيفة الشاعر سرد الأحداث التي وقعت فعلا، بل الأحرى "الأحداث كما يمكن أن تقع..... وفقا لقوانين الاحتمال أو الضرورة"(Poetries IX).و يستنتج أن الشعر أكثر فلسفة و جدية (spoudaiteron)من التاريخ لأن الشعر يعبر عن الكوني (ta kathalou)، في حين أن التاريخ يتعامل فقط مع الخاص، و بعبارة أخرى الشعر يخضع للحقائق العامة في حين التاريخ يعطينا وقائع معينة وأحداثا محددة. والشاعر يعبر عن البنية الداخلية للاحتمال أو السببية التي تشكل الأحداث، وهو لذلك ،قابل للتعميم أو التطبيق على مجموعات أخرى من الأحداث.

ويبدو أن أرسطو قد قام لاحقا في كتابه الشعريات (فن الشعر) بتوسيع تعريفه لمفهوم المحاكاة الشعرية. فهو يقول إن الشعر يجب أن يحاكي بإحدى طرائق ثلاث : فإما أن يحاكي الأشياء التي كانت، أو الأشياء كما هي الآن وكما يتحدث عنها الناس ويعتقدون أنها كذلك، أو الأشياء كما ينبغي أن تكون. تعريفات أرسطو السابقة، ويمكن أن نتذكرها، تُرجِع المحاكاة الشعرية لا إلى الفضيلة أو الواقعية ولكن إلى المحتمل أو العمومي. التركيز الآن، على العموم، يكون على الواقعية: فالشعر يمثل أحداثا وقعت في الماضي أو تقع في الحاضر. وعلاوة على ذلك، يتم تقديم عاملين مهمين هنا، أولهما الاحتكام إلى الأخلاقي للمحاكاة، الذي بموجبه يتوجب على الشاعر أن يمثل حالة مثالية من الأمور. وآخرهما هو احتكام الآراء المتعارف عليها. وعلى سبيل المثال، في حين يمكن للشاعر أن لا يمثل الآلهة على نحو حقيقي، هو مبرر له أن يمثلهم ووفقا لما هو سائد من الآراء و الأساطير التي تقال عنهم. وتلك خطوة عظيمة نحو القول إن الحقيقة ليست متسامية نوعا ما، وإنها تتحقق داخل المجتمع

الإنساني وليس وراءه. وفي كتابه "البلاغة" يؤكد أرسطو بأن "الحقيقة ليست فيما وراء الطبيعة البشرية".[ix]

رأي أرسطو في التراجيديا:

ظل تحليل أرسطو للتراجيديا مؤثرا حتى القرن الثامن عشر. وفي ما يلي يظهر التمييز الواضح بين المحاكاة و الفعل والشخصية ، والخلفية، و الحبكة، وذلك في تعريف أرسطو الشهير: التراجيديا إذن محاكاة فعل جدي تام لها طول معلوم – لها لغة غنية بكل أنواع التزيين، تختلف باختلاف أجزاء المسرحية: وأنها تمثل الناس في حالة فعل ولا تستخدم السرد ومن خلال الشفقة والخوف تُحدِث التنفيس من هذه الانفعالات وأشباهها(Poetics, VI 2–3).

الكلمة اليونانية المستعملة في لفظ "فعل" هي praxis وهي تشير هنا ليس إلى فعل معزول خاص لكن إلى سلسلة من الأفعال كاملة وللحوادث التي لا تنطوي على ما يقوم به البطل ولكن أيضا ما يحدث له و لتهيئة هذا الفعل، يستعمل أرسطو مره أخرى كلمة spoudaios التي تعني "جدِّي" أو "ذا وزن". و ذلك أساسا جدٌّ أخلاقي، ويبدو من ثم أن موضوع التراجيديا هو صيرورة فعل الذي هو جدي أخلاقيا يقدم وحدة متكاملة، و يحتل طولا معينا ليس فقط من ناحية الأهمية ، بل أيضا، وكما سيتضح لاحقا، من ناحية محددات زمنية موصوفة معينة، والزمان والتعقيد. و علاوة على ذلك ، ولأن التراجيديا أساسا عمل درامي أكثر منه سردي فإنها تمثل الناس في حالة فعل، والمأساة المحكمة الصنعة سوف تقوم بالتنفيس أو التطهير katharsis لعواطف عديدة أولها الشفقة و الخوف أو من هنا فإن تأثير التراجيديا على الجمهور هو جزء من تعريفها الخاص.

إن مفهوم "الفعل" محوري في نظرة أرسطو للتراجيديا، لأنها تحدد المكونات و الخصائص الأخرى التي تشمل الحبكة و الشخصية والأسلوب والفكر و المشهد و الإنشاد. وهذه العناصر تنطوي على وسيلة المحاكاة (الأسلوب و الإنشاد) وطريقة المحاكاة (المشهد والمنظر المسرحي)، و أدوات المحاكاة (الأفعال كما هي مرتبة في الحبكة، والشخصية وأفكار الممثلين)ويصف أرسطو أيضا متطلبات أخرى مثل كمالية الحدث، الوحدة الفنية والتأثير العاطفي. إن عنصر المأساة الذي يحاكي الأفعال الإنسانية ليس بدرجة أولى هو تصوير الشخصية بل الحبكة التي يدعوها أرسطو "المبدأ الأول" أو " روح التراجيديا" (Poetics, VI, 19–20).

و يلائم أرسطو الأسبقية مع الفعل في التمثيل الشعري: التراجيديا ليست تمثيلا للناس أو الشخصية؛ بل هي بالأحرى تمثل مجالا "من الفعل، من الحياة" (Poetics VI12). ولأن التراجيديا أساسا هي درامية، فإن أساسها لا يمكن أن يكون تصوير الشخصية؛ وكما كان يشير أرسطو لا يمكن للمرء أن تكون لديه تراجيديا دون فعل، لكن وجود تراجيديا دون شخصية لافتة أمر محتمل جدا.(Poetics VI 14–15) والتراجيديا يجب أن تبنى على تركيبة معينة من الأحداث أو الحوادث التي تسهم فيها أفعال معينة لشخصيات مُقدَّمة. وهذا البناء الدرامي الشامل وهو الحبكة هو" الغاية التي تهدف إليها التراجيديا" (Poetics VI 13). و السمة الأكثر أهمية في الحبكة عند أرسطو هي الوحدة Unity؛ " الحوادث المكونة يجب ترتيبها بطريقة ما حتى أنه لو أزيح أي منها أو حذف وحدة العمل ككل تتحطم و تختل" (Poetics VIII.4) ويرى أرسطو أن كامل العمل هو فعل واحد موحد. كيف يتم تحقيق هذه الوحدة العضوية؟ يقدم أرسطو التعريف التالي: "الكل هو ما لدية بداية ووسط ونهاية" (Poetics,VII.23). والبداية عند أرسطو هي ما ليس بالضرورة أن يتسبب فيه شيء ما" لكنها نفسها تكون سببا لشيء آخر. أما الوسط فهو يكون ناتجا عن شيء ما، ويكون سببا في شيء بعده. والنهاية هي ما ينتج عن شيء آخر بالضرورة لكنها لا تؤدي إلى أي لاحقة بعدها. ومن هنا، فإن وحدة الحبكة مبينة على فكرة السببية (Poetics,VII.7). إن هذه الصيغة لأرسطو المتعلقة بالبداية و الوسط و النهاية كان لها تأثير عميق امتد خارج حدود التراجيديا أو الدراما، وشمل بعمق أنماط التفكير و الكتابة في عصرنا الحالي.

ويشرح أرسطو وحدة الحبكة من ناحية كل من البنية الشكلية للحبكة والانفعالات التي تحدث للجمهور. وفي الوقت الذي يقسم فيه البنية الشكلية للحبكة إلى البرولوغ (المقدمة) الإبيزود (الجزء الاوسط) الإكسود(اللاحقة)، والبارود(الاستهلال الغنائي) والستاسيمون(النشيد المرسل). ومن الواضح أن أرسطو يعد حركة الفعل هي ما يكون البناء الحقيقي للحبكة. وهو يقسم الحبكات إلى حبكات بسيطة، وهي ما تعرض فعلا مستمرا، وحبكات مركبة. وتمثلها مسرحية عقدة أوديب – التي تتميز بالحركة من خلال الرجوع و التعرف والمعاناة. وفي نص لاحق في كتابه يقسم الفعل إلى جزأين ، "التعقيد" الذي يشمل كل الأحداث حتى التغير في المصير، "وحل العقدة" أو الانحلال الذي يبدأ بالتغير حتى نهاية المسرحية. بهذه الطريقة، التغير في المصير يوضع بحق في مركز المسرحية: والفعل بتقسيمه هذا يؤدي إليه ويبدأ منه. والعلاقة معه يكتسب الرجوع والتعرف و المعاناة أهميتها جميعا. و يفضل أرسطو

الحبكات المعقدة لأنه عبر عمليا الرجوع والتعرف و المعاناة يتم تحريك عاطفتي الخوف و الشفقة، وهما يسهمان في وحدة الحبكة.

وحدة الحبكة إذن، توحد ليس فقط ما بين السببية و الاحتمالية وتغير المصير، بل أيضا بين انفعالي الشفقة و الخوف اللذين يتولدان في الجمهور. و يشرح أرسطو أن الشفقة تثار بسوء الحظ غير المستحق؛ و الخوف يثار عندما ندرك أن سوء الحظ ذاك هو "مثلنا" (Poetics,XIII.4). و من هنا، فإن هذه الانفعالات لا يمكن أن يقوم بإلهامها شخص شرير ناجح ؛ ولا يمكن أن تصدر عن مشاهدة سوء الحظ الذي يعاني منه شخص فاضل جدا أو شخص سيء على نحو كبير (Poetics,XIII2-4) على الأصح الشخصية محل المسألة، يجب أن تحتل مكانا وسطا بين هذين الحدين؛ إنه يجب أن يكون شخصا " فاضلا أو عادلا على نحو بارز ومع ذلك ليس من خلال عدم سوء أو خسة منه إنه سقط في سوء الحظ، لكن على الأرجح من خلال عيب ما فيه (Poetics,XIII.5-6).

الأثر التي تركته شعريات أرسطو:

تعرف الشعريات عادة بأنها أكثر الكتب تأثيرا في تاريخ النقد الأدبي. إن ميراث أرسطو في الجماليات مثل ميراثه الفلسفي ككل، هو تراث كلاسيكي بامتياز.إن أكثر مقدمات كلاسيكية أرسطو أهمية هي الجانب السياسي، أي تلك التي يحقق بها الفرد طبيعته و غرضه فقط داخل المجتمع و الدولة، فالشعر عند أرسطو، لا يعبر عما هو فذ في الأفراد لكنهم على الأصح يعبر عن خصائصهم العامة، عما يتشاركون به مع بقية أفراد المجتمع. وبينما يمنح أرسطو الشعر استقلالا معينا، فإنه مع ذلك يحتل مكانا محددا داخل المجتمع بوصفه أداة للتعليم و التهذيب الأخلاقي.إن الشعر ليس كما هو في الفكر الروماني، شيئا ساميا إلى الأعالي وراء المعارف الأخرى.

الشعر أيضا خاضع للمبادئ الكلاسيكية في فلسفة أرسطو بشكل عام. من أبسط مستوى للأسلوب إلى أعلى مستوى من تركيب الحبكة، يعد الشعر نشاطا عقلانيا متأنيا يجب أن يراعي دائما المبدأ المحوري الأرسطي للتوسط. و كالفلسفة، يتطلع الشعر إلى التعبير عن الحقائق الكونية التي لا تتقيد بالإشارة إلى مواقف معينة.إن علاقته بالواقع يحكمها مفهوما الاحتمال و الضرورة. وكذلك مما يبدو كلاسيكيا هو إلحاح أرسطو على التفريق بوضوح بين الأجناس الأدبية المختلفة في طريقة تراتبية: فالكوميديا، التي تتعامل مع الشخصيات " المنحطة" و الأمور التافهة، ترتيبها الأقل؛ و الملحمة، التي تشمل عدة

حبكات و سرد مطول، تقع في درجة أدنى من التراجيديا التي هي مركزة أكثر وتنتج أثرا أعظم من الوحدة. ومرة أخرى فإن التأكيد على اتساق الشخصية وتناسبها يعد أيضا كلاسيكيا.

مفاهيم أرسطو تسبق التطورات في عدة مجالات من النقد الأدبي: موضوع المحاكاة الشعرية، و العلاقة بين الفن و الواقع، والتفريق بين الأجناس وكذلك بين الفنون السامية و الوضعية، ودراسة اللغة والقواعد، و التأثير النفسي والأخلاقي للأدب وطبيعة و مهمة الجمهور، وبنية الدراما و قواعدها و أيضا مفاهيم الحبكة وسرد الشخصية. كل هذه المفاهيم لا تزال منتشرة بعمق في تفكيرنا بالأدب و بالعالم. وفوق كل ذلك، و زيادة على هذه التأثيرات يضاف مذهبه في الجوهر، وهو مفهوم يستمر في وسم تفكيرنا بل حتى محاولاتنا للحد من الأنماط التقليدية للتفكير.

References

[i] -Frogs, ll. 786, 796, in Aristophanes Volume II: The Peace, The Birds, The Frogs,
trans. Benjamin Bickley Rogers, Loeb Classical Library (Cambridge, MA and London: Harvard University Press/Heinemann, 1968). Hereafter cited as Frogs.

[ii]- Republic, in Collected Dialogues of Plato, ed. Edith Hamilton and Huntington
Cairns (Princeton: Princeton University Press, 1969), 514a–c. Hereafter cited as
Republic.

[iii]- Aristotle, The Categories; On Interpretation; Prior Analytics, trans. Harold P.
Cooke and Hugh Tredennick, Loeb Classical Library (Cambridge, MA and London: Harvard University Press/Heinemann, 1973), pp. 16–19.

[iv] _Aristotle, The Metaphysics I–IX, trans. Hugh Tredennick, Loeb Classical Library
(Cambridge, MA and London: Harvard University Press/Heinemann, 1947), 1011b–13. Hereafter cited as Met. I–IX.

[v] -Aristotle, Politics, trans. T. A. Sinclair (Harmondsworth: Penguin, 1986), VII.i.

[vi]- Nicomachean Ethics, trans. H. Rackham, Loeb Classical Library (London and
New York: Heinemann/Harvard University Press, 1934), VI.ii.5–VI.iii.4–6.

[vii] - Aristotle: Poetics; Longinus: On the Sublime; Demetrius: On Style, trans.
W. Hamilton Fyfe (Cambridge, MA and London: Harvard University Press/ Heinemann, 1965), IV.2–3. Hereafter cited as Poetics.

[viii]- Aristotle, Posterior Analytics; Topica, trans. Hugh Tredennick and E. S. Forster,
Loeb Classical Library (Cambridge, MA and London: Harvard University Press/
Heinemann, 1976), p. 171.

[ix]- Aristotle, The Art of Rhetoric, trans. H. C. Lawson-Tancred (Harmondsworth:
Penguin, 1991), 1355a.

Facing the Challenge of Teaching EFL to a Large Class with Limited Resources

Rasha Anwar Benlamin
University of Tripoli
Faculty of Education
Tripoli - Libya

Abstract

Teaching English in many schools and universities in Libya sometimes encounters many challenges such as lack of resources, overcrowded classes and the poor conditions of such institutes. Most university classes have large numbers of students with different learning abilities and backgrounds, and the teacher often has limited to no access to teaching aids, resources and photocopying machines. Sometimes it's difficult to get enough textbooks for all the students and worst of all, under some circumstances there might not be electricity at all on some days, which makes teaching subjects like listening extremely daunting. Many teachers will be tempted to give up, but there are always some ways in which the teacher can continue teaching and make the lesson as successful as possible. Sometimes he/she will have to switch to a different plan and improvise, yet keep the lesson successful and the students disciplined and motivated.

This paper aims at presenting some tips and techniques that an English instructor or teacher can use to create a good lesson under such difficult circumstances. These tips and activities are designed for EFL students and have worked well with my listening and speaking and writing classes over the years in which I have taught these subjects at the University of Tripoli. There is no best way to teach effectively, but each teacher has his/her own methods and techniques according to the contents of the lesson, the level of the students and the class size. Therefore, the techniques and activities presented in this paper can be edited or altered to match students' needs and the course requirements.

Introduction

The notion of a large class differs from one country to another. In some schools of hundreds of developed countries around the world, classes can have between fifty to a hundred students and even more. Most classes in most of the Libyan universities and colleges, for instance, carry large numbers of students that can simply exceed one hundred per class. In some faculties these numbers are made sure to be limited to only 30 to 40 students, such is the case in the faculty of education at the University of Tripoli. Even though, 30 or 40 students are still considered to be a large number according to many teachers and scholars, UR (1996:18) for instance stated that "the average perception of a large class is about 50 students". Baker and Westrup (2000:31) on the other hand, stated that "a large class can be any number of students, unless the teacher feels there are too many of them to make progress".

Teachers are not only faced with these large numbers, but in some cases they also have to tackle shortage of resources and limited material. Quite often, teachers find themselves in classes, where there are only white boards and markers to create lessons. Sometimes the students have no books and there are not any computers, CD players, or data shows available, and it might be difficult to have access to any copying facilities and what is worse, under some circumstances there might not be electricity at all. As difficult as it may seem this is unfortunately the everyday reality for many teachers around the world, and Libya is no exception. Therefore, teachers need to be fully prepared and have the necessary knowledge and expertise to save the situation and create a successful lesson. Not only the lesson itself and its efficiency is the issue, but also managing the behavior of the class, as well as keeping the students motivated and engaged becomes a real challenge, especially in skill subjects like listening, speaking or writing.

This paper aims at showcasing and discussing some tips and techniques as well as some activities that an English teacher can adopt in order to save the lesson if suddenly faced by the previously mentioned difficulties. These tips and activities are applicable to language students at different levels, as well as university students taking courses such as listening and speaking or writing.

Many teachers and scholars have been interested in the topic and have had different arguments regarding class size and the challenges that come with it for both teachers and students alike. Hayes for instances (1997) stated that there is no quantitative definition of what constitutes a large class, as people's perception of it varies from one context to another. It can be seen that in different contexts, countries or cultures, people have different degrees of perception to a large class. Similarly UR (1996) concludes that what makes a large class is the teacher's perception of the class size in a specific situation, regardless of the exact number of the students in it. Therefore, a large class is one with more students than the teacher prefers to manage and more than what the available resources can support. Large classes in such a view are often considered problematic and challenging for teachers.

Hayes (1997) thinks that the ideal size of language class is 30 students at the most, because only under such a scale a teacher can offer enough chances for the students to communicate with each other. Harmer (2000) also finds out in his study that large classes bring difficulties to both teachers and students, as well as the process of teaching and learning. He says that when the class is full of students, it becomes difficult for teachers to contact with the ones sitting at the back and for students to get the individual attention they need. In addition, it is even impossible to organize dynamic and creative teaching and learning lessons. Most importantly, large classes are especially daunting for inexperienced teachers, because they need

to have what it takes to master technical strategies in order to stay in control of the large class. Locastro (2001) summarizes the problems of teaching large classes as pedagogical, management-related and affective. Yu Jianqiong (2004) mentioned that in a large class students' individual differences are ignored and the classroom environment becomes worrying. She also affirmed that limited chances for students to practice English hinder the improvement of their oral and written English, since speaking and writing English in class might be the only chance for some students to practice their language.

Class size has many effects on students' engagement, behavior, and student retention as well. Finn (2003) examined the link between students' engagement and class size and conceptualized students' engagement in two forms: social engagement and academic engagement. Social engagement refers to how a student interacts socially with other students and with his teachers. Academic engagement refers to a student's attitude towards learning the language. Finn (2003) concludes that when students are placed in smaller classes they become more engaged, both academically and socially. He argues that with strong social and academic engagement; academic achievement increases.

Not only class size plays an important role in the teachers' and the students' performances, but also the availability of the appropriate materials and resources. There is a conclusive evidence that having an appropriate level of basic school resources can greatly improve students' achievement. (Hanushek, 1995) and Michaelowa (2001:19) for instance, found that "the availability of books appears to be the most important factor [in high-achieving, student learning]." Furthermore, having appropriate classroom equipment such as computers, data shows, whiteboard, markers, and a teacher desk and chair can improve both, the teacher's performance and the student's perception. Yet, one of the biggest problems faced by large classrooms in developing countries, is the lack of quality and sufficient quantity of learning resources, such as desks, textbooks, handouts and other teaching and learning supplies (Hanushek, 1995:23).

Facing the challenge of a large class and lack of material

As mentioned earlier, it is a common scenario in some developed countries like Libya where the teacher prepares his lesson prior to the class and gathers his needed material to be copied and handed out for his large number of students, or prepares his listening tracks for a listening lecture and walks to the class all confident and ready, only to be faced by the electricity cut, resulting in no photocopying for the day and no chance of playing the listening tracks. In such a situation, the teacher has to have enough expertise to move to plan B and create something different instantly to carry on with the lesson. As disappointing as it might seem, there is always a way for a teacher to make the negative situation a positive one and gives a successful lesson. Therefore, the best thing to do in order to handle the situation and teach in such a setting is to be creative in designing activities and assignments that rely on minimum materials and little photocopying. Besides, in large classes it's much preferred to go for in-seat activities with the students mostly remaining in their seats, and at

the same time the teacher has to make sure to keep the students interested and motivated in whatever he chooses to give to save his lesson. Otherwise many discipline problems will start to arise and managing the class will become an additional burden and a tiresome experience. If utilized properly, sometimes a large class helps create interactive activities as there is always enough number of studentsfor interaction, as well as a rich variety of human resources. Besides, the good students can be urged to help the weaker ones, encourage them to interact and also to correct their mistakes.

Every teacher must develop the approach that works best for him/her, based on their teaching style, the characteristics of their students, the subject given, the level of students and the goals and objectives of the lessons and curriculum. However, there are always some good ideas that do work well for many teachers, and the writer of this paper, based on her university teaching experience, desires to share some of what she has experimented in her writing and Listening and Speaking classes, along with some ideas and activities that are suggested by some educators and scholar.

1- Cooperative learning.

Cooperative learning has been part of the language domain for at least two decades. The approach principally aims to enhance the quality of learning by having learners cooperate in small groups or pairs. Fitzgibbon (2001:33).

Pasigna (1997:15) stresses that the strategic grouping of students is essential to teaching in large classrooms. She suggests that when class sizes swell and new or difficult information is being taught, it is best to break the class into groups .In order to familiarize students to group work, Pasigna recommends that they are best to be assigned to small groups of 5 to 7 students on a regular basis. Within these groupings, all students should be given opportunities to lead their group and speak on their behalf, thereby ensuring that there will be a good number of students that can help the teacher lead group-based exercises. A group exercise is an effective method that can be conducted as an in-class

exercise. When all other materials are suddenly unavailable, they require little material or nothing at all but the teacher's creativity of mind. After having divided the class into smaller groups, the teacher may present a debatable topic where the students can discuss the cons and the pros with their group partners. The assigned lead student records the group's findings and later he/she shares it with the rest of the class. Then the lead students of the other groups will share theirs and argue with the other groups in case of disagreement.

The teacher can also write a dilemma on the board and the students work in groups to find a way to solve it. Then, the lead student of each group presents the group's response to the rest of the class and so on.

Another activity that works well with groups is to assign each group a task, for instance; planning an event, raising a fund, or solving a problem. The task can be designed by the teacher based on the lesson that was supposed to be given but was cancelled because of the inability to copy sheets or play a recording due to the shortage of equipment or a sudden power cut. If the listening track that was supposed to be played was to discuss the problem of unemployment for example, the teacher can improvise a task in which students try to find practical solutions to such a problem and have discussions about it. Therefore, whenever the teacher is able to give the lesson later by playing the recording and copying his handouts, the students will be already familiar with the topic of the lesson, and will have already learnt the needed vocabulary through the previous task and/or discussion.

If there is much time available, students in groups, can also work together on a longer activity such as planning an itinerary for a trip. For example, they can choose a real or imaginary place, then "students work out a prospective budget with imaginary funds, to include costs for transportation, food lodgings, and

entertainment" Kim Wilhelm (2006:40). This works well to teach them holiday and travel vocabulary and teach them how to speak and write about the topic. These kinds of activities encourage students to work with each other and stay motivated. Furthermore, the more able learners in the group can help the weaker ones understand and do the work, this leaves the teacher with less parts of the lesson to explain. This can be applied also in writing classes where students can, for example, be given the first line of a story and are asked to work together to write a short story.

2- Realia and student's own work.

Sok-Han Lau (2007) stated that students' work cuts down on the time a teacher spends to find and create the necessary teaching material, and the students' work can be more desirable than a commercial textbook because it better approximates what the students can actually do. Therefore, it's a good idea to ask students to prepare a topic of their choice to speak or write about, and then present it and discuss it in class.

Murphey,T in an article published (2007) stated that there are several advantages of using students' own work as teaching material. It allows the teacher to be aware of the students' level and weak areas and can increase motivation in class because most people are more interested in themselves than others. Besides, they find it easier to talk about what concerns them because they know the information in advance and therefore, can focus only on the correct use of the target language. Hence, it is always a good idea to ask students to write or speak about themselves, their opinions and their interests. The teacher can also ask the students to bring an item (a picture, an article, a book or a device) from home to use as a talking or writing point for the class. Such an activity can help build

community in the classroom and encourage students' responsibility and participation. An exercise as such can certainly work in both, writing and listening and speaking because students should have already prepared the material at home and become ready to discuss them with the class in an open conversation lesson or in groups. However, the teacher can help them by writing the vocabulary needed for the discussion on the board. It also works in creative writing where students can write about a topic of their choice that they have previously prepared at home to purposefully read in the class, so that the teacher can discuss the mistakes with the whole class and write new words or ideas and corrections of the mistakes on the board for everyone to learn.

The teacher can always use *realia*when he lacks all sort of other materials, a picture from a magazine or a newspaper or a news article can be a great tool to start a discussion and get the students to talk. In a speaking lecture, if the lesson given is to teach them describing appearances or characters for instance, students can be arranged in groups and each group is given a picture of a famous person and they try to describe him/her together and then share their description with the rest of the class. It can be made more exciting by not saying who the group's character is and the other groups try through listening to the description to guess who their character is. After they find out, they may argue if they think the description isn't true or not applicable to the character and give their own suggestions accordingly. Through such an activity, students will certainly learn a large number of adjectives from their peer students in the same group, and from the discussion they will have with the other groups.

A piece of news on TV, for instance, can also be a great writing prompt. A murder crime story for example, shows how the criminal committed his crime and often tells little about the victim's life. Students in groups or pairs can be asked to

imaginatively write about who the victim was, from where he/she was, what was his/her occupation, was he/she married or single and what kind of life he/she was leading before the incident. They can work together to create a character and build up a story and a series of events they think had led to the murder that was on the news. They can also write about the criminal and imagine his life and the circumstances that built up to his committing such a crime. The teacher can help by writing some new crime related vocabulary on the board, and being available for guidance and corrections.

3 - Out of class assignments.

One of the good examples of out of class activities suggested by Wambuguh (2008:38) is to ask the students to choose and summarize an article from the media (newspapers, newsmagazines, science magazines, journals, or the Internet) dealing with a topic covered by the course. Such an activity works as an oral or a written assignment. One member of each group in the class informs his/her classmates of the title of the article and reads aloud the typed summary, or just speaks about it if it was a speaking lesson. After each article has been read and carefully listened to, the class attendants including the teacher are free to pass brief comments or beneficial judgments. At the end of the session, if it was a writing class, the teacher collects all summaries for grading. This activity is always beneficial because it improves the students' confidence in their oral and written communication skills, and it also helps them to stay engaged and motivated.

Students can also be given few topics to choose from and to prepare themselves in advance in order to present them to the whole class later on. They can use their own sheets and copy their own material prior to the class if they need any, this way the teacher doesn't have to worry about photocopying. They might also bring their

own laptops with speakers to play a listening track or play a video which will be a saviour when the teacher lacks access to technology or encounters an electricity cut.

4- Self correction and peer grading of homework

Self-correction and peer grading is an activity that is designed to engage the students in language learning while helping the teacher with the problematic issue of reading and scoring large amounts of homework, Kim Wilhelm (2006:26). Many teachers of large classes are not inclined to assign homework regularly since it is nearly impossible to provide quality feedback on a timely basis. Wilhelm, however states that he always gives daily homework assignments mainly to identify the areas where learners need more help and to enable them to actively learn from their mistakes. If these objectives are met, it is not necessary to collect, grade, and return every single piece of homework. It is more productive and learner-centered to have students talk about any questions or problems concerning their homework and to actually allow them to correct it themselves before it is marked. This encourages students to come to class prepared to ask questions. While doing their homework, they are more likely to note items that they were unsure of and thereby build up metacognitive awareness of their own problematic areas.

Another good strategy is peer grading, a procedure where students exchange and grade each other’s papers. After trading and grading a homework assignment, the grader student writes his name and the correct answers on top of the paper -students can use their books and dictionaries to correct each other's mistakes - and then the grader returns it to the student who originally wrote it. After collecting the homework, the teacher has to briefly check it throughout the semester and record

the score to see if it was accurate. Self-correction is an effective way to push some of the grading load off the teacher's shoulder, and it offers immediate feedback to students and helps them learn from their mistakes as well as the mistakes of their classmates.

Another good way of checking the students' homework is to randomly choose a few students every lecture and make them read out their answers. However, if it is a writing homework, they read out their final pieces of writing and the other students are asked to listen attentively and spot any mistakes and take notes to later discuss them with the teacher and the other students. Through such an activity, everyone will certainly learn from his/her mistakes and the teacher can later write down a score for the students' homework. Thus, the teacher will definitely be able to check each student's work at least few times during the semester. It gives the teacher a chance to evaluate and grade the homework and it keeps the students from slacking and not doing their work. When the choice is random, they don't know when their turn is, and therefore they keep writing their homework and doing their assignments, expecting to be chosen every lecture. Wilhelm (2006:12) stated that returning homework to a large class can be a long and time consuming process. Therefore, it helps to make piles of their homework arranged alphabetically, and leave them placed on a desk before the lecture so that they can easily retrieve their papers. This leaves an opportunity for the students to collect their work, check their mistakes, take their seats and prepare to ask questions, if they have any.

Conclusion

A large number of students packed in a relatively small class can be a nightmare to almost any teacher, especially the unfortunate one who might encounter limited access to technology, little or no textbooks, lack of sufficient resources, or having difficulty copying handouts and exercises. The worst case scenario is having them all together when there is so much to be done and taught. Unfortunately, such scenarios for many teachers in Libya and many other countries around the world do not occur only rarely or once in a long time, but rather on daily bases and the concerned teachers are expected to fight the battles and come out fine. As daunting as all these situations might seem for the teacher, one has to be prepared to tackle the difficulties and still teach efficiently. Qualified teachers always find a way to create good lessons under such a pressure. There is always a way that a teacher can save the lesson, teach efficiently and keep students motivated. Every teacher can use different strategies that work well for his/her students, depending on the class size, students' aptitude, their language needs as well as the course requirements. Therefore, the aim of this paper is to help teachers find some practical solutions for such situations and provide them with some useful tips and activities, most of which the writer of this paper herself has tested and implemented in her listening and speaking and writing classes, and have worked well for her and for her students. They to a very good extent and beyond any doubt have enabled her to teach quite successfully and enabled her students to learn effectively. The activities presented in this article are not dependant on material in the form of handouts, technology or textbooks. Instead, students are encouraged to learn and use English as they work cooperatively and depend more on themselves inside and outside of the classroom.

References

Atherton, J. S. (2011). *Teaching and Learning; Groups reporting back*. Retrieved from http://www.learningandteaching.info/teaching/groups_reporting_back.htm

Baker, J. and H. Westrup. 2000 . *The English Language Teacher's Handbook: How to Teach Large Classes with Few Resources.* London: Continuum.

Bonwell, C. C., & Sutherland, T. (1996). *The active learning continuum: Choosing activities to engage students in the classroom. New Directions for Teaching and Learning*, *Vol.1996*, pp.3–16.

Brooke, C. (2011). *Implementing Interactive Activities in a Large Class to Build Communit*y. Iowa State University Center for Excellence in Learning and Teaching. Retrieved from http://www.celt.iastate.edu/teaching/video/interactive-activities.html.

Fitzgibbon, L. 2001. *Cooperative learning in the EFL context*. The English connection. (6-8).

Finn, J., Pannozo, G., & Achilles, C. (2003). The "Why's" of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, *pp.73,* 321-268.

Harmer, J. (2000). How *to Teach English*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Hanushek, E. (1995). *Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries.* The World Bank Research Observer. pp*10,* 227-246.

Hayes, U. (1997). *Helping teachers to cope with large classes*. ELT Journal, S 1, pp.31-38.

Ives, S. *A. Survival Handbook for Teaching Large Classes*. University of North Carolina, Charlotte Faculty Center for Teaching, 2000. Retrieved from www.fctel.uncc.edu/pedagogy/focuslargeclasses/ASurvivalHandbook.htm.

Larimer, R. E., and L. Schleicher, eds. 1999. *New ways in using authentic material in classroom*. Alexandria, VA: TESOL.

Locastro, V. (2001). *Teaching English to large classes.* TESOL Quarterly, pp. 35-36.

Michaelowa, K. (2001). *Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations.* World Development. *pp. 50-70.*

Murphey, T., H, Chou, and S. Han Lau. 2007. *Students as textbooks authors*. English Teaching Forum 45 (pp.18-20).

Oscar Wambuguh, *Teaching large evening classes. Academe Online*. volum 94. California State University.

Pasigna, A. (1997). *Tips on how to manage a large class*. IEQ project. Institute for International Research. Retrieved from http://www.ieq.org/pdf/largeclass.pdf.

Postlethwaite, N. (1998) T*he Conditions of Primary Schools in Least Developed Countries.* International Review of Education. pp.44-60

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilhelm, K. 2006. *No books and 150 students?*. English Teacher Forum 44 (pp.22-25).

Yu, J. (2004). *Problems and strategies of teaching English in large college classes*. Journal of Chongqing University of Post and Telecommunication (Social Science), pp. 139-140. retrieved from http://cgi.stanford.edu/~dept-ctl/tomprof/posting.php?ID=870.

EFL Teachers Misconception about Dyslexic's Characteristics

By: Masoud Aboulgasim Ghuma
Assistant professor
English Department
College of Arts Sabratha
Sabratha University

ملخص البحث

فهم المعلمين لصعوبات التعلم لدى طلبتهم ذو أهمية بالغة في فصول تعلم اللغة. من صعوبات التعلم عسر القراءة التي تتطلب معرفة المعلم بخصائص هذه الحالات والمواد والطرق التعليمية الخاصة بها. لقد لاحظ الباحث أن بعض معلمي اللغة الإنجليزية لديهم سوء فهم لخصائص عسر القراءة. تم تقصي ذلك باستخدام استبانة تحوي خصائص هذه الصعوبة التي تم توزيعها على هيئة نسخ ورقية ونسخة إلكترونية. شارك في هذه الدراسة سبعة عشر مدرسا.

بالرغم من ادعاء المشاركين المعرفة بالصعوبة موضع الدراسة فإن النتائج أظهرت أن أغلب المشاركين لم يستطيعوا معرفة جل خصائص هذه الصعوبة. هذه النتائج تعطي الانطباع بانعدام المفهوم الكامل حول هذه الخصائص. هذه النتائج تتوافق وتؤكد ما ورد في دراسات سابقة ك (Lin 2009; Aladwani and Shaye Spring 2012; Thompson 2013; Jusufi 2014; Tillotson Summer 2011).

هذه النتائج تتطلب تدخلا سريعا من أصحاب القرار في مجال التعليم لإنشاء برامج تدريبية للمعلمين حول عسر القراءة. علاوة على ذلك يحتاج المعلمون معرفة طرق التدريس المناسبة لحالات عسر القراءة. هذا المجال يحتاج لمزيد من البحث في هذه البيئة لإيجاد أسباب سوء الفهم وعدم الوعي بهذه الصعوبة وإيجاد الحلول لذلك.

ABSTRACT

Teachers' understanding of their students' learning disabilities plays an important role in language classroom. Of these disabilities is dyslexia, which requires the teacher to know the characteristics of the patients, and the appropriate materials and methodologies. The researcher has noticed that some English as foreign language (EFL) teachers seem to have some kind of misconception about the characteristics of this disability. To find out, this study surveyed some EFL teachers' perception of these characteristics. Because of the sensitivity of asking teachers to be tested, a two-version questionnaire (online and hard copy) was used to collect data about the topic. Seventeen teachers participated in this study.

Although the participants claimed their knowledge of dyslexia, the results revealed that most of the teachers could not recognise most of the characteristics of dyslexics which can imply that the subjects lack the appropriate conception about these characteristics. Such results emphasise previous studies' conclusions such as (Lin 2009; Aladwani and Shaye Spring 2012; Thompson 2013; Jusufi 2014; Tillotson Summer 2011).

These findings call for immediate actions from stakeholders in education to develop training programs for teachers about dyslexia. Moreover, teachers need to be introduced to the appropriate methodologies to deal with such cases in classroom. More research is needed in this context to find out about the possible causes underlie this misconception and unawareness of dyslexia.

INTRODUCTION

Learning difficulties are forms of disorder in the essential psychological processes that are responsible for understanding or using spoken or written language forms and doing mathematical calculations. They include disorders such as perceptual disabilities, brain injury, and minimal brain dysfunction. These disorders manipulate themselves as imperfect ability to listen, think, speak, read, write, and/ or spell. Auditory and visual processing defects are learning disabilities relevant to audio and visual forms of information perception and use, and learning disabilities in math are known as Dyscalculia. Learning disorder in writing is referred to as Dysgraphia and disabilities that manifest themselves in reading processes are referred to as Dyslexia.

On their website, Dyslexia International, which is not a profit, organisation point out that at least 10 percent of any given population experience dyslexia signs.GElbeheri, Mahfoudhi, and Everatt (2009, 10) have noticed that dyslexia, as a specific reading difficulty, is neglected in the Arab countries and that "there are no specific … methods of identification, assessment, or diagnosis for dyslexia available to either educational psychologists or special educational teachers.". The researcher noticed that some English language teachers think that the characteristics associated with dyslexia are only related to letters/ symbols-sounds association. This study aimed to explore L2 teachers' understanding of dyslexics' characteristics. These concerns raised the following questions:

1- Do EFL teachers know the characteristics of dyslexics?
2- Which characteristics of dyslexics are they knowledgeable about and which are not?

A questionnaire was used to collect data about language teachers' knowledge of dyslexia. Qualitative research methodology was used to analyse the data and descriptive statistics were used, too, to summarise the findings.

LITERATURE REVIEW

The early studies about learning disabilities were conducted, by European researchers who immigrated to the United States such as Kurt Goldstein, Heinz Werner, Alfred Strauss, Laura Lehtinen, William Cruickshank, and Newell Kephart, on adults who have brain injuries (Hallahan and Mercer 2001, 9). Researchers such as Broadbent, 1872; Kussmaul, 1877; Morgan, 1896; and Hinshelwood, 1917 noticed that some of those adult patients, who had brain injuries, although they were intelligent, their conversation abilities were fine, and had no clear disabilities; they lost the ability to read. Such cases were reported as having "a complete text-blindness" (Ibid, 2). These observations led Orton (1937) to conclude that teaching sounds that represent letters is not enough and emphasised teaching sound blending (Ibid, 4).

The American National Joint Committee on Learning Disabilities (1981) defined learning disabilities as a group of mixed disorders that can be noticed in the form of difficulties in acquiring and using the four language skills and/ or mathematical abilities, and these difficulties were attributed to the malfunction of the central nervous system (Wong et al. 2008, 8-10). Federal Interagency Committee on Learning Disabilities in 1987 added that these disorders could also manifest in the form of difficulties in the acquisition and use of social skills. The Learning Disability Association of America attributed learning disabilities to long-lasting neurological bases that affects the development and manipulation of patients' verbal and/ or nonverbal abilities. The U.S. Office of Education (1968) pointed out that children with learning disabilities are characterised by defects in one or more of their psychological processes responsible for understanding or using one or both forms of language namely spoken and written (Wong et al. 2008, 8-10).

What has just been mentioned to above as "text blindness" now is known as "dyslexia" which is of a direct relation to reading and mostly its manifestations are linked to reading processes. The term dyslexia consists of two Greek roots the first is "dys" which means "impaired" and the second is "lexis" which means "word". This term is used to refer to a deficiency in the ability to read and spell unless these impairments are because of low intelligence or lack of educational opportunity (Brunswick 2009, 1-2).World Federation of Neurology (1968) described it as a "disorder" which can be recognised in the form of difficulties "in learning to read" provided that the dyslexics have "adequate intelligence and sociocultural opportunity" and these difficulties are mainly because of some cognitive defects

(Riddick 1996, 2). The Dyslexia Institute specifies that these defects, associated with dyslexia, affect learning and organising abilities, and they limit learners abilities related to "motor skills and working memory", and influence "speech, reading, spelling, writing, essay writing numeracy and behaviour" (Pumfrey& Reason, 1998, p. 14) cited in (Mortimore 2008, 51). The International Dyslexia Association describes dyslexia as a learning disability that leads to problems in the oral and written language skills but not the "behavioural, psychological, motivational, or social" ones, and they are because of a different structure and different functions of the brain (Ott 2007, 2, 3). The International Dyslexia Association (2002) linked dyslexia, as a learning disability, to neurological origins that lead to inaccurate and/ or influent word recognition and to poor spelling and decoding. (Brunswick 2009, 3).

The British Dyslexia Association defines dyslexia as difficulties that hinder the process of learning reading, spelling and/ or writing (Peer, 1999) cited in (Ott 2007, 3). These difficulties lead to problems which manifest themselves in the form of poor "phonological processing, rapid naming, working memory, processing speed" abilities that do not match with person's other cognitive abilities; and these problems cannot be fixed through the usual classroom procedures but through "special interventions" (Brunswick 2009, 4). The Division of Educational and Child Psychology of the British Psychological Society introduced "accuracy" and "fluency" as criteria to judge the development of word reading and/ or spelling. Accuracy refers to the quality whereas fluency refers to speed i.e. in case of incomplete or difficult development of these two criteria the learner is described as dyslexic (BPS/ DECP 1999, p. 18) cited in (Mortimore 2008, 51, 2).

On their webpage, The Dyslexia-SPELD Foundation, which is a community partner of the Department of Education in Western Australia, has provided a detailed list of dyslexia signs in children. They have mentioned that children with dyslexia suffer from difficulty to learn and recognise the relationship between the letters and the sounds represent them. Dyslexics misread and have difficulty reading words quickly though they sometimes can read them accurately. Moreover, they substitute similarly looking words when reading. Because of the difficulty of word recognition, dyslexics struggle to comprehend what they read. Spelling is another problem for dyslexics; they usually misspell familiar words, forget their spelling over time, and cannot apply spelling rules. Hence, their abilities to read and spell are less than their peers are. Though many dyslexics are doing well in academic, artistic and sporting areas, they have trouble with literacy and it causes them tired and distracted; consequently, they rarely finish tasks relevant to literacy (Services 2014).

It can be clearly seen above that the causes are mostly attributed to some brain defects and the manifestations have been noticed in reading, spelling, and naming, and as memory impairments. Moreover, dyslexia markers are mostly related to word reading and spelling processes rather than text reading processes.

There are two basic process groups involved in reading: word level processes and text level processes. Pearson and Cervetti(2013, 509) emphasises that processes relevant to word level involve word recognition and acquisition, phonological awareness, and vocabulary development. Word processes enable the reader to perceive, pronounce, and understand words. They (2013, 511) also have noticed that the findings of research within the last 25 years have called for attention to how sound system of a certain language works within word level, and that assessing the awareness of this phonological system, of a learner at early stages, can help to predict his/ her future reading achievement. Helland and Morken(2015, 3), in their longitudinal study about dyslexia among Norwegian students have noticed that degree of the ability to rapid naming was an "early marker[s] in transparent orthographies like Norwegian" for dyslexics and that "Phonological awareness was … an early precursor of L2 English, but not of L1 Norwegian".

On the other hand, text processes enable the readers "build models of meaning for—and use information and insights from—sentences, paragraphs, and entire passages of text" (Pearson and Cervetti 2013, 509). Text comprehension is the core of the reading processes where a mental image is constructed of what is being read. This image building is affected by the context, background knowledge, and the specific discipline related to the text. Kintsch, (1988, 1998) cited in (Ibid, 515) points out that interaction between text and knowledge is achieved through two phases namely construction phase and integration phase respectively. Within the first phase, information within the text triggers background knowledge. Within the integration phase both activated knowledge and the ideas represented in the text are integrated into a logical mental representation. The cognitive processes involved require coordination and regulation through searching and reactivating information from a preceding text and/or background knowledge (van den Broek, 1990) cited in (Ibid). Within the above literature, dyslexics' characteristics have not been mentioned in relation to text reading because dyslexia markers can only be seen within word reading. Dyslexia affects text reading in an indirect manner; unless a reader could fulfil word recognition and acquisition properly, reading text will be hindered.

Many researchers such as Fitch, Miller &Tallal, 1987; Nicolson & Fawcett, 1999; Nicolson and Fawcett, 1999; Stein, 2001; Van der Leij, De Jong &Rijswik-Prins, 2001; Vellutino et al., 2004; and Shaywitz&Shaywitz, 2008 have attempted to explain the underlying causes of dyslexia (Thompson 2013, 30-4). Usually dyslexics have been compared to non-dyslexics. As a result, it has been noticed that there were a significance difference between the size of left and right hemispheres of dyslexics; the left is larger. Moreover, the activity of each of the temporal and partial areas of these hemispheres showed significance difference. It has been noticed that dyslexics performed less than non-dyslexics on activities that require the cerebellum, which is responsible for eye movement and inner speech; these activities constitute the basics of reading process (Nicolson and Fawcett, 1999) cited in (Ibid). Vellutino et al (2004) attributed dyslexia to the poor visual perception and to defects in the visual memory cited in (Ibid, 33). On the other hand Fitch, Miller and Tallal (1987) proposed the Auditory Processing Defect hypothesis which suggests that a defect in the neural system is called responsible for the weakness of processing certain kinds of stimulus cited in (Ibid, 34). These causes can be summarised and categorised into two groups. The first is because of the physical structure of the brain (difference in size between the left and right hemispheres, less activity within the cerebellum); and the second is because of some kind of defect to one or more of the systems functioning within the brain (within the visual memory, language areas, and areas that process audio stimulus).

When dyslexia results from brain injury that leads to reading and/ or spelling deficiency, it is called acquired dyslexia. On the other hand, when these impairments are not because of brain injury it is called developmental dyslexia. In both cases to assume that a patient is dyslexic, it is if he/ she is exposed to the usual learning environment. There are different degrees of dyslexia; they ranges from inability to read even simple words to inability to read just nonsense words and/ or irregular words (Brunswick 2009, 1-2). This variability calls for a detailed list of the characteristics of dyslexia. The International Association of Dyslexia provides a list of the areas that need to be assessed in order to account for patients suspected of dyslexia. The first of these is individual's attentiveness of the sound system of the language and his/ her ability to access and manipulate this system. The second is subject's ability to recall sounds, syllables, and words. The third area to find out about is patient's understanding of the relationships between the letters and the sounds represent them, and the ability to apply these relationships to pronounce newly encountered words. Reading words and sentences rapidly and accurately need to be inspected too. Finally, spelling and writing

need to be examined at both word level and paragraph level (Lowell 2017). Helland and Morken (2015), in their longitudinal study about Norwegian students noticed that degree of ability to rapid naming was an early marker for L1 dyslexics and phonological awareness an early marker for L2 dyslexics.

Teachers should be able to tell which of his/ her students is dyslexic, and know the appropriate materials and methodologies for such students. Many researchers (Lin 2009; Aladwani and Shaye Spring 2012; Thompson 2013; Jusufi 2014; Tillotson Summer 2011) investigated teachers' understanding and knowledge of dyslexia. Lin (2009) conducted a study to find out about teachers' awareness of dyslexia and their account for students with dyslexia in some Malaysian national primary schools. The researcher noticed that the teachers know the major characteristic of dyslexics however they could not recognise some of the specific symptoms of dyslexia that are important to signal out students with dyslexia at early stages. Tillotson(Summer 2011) investigated the perceptions of dyslexia knowledge among elementary education professionals. The researcher identified many misperceptions towards dyslexia and attributed them to teachers' experience, qualification, age, and confidence (Tillotson Summer 2011, 2). Aladwani&Shaye(Spring 2012) investigated Kuwaiti primary school teachers' awareness of signs of dyslexia among their students. They noticed that the majority of teachers are unable to diagnose the dyslexic students in their classroom. Elias (2014) conducted a study to find out about New Zealand secondary school teachers' knowledge and beliefs about dyslexia. She noticed that teachers were unable to highlight the appropriate ways to deal with dyslexics in the classroom although those exhibited well understanding of the characteristics of dyslexia patients (Elias 2014, 1). Jusuf (2014, 1,2) traced primary school teachers in Prishtina (Kosovo) awareness of the term dyslexia. The researcher pointed out that the majority of the teachers know the term however they struggled to specify what it is about (Jusufi 2014, 34). The above studies concluded that the subjects of their studies exhibited shallow knowledge of the detailed characteristics of dyslexia moreover these teachers did not show conclusive mastery of the needed practices for dyslexia patients. Lin (2009) calls for the need to train the teachers to be aware of and to account for the knowledge they lack (Lin 2009, 1-3).

METHODOLOGY

Instrument

Because the information needed in this study was straightforward information, no need for face-to-face interaction and the respondents were expected to be able to read and understand the questions, a questionnaire was used however; the researcher was available for any queries. This questionnaire was used to explore teachers' knowledge about dyslexics' characteristics, which consequently reflected their perception. A hard copy of the questionnaire and an online version, developed using Google documents, were used. Because the target subjects are Arabic speakers, Arabic was used and during the development of this survey questionnaire, it was discussed with some Arabic language teachers and its wording was refined and simplified to be accessible by the participants. The questionnaire explored participants' knowledge about dyslexia through twenty phrases each accompanied by three choices namely "yes", "no", and "do not know". Six themes provided by The International Association of Dyslexia constituted the base for the phrases. These themes are phonological based memory, spelling, phonics skills, decoding ability, oral reading fluency, and writing.

Phonological based memory theme phrases were about knowledge of the abilities to recall sounds, syllables, and words, and were formed as negative ones: dyslexics are unable to remember sounds, syllables and words. In the second theme, which addressed knowledge of spelling characteristics of dyslexics, two phrases were formed: dyslexics misspell high-frequency words, and misspell unfamiliar words. The third issue targeted, within the questionnaire, was knowledge of the phonics skills of dyslexics i.e. their ability to distinguish letters that are approximation or not, and their ability to understand the relationship between the alphabetic symbols (letters) and the sound(s) represent them, or not. The fourth topic investigated was teachers' understanding of dyslexics' ability to decode i.e. their ability to use symbol-sound associations to identify (read – pronounce) words (real or nonsense). Three negative phrases were used to address this issue: unable to use symbol-sound association to read familiar words, unable to use symbol-sound association to read nonsense words, and unable to use symbol-sound association to guess pronunciation of words. The fifth issue was oral reading fluency; four characteristics were used namely dyslexics' inability to read words and sentences accurately, their inability to read sentences at a story-telling pace, their reading which is hesitant and laboured, and their poor vocabulary development. The last point was the knowledge of dyslexics' writing characteristics. The phrase were about their poorly

structured writing, their messy handwriting, their poorly planned writing, the longer time than expected to complete writing, their difficult note taking during class, and the difficulty of completing written tests in a coherent manner.

Subjects

The participants in this study were selected according to availability and willing. They were those who filled the online version of the questionnaire and those who filled the handed hard copy. A link of the online questionnaire was posted to friends, who are language teachers, and on three Libyan teachers' groups on Facebook. Hard copies, of the questionnaire, were distributed to some English language teachers. Seventeen teachers filled the questionnaire.

RESULTS

The researcher assumed that picking the appropriate choice reflects teacher's understanding of dyslexics' characteristics. Each of the items of the matrix question was assigned one point when the appropriate choice was selected. This step enabled the researcher to quantify the answers, and to compare the appropriate choices among teachers and the characteristics. The following table summarise that.

Teachers	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**
Appropriate Choices	18	8	7	15	9	11	4	4	15	11	13	12	19	16	7	9	11

Teachers appropriate choices

SPSS was used to conduct a descriptive statistical analysis and the results were as follows: N: 17 MEAN: 11.12 STD: 4.48 MAX: 19 MIN: 4

To compare the correct choices of the dyslexic's characteristics the appropriate choices of the whole teachers of each characteristic were collected, because of space concerns letters have been used to represent characteristics, for a full list of the characteristics see the appendix.

Characteristics	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
L2 Teachers' choices	**7**	**10**	**8**	**8**	**11**	**11**	**7**	**10**	**13**	**7**	**12**	**14**	**8**	**4**	**9**	**8**	**8**	**14**	**9**	**11**

Appropriate choices for each feature

When descriptive statistics analysis was applied to both groups the results were as follows:

L2 teachers' single-score results N: 20 MEAN: 9:45 STD: 2.585 MAX: 14 MIN: 4

The result are organised into sections, which represent the main themes, and into subsections, which addresses specific characteristics of dyslexics.

Phonological Based Memory

Regarding dyslexics' inability to recall sounds, teachers' appropriate selections were 41%. Concerning dyslexics' inability to remember syllables, teachers' appropriate selections were 59%. Finally, about dyslexics' inability to remember words, teachers' appropriate selections were 47%.

Spelling

About the inability to spell high-frequency words, teachers' proper selections were 47%. Concerning inability to spell unfamiliar words, teachers' right selections were 70%.

Phonics Skills

Concerning the inability to distinguish the letters that are almost the same teachers' correct selections were 70%. About dyslexics' inability to recognise the relationship between the symbols and sounds, teachers' proper selections were 41%.

Decoding

Regarding their inability to use the association of symbols and sounds to read familiar words, teachers' appropriate selections were 59%. About the inability to read nonsense words through symbol-sound association, teachers' appropriate selections were 76%. Finally, about dyslexics' inability to use symbol-association to find out the pronunciation of real and nonsense words, teachers' selections were 41%.

Oral Reading Fluency

About inability to read accurately, teachers' right selections were 71%. Regarding inability to read at a story-telling pace, teachers' proper selections were 82%. Concerning reading hesitantly and with labour, teachers' appropriate selections were 47%. Finally, about the poor vocabulary development, teachers' acceptable selections were 24%.

Writing

Concerning the poorly structured writing of dyslexics, teachers' proper choices were 53%. Regarding the messy handwriting of dyslexics, teachers' right choices were 47%. About patients' poorly planned writing, teachers' appropriate choices were 47%. Concerning time-consuming written work, teachers' acceptable choices were 82%. About dyslexics' difficulty to take notes, teachers' right choices were 53%. Finally, suffering from difficulty completing written tests, teachers choices were 70%.

FINDINGS CONCLUSION AND RECOMENDATIONS

The researcher considered achieving less than 70% as poor knowledge, 70% - 84% as fair knowledge, and more than 84% as good knowledge. In general, teachers exhibited some kind of understanding of the characteristics of dyslexics; they showed fair (70-84%) knowledge of dyslexics' inability to use symbol-sound association to read nonsense words, inability to read words and sentences accurately, inability to read sentences at a story-telling pace, and taking much longer than expected to complete written work.

Although all the participants mentioned that they know dyslexia, they exhibited poor (>70%) knowledge of all the dyslexic' characteristics related to phonological based memory theme, spelling theme, and phonics skills theme; such themes seem beyond subjects' perception of dyslexia. Moreover, they showed lack of perception of most of the other themes' characteristics namely dyslexics' inability to use the association of symbols and sounds to read familiar words, inability to use symbol-association to find out the pronunciation of real words, reading hesitantly and with labour, the poor vocabulary development, the poorly structured writing, the messy handwriting, the poorly planned writing, and the difficulty when completing written tests. This contradiction between the claim of knowledge about dyslexia and the actual results emphasises what was concluded by Jusuf(2014, 34) that although the teachers knew the term of dyslexia, they could not specify about it. Subjects' perception of dyslexics' characteristics is limited to oral reading fluency theme. This can be read as a sign of poor acquaintance of these dyslexics characteristics. The findings of this study are in line with the previous studies' (Lin 2009; Aladwani and Shaye Spring 2012; Thompson 2013; Jusufi 2014; Tillotson Summer 2011) results.

These findings of such limited perception of this fatal learning disability call for urgent steps and actions by educational authorities to remedy these gaps. This can be done through

providing teachers with in-service training sessions to introduce dyslexia characteristics and to deal with dyslexia patients, and introducing relevant teaching methodologies within the curriculum of training teachers colleges. More research is needed to find out the possible causes of the different levels of knowledge between the teachers.

REFERENCES

1. Aladwani, Amel M., and Shaye S. Al Shaye. Spring 2012. "Primary School Teachers' Knowledge and Awareness of Dyslexia in Kuwaiti Students." Review of. *Education* 132 (3):17.
2. Brunswick, Nicola. 2009. *Dyslexia A Beginner's Guide*. Oxford: Oneworld Publications.
3. Elias, Rebecca. 2014. "Dyslexic Learners: An Investigation into the Attitudes and Knowledge of Secondary School Teachers in New Zealand." University of Auckland.
4. GElbeheri, Abdessatar Mahfoudhi, and J. Everatt. 2009. *Dyslexia in the Arab world*. Vol. 35.
5. Hallahan, Daniel P., and Cecil D. Mercer. 2001. *Learning Disabilities: historical perspectives : executive summary*. Edited by Cecil D. Mercer and Center Educational Resources Information. Washington, DC: U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
6. Helland, Turid, and Frøydis Morken. 2015. "Neurocognitive Development and Predictors of L1 and L2 Literacy Skills in Dyslexia: A Longitudinal Study of Children 5–11Years Old." *The Authors. Dyslexia* 22:3-26.
7. Jusufi, Qefsere. 2014. "Dyslexia, Awareness and Discriminatory Potential Perceptions of dyslexia among teachers in primary schools in Prishtina ", Linnaus University.
8. Lin, Sylvia Chai Hsieh. 2009. "Primary School Teachers' Awareness on Dyslexia and Management of Students with Dyslexia in Kuching Dividion." University Malaysia Sarawak.
9. Lowell, Susan C. 2017. "Dyslexia Assessment: What Is It and How Can It Help?" The International Dyslexia Association, Accessed 23-2. https://dyslexiaida.org/dyslexia-assessment-what-is-it-and-how-can-it-help/.
10. Mortimore, Tilly. 2008. *Dyslexia and Learning Style*. 2nd ed. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
11. Ott, Philomena. 2007. *Teaching Children with Dyslexia*. Oxon: Routledge.
12. Pearson, P. David, and Gina Cervetti. 2013. "The Psychology and Pedagogy of Reading Processes." In *Educational Psycholog*, edited by W. Reynolds and G. Miller, 507-54. New Yourk: John Wiley & Sons.
13. Riddick, Barbara. 1996. *Living with dyslexia*. London: Routledge.
14. Services, DSF Literacy and Clinical. 2016. "Dyslexia in Children." Accessed 22-7. https://dsf.net.au/dyslexia-in-children/.
15. Thompson, Lynette Sharon. 2013. "Dyslexia: An Investigation of Teacher Awareness in Mainstream High Schools." University of South Africa.
16. Tillotson, Tammy L. Summer 2011. "Perceptions of Dyslexia Knowledge among Elementary Education Teachers in the Chippewa Valley of Wisconsin ", University of Wisconsin-Stout, Menomonie, WI.
17. Wong, Bernice Y. L., Lorraine Graham, Maureen Hoskyn, and Jeanette Berman. 2008. *The ABCs of Learning Disabilities*. Burlington: USA: Elsevier Academic Press.

Journal of Faculty of Education
Scientific, evaluation-based, half-yearly journal, issued by Faculty of Education – University of Tripoli

Prof. Abdulbaset Ali Abuazza — General Supervisor

Pro. Mustafa Abdeladem El Tebeb — Chief Editor

***The Editor Board*:**

Dr. Masauda Meftah Ahmed — Member

Dr. Amer Hussein Elbozidy — Member

Correspondences: Chief Editor name,
Faculty of Education - Tripoli.
Fax: *88530531281200*
Tel :*00-218-92-525756388530531280003*
E-mail: *journal.tttripoli@hotmail.com*
Facebook:

Arabic Language Review: Dr.Mabruka Albuashi

***English Language Review*:** Dr. Mohamed Ashure Al Sharif

Designed and directed by: Dr. Naela Al Mahmudi

All Rights Reserved

Deposit no."2016/343"

International Classification no. ISSN2410-9150

Publications regulations

The journal welcomes all the researches and studies submitted by writers and researchers in deferent scientific and educational disciplines in both Arabic and English languages from inside and outside the country according to the following regulations:

1- Researchers submitted to the journal should be authentic or creative and have not been published or submitted to be published in another journal and not derived from any book or dissertation and an undertaken by the researcher should be provided.

2- The research should be characterized by scientific methodology as well as impartial scientific style, far from any political issue and should not mention any institutions, organizations or persons.

3- The researcher should stick to the results found out at the end of the research.

4- The research margins and bibliography for researches written in Arabic should be written according to the American psychological. Association (APA system) whereas, researches written in English should be written according to Modern Language association (ALMA) system.

5- Paper should be of (A4 size) with margin of 3cem from binding side whereas the other margins should be of 2.5 cm.The space between lines should be one and a half space with 12 in times news romance for the English.

6- Research pages are proffered to be less than 15 and shouldn't exceed twenty pages including graphs, titles and bibliography.

7- The journal welcome publication or MA and PhD abstract which are already discussed and approved as well as reports about scientific conferences and workshops that do not exceed five printed pages .

8- Researches should be sent to the journal email and in case of submitting the research by hand a copy on a CD should be enclosedholding the name of the researcher, place or of work and the permanentaddress.

9- After publication of the research of the faculty journal , the researcher has no right to republish it in any other scientific journals , the researcher also has no right to get his / her research back whether it was published or not.

10- All the studies, researches and articles submitted to the journal will be subject to scientific assessment by examiners (one examiner for each research) , secretly selected by board or editors to check the validity of publication, researchers should take the examiner's recommendation who into considering unless the researcher disagrees .

Contents

N.	Title	Page
1	**Facing the Challenge of Teaching EFL to a Large Class with Limited Resources** **Rasha Anwar Benlamin** University of Tripoli Faculty of Education Tripoli - Libya	1
2	**EFL Teachers Misconception about Dyslexic's Characteristics** **Masoud AboulgasimGhuma** Assistant professor English Department College of Arts Sabratha Sabratha University	18