مجلة عجمان للدراسات والبحوث

ISSN 1609-381X

دورية محكمة

المجلد العاشر - العدد الثاني
١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م

تصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم
عجمان - دولة الإمارات العربية المتحدة

مجلة عجمان للدراسات والبحوث
دورية محكمة

رئيس التحرير

د. آمنة خليفة آل علي

سكرتير التحرير

ميس عارف كامل

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبد الله محمد الشامسي

د. سلامة جمعة الرحومي

د. كريمة مطر المزروعي

أ. خميس محمد عبد الله

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم النعيمي	مركز الدوحة الدولي لحوار الأديان - قطر
أ.د. أسعد السحمراني	جامعة الإمام الأوزاعي - لبنان
أ.د. درويش عبد الرحمن	جامعة الإمارات العربية المتحدة - الإمارات
أ.د.صالح أبو إصبع	جامعة فيلادلفيا - الأردن
أ.د. عبد الله اسماعيل	جامعة الإمارات العربية المتحدة - الإمارات
أ.د. فهد محمد الحميد	جامعة الملك سعود - السعودية
أ.د. محمد الشرقاوي	جامعة القاهرة - مصر
أ.د. مرزوق يوسف الغنيم	المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج - الكويت
أ.د. مريم آيت محمد	جامعة ابن طفيل - المغرب
أ.د. وهيب الخاجة	جامعة العلوم التطبيقية - البحرين
د. سلطان محمد الهاشمي	جامعة السلطان قابوس - عمان

جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن رأي الكاتب أو الباحث

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة نصف سنوية تعنى بالدراسات الإنسانية والعلمية وتصدر عن جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم، والتي تأسست عام ١٩٨٣م لتساهم في الإثراء والتنمية الثقافية والعلمية في مجتمع دولة الإمارات بصورة خاصة ودول مجلس التعاون الخليجي بصفة عامة من خلال إحياء روح التنافس بين أبناء المنطقة والمقيمين فيها وتشجيع البحث العلمي.

أهداف المجلة:

١. نشر البحوث الإنسانية والعلمية الجادة والأصيلة التي يعدها الباحثون وذلك من أجل إثراء المعرفة.
٢. توطيد الصلات العلمية والفكرية بين الباحثين وطلبة العلم وتحقيق التواصل العلمي والثقافي مع الهيئات العلمية والمراكز والجامعات والكليات المتخصصة.
٣. معالجة القضايا الإنسانية والعلمية وخاصة المتعلقة بدولة الإمارات العربية المتحدة ومنطقة الخليج العربي.
٤. التعريف بالبحوث الجديدة والمراجع والمصادر الحديثة والمؤتمرات والندوات العلمية والأطروحات الجامعية.

قـواعـد النشـر

١. أن يكون البحث متسماً بالأصالة والدقة وسلامة الاتجاه.
٢. أن يكون البحث مطبوعاً خالياً من الأخطاء اللغوية مع مراعاة قواعد الضبط المتعارف عليها.
٣. ألا يتجاوز البحث (٤٠) صفحة (١٨٠٠٠) كلمة.
٤. أن يرسل الباحث ثلاث نسخ من البحث قياس ورق A٤ مع ترك مسافة بين الأسطر.
٥. تقبل البحوث باللغة العربية أو الإنجليزية، على أن يتضمن البحث ملخصاً باللغتين بما لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة لكل ملخص.
٦. ألا يكون البحث قد سبق نشره، أو حصل على موافقة بالنشر في مجلة أخرى أو نال به جائزة لدى أية جهة.
٧. المراجع: ترقم المراجع وترتب حسب تسلسل ورودها في البحث، بحيث يتم الرجوع إليها حسب الرقم المعطى لها، على أن ترتب في القائمة وفقاً للنسق التالي:

الكـــتـــب: [اسم المؤلف، اسم الكتاب، الجزء، الطبعة، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

الدوريات: [اسم الباحث، عنوان البحث، اسم الدورية، مجلد رقم ..، العدد رقم ..، الناشر، المدينة، الدولة، السنة].

٨. لا يحق لأعضاء هيئة تحرير المجلة أو أعضاء مجلس أمناء جائزة راشد بن حميد للثقافة والعلوم أو مجلس إدارة جمعية أم المؤمنين النسائية النشر في المجلة.
٩. يتم تحكيم جميع البحوث قبل نشرها في المجلة.
١٠. لا تلتزم المجلة برد أصول البحوث المقدمة إليها في حالة قبولها للنشر وفي حالة عدم قبولها للنشر من حق الباحث استرداد بحثه.
١١. يتم إبلاغ جميع الباحثين بقرار صلاحية بحوثهم للنشر من عدمه.
١٢. لا يجوز لأصحاب البحوث التي تنشر في المجلة أن يعيدوا نشرها أو جزء منها في مؤلف أو مجلة أخرى إلا بعد موافقة خطية من رئيس التحرير.
١٣. يرفق كل باحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية مبرزاً أهم مؤلفاته بما لا يتجاوز (٥٠) كلمة.

مجلة عجمان للدراسات والبحوث

دورية محكمة

المجلد العاشر، العدد الثاني، ١٤٣٢ هـ - ٢٠١١ م

أثر برمجية تعليمية ووحدة دراسية للتوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر في غزة

أ. د. يحيى محمد أبو جحجوح
أ. رسمي محمد حسان ٧

واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل بالأحساء من وجهة نظر الطلبة

د.أحمد عبد الفتاح الزكي ٣٨

سيرورة إنتاج المعنى في السرد السينمائي - مقاربة نظرية

د. سعيد عموري ٦٦

أثر برمجية تعليمية ووحدة دراسية للتوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر في غزة

Effect of Software & Study Unit on Raising Cancer Awareness Among 10th Grade Students in Gaza

أ. د. يحيى محمد أبو جحجوح(*)
أ. رسمي محمد حسان

ملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر برمجية تعليمية ووحدة دراسية في التوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؛ ولتحقيق ذلك تم اتباع المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتم بناء برمجية تعليمية ووحدة دراسية بمحتوى علمي مشترك، وأعد الباحثان ثلاث أدوات بحثية، وهي: اختبار معرفي بمرض السرطان، ومقياس اتجاهات نحو مرض السرطان، واختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان، وتم التأكد من صدقها وثباتها جميعاً، ثم تم تطبيقها على عينة من صفين دراسيين قوامهما (٧٠) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، وتم تقسيمها بالتساوي عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين قبل تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية وبعدهما، ولتحليل البيانات تم استخدام اختبار «ت» لعينتين معتمدتين وحجم التأثير واختبار «ت» لعينتين مستقلتين. وكشفت النتائج عن ارتفاع حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في المعرفة بمرض السرطان، والاتجاهات نحو مرض السرطان، وسلوكيات الوقاية من مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في المتغيرات التابعة الثلاثة.

الكلمات المفتاحية: برمجية تعليمية، وحدة دراسية، التوعية بمرض السرطان، المعرفة بمرض السرطان، الاتجاهات نحو مرض السرطان، سلوكيات الوقاية من مرض السرطان.

Prof. Yahya M. Abu Jahjouh (*)
Mr. Rasmi M. Hassan

Abstract

This research aimed at investigating the effect of a Software and study unit on cancer awareness among the 10th grade class students in Gaza. In order to achieve the above-mentioned objective the two researchers adopted the descriptive and experimental approaches. The researchers constructed a Software and study unit containing the same scientific content. They prepared a cognitive test, an attitudes scale and cancer preventive behaviors test and ensured their validity and the reliability. The researchers selected (70) students of 10th basic graders who were equally and randomly divided into two experimental intact classes before and after teaching the Software and the study unit. The researchers used t-test for two dependent groups, size effect, and independent t- test for analyzing the data. The research concluded the following: the Software and the study unit had a big effect size on the subjects' knowledge ,attitudes and cancer preventive behaviors; There was no statistically significant difference between the Software and the study unit.

Key words: Software Study Unit, Cancer awareness, Cancer Knowledge, Attitudes toward cancer ,cancer Preventive behaviors.

(*) كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

(*) College of Education, Al-Aqsa University, Gaza - Palestine.

المقدمة

أدى التطور العلمي، وتعقد الحياة العصرية إلى إصابة الإنسان بأمراض لم تكن معروفة من قبل، ويحاول جاهداً القضاء عليها أو الحد من تأثيرها الفتاك.

ولإعداد الإنسان كي يقوم بدوره بفاعلية في المجتمع، هناك ضرورة ملحة للاهتمام بتربيته تربية صحية سليمة لا تقتصر على تزويده بالمعلومات الصحية، بل تهدف لتغيير سلوكه واتجاهاته وعاداته الضارة بالصحة إلى سلوك وعادات واتجاهات تؤدي إلى المحافظة على صحته، فهناك أنواع من أمراض السرطان ترتبط بسلوكيات الأفراد مثل الإصابة بسرطان الرئة نتيجة التدخين وطبيعة الحياة، وسرطان البروستاتا وسرطان المعدة نتيجة طبيعة الغذاء.

فتلوث المياه والغذاء يؤدي إلى إصابة الإنسان بأمراض سرطانية لاحتوائها على عنصر الليثيوم والكاديوم والزرنيخ ورابع كلوريد الكربون (وحش ويوسف: ٢٠٠٨) [١].

وتمثل الأزمات الصحية تحديات ضخمة تواجه المجتمعات البشرية، فالدولة التي تستطيع أن تتوقعها تكون أكثر وعياً على تجاوزها من غيرها، ومن الضروري أن يتم التخطيط لذلك واستخدام الطرق العلمية، والاستعداد للتوعية بها، وهذا يعد لب العملية التعليمية التي تضطلع بها المدارس والجامعات في أثناء إعداد الأجيال للمستقبل، فإدراك الإنسان ووعيه بضرورة حماية نفسه من الأمراض الخطيرة يستلزم دراستهم لهذه الأمراض وأساليب وقاية أنفسهم والمحيطين بهم منها، وذلك لمواجهة تحديات المستقبل المرتبطة بالصحة والمرض؛ بهدف إعدادهم لكي يتدبروا أمر صحتهم بشكل أكثر وعياً وفاعلية، والتربية هي الوسيلة الرئيسة لغرس الوعي بالصحة والحفاظ عليها (لطف الله: ٢٠١٠) [٢].

وتؤكد المعايير العالمية على ضرورة مساعدة المتعلمين على معرفة وفهم أسباب حدوث الأمراض وأعراضها ومسبباتها بأنواعها الفيروسية والبكتيرية والطفيلية وكيفية تجنبها والوقاية منها (NSTA:2003) [٣]. وتؤكد المعايير الخاصة بالعلوم من المنظور الشخصي والاجتماعي على هدف رئيس يتعلق بإمداد الطلاب بوسيلة لفهم القضايا الشخصية والاجتماعية والتصرف إزاءها، وتشترك في معيار الصحة الشخصية في جميع المراحل الدراسية الابتدائية والإعدادية والثانوية (النجدي وسعودي وراشد: ٢٠٠٥) [٤].

مما سبق يتضح أن التربية الصحية عملية تربوية مستمرة تزود الأفراد والمجتمع بالمعلومات الصحية الصحيحة واكتسابهم للاتجاهات الإيجابية المرتبطة بالصحة وكذلك العادات الصحية السليمة.

وتهدف التربية الصحية إلى إعداد طلاب أصحاء يساعدون في القدرة التنافسية والاقتصادية لوطنهم حيث يصبحون عمالاً أكفاء، وتقل فترات غيابهم بسبب المرض، وينتهجون سلوكيات وقائية؛ وبذلك يقل الإنفاق على العلاج، وتقل تكاليف التأمين الصحي (Bender &Sorochan: 1997) [٥].

ويعد الفقر والجهل والتصورات البديلة غير الصحيحة عن الأمراض من أسباب عجز الدول والمجتمعات في السيطرة على الأمراض ونشر الصحة السليمة (MNT: 2008) [٦]. وتعد التوعية الصحية عنصراً أساسياً ومهماً للحفاظ على الصحة. (Thorpe: 2009) [٧].

ويمكن إيجاز أهداف التربية الصحية في جعل الصحة محور اهتمام الأفراد ومشاركة المجتمع في حل المشكلات الصحية، والتعرف إلى الآثار السلبية المؤثرة على الصحة العامة الناتجة عن سوء التغذية وبعض الأمراض، وتصحيح المعتقدات الخطأ المرتبطة بالصحة، وتنمية

الوعي الصحي وإكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو الصحة، والابتعاد عن العادات السيئة مثل: التدخين، والمخدرات، والمسكرات.

وحدد كلٌ من (Schirald &Brown, 2000)[٨] و(Johnson &Kittleson : 2001)[٩] عناصر الوعي الصحي في: الصحة الشخصية، التغذية، الإسعافات الأولية، التربية الجنسية، صحة البيئة، الصحة العقلية والنفسية، العقاقير والكحوليات والتبغ، الأمراض المعدية وغير المعدية والوقاية منها، صحة المستهلك.

ومن المهم ألا يقتصر الوعي الصحي على جانب معين من الأمور المتصلة بالصحة، ولكنه يجب أن يتسع ليشمل جميع العناصر الضرورية لكي يكون الإنسان بصحة جيدة، وهذه العناصر متداخلة بشكل يصعب فصلها؛ لأنها متشابكة بطبيعتها ويؤثر بعضها في الآخر.

ويتصف الشخص ذو التوعية الصحية بممارسة العادات الصحية السليمة، والقدرة على التكيف مع مجتمعه الذي يحيط به ومع نفسه، والإلمام بالكثير من الأمراض التي تنتج عن اتباع السلوك غير الصحي، وحب الاستطلاع والبحث والاستكشاف المتواصل، والقدرة على القيادة من أجل تعزيز الصحة، والقدرة على علاج المشكلات الصحية.

ولكل مدرس دور في نشر الوعي الصحي وزيادة التثقيف والمشاركة في التخطيط للبرامج والنشاطات المتعلقة بالصحة، وتسخير المادة النظرية لخدمة المادة العلمية الصحية، وربط الموضوعات الدراسية في ذهن الطلاب بالموضوعات الصحية، والتأكد من استيعابهم لجميع هذه العلاقات وطبيعتها (السبول: ٢٠٠٥)[١٠].

وتكمن خطورة السرطان في تأثيره الكبير على الوضع العائلي، من حيث إنه يعمل على خلخلة الوضع الاقتصادي وما يصاحب المريض من علاج، وفي أنه يحتل المرتبة الثانية في الأمراض المسببة للموت، فهو يأتي بعد أمراض القلب والأوعية الدموية (Al Najar&Awad: 2002)[١١].

وأصدرت منظمة الصحة العالمية إحصائية جديدة عن مرض السرطان على مستوى العالم، حيث أشارت إلى أن عدد الحالات الجديدة لمرض سرطان الرئة التي تم تسجيلها على مستوى العالم حتى عام ٢٠٠٨م، وصل إلى (١,٦١) مليون شخص، ثم سرطان الثدي (١,٣٨) مليون شخص، ثم سرطان الأمعاء (١,٢٣) مليون شخص. وأن إجمالي عدد الحالات الجديدة للإصابة بمرض السرطان عام (٢٠٠٨م) وصل إلى نحو (١٢,٧) مليون حالة، فيما بلغت حالات الوفيات نتيجة الإصابة بالسرطان نحو (٧,٦) مليون. ويعد مرض السرطان أكثر انتشاراً في الدول الأكثر فقراً. ووصل عدد الوفيات جراء الإصابة بمرض سرطان الرئة إلى (١,٣٨) مليون شخص على مستوى العالم، فيما وصل عدد الوفيات بمرض سرطان المعدة إلى (٧٤٠) ألف شخص، ثم عدد الوفيات نتيجة الإصابة بمرض سرطان الكبد (٦٩٠) ألف شخص. وإن التقليل من الإصابة بالسرطان يعتمد على ثلاث نقاط، هي: التقليل من عدد المدخنين، واتباع طريقة صحية في الحياة بتناول كمية أكبر من الفواكه والخضار والقيام بتمرينات رياضية، والوعي بالأعراض المبكرة للسرطان (تقرير منظمة الصحة العالمية: ٢٠١٠)[١٢].

وتتمثل الحلول الاستراتيجية للوقاية من مرض السرطان في تطوير مركز حديث لرصد الأورام، وتنفيذ حملات الكشف المبكر، والاهتمام بالوعي الصحي والوقائي وذلك بغرس المفاهيم والسلوكيات الصحية الصحيحة المتعلقة بمرض السرطان لدى الطلبة وأفراد المجتمع، وضرورة تبني دعوة للعودة إلى الطبيعة والحد من الملوثات البيئية، وتصميم وحدات دراسية للتوعية

به، وتنظيم حملات إعلامية منظمة لتحذير المواطنين من أخطاره وتعريفهم بأساليب الوقاية منه.

ويقع على مناهج العلوم دور مهم في تطوير المهارات الحياتية لدى الطلبة بما يساعدهم على ترجمة المعارف والمواقف والسلوك والصحة والقدرة على الحد من مخاطر سلوك محددة واعتماد سلوك صحي لتحسين حياتهم (عبدالسلام: ٢٠٠٩)[١٣]. وتعد المعرفة الصحية والتوعية بالأمراض مهمة لجميع أفراد المجتمع، كما تعد أكثر أهمية للمناهج التعليمية بجميع عناصرها معلمين ومتعلمين، بحيث يمكن التوعية بالأمراض للوقاية منها (Robertson: 2010)[١٤].

ولقد أولت وزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة الفلسطينية في تقريرها الصادر عام ١٩٩٦م اهتماماً كبيراً بالتربية الصحية، فقد عقد المؤتمر الأول للصحة المدرسية في فلسطين، وأوصى بضرورة إيجاد منهاج صحي يساعد على تحقيق أهداف التربية الصحية ويلبي الحاجات الصحية اللازمة للطلبة (المجبر: ٢٠٠٤)[١٥]. كما أن تركيز المناهج الدراسية على القضايا الصحية ضروري جداً لتحقيق أحد مخرجات عملية التعليم وهو التوعية بالأمراض وتحسين صحة المتعلمين (Robertson: 2010)[١٤].

وقد أجريت دراسات بهدف نشر الوعي الصحي، فلقد أثبتت دراسة (إسماعيل: ٢٠٠٠)[١٦] كفاءة الوحدة المقترحة في الإيدز والأمراض المنقولة جنسياً في إكساب التلاميذ في مصر بعض أهداف التربية الصحية للوقاية من الإيدز والأمراض المنقولة جنسياً. وأوضحت دراسة ماكرثي ورسل (Mccarthy &Rusell:2000)[١٧] أن مرضى السرطان خلال الستة الأشهر الأخيرة من حياتهم قد تدهورت حالتهم الصحية كلما اقتربوا من نهاية ستة الأشهر الأخيرة. وتناولت دراسة (Davison، & Penne: 2001)[١٨] دور علم النفس الاجتماعي ومدى دعمه للمجموعات المساعدة على الأمراض في أمريكا، وأوضحت أن الدعم الأكبر والأكثر مطلوباً لأمراض مثل الإيدز، والإدمان، وسرطان البروستاتا. وكشفت دراسة (صالح: ٢٠٠٢)[١٩] عن فعالية برنامج مقترح في التربية الصحية في تنمية التنور الصحي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بشمال سيناء. وأعدت دراسة (عبده:٢٠٠٣)[٢٠] برنامج لتنمية المفاهيم الصحية لدى طلبة الصف السادس الأساسي مراعياً الحاجات الصحية اللازمة للطلبة. وهدفت دراسة أويمان وآخرين (Ouman & etal: 2004)[٢١]. إلى معرفة تأثير برنامج موجه في التربية الصحية على المفاهيم الصحية والمرضية لدى أطفال المدارس في كينيا، وأوضحت أن الطلاب اكتسبوا مفاهيم صحية جديدة، وأن هناك إمكانية لتوسيع المفاهيم الصحية وتعديل الحالات المرضية للمتعلمين من خلال التربية الصحية الموجهة. واقترحت دراسة (مصالح: ٢٠٠٤)[٢٢] برنامج في التربية الصحية للطلاب المعاقين بصرياً في المرحلة الأساسية في ضوء احتياجاتهم، وأوضحت ارتفاع مستوى التلاميذ المعاقين بصرياً في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

وأوضحت دراسة إرفاين وآخرين (Irvine & etal : 2004)[٢٣]. أن البرنامج القائم على الوسائط المتعددة التفاعلية أثر بشكل ملحوظ على العادات الغذائية للأفراد. وأعدت دراسة (الفرا: ٢٠٠٥)[٢٤] برنامج في علوم الصحة والبيئة قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض متطلبات الاستنارة الصحية لدى طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة خان يونس وتوصلت إلى فاعليته. وأثبتت دراسة (أبوزايدة:٢٠٠٦)[٢٥] فاعلية برنامج الوسائط المتعددة على تنمية المفاهيم الصحية والوعي الصحي لدى طلاب الصف السادس بمحافظة

غـزة. وأشـارت دراسـة (الـفـرا وأبـو هـدروس: ٢٠٠٧)[٢٦] إلى ضعف دور مناهج العلوم الفلسطينية بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا في تحقيق الاستنارة الصحية لدى التلاميذ. وأسفرت دراسة (الزعانين:٢٠٠٧)[٢٧] عن فاعلية البرنامج المحوسب لتدريس وحدة أجهزة جسم الإنسان في تنمية تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي بفلسطين، وكذلك اتجاهاتهم نحو التعليم المحوسب. وأشـارت دراسة (الأشقر:٢٠٠٨)[٢٨] إلى إهمال منهاج العلوم لطلبة الصف التاسع الأساسي لعناصر التنور الصحي، وانخفاض مستوى التنور الصحي لدى طلاب الصف التاسع عـن (٧٥٪). وكشـفت دراسـة (الفرع: ٢٠٠٨)[٢٩] عن أثر برنامج محوسب في تنمية مفاهيم التربية الوقائية لدى طلبة الصف التاسع من التعليم الأساسي في محافظة رفح في قطاع غزة. وتوصلت دراسة (عليان: ٢٠٠٨) [٣٠] إلى فاعلية برنامج محوسب في تنمية التنور البيولوجي لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحو المستحدثات البيولوجية في غزة. وتعرفت دراسـة (العاشق والقصبي والخوجـه: ٢٠٠٨) [٣١] إلى مستوى الثقافة الصحية في مجال الأمراض المعدية لدى متعلمي الصف التاسع الأساسي، الذي كان ضعيفاً بنسبة (٤٢,٦٪). وبينت دراسة (السعدني: ٢٠٠٨)[٣٢] فاعلية وحدة محوسبة في إكساب الطلاب المعلمين بعض مفاهيم وإجراءات الإسعافات الأولية والقدرة على اتخاذ القرار المناسب في حالات الإسعافات الأولية. وتوصلت دراسة (وحش ويوسف: ٢٠٠٨)[١١] إلى فاعلية برنامج مقترح لتنمية وعي تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعامل السليم مع المخلفات الصلبة من خلال منهجي العلوم والدراسات الاجتماعية للوقاية من الأمـراض. وكشـفت دراسة (حسـان:٢٠٠٩)[٣٣] عن فعالية وحدة دراسية محوسبة في تنمية الوعي بمرض السـرطان. وأسـفرت دراسة (لطف الله: ٢٠١٠)[٢] عن فاعلية وحدة عن الأمراض الوبائية في تنمية المعارف الصحية ومهارات إدارة الأزمات الصحية لدى الطالب المعلم بالإسماعيلية.

يتضح مما سبق ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات في مجال التربية الصحية والتوعية الصحية، لا سيما فيما يتعلق بالأمراض الخطيرة كمرض السرطان، كما يتضح أن البحث الحالي قد اتفق مع دراستي (إسماعيل:٢٠٠٠)[١٦] و(مصالحة:٢٠٠٤) [٢٢] في استخدام الاختبار المعرفي، ومقياس الاتجاهات. ومع دراسات (إسماعيل، 2000)[١٦] (2004:Ouman & etal)[٥].(الأشقر: ٢٠٠٨)[٢٨] في عينة الدراسة وهي من فئة طلاب التعليم الأساسي. وتميزت عن دراسة (حسان: ٢٠٠٩)[٣٣] في اتباع مجموعتين تجريبيتين وتصميم وحدة دراسية بالإضافة إلى برمجية تعليمية واتباع ثلاث أدوات بحثية. واتفقت مع دراسة (لطف الله: ٢٠١٠)[٢] في استخدام اختبار للمعارف الصحية واختبار آخر للمهارات الصحية، وتميزت عنها في استخدام مقياس للاتجاهات بالإضافة إلى حوسبة الوحدة الدراسية.

ويعتبر الحاسوب من أبرز المستجدات التي أنتجتها التقنية الحديثة في القرن العشرين، فظهور الحاسوب فرض كثيراً من المتغيرات في جميع النواحي المعرفية والعلمية، حتى أصبحت بصمة الحاسوب واضحة المعالم في جميع الميادين، لتشكل أداة قوية لحفظ المعلومات ومعالجتها ونقلها (الفار: ٢٠٠٤)[٢٤]. وأخذ يحتل مكانة الصدارة بالنسبة للعلوم الأخرى، فقد دخل مختلف مجالات حياة الإنسان، وأثر فيها تأثيراً مباشراً، وأصبح من ضرورات الحياة العملية والعلمية، وعاملاً أساسياً من عوامل

الإنتاج البشري (كنسارة: ٢٠٠٩)[٣٥].

وفي العقود الأخيرة حدث تطور سريع في الوسيلة التعليمية وفي كيفية توظيفها، ومن هذه الوسائل الحاسوب والبرامج المحوسبة خاصة في تعليم العلوم، وقد نادى المتخصصون في التربية بالابتعاد عن تلقين العلوم، وتقديمها بطريقة متغيرة ومتجددة مع عدم الاقتصار على طريقة واحدة، وهذا أدى إلى استخدام برامج الحاسوب في التدريس لجميع المراحل التعليمية (عبدالهادي: ٢٠٠٣)[٣٦].

وقد لاحظ الباحثان من خلال زيارة لبعض مدارس الحكومة أن توظيف الحاسوب في التعليم ضعيفاً، وحسب اطلاع الباحثين لم يوجد دراسات في قطاع غزة تبحث في توظيف التقنيات الحديثة في الموضوعات التي تخص مرض السرطان؛ وهذا دفع الباحثين لبناء برمجية تعليمية ووحدة دراسية وتجريبهما في التوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة.

مشكلة البحث

من مبررات قيام الباحثين بهذا البحث؛ ما توصلت إليه الدراسات من انتشار مرض السرطان في قطاع غزة في السنوات الأخيرة، حيث كان عدد الحالات المصابة بالسرطان في غزة من سنة ١٩٩٥ إلى سنة ٢٠٠٥ هو (٦٩١٦) حالة مرضية (Awad &Abu Arquob.2005)[٣٧].

وتأكيداً لأهمية هذا البحث تم إجراء دراسة استطلاعية، عن طريق توزيع استبانة تتمحور حول مرض السرطان، ومدى معرفة الطلاب في نهاية مرحلة التعليم الأساسي بالقضايا والموضوعات المتعلقة بمرض السرطان، وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة الطلاب الذين لديهم معرفة بالسرطان ٢٠٪ من طلاب الصف العاشر الأساسي.

وتم تحديد مشكلة البحث بالسؤال الرئيس الآتي:

ما أثر برمجية تعليمية ووحدة دراسية للتوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟

وينبثق منه الأسئلة الآتية:

١. ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية المعرفة بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟
٢. ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية الاتجاهات نحو مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟
٣. ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية سلوكيات الوقاية من مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟
٤. ما الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الأساسي في التطبيق البعدي لأدوات البحث الثلاثة تعزى لمتغير (البرمجية التعليمية/ الوحدة الدراسية)؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى بناء برمجية تعليمية ووحدة دراسية لتنمية الوعي بمرض السرطان، والكشف عن أثرهما في تنمية المعرفة بمرض السرطان والاتجاهات نحوه وسلوكيات الوقاية منه لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة، والمقارنة بين البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في ذلك.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية:

١. يربط بين العلم وتدريس العلوم والتربية الصحية وتكنولوجيا الحاسوب بتناوله موضوعاً مهماً للمجتمع الفلسطيني.
٢. قد يفيد مخططي ومطوري المناهج الفلسطينية والقائمين على إعداد كتب العلوم والتربية الصحية المدرسية بما يقدمه من نموذج لبرمجية تعليمية ووحدة دراسية بمحتواهما العلمي ذي العلاقة المباشرة بحياة الطلاب.
٣. قد يفيد هذا البحث الباحثين، حيث إنه من

الأبحاث النادرة مما يتيح الاستفادة منه في أبحاث تالية، واستخدام أدواته الثلاثة.

٤. من المتوقع أن يساهم هذا البحث في تحسين طرائق تدريس العلوم وتركيزها على دور المتعلم والاهتمام به، وتوظيف الحاسوب في تدريس العلوم، وتفاعل منهاج العلوم مع قضايا المجتمع المحلي.

حدود البحث

اقتصر البحث على:

١. تجريب البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية المختصة بمرض السرطان في مدرسة بيت لاهيا الأساسية العليا «ج» للبنين في محافظة شمال غزة.

٢. ترتبط نتائج البحث وتفسيرها بظروف التجربة، وطبيعة عينة البحث وزمان ومكان تطبيقها.

٣. تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية ضمن منهاج العلوم للصف العاشر الأساسي.

فروض البحث

١. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات معرفة طلاب الصف العاشر بمرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٢. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات معرفة طلاب الصف العاشر بمرض السرطان قبل دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٣. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٤. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مرض السرطان قبل دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٥. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف العاشر في سلوكيات الوقاية من مرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٦. يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف العاشر في سلوكيات الوقاية من مرض السرطان قبل دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

٧. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر في نتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث الثلاثة تعزى لمتغير (البرمجية التعليمية/ الوحدة الدراسية).

تعريف مصطلحات البحث

الأثر

مدى تحقيق الأهداف المنشودة من البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية للتوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، ويحسب من خلال الفرق الدال إحصائياً بين متوسط درجة التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، ويعبّر عن حجمه بمربع إيتا.

البرمجية التعليمية

وحدة تعليمية مصممة حاسوبياً وفق تعليمات مكتوبة ببرنامجي Flash، Visual basic، بطريقة منظمة ومترابطة ومتضمنة مجموعة من الخبرات والأنشطة المتنوعة. وقد تكونت من مادة علمية عن مرض السرطان، ووسائط متعددة من نصوص، صور ثابتة، أصوات، صور متحركة، مقاطع فيديو، وتقويم متنوع.

الوحدة الدراسية

مجموعة الخبرات والأنشطة والمعارف المختارة والمتعلقة بمرض السرطان من حيث أسبابه وأنواعه وطرق الوقاية منه، والمنظمة بما يتناسب

مع خصائص طالب الصف العاشر الأساسي.

التوعية بمرض السرطان

قدرة الطالب على المعرفة والفهم وتكوين الاتجاهات واكتساب مهارات صحية لبعض القضايا المتعلقة بمرض السرطان المنتشر في شمال محافظة غزة، وتتضمن ثلاثة جوانب: المعرفة بمرض السرطان، الاتجاهات نحو مرض السرطان، سلوكيات الوقاية من مرض السرطان، ويعبر عن كل جانب من هذه الجوانب الثلاثة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على كل أداة بحثية خاصة بها.

منهجية البحث

أولاً: بناء البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية المقترحتان للتوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي:

تم بناء البرمجية تعليمية والوحدة دراسية للتوعية بمرض السرطان للصف العاشر الأساسي، وفق المراحل الآتية:

أ. مبررات اختيار موضوع مرض السرطان:

تم اختيار مرض السرطان لتدريسه لطلاب الصف العاشر الأساسي للمبررات التالية:

١. تزايد انتشار مرض السرطان في شمال قطاع غزة.
٢. ضعف مستوى الوعي الصحي بوجه عام والوعي بمرض السرطان بوجه خاص بين طلاب محافظة شمال غزة من خلال تطبيق استبانة على عينة استطلاعية من طلاب الصف العاشر.
٣. حاجة المجتمع الفلسطيني الماسة لتناول هذا الموضوع، لاسيما في ظل الاعتداءات الصهيونية المتكررة على صعيد الماء والغذاء والهواء وتلويثها كيميائياً وإشعاعياً، ولعل آخرها إلقاء كميات كبيرة من القنابل الفسفورية، والهجمات المتكررة بالقنابل والصواريخ.
٤. لا يوجد في مناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في فلسطين أية وحدات دراسية عن مرض السرطان وأسبابه وخطورته وسبل الوقاية منه.

ب. أهداف البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية ومحتواهما:

هدفت البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية إلى تزويد طلاب الصف العاشر بمعلومات عن مرض السرطان وأسبابه، وأنواعه، وطرق الوقاية منه، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية، واكتسابهم سلوكيات للوقاية من مرض السرطان، وقد تمت صياغة (٥٣) هدفاً سلوكياً متنوعاً، ملحق (١).

وتم اختيار المحتوى العلمي بالاعتماد على الأبحاث والدراسات السابقة مثل: (عبده: ٢٠٠٣)[٢٠] (أبو زايدة: ٢٠٠٦)[٢٥] (عليان: ٢٠٠٨)[٣٠] (الفرع، ٢٠٠٨)[٢٩] (حسان: ٢٠٠٩)[٣٣]، والمصادر العلمية العربية والأجنبية من كتب ومواقع الكترونية طبية التي تحتوي على صور لها علاقة بالموضوع، ومقاطع الفيديو من وزارة الصحة وموقع اليوتيوب. وتم تنظيمها في ضوء خصائص طلاب الصف العاشر، وخصائص بناء البرامج التعليمية المحوسبة والوحدات الدراسية.

ج. تحديد الموضوعات الرئيسة والفرعية:

لتحديد موضوعات البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية؛ تم عرض الموضوعات الرئيسة والفرعية في صورة استطلاع للرأي على متخصصين في المناهج وطرق التدريس، وأطباء متخصصين في الأورام، كما عرض الاستطلاع على ثلاثين طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، وقد طلب من كل محكم من المحكمين إبداء رأيه حول أهمية كل موضوع بالنسبة لطلاب الصف العاشر ومدى مناسبته لهم، وبعد ذلك تم حساب النسبة المئوية لدرجة أهمية كل موضوع من الموضوعات العشرة الرئيسة، وتبين أن الموضوعات الستة الرئيسة الأولى حصلت على

نسبة مئوية لدرجة أهميتها تفوق ٨٠٪، وهي:

١. الأورام: مفهومها، الأورام الحميدة، الأورام الخبيثة، أعراض مرض السرطان، طرق علاج الأورام الخبيثة.

٢. أسباب مرض السرطان: المواد الكيمائية، الميكروويف، الفريزر، البلاستيك، التدخين، أمراض معدية، طبيعة الغذاء، طبيعة الحياة، تلوث الهواء، الممارسات الجنسية، التوزيع الجغرافي، الإشعاع، عوامل وراثية، لون الجلد، العوامل المساعدة، اضطرابات هرمونية.

٣. الأمراض السرطانية الشائعة بين الذكور: الرئة، القولون والمستقيم، البروستاتا، المثانة، المعدة.

٤. الأمراض السرطانية الشائعة بين النساء: الثدي، الرحم، المبيض، الغدة الدرقية.

٥. الأمراض السرطانية الشائعة بين الأطفال : الغدد الليمفاوية، الدم، العظام، الدماغ.

٦. الوقاية من مرض السرطان: الغذاء والسرطان، الفحوصات.

د. بناء البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية:

احتوت البرمجية التعليمية للتوعية بمرض السرطان على ستة دروس وفق نمط التدريس الشامل، وذلك طبقاً للمراحل الخمس لإنتاج البرمجيات وهي: مرحلة التصميم، ومرحلة الإعداد، ومرحلة كتابة السيناريو، ومرحلة التنفيذ، ومرحلة التجريب والتطوير (الفار، ٢٠٠٤)[٣٤]. وتم إعداد الوحدة الدراسية بالاسترشاد بمراحل إنتاج البرمجيات التعليمية باستثناء ما يتعلق بتحديد الوسائط التعليمية وكتابة السيناريوهات للبرمجة.

وفيما يلي عرض لكل مرحلة من هذه المراحل:

١. مرحلة التصميم

تضمنت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

* تحديد الأهداف العامة للبرمجية التعليمية.
* تحديد الاختبارات التي ينبغي أن تشمل المحتوى بكامله.
* تحديد بناء الدروس التعليمية.
* تحديد مجموعة من الأنشطة يمكن الاستعانة بها في أثناء العرض.
* تحديد تصور عن كيفية جمع البيانات الخاصة بأداء الطلاب وتسجيلها وكيفية توجيههم طبقاً لها.
* تحديد تصور لوضع كتيبات صغيرة بالنسبة للبرمجية.
* تحديد كيفية إتاحة الفرصة للطلاب لاختيار التدريبات الإثرائية.

٢. مرحلة الإعداد

تضمنت هذه المرحلة الخطوات الآتية:

* صياغة الأهداف التعليمية بوضوح بطريقة إجرائية.
* تحليل محتوى موضوع البرمجية وتنظيمه وإعادة صياغته في تتابع منطقي وسيكولوجي.
* تحليل خصائص الطلاب ومراعاة مستواهم العلمي والمهاري.
* تخطيط الدروس، مع مراعاة الوقت لكل درس، والتنسيق الجمالي لشاشات العرض، وصياغة محتوى كل درس.
* تحديد الوسائط التعليمية المتمثلة في الصور والرسومات ومقاطع الفيديو، والألوان، والنصوص، والأصوات، والروابط.
* تحديد طرق واستراتيجيات التعليم التي ينبغي أن تتضمنها البرمجية.
* تحديد الأنشطة المصاحبة لكل موقف تعليمي متوقع.
* تحديد طرق واستراتيجيات استثارة دافعية الطلاب للتعلم.
* تحديد طرق التعزيز والتغذية الراجعة وذلك عند حل السؤال صحيح يكون التعزيز أحسنت، وإذا كانت الإجابة خطأ يكون

التعزيز أعد المحاولة، وعند حل الأسئلة في نهاية الدرس يصحح الحاسوب تلقائياً الأسئلة، وعند الحصول على معدل ٨٠٪ يكون التعزيز بالانتقال إلى الدرس الثاني، وعند الانتهاء من أسئلة الدرس السادس ينتقل إلى الاختبار البعدي.

* تحديد طرق العرض ووصفها، وكذا نوع التهيئة المطلوبة، ووقت استخدامها، مع مراعاة تنوع المثيرات.
* تحديد أنواع الأسئلة المناسبة والفاعلة.
* تحديد المراجع والمصادر والمواد التعليمية المناسبة لموضوع البرمجية.
* تحديد وسائل التقويم الملائمة التي تمثلت في أدوات البحث الثلاثة.

٣. مرحلة كتابة السيناريوهات

هي المرحلة التي تم فيها كتابة وصف مكونات كل شاشة من شاشات البرنامج بالتفصيل وبكل دقة، مثل: رقم الشاشة، وعنوانها، والمحتوى، والنص، والصور الرئيسة، ومكتبة الصور والفيديو، مع وصف طرق ربط تلك الشاشات، وكيفية الانتقال من شاشة إلى أخرى.

٤. مرحلة تنفيذ البرمجية

عن طريق استخدام برامج الحاسوب المتخصصة في النصوص والصوت والصور ومقاطع الفيديو لتنفيذ البرمجية. ثم تجريب البرمجية بالكامل، وذلك بتشغيلها، وعرضها على الطالب ليحكم عليها من وجهة نظره، ومراجعتها من قبل المنفذ من ناحية برمجية، ومراجعتها من ناحية مطابقتها للسيناريوهات.

٥. مرحلة التجريب والتطوير

تم عرض المحتوى العلمي في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس العلوم، ومشرفي علوم، وأطباء متخصصين في الأورام؛ لإبداء الرأي في الأهداف ومناسبة المحتوى وترابطه والأساليب والإجراءات والتقويم وسلامة اللغة، وتبين من خلال التحكيم مناسبة البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في التوعية بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. ثم تم إخراج البرمجية التعليمية بشكلها النهائي، ونسخها على أسطوانات مدمجة، وأما الوحدة الدراسية فقد تمت طباعتها ورقياً.

هـ. الخبرات والأنشطة

تضمنت البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية مجموعة من الخبرات والأنشطة:

طريقة العرض: وتتمثل في الأساليب والطرق التي تم اتباعها في التدريس.

الوسائط: وتشمل على نصوص مكتوبة، صور ملونة، مقاطع فيديو، أصوات، وموسيقى، مع الأدوات اللازمة للعرض وتتمثل في جهاز الحاسوب عالي المواصفات، الأسطوانة المدمجة الخاصة بالبرمجية التعليمية.

الأسئلة والتدريبات: التي تتخلل كل درس.

و. أساليب تقويم البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية:

١. التقويم العام

هو التقويم الذي تم إجراؤه قبل تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية وبعدهما، حيث تم تطبيق أدوات البحث الثلاثة التي تم إعدادها، وبعد التدريس.

٢. التقويم في أثناء الدرس

* التقويم القبلي: وذلك باستخدام الأسئلة في بداية الدرس؛ وذلك لإثارة الدافعية لدى المتعلم، وتشخيص التعلم.
* التقويم المرحلي: والذي تم خلال التدريس، وذلك عن طريق الأسئلة الشفهية والتي تهدف إلى اكتشاف مدى تحقق الأهداف، وكذلك من باب مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي وضمان انتباهه.
* التقويم الختامي: وتم ذلك في نهاية كل درس وذلك

للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية التي تم وضعها لكل درس، ومن شروط الاختبارات التي تم وضعها في البرمجية التعليمية أنها لا تسمح للطالب بالانتقال للدرس التالي إلا بعد الحصول على معدل ٨٠٪ من جميع أسئلة الدرس.

ز. إعداد دليل المعلم

تكون دليل المعلم من مقدمة الدليل، ومحتويات الدليل، التي شملت شرحاً وافياً لجميع العناصر التي يحتاجها المعلم لتدريس البرمجية التعليمية، كما أعد الباحثان دليلاً آخر لتدريس الوحدة الدراسية.

١. مقدمة الدليل

تمت صياغة مقدمة لتعرِّف المعلم بمرض السرطان بشكلٍ عام، وتوضح له أهمية المحتوى العلمي وضرورة تعليمها لطلاب الصف العاشر.

٢. محتويات الدليل

احتوى الدليل على توضيح الدروس الستة، والإجابة عن أسئلتها، وتوضيح الصعوبات التي قد تواجه في أثناء تدريسها، والأنشطة البديلة، وخطة كل درس، والزمن المناسب لتنفيذه، والسير فيها

ثانياً: منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي لبناء البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية، واتباع المنهج التجريبي للتعرف على أثرهما، حيث تعرضت عينتا البحث للبرمجية التعليمية والوحدة الدراسية، وتطبيق أدوات البحث الثلاثة قبل إجراء التجربة وبعدها. والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث:

شكل ١: يوضح التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً: عينة البحث

تكونت عينة البحث من صفين دراسيين من صفوف العاشر الأساسي بمنطقة بيت لاهيا التي تقع شمال قطاع غزة؛ نظراً لأنها منطقة زراعية تستعمل المبيدات الكيمائية بكثرة في الزراعة، وانتشار مرض السرطان فيها، ووجود برك المجاري بمساحات واسعة بالقرب من الأماكن السكنية. وبالتحديد من مدرسة بيت لاهيا الأساسية «ج» وهي تابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وذلك لتوفر معظم خصائص الطلاب فيها وتشابهها مع بقية المدارس في منطقة شمال قطاع غزة، بالإضافة إلى توفر مختبر حاسوب اللازم لتطبيق البرمجية التعليمية. وتم اختيار صفين دراسيين منها عشوائياً بالطريقة البسيطة، أحدهما للمجموعة التجريبية الأولى (٣٥) طالباً، والصف الثاني للمجموعة التجريبية الثانية (٣٥) طالباً.

رابعاً: أدوات البحث

أعد الباحثان ثلاث أدوات بحثية، هي: اختبار المعرفة بمرض السرطان، ومقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان، واختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان.

أ. اختبار المعرفة بمرض السرطان

تم إعداد اختبار لقياس المعرفة بمرض السرطان المتضمن في البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف من الاختبار

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى المعرفة

بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

٢. صياغة أسئلة الاختبار

أخذت صياغة أسئلة الاختبار نمط الاختيار من متعدد؛ لأن هذا النوع يعتبر من أفضل الاختبارات الموضوعية، فهي تقيس أهدافاً عقلية يصعب على الاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها، وأكثرها سهولة وموضوعية في التصحيح وصدقاً وثباتاً.

٣. صياغة تعليمات الاختبار

تمت صياغة تعليمات الاختبار بشكل واضح، وهي تشير إلى الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن أسئلته، ومثال توضيحي، وتم وضعها في ورقة منفصلة في بداية كراسة الاختبار.

٤. تجريب الاختبار على عينة استطلاعية

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية، تم تطبيقه على صف دراسي كامل قوامه (٣٥) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، اختيروا من خارج عينة البحث؛ لتحديد المدة الزمنية للاختبار عند تطبيقه على عينة البحث الأساسية، وللتأكد من صدق الاختبار وثباته.

٥. صدق الاختبار وثباته

عرض الباحثان الاختبار في صورته الأولية (٣٠) سؤالاً، على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم، الذين أبدوا وجهات نظر مهمة ومختلفة، لذلك تم حذف بعض الأسئلة، وتعديل بعضها الآخر ليكون بصورته النهائية، كما في ملحق (٢). وتم حساب الاتساق الداخلي وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والمجموع الكلي، التي تراوحت ما بين (٠,٥٧ - ٠,٧٤). وللتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام التجزئة النصفية وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين مجموع الأسئلة الفردية ومجموع الأسئلة الزوجية فبلغ (٠,٦٣)، ثم التصحيح عن طريق معادلة سبيرمان براون فبلغ معامل الثبات (٠,٧٧).

٦. تصحيح أسئلة الاختبار

بعد إجابة طلاب العينة الاستطلاعية عن أسئلة الاختبار المعرفي، تم تصحيحه حيث حددت درجة واحدة لكل سؤال، وبذا تكون درجة الطالب محصورة بين (٠ - ٢٦) درجة.

٧. تحديد زمن الاختبار

تم حساب زمن استجابة الطلاب للاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة أول ثلاثة طلاب وآخر ثلاثة طلاب على الاختبار؛ فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (٢٥) دقيقة.

٨. الصورة النهائية لاختبار المعرفة بمرض السرطان

تكوَّن اختبار المعرفة بمرض السرطان في صيغته النهائية من (٢٦) سؤالاً، كما يظهر في جدول (١).

جدول ١ : جدول المواصفات لاختبار المعرفة بمرض السرطان

الموضوع/المستويات	التذكر	الفهم	التحليل	مجموع الأسئلة	النسبة المئوية
أسباب مرض السرطان	٨، ١٠	٩، ١٨	٣، ٢٤	٦	٢٣٪
خصائص مرض السرطان	٢، ١٥، ١٦	١، ٥، ٧، ٢١	٦، ١٤، ٢٦	١٠	٣٨,٥٪
أنواع السرطان	١١، ١٣، ١٧، ٢٢، ٢٥	٢٠، ٢٣	٤، ١٢، ١٩	١٠	٣٨,٥٪
المجموع	١٠	٨	٨	٢٦	١٠٠٪

ب. مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان

تم استخدام طريقة ليكرت Likert,s Method الخماسية لإعداد مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان، ومر إعداده بالخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من المقياس

هدف إلى قياس الاتجاهات نحو مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

٢. تحديد عبارات المقياس

تم الاعتماد في إعداد عبارات المقياس على الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: (عبده:٢٠٠٣)[٢٠] و(أبو زايدة: ٢٠٠٦)[٢٥]، و(حسان: ٢٠٠٩)[٣٣]؛ فاشتمل على (٣٣) عبارة موزعة على ثلاثة محاور.

٣. صياغة عبارات المقياس

تمت صياغة عبارات المقياس بصورة واضحة ومحددة وقابلة للنقاش، ووضع أمام كل عبارة خمس استجابات: (موافق بشدة – موافق – لا أدري – معارض – معارض بشدة) التي تعادل (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حالة العبارات الموجبة، وبالعكس (١، ٢، ٣، ٤، ٥) في حالة العبارات السلبية.

٤. صدق المقياس وثباته

تم عرض المقياس على سبعة محكمين من المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس التربوي والصحة النفسية؛ للتعرف إلى آرائهم من حيث: مدى كفاية المحاور الواردة، ومدى ارتباط العبارات بالمحاور، وصلاحية العبارات لقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان، ومدى وضوح الصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها للصف العاشر.

وقد أبدى المحكمون بعض التعديلات والملاحظات في صياغة بعض العبارات، حيث تم حذف خمس عبارات. بالإضافة إلى تغيير في صياغة جميع العبارات التي تبدأ بنفي، وتعديل صياغة بعض العبارات، وأصبح المقياس يتكون من (٢٨) عبارة، وتوزعت بالتساوي إلى موجبة وسالبة. وتم حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة عشوائية قوامها (٦٠) طالباً من مجتمع البحث، حيث بلغت (٠,٩، ٠,٨٥، ٠,٨٣) لطبيعة مرض السرطان، الاهتمام بقضايا مرض السرطان، المحافظة على الجسم من مرض السرطان، على الترتيب. ولقد تم التأكد من ثباته بطريقة التجزئة النصفية حيث بلغ (٠,٨٢)، وبطريقة ألفا كرونباخ الذي بلغ (٠,٨٣).

٥. الصورة النهائية للمقياس

بعد التأكد من صدق مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان وثباته؛ أصبح المقياس في صورته النهائية، ملحق (٣) ويتكون من (٢٨) عبارة، والدرجة الدنيا عليه (٢٨) والدرجة القصوى عليه (١٤٠)، موزعة كما في جدول (٢):

جدول ٢: توزيع أرقام العبارات الموجبة والسالبة على المجالات الثلاثة

مجالات المقياس	أرقام العبارات		عدد العبارات	النسبة المئوية
	الموجبة	السالبة		
طبيعة مرض السرطان	٣، ١٧، ١٨، ٢١	٢، ٦، ٨، ١٢، ١٣، ٢٦، ٢٧	١١	٣٩,٣٪
الاهتمام بقضايا مرض السرطان	٤، ٥، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٨	١٦، ٢٠، ٢٢	٩	٣٢,١٪
المحافظة على الجسم من السرطان	١، ٧، ٩، ١١	١٠، ١٤، ١٥، ٢٥	٨	٢٨,٦٪
المجموع	١٤	١٤	٢٨	١٠٠٪

ج. اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان

أعد الباحثان اختبار لقياس سلوكيات الوقاية من مرض السرطان، وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف من الاختبار

يهدف إلى قياس سلوكيات الوقاية من مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

٢. صياغة فقرات الاختبار

تم اختيار نمط الاختيار من متعدد.

٣. صياغة تعليمات الاختبار

تمت صياغة تعليمات الاختبار بشكل واضح، وهي تشير إلى الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عن فقراته، ومثال توضيحي، وتم وضعها على ورقة منفصلة في بداية كراسة الاختبار.

٤. تجريب الاختبار على عينة استطلاعية

بعد إعداد الاختبار بصورته الأولية طبقه الباحثان على صف دراسي قوامه (٣٥) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي، اختيروا من خارج عينة البحث؛ وذلك لتحديد المدة الزمنية للاختبار عند تطبيقه على عينة البحث الأساسية، وللتأكد من صدقه وثباته.

٥. صدق الاختبار وثباته

عرض الباحثان الاختبار في صورته الأولية (٣٥) سؤالاً، على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، وتبعاً لذلك تم حذف بعض الفقرات، وتعديل في صياغة بعضها الآخر. وللتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام التجزئة النصفية الذي بلغ (٠,٨).

٦. تصحيح فقرات الاختبار

بعد إجابة طلاب العينة الاستطلاعية عن فقرات اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان، صححه الباحثان، حيث حددت درجة واحدة لكل سؤال؛ وبذا تكون درجة الطالب محصورة بين (٠ - ٢٦) درجة.

٧. تحديد زمن الاختبار

تم حساب زمن استجابة الطلاب للاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن إجابة أول ثلاثة طلاب وآخر ثلاثة طلاب على الاختبار؛ فكان زمن متوسط المدة الزمنية التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (٣٢) دقيقة.

٨. الصورة النهائية للاختبار

تكوَّن اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان في صيغته النهائية من (٢٦) سؤالاً، ملحق (٤).

خامساً: متغيرات البحث

تمثل المتغير المستقل في البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية، وتمثلت المتغيرات التابعة في المعرفة بمرض السرطان، والاتجاهات نحوه، وسلوكيات الوقاية منه.

سادساً: خطوات البحث

سار البحث وفق الخطوات التالية:

١. دراسة نظرية عن التربية الصحية وعلاقتها بالتوعية بمرض السرطان وأهميتها وأهدافها وأهم القضايا المرتبطة بها.

٢. الاطلاع على الدراسات السابقة وبعض المواقع الالكترونية في مجال التربية الصحية المتعلقة بالوعي الصحي بالأمراض بوجه عام ومرض السرطان بوجه خاص.

٣. استطلاع آراء مجموعة من الأطباء المتخصصين في الأورام في مستشفى الشفاء بغزة لتحديد الموضوعات المتعلقة بمرض السرطان التي تناسب محتوى البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية.

٤. بعد الانتهاء من إعداد البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية تم عرضهما على مجموعة من المحكمين من الأطباء المختصين في مجال الأورام والمهتمين بتطوير مناهج العلوم وتدريسها والوسائط المتعددة.

٥. التطبيق القبلي لأدوات البحث الثلاثة،

ورصد النتائج.

٦. تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية: اعتمد الباحثان في تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية على معلمي علوم متكافئين في المؤهل العلمي والتربوي وخبرة التدريس، حيث شرحا لهما الهدف من التجربة واستعرضا معهما محتوياتهما، وناقشا معهما خطوات تدريس كل منهما.

٧. أعطي معلم المجموعة التجريبية الأولى اسطوانات (CD) التي تحتوي على البرمجية التعليمية لتوزيعها على الطلاب، ولمعلم المجموعة التجريبية الثانية النسخ الورقية من الوحدة الدراسية.

٨. استغرق تطبيق البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية ست عشرة حصة دراسية لمدة ستة أسابيع، ثم طبقت أدوات البحث بعدياً على عينة البحث، وأدخلت البيانات في برنامج PASW من أجل معالجتها إحصائياً، والحصول على النتائج وتفسيرها.

سابعاً: المعالجة الإحصائية

تم استخدام اختبار (ت) لعينتين معتمدتين لتحليل النتائج، ومربع إيتا لحساب حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية، واختبار"ت" لعينتين مستقلتين للمقارنة بينهما.

ثامناً: تكافؤ المجموعتين التجريبيتين

للتحقق من ذلك تم حساب اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات الأداء في التطبيق القبلي لأدوات البحث، والجدول (٣) يوضح ذلك.

«ت» الجدولية عند درجة حرية (٦٨) تبلغ (٢,٠٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من جدول (٣) أن قيم «ت» المحسوبة أصغر من قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق القبلي لأدوات البحث الثلاثة بين المجموعة التجريبية الأولى التي ستتعلم بالبرمجية التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي ستتعلم بالوحدة الدراسية؛ مما يدل على تكافؤهما.

تاسعاً: تطبيق تجربة البحث

وقع الاختيار على مجموعة من طلاب الصف العاشر الأساسي بمدرسة بيت لاهيا بمحافظة شمال قطاع غزة، وقد تم التأكد من أن جميع الطلاب في الصفين الدراسيين لم يسبق لهم دراسة وحدة مرض السرطان المعدة للتجريب أو الاطلاع على برمجيات تعليمية مشابهة. وأجرى الباحث الثاني مقابلات مع معلمي العلوم وتم فيها تعريفهما بالهدف من التجربة، وتزويد المعلم الأول بدليل تدريس البرمجية التعليمية، وتم التوضيح له كيفية تشغيل البرمجية التعليمية والتعامل معها، ومراحل تدريسها، ومناقشتها معه بالتفصيل، كما تم تزويد المعلم الثاني بدليل تدريس الوحدة الدراسية، وتم التوضيح له خطواتها. وتم التنويه لهما بضرورة عدم انتقال أثر التجريب بين المجموعة التجريبية الأولى التي

جدول ٣ : نتائج اختبار «ت» في التطبيق القبلي للأدوات الثلاثة بين المجموعتين التجريبيتين

أدوات البحث	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة«ت»
اختبار المعرفة	البرمجية التعليمية	٣٥	٨,٨	٢,٩٧	٠,٢
	الوحدة الدراسية		٨,٧	٢,٨٥	
مقياس الاتجاهات	البرمجية التعليمية	٣٥	٩٣,٣	١٠,٩	١,٩٣
	الوحدة الدراسية		٨٩,٩	٩,٦	
اختبار السلوكيات	البرمجية التعليمية	٣٥	٨,١	٢,٨	٠,٣٩
	الوحدة الدراسية		٨,٣	٣,١	

تدرس البرمجية التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس الوحدة الدراسية. وتم التطبيق القبلي لأدوات البحث الثلاثة، وذلك قبل تدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية بيوم واحد، واستمر التدريس ست عشرة حصة دراسية لمدة ستة أسابيع متتالية. ثم تم تطبيق أدوات البحث الثلاثة على طلاب كلا المجموعتين.

وقد تم التوصل لمجموعة ملاحظات واستنتاجات في أثناء تطبيق التجربة، من أهمها: رهبة الطلاب في أول حصة لا سيما عندما بدأ الحديث عن الأورام، ولقد تم التوضيح للمعلمين عقب انتهاء الحصة الأولى مباشرة إلى ضرورة مناقشة الطلاب في أهمية التعلم عن أمراض السرطان، وإعطاء كل حصة دراسية حقها من الأنشطة والمناقشة وتحفيز دور الطلاب ومشاركتهم، وبعد ذلك بدت مظاهر الدافعية تظهر على معلم العلوم في تنفيذ بقية الحصص المخصصة لتدريس البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية، والتحضير الجيد للأنشطة الخاصة بها. وقد لوحظ في أول حصتين وجود صعوبات من جانب الطلاب في متابعة الشرح، بسبب الحداثة النسبية للمعرفة الواردة فيهما، ولكن في الحصص التالية بدأت تظهر مظاهر الرغبة والاهتمام من جانب الطلاب لبقية الدروس وما تتضمنه من أنشطة، متمثلة في زيادة مشاركتهم واستفساراتهم عن أسباب حدوث مرض السرطان، وبعض أجزاء الدروس كأضرار التدخين والشيشة (الأرجيلة) واستخدام الميكروويف في المنازل، وأنواع البلاستيك الضارة، والمبيدات الحشرية، والهرمونات التي تضاف للمحاصيل الزراعية كالفراولة واسعة الزراعة والانتشار في بيت لاهيا.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية المعرفة بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضين الأول والثاني: يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات معرفة طلاب الصف العاشر بمرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي. ويوجد فرق دال إحصائيا عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات معرفة طلاب الصف العاشر بمرض السرطان قبل دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من ذلك تم حساب اختبار (ت) لعينتين معتمدتين، كما يظهر في جدول(٤).

جدول ٤ : نتائج اختبار «ت» لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تطبيق اختبار المعرفة بمرض السرطان القبلي والبعدي

البيان	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة«ت»
البرمجية التعليمية	القبلي	٣٥	٨,٨	٢,٩٧	٥٧,١×
	البعدي		٢٠,٩١	٣,١	
الوحدة الدراسية	القبلي	٣٥	٨,٧	٢,٨٥	٢٥,٢××
	البعدي		٢٠,٥	٣,٦	

× «ت» الجدولية عند درجة حرية (٣٤) تبلغ (٢,٠٣) عند مستوى دلالة (٠,٠٢٥).

×× «ت» الجدولية عند درجة حرية (٣٤) تبلغ (٢,٧٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٤) أن قيمتي (ت) المحسوبتان أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً في تطبيق اختبار المعرفة بمرض السرطان قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي، وعليه يتم قبول الفرضين الأول والثاني للبحث.

وللكشف عن حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في اكتساب طلاب الصف العاشر للمعرفة بمرض السرطان، تم حساب مربع (n و d) كما يتضح في جدول (٥).

ساعد على نمو معارفهم الصحية المتعلقة بمرض السرطان.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو زايدة (٢٠٠٦)[٢٥] التي توصلت إلى ارتفاع مستوى التحصيل لدى طلاب المجموعات التجريبية، ودراسة الزعانين (٢٠٠٧)[٢٧] التي أوضحت فاعلية البرنامج المحوسب في تدريس وحدة أجهزة جسم الإنسان في تنمية تحصيل تلاميذ الصف التاسع الأساسي، ودراسة عليان (٢٠٠٨)[٣٠] التي كشفت عن فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات

جدول (٥): حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية المعرفة بمرض السرطان

المتغير المستقل	المتغير التابع	درجات الحرية	قيمة (ت)	n2	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
البرمجية التعليمية	المعرفة بمرض السرطان	٣٤	٥٧,١	٠,٩٩	١٩,٦	كبير
الوحدة الدراسية			٢٥,٢	٠,٩٥	٨,٦	

يتضح من الجدول (٥) أن قيمتي (d) تزيدان كثيراً عن (٠,٨)؛ مما يدل على كبر حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية المعرفة بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٩٩٪) و(٩٥٪) من التباين الكلي للمعرفة بمرض السرطان يرجع إلى تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية على التوالي. ويعود ذلك إلى أن المعلومات التي تحتويها البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية جديدة بالنسبة لطلاب الصف العاشر، وشمولها وتنوعها وحيويتها، ووظيفية المعرفة العلمية فيها، وارتباطها بحاجات الطلاب الصحية واهتماماتهم، وأدت إلى جعل أن يكون التعلم ذا معنى للطلاب، وصلتها الوثيقة ببيئة الطلاب الزراعية وواقعهم المعاش، كما أن تطبيقهما قد تم بشكل مناسب ووفق ما هو مخطط لهما، والاعتماد على التعلم النشط؛ مما

المعلمات في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهن في التطبيق البعدي لاختبار وحدة التكاثر في الإنسان، ومع دراسة حسان (٢٠٠٩)[٣٣] التي توصلت إلى فاعلية وحدة دراسية محوسبة في تنمية الوعي بمرض السرطان لدى عينة الدراسة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية الاتجاهات نحو مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضين الثالث والرابع: يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي. ويوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي اتجاهات طلاب الصف العاشر نحو مرض السرطان قبل

دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرضين تم استخدام اختبار (ت) لعينتين معتمدتين لبيان الفروق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان، كما يتضح في جدول (٦).

جدول ٦: نتائج اختبار «ت» لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان القبلي والبعدي

البيان	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة«ت»
البرمجية التعليمية	القبلي	٣٥	٩٣,٣	١٠,٩	٥,٥١
	البعدي		١٠٦,٦	٧,٨٥	
الوحدة الدراسية	القبلي	٣٥	٨٩,٩	٩,٦	٤,٩٣
	البعدي		١٠٤,٢	٨,٢	

يتضح من الجدول (٦) أن قيمتي «ت» المحسوبتان أكبر من قيمة «ت» الجدولية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي اتجاهات طلاب المجموعة التجريبية الأولى والثانية قبل تطبيق البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية وبعدهما في مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان لصالح التطبيق البعدي.

وللكشف عن حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية الاتجاهات نحو مرض السرطان؛ تم حساب مربع (η و d) كما يظهر في جدول (٧).

جدول ٧ : حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية الاتجاهات نحو مرض السرطان

المتغير المستقل	المتغير التابع	درجات الحرية	قيمة «ت»	n2	قيمة "d"	مقدار حجم التأثير
البرمجية التعليمية	الاتجاهات نحو مرض السرطان	٣٤	٥,٥١	٠,٤٧	١,٩	كبير
الوحدة الدراسية			٤,٩٣	٠,٤٢	١,٦٩	

يتبين من الجدول (٧) أن قيمتا (d) أكبر من (٠,٨) مما يعني أن حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية كبير؛ وهذا يدل أن المتغيرين المستقلان لهما تأثير على المتغير التابع (الاتجاهات نحو مرض السرطان) بدرجة كبيرة، والنتيجة السابقة تدل على أن البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية فعّالتان في تنمية الاتجاهات نحو مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٤٧٪) و(٤٢٪) من التباين الكلي للاتجاهات نحو مرض السرطان يرجع إلى تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية على التوالي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن مرض السرطان شائع الانتشار في شمال قطاع غزة، حيث إن العديد من البيوت الفلسطينية يوجد فيها مريض أو أكثر من مرضى السرطان؛ وهذا ولّد شعور نحو مرض السرطان لمعرفة أسبابه وأنواعه وطرق الوقاية منه مما أعطى فرصة لعينة البحث من معرفة تلك الأمور وتكوين آراء خاصة كل حسب اتجاهاته، والتعامل الإيجابي مع أولئك المرضى، وعدم النفور منهم، والاهتمام بمشاعرهم الإيجابية.

كما يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى ما يعرف بالوظيفة النفعية للاتجاهات، والتي ترى أنه إذا كان موضوع الاتجاهات ذو منفعة كبيرة للفرد ومحققاً لحاجاته، كانت اتجاهات الفرد نحو هذا الموضوع إيجابية بدرجة كبيرة، ويبدو أن الموضوعات الستة الرئيسة كانت ذات منفعة كبيرة لطلاب عينة البحث ومحققة لحاجاتهم، لذلك ظهر لديهم بعد دراسة البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية نمو في الاتجاهات نحو مرض السرطان.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجندي (٢٠٠٣)[٢٨] التي أوضحت فاعلية الموديولات التعليمية في نمو الاتجاهات نحو الصحة الإنجابية، ومع ما أسفرت عنه دراسة أبو زايدة (٢٠٠٦)[٢٥] ودراسة عليان (٢٠٠٨)[٣٠] ودراسة حسان (٢٠٠٩)[٣٣] في أن للبرامج والوحدات المحوسبة فاعلية في تنمية الاتجاهات الصحية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما أثر البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية سلوكيات الوقاية من مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في غزة؟

للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضين الخامس والسادس: يوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف العاشر في سلوكيات الوقاية من مرض السرطان قبل دراسة البرمجية التعليمية وبعدها لصالح التطبيق البعدي. ويوجد فرق دال إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٢٥) بين متوسطي درجات طلاب الصف العاشر في سلوكيات الوقاية من مرض السرطان قبل دراسة الوحدة الدراسية وبعدها لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من ذلك تم حساب اختبار (ت) لعينتين معتمدتين كما يتبين في جدول (٨).

جدول ٨ : نتائج اختبار «ت» لمقارنة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في تطبيق اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان القبلي والبعدي

البيان	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
البرمجية التعليمية	القبلي	٣٥	٨,١	٢,٨	٣١,٤
	البعدي		١٩,٧٤	٣,٤٦	
الوحدة الدراسية	القبلي	٣٥	٨,٣	٣,١	١٩,٦
	البعدي		١٨,٩	٤,٢	

يتضح من الجدول (٨) أن قيمتي «ت» المحسوبتان أكبر من قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠١) وهذا يعني وجود فرق دال إحصائياً في تطبيق اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان قبلياً وبعدياً لصالح التطبيق البعدي، وعليه يتم قبول الفرضين الخامس والسادس للبحث.

وللكشف عن حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في اكتساب طلاب الصف العاشر لسلوكيات الوقاية من مرض السرطان، تم حساب مربع (η و d) كما يتضح في جدول (٩).

جدول ٩ : حجم تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية في تنمية سلوكيات الوقاية من مرض السرطان

المتغير المستقل	المتغير التابع	درجات الحرية	قيمة «ت»	n2	قيمة "d"	مقدار حجم التأثير
البرمجية التعليمية	سلوكيات الوقاية من مرض السرطان	٣٤	٣١,٤	٠,٩٦	١١,٢	كبير
الوحدة الدراسية		٣٤	١٩,٦	٠,٩٢	٦,٧	كبير

يتضح من الجدول (٩) أن قيمتي «d» بلغتا (١١,٢) و(٦,٧) وهما أكبر من (٠,٨) مما يدل على أن حجم التأثير كبير للبرمجية التعليمية وللوحدة الدراسية في تنمية سلوكيات الوقاية من مرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٩٦٪) و(٩٢٪) من التباين الكلي لسلوكيات الوقاية من مرض السرطان يرجع إلى تأثير البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية على التوالي. ويرجع ذلك إلى وظيفية محتوى الوحدة الدراسية وارتباطها بالبيئة والمجتمع الفلسطيني، وتضمنها لمواقف سلوكية ذات صلة بالحياة اليومية للطالب، كضرورة تجنب استنشاق المواد الكيميائية الطيارة الموجودة في منتجات البترول، والعزوف عن تناول المواد الغذائية التي تحتوي على ملونات ونكهات صناعية ومواد حافظة، والابتعاد عن المبيدات الحشرية، وعدم تسخين الأطعمة في أفران الميكروويف باستخدام الأواني بلاستيكية، والإكثار من تناول الفواكه والخضروات وزيت الزيتون، والتحذير من بناء محطات تقوية الإرسال بالقرب من المناطق السكنية، وإجراء الفحوصات الدورية للوقاية من مرض السرطان، والتقليل من الدهون عالية السعرات الحرارية، والتعرض لأشعة الشمس في الصباح الباكر، وممارسة الرياضة. بالإضافة إلى شمول البرمجية التعليمية على مقاطع فيديو توضح بعض سلوكيات الوقاية من مرض السرطان كالفحص المبكر والتشخيص العلاجي والتحذير من المواد السامة والمصنعة والملونة، بالإضافة إلى مميزات الوسائط المتعددة التي تجمع ما بين الصوت والنص والصورة في مزيج متكامل يؤدي إلى تحقيق الهدف المطلوب. واكتساب الطلاب المعرفة الصحية المتعلقة بمرض السرطان قد ساعدهم في زيادة سلوكيات الوقاية من مرض السرطان لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إسماعيل (٢٠٠٠)[١٦] التي كشفت عن الأثر الكبير للوحدة المقترحة في تحقيق أهداف التربية الصحية للوقاية من الإيدز والأمراض المنقولة جنسياً، ومع دراسة (Ouman، &etal ،2004)[٣١] التي أشارت إلى إمكانية تعديل المفاهيم الصحية والمرضية للمتعلمين من خلال التربية الصحية الموجهة، ومع دراسة (Irvine &etal :2004)[٣٣] التي أوضحت أن لبرنامج الوسائط المتعددة التفاعلية أثر ملحوظ في العادات الغذائية للأفراد، ومع دراسة الجندي (٢٠٠٣)[٣٨] التي بينت فاعلية الموديلات التعليمية في اكتساب الطالبات التصرف السليم نحو الصحة الإنجابية، ومع دراسة محمد (٢٠٠٥)[٣٩] التي توصلت إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الصحة والسلامة، ومع دراسة (السعدني: ٢٠٠٨)[٣٢] التي أثبتت فاعلية الوحدة المحوسبة في إكساب الطلاب المعلمين القدرة على اتخاذ القرار المناسب في حالات الإسعافات الأولية، ومع دراسة (لطف الله: ٢٠١٠)[٢] التي أثبتت فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات إدارة الأزمات الصحية.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي ينص على: ما الفروق بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الأساسي في التطبيق البعدي لأدوات البحث الثلاثة تعزى لمتغير (البرمجية التعليمية/ الوحدة الدراسية)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض السابع الذي ينص على: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر في نتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث الثلاثة تعزى لمتغير (البرمجية التعليمية/ الوحدة الدراسية).

وللتحقق من ذلك تم حساب اختبار «ت»

لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لأدوات البحث، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول ١٠: نتائج اختبار «ت» في التطبيق البعدي للأدوات الثلاثة بين المجموعتين التجريبيتين

أدوات البحث	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
اختبار المعرفة	البرمجية التعليمية	٣٥	٢٠,٩١	٣,١	٠,٧١
	الوحدة الدراسية		٢٠,٥	٣,٦	
مقياس الاتجاهات	البرمجية التعليمية	٣٥	١٠٦,٦	٧,٨٥	١,٧٤
	الوحدة الدراسية		١٠٤,٢	٨,٢	
اختبار السلوكيات	البرمجية التعليمية	٣٥	١٩,٧٤	٣,٤٦	١,٤٢
	الوحدة الدراسية		١٨,٩	٤,٢	

× «ت» الجدولية عند درجة حرية (٦٨) تبلغ (١,٩٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (١٠) أن قيم «ت» المحسوبة أصغر من قيمة «ت» الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لأدوات البحث الثلاثة بين المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت بالبرمجية التعليمية والمجموعة التجريبية الثانية التي تعلمت بالوحدة الدراسية.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن محتوى البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية مشترك في كليهما، ويعد موضوعاً جديداً وحيوياً لطلاب الصف العاشر الأساسي، وهم في حاجة إلى تعلمه بشكل فعلي؛ لذلك ظهر تأثير كل منهما، كما أن تصميم البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية قد تم على أسس علمية منظمة وواضحة تراعي مناسبة المادة العلمية لحاجات المتعلمين.

توصيات البحث

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها؛ فإنه يوصى بما يلي

١. إثراء مناهج العلوم بموضوعات عن مرض السرطان وطرق الوقاية منه، واستحداث وحدات دراسية تعالج ذلك، وبناء برمجيات تعليمية وتصميم مواقع ويب تعليمية تركز على التوعية به، والاستفادة من البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية اللتين تم إنتاجهما في البحث الحالي.
٢. ضرورة قيام المسئولين في وزارة التربية والتعليم بإعداد برمجيات تعليمية ووحدات دراسية في مجالات العلوم والتربية الصحية تمكن الطلبة من التعلم النشط؛ للوقاية من الأمراض الخطيرة كمرض السرطان والقلب والسكري.
٣. ضرورة توجيه المشرفين التربويين لمعلمي العلوم لكي يعملوا على توظيف طرائق التعلم المحوسب والالكتروني كإحدى طرائق التدريس في أثناء تدريسهم للعلوم ولموضوعات التربية الصحية.
٤. تعزيز دور المدرسة في مجال توعية الطلاب بأمور صحتهم، من خلال تحفيزهم للمشاركة في الأنشطة المختلفة كالإذاعة المدرسية، والاشتراك في اللجان الصحية والعلمية والبيئية، والقيام بالرحلات الميدانية للمراكز الطبية والجمعيات الصحية.
٥. الاهتمام بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة على كيفية استخدام طريقة التعليم المحوسب والتعلم الإلكتروني، وتوعية الطلبة بالأمراض المنتشرة، وكيفية كتابة السيناريوهات التعليمية لبناء البرمجيات التعليمية.

٦. نشر الثقافة الصحية بالأمراض الخطيرة لدى المواطنين عامة والطلبة المعلمين والمعلمين خاصة؛ حيث إنهم المسئولون عن التوعية الصحية المنظمة للمتعلمين.

٧. ضرورة اضطلاع وسائل الإعلام المختلفة من صحف وإذاعات وفضائيات بأدوارها في التوعية الصحية بمختلف الأمراض ومن بينها السرطان وطرق الوقاية منه والتخفيف من آثاره.

مقترحات البحث

١. تجريب البرمجية التعليمية والوحدة الدراسية على طلبة في مراحل وصفوف دراسية أخرى.

٢. فاعلية برنامج إرشادي للوقاية من أمراض القلب لدى كبار السن.

٣. فاعلية وحدة دراسية في التربية الصحية للوقاية من مرض السكري لدى المتعلمين.

٤. دور مناهج العلوم في فهم قضايا التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٥. أثر برمجية تعليمية في التربية الصحية لتنمية الوعي الغذائي لدى الأطفال.

٦. فاعلية التعلم الالكتروني المتزامن وغير المتزامن والفصول الافتراضية في زيادة الوعي الصحي لدى الطلبة المعلمين.

٧. تطوير مناهج العلوم لتحقيق أهداف التربية الصحية واكتساب العادات الصحية السليمة.

المراجع

١. وحش، إبراهيم ويوسف، منال. برنامج مقترح لتنمية الوعي بالتعامل السليم مع المخلفات الصلبة من خلال منهجي العلوم والدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثاني عشر، التربية العلمية والواقع المجتمعي التأثير والتأثر، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٢-٤/٨/ ٢٠٠٨.

٢. لطف الله، نادية. فاعلية وحدة عن الأمراض الوبائية في ضوء المعايير القومية في تنمية المعارف ومهارات إدارة الأزمات الصحية لدى الطالب المعلم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٦٠، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر، ٢٠١٠م.

٣. NSTA (2003). Standard for Teacher Education. Available from www.ode.state.oh.us/Gd/template/pages/odedetail.aspx?Pages=3&Topic Relation ID.

٤. النجدي، أحمد وسعودي، منى وراشد، علي. اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م.

٥. Bender, J.& Sorochan, S. Teaching health science in Elementary and middle school, Jones and Berteltt, Boston, 1997.

٦. MNT, (2008). Medical News Today, HTV Risk Factors, Misconceptions could lead to Rapid Spread of Virus in Egypt Daily News Reports. Available from www.medicalnenstoday. com/articles/131586.php.

٧. Thorpe, A. (2009). The Three Domains of Public Health. An Internationality Relevant Basis of Public Health Education. Public Health, 122 (2) 2009.

٨. Schirald, G. &Brown, S. Primary prevention for mental health. Journal of Health Education. (31)6. 2000.

٩. Johnson, P. &Kittleson, M. A content analysis of health education teaching strategy articles, 1970-1998. Journal of Health Education. (32)5. 2001.

١٠. السبول، خالد. الصحة والسلامة في البيئة المدرسية، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ٢٠٠٥م.

١١. Al Najar Kh. &Awad, R.(2002). Ministry of health. cancer, 1995-2000 September 2002.Gaza, Palestine.

١٢. تقرير منظمة الصحة العالمية. w w . a g h . l y / s i t e / i n d e x .

php?option=com- content&view=article&id=109%3A2010-08-17-08-14-47&catid=40%3A2010-08-09-09-50-42&lang=ar

١٣. عبد السلام، عبد السلام. تطوير تدريس العلوم في ضوء التوجهات الحديثة. المؤتمر العلمي الثالث عشر، التربية العلمية: المنهج والمعلم والكتاب دعوة للمراجعة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٢-٤/٨/ ٢٠٠٩م.

١٤. 14. Robertson, C. (2010). Safety, Nutrition and Health Education, International Education, 4th USA, Wadsworht Cangage Learning. 2010.

١٥. المجبر، منال. دراسة تقويمية لواقع التربية الصحية في مدارس المرحلة الأساسية بمحافظات غزة في ضوء اتجاهات تربوية معاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، ٢٠٠٤م.

١٦. إسماعيل، مجدي. فعالية وحدة دراسية مقترحة في التربية الصحية للوقاية من الإيدز والأمراض المنقولة جنسياً لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد٣، العدد١، القاهرة، مصر، ٢٠٠٠م.

١٧ McCarthy, E.,& Russell, S. Dying with cancer: patients function symptoms, and car preferences as death approaches. Journal of American Geriatrics Society. 48 (5) 2000.

١٨ Davison, k., Penne B. The social, psychology of self-help groups for disease. Bulletins discology Applicants. 2001.

١٩. صالح، صالح. فعالية برنامج مقترح في التربية الصحية في تنمية التنور الصحي، مجلة التربية العلمية، المجلد٥، العدد٤، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٢٠٠٢م.

٢٠. عبده، ياسين. برنامج مقترح لتنمية المفاهيم الصحية لدى طلبة الصف السادس بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٣م.

٢١ Ouman, O. & etal. Changing concepts of health and illness among children of primary school age in Western Kenya, Oxford Journals. (19) 3. 2004.

٢٢. مصالحة، عبد الهادي. برنامج مقترح في التربية الصحية للمعاقين بصرياً في المرحلة الأساسية في ضوء احتياجاتهم، رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٤م.

٢٣ Irvine, B. & etal. The Effectiveness of an inter active multimedia program of in fluency eating habits, Oxford Journals. 2004.

٢٤. الفرا، معمر. برنامج مقترح في علوم الصحة والبيئة قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض متطلبات الاستنارة الصحية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في محافظة غزة، رسالة دكتوراه غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٥م.

٢٥. أبو زايدة، حاتم. فاعلية برنامج الوسائط المتعددة على بعض المفاهيم الصحية والوعي الصحي لطلبة الصف السادس في العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٦م.

٢٦. الفرا، معمر وأبو هدروس، ياسرة. دور مناهج العلوم الفلسطينية بمرحلة التعليم الأساسي الدنيا في تحقيق الاستنارة الصحية للتلاميذ، المؤتمر العلمي الحادي عشر، التربية العلمية... إلى أين؟ الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٢٩-٣١/٧/ ٢٠٠٧م.

٢٧. الزعانين، رائد. فاعلية وحدة محوسبة في العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى

تلاميذ الصف التاسع الأساسي بفلسطين واتجاهاتهم نحو التعليم المحوسب، رسالة ماجستير غير منشورة. البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٧م.

٢٨. الأشقر، رنان. مستوى التنور الصحي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٨م.

٢٩. الفرع، صلاح الدين. برنامج محوسب ودوره في تنمية مفاهيم التربية الوقائية في التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠٠٨م.

٣٠. عليان، حكمت. فاعلية برنامج محوسب في تنمية التنور البيولوجي لدى الطلبة المعلمين بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحو المستحدثات البيولوجية، رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٨م.

٣١. العاشق، وئام والقصبي، علي والخوجه، سليمان. تقييم مستوى الثقافة الصحية في مجال الأمراض المعدية لدى متعلمي الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة التربية العلمية، المجلد ١١، العدد٤، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٢٠٠٨م.

٣٢. السعدني، عبد الرحمن. فاعلية وحدة مصممة في صورة مديولات تعليمية معززة كمبيوترياً في إكساب الطلاب المعلمين بعض مفاهيم وإجراءات الإسعافات الأولية والقدرة على اتخاذ القرار. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٣٢، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر، ٢٠٠٨م.

٣٣. حسان، رسمي. فعالية وحدة دراسية محوسبة في تنمية الوعي بمرض السرطان لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، البرنامج المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى، ٢٠٠٩م.

٣٤. الفار، إبراهيم. تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين. دار الفكر العربي. القاهرة، مصر، ٢٠٠٤م

٣٥. كنسارة، إحسان. أثر استراتيجية التعليم التعاوني باستخدام الحاسوب على التحصيل المباشر والمؤجل لطلاب مقرر تقنيات التعليم مقارنة مع الطريقة الفردية والتقليدية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد١، العدد١، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٩م.

٣٦. عبد الهادي، جمال. أثر استخدام الحاسوب في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو العلم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٨٥، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، مصر، ٢٠٠٣م.

٣٧. Awad R. & Abu Arquob, O. (2005). Health Status In Palestine 2005. October 2006.

٣٨. الجندي، أمنية. فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية الوعي بالصحة الإنجابية وأبعادها لدى الطالبة المعلمة بكلية البنات، المؤتمر العلمي السابع، نحو تربية علمية أفضل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، المجلد١، ٢٧-٣٠ يوليو ٢٠٠٣م.

٣٩. محمد، آمال. فعالية برنامج مقترح قائم على جداول النشاط المصورة والمكتوبة في تنمية

بعض المهارات اللازمة للصحة والسلامة لدى المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. المؤتمر العلمي التاسع، معوقات التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، ٣١ يوليو- ٣ أغسطس ٢٠٠٥م.

ملحق (١)

الأهداف السلوكية للبرمجية التعليمية والوحدة الدراسية

عزيزي الطالب يتوقع منك بعد الانتهاء من الدراسة وإجراء الأنشطة التعلمية أن تكون قادراً على أن:

١. تعرف مفهوم الورم.
٢. تعطي أمثلة للأورام الحميدة.
٣. تصوغ تعريفاً واضحاً لمفهوم الأورام الخبيثة.
٤. تصنف الأورام إلى حميدة وخبيثة.
٥. تستخلص خصائص الأورام الخبيثة.
٦. تصف الأعراض المنذرة بحدوث مرض السرطان.
٧. تحدد الأسباب التي تؤدي إلى حدوث مرض السرطان.
٨. تميز بين أنواع طرق علاج الأورام الخبيثة.
٩. تستنتج خطورة استنشاق الهواء الملوث.
١٠. تلخص مصادر الإشعاع في قطاع غزة.
١١. تستنتج خطورة استعمال المبيدات الحشرية
١٢. توضح خطورة الطهي في الميكروويف بوساطة الأواني البلاستيكية.
١٣. تعدد الأمراض المعدية التي تسبب مرض السرطان.
١٤. تحدد علاقة الوراثة بمرض السرطان.
١٥. تميز بين أنواع السرطان.
١٦. تقترح بعض النصائح للمصابين بسرطان الرئة.
١٧. تقارن بين سرطان الرئة الأولي وسرطان الرئة الثانوي.
١٨. تعدد الأسباب الرئيسة لسرطان القولون.
١٩. تستنبط طرق الوقاية من سرطان البروستاتا.
٢٠. تذكر أسباب الإصابة بسرطان المثانة.
٢١. تعدد أعراض سرطان المعدة.
٢٢. تحدد أسباب الإصابة بسرطان الكبد.
٢٣. تعدد أسباب الإصابة بسرطان الثدي.
٢٤. توضح طرق الوقاية من سرطان الثدي.
٢٥. تحدد الأسباب التي تزيد من احتمالات الإصابة بسرطان الرحم.
٢٦. تذكر أعراض الإصابة بسرطان المبيض.
٢٧. تحدد طرق الوقاية من سرطان المبيض.
٢٨. تعرف مفهوم سرطان الغدة الدرقية.
٢٩. تميز بين أنواع سرطان الغدة الدرقية.
٣٠. تعرف مفهوم سرطان الغدد الليمفاوية.
٣١. تصنف سرطان الغدد الليمفاوية.
٣٢. تعدد الأسباب الرئيسة للإصابة بسرطان الدم.
٣٣. تستنتج طرق الوقاية من الإصابة بسرطان الدم.
٣٤. تقارن بين سرطان العظام الأولي وسرطان العظام الثانوي.
٣٥. تحدد أسباب الإصابة بسرطان العظام.
٣٦. تعدد أعراض الإصابة بسرطان العظام.
٣٧. تصوغ تعريفاً واضحاً لمفهوم سرطان الدماغ.
٣٨. تحدد أسباب الإصابة بسرطان الدماغ.
٣٩. تستنبط طرق الوقاية من سرطان الدماغ.
٤٠. تشارك في الجمعيات الأهلية لمكافحة مرض السرطان في فلسطين.
٤١. تستنتج العلاقة بين التغذية والسرطان.
٤٢. تعدد أهم الأغذية التي يحتويها فيتامين E.
٤٣. تذكر مضار التدخين على جسم الإنسان.
٤٤. تبين كيفية الاستفادة من الثوم للوقاية من السرطان.

٤٥. توضح أهمية فول الصويا في الوقاية من سرطان البروستاتا.
٤٦. تشرح طرق الوقاية من سرطان الكبد.
٤٧. تستنتج طرق الوقاية من مرض السرطان.
٤٨. تصدر حكماً على بعض العادات الغذائية غير السليمة.
٤٩. تفسر دور التغذية السليمة قي الوقاية من السرطان.
٥٠. توضح أهمية التثقيف الذاتي في الوقاية من مرض السرطان.
٥١. تنشر الوعي الصحي المتعلق بمرض السرطان من خلال الإذاعة المدرسية والمجلة الصحية.
٥٢. تحدد دور الفحص الذاتي والمبكر في الحد من مرض السرطان.
٥٣. تمارس السلوك الصحي الواقي من المرض.

ملحق (٢)

اختبار المعرفة بمرض السرطان

عزيزي الطالب/ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يتضمن هذا الاختبار (٢٦) سؤالاً، ولكل سؤال أربع بدائل، واحد فقط منها هو الصحيح، والمطلوب منك وضع علامة (×) على الاختيار الذي يمثل الإجابة الصحيحة على ورقة الإجابة المرفقة.

مثال: السرطان الذي يؤدي إلى أعلى نسبة من الوفيات:

أ- الرئة　　ب- الثدي
ج- الغدة الدرقية　　د- الغدد الليمفاوية

والإجابة الصحيحة هي «أ» لذلك فإنك تنتقل إلى ورقة الإجابة المرفقة، وتبحث عن رقم السؤال وتضع علامة (×) على الاختيار "أ"، هكذا:

س١	أ ×	ب	ج	د

تعليمات مهمة:

١- الرجاء عدم الكتابة على ورقة الأسئلة.
٢- الرجاء الإجابة عن جميع الأسئلة.
٣- زمن الاختبار ٢٥ دقيقة.

١- تمتاز الأورام الخبيثة بما يلي:

أ- تشبه الخلايا الأصلية.
ب- صغيرة الحجم.
ج- متوسطة الحجم.
د- كبيرة الحجم.

٢- معدل نمو الأورام الخبيثة:

أ- بطيء جداً.　　ب- بطيء.
ج- سريع.　　د- سريع جداً.

٣- من الأسباب التي تجعل الخلايا السرطانية تنفرد بخاصية الانتشار:

أ- نقص الشحنات السالبة.
ب- زيادة الشحنات السالبة.
ج- نقص الشحنات الموجبة.
د- زيادة الشحنات الموجبة.

٤- من الأورام الحميدة الورم:

أ- الشحمي.　　ب- العظمي.
ج- الحليمي.　　د- القشري.

٥- المرض الذي يظهر عندما تنقسم الخلايا غير الطبيعية دون ضبط عن خلايا الجسم الطبيعية هو:

أ- السكري.　　ب- الضغط.
ج- الإيدز.　　د- السرطان.

٦- من الأعراض المنذرة بحدوث السرطان:

أ- زيادة الوزن.　　ب- الخمول.
ج- سهولة البلع.　　د- سعال مزمن.

٧- تؤثر المسرطنات ذات التأثير المباشر على الجسم بدرجة:

أ- ضعيفة جداً.　　ب- ضعيفة.
ج- متوسطة.　　د- قوية.

٨- المواد الكيمائية التي توجد في زيت النفط،

وتولد سرطاناً هي:

أ- كربونات هيدروجينية متعددة الحلقات.

ب- كربونات هيدروجينية وحيدة الحلقات.

ج- الأمينات العطرية.

د- الكحوليات.

٩- وجود مواد صلبة أو سائلة أو غازية بكميات كبيرة في الغلاف الجوي يؤدي إلى تلوث:

أ- الهواء. ب- التربة.

ج- المياه. د- الغذاء.

١٠- تنتج الإصابة بسرطان القولون والمستقيم عن:

أ- الأشعة.

ب- مستحضرات التجميل.

ج- تلوث الهواء.

د- طبيعة الغذاء.

١١- أحد الأمراض الشائعة لدى الأطفال سرطان:

أ- الدم. ب- الكبد.

ج- الرئة. د- القولون.

١٢- يتميز الأطفال الإناث عن الأطفال الذكور بزيادة الإصابة بسرطان:

أ- الغدد الليمفاوية. ب- النخاع العظمي.

ج- الكبد. د- الأمعاء الدقيقة.

١٣- من أكثر أنواع السرطانات انتشاراً في قطاع غزة:

أ- الرحم. ب- البنكرياس.

ج- الفم. د- الرئة.

١٤- إذا كان مريض يسعل دماً مع صعوبة في التنفس ويشعر بألم في القفص الصدري، وبالتعب وقت الراحة؛ فإنه يكون مصاباً بسرطان:

أ- الرئة. ب- القولون.

ج- الحنجرة. د- الغدة الدرقية.

١٥- من أعراض سرطان القولون والمستقيم ألم وانتفاخ في الجزء:

أ- السفلي من المعدة. ب- العلوي للمعدة.

ج- الأيمن للمعدة. د- الأيسر للمعدة.

١٦- يتميز سرطان الكبد بأنه يبدأ في القناة الهضمية والرئتين والثديين وينتشر بـ:

أ- الانكماش. ب- الانتشار.

ج- الإنبات. د- المصافحة.

١٧- العضو الأكثر إصابة بالسرطان لدى الذكور هو:

أ- القضيب. ب- الخصيتين.

ج- البروستاتا. د- الحالب.

١٨- الفيروسات التي تسبب تليف الكبد ثم سرطان الكبد:

أ- A ب- B

ج- C د- C+B

١٩- السرطان الذي يتم علاجه بالتجمد هو سرطان:

أ- البنكرياس. ب- الكبد.

ج- المعدة. د- النخاع العظمي.

٢٠- يتم علاج الورم بالجراحة عند الإصابة بسرطان:

أ- الرئة. ب- المثانة.

ج- الثدي. د- جميع ما سبق.

٢١- جميع ما يلي من أعراض سرطان الغدد الليمفاوية <u>ماعدا</u>:

أ- قلة الشهية.

ب- زيادة عن ١٠٪ في الوزن خلال شهر.

ج- تضخم في الغدد الليمفاوية وغالباً في الرقبة.

د- ارتفاع درجة الحرارة والتعرق الليلي.

٢٢- أكثر سرطانات الغدة الدرقية شيوعاً لدى النساء بنسبة (٦٠-٧٠)٪ هو سرطان:

أ- الحربية. ب- الكشمية.

ج- الحليمة. د- اللبيبة الصلبة.

٢٣- التضخم الذي يظهر في أي جزء من العظم ويسمى ورم خبيث هو سرطان:

أ- العظام الثانوي. ب- العظام الأولي.

ج- الغدد الليمفاوية. د- الغدة الدرقية.

٢٤- ينتقل فيروس الكبد الوبائي عن طريق:

أ- التنفس. ب- الطعام.

ج- الدم. د- المصافحة.

٢٥- أكثر السرطانات شيوعاً لدى الأطفال، سرطان:

أ- الرئة. ب- العظام.

ج- الدماغ. د- الغدد الليمفاوية.

٢٦- أحد زملائك في المدرسة بدأ يظهر عليه الإرهاق وضعف عام وتضخم في الغدد الليمفاوية الموجودة في عنقه ويكون بلا ألم مما جعل المدرس يشك بأنه يعاني من سرطان:

أ- الدماغ والجهاز العصبي.

ب- القصبات.

ج- الغدة الدرقية.

د- الغدد الليمفاوية.

ملحق (٣)

مقياس الاتجاهات نحو مرض السرطان

عزيزي الطالب: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

بين يديك مقياس يهدف إلى التعرف إلى اتجاهاتك نحو مرض السرطان، ويتكون هذا المقياس من (٢٨) عبارة، تتدرج من (موافق بشدة، موافق، لا أدري، معارض، معارض بشدة).

والمطلوب منك أن تقرأ العبارات بدقة،

العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
أرى ضرورة تجنب مخالطة مرضى السرطان					✓

علماً بأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، مع خالص الشكر لتعاونكم معنا. الباحثان

العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
١- مزاولة الإنسان للرياضة والنشاط يحفظ جسمه من السرطان.					
٢- يستحيل العلاج بمرض السرطان.					
٣- مرض السرطان يسبب نقص فى الوزن.					
٤- التوابل والمخللات تحافظ على صحة الجسم.					
٥- ضرورة منع التدخين فى الأماكن العامة.					
٦- الوزن الزائد لبعض الناس يظهرهم بمظهر اجتماعي لائق.					
٧- من الضروري منع التعرض لمادة الأسبستوس في أماكن العمل.					
٨- أفضل تناول كميات كبيرة من اللحوم يومياً .					
٩- قراءة المكتوب على أغلفة الأغذية المصنعة يفيد صحة الإنسان.					
١٠- طهي الطعام في أواني بلاستيكيه بواسطة الميكروويف مهم للإنسان المعاصر.					
١١- من الضروري قيام الإنسان بفحوصات مبكرة للتأكد من سلامة جسمه من أمراض السرطان.					
١٢- ارتفاع نسبة كرات الدم البيضاء فى الدم أمر طبيعي.					
١٣- الإصابة بالسرطان تكسب الفرد مناعة طبيعية تقيه من أمراض أخرى.					
١٤- ينصح بتناول الأطعمة التي تحتوي على أصباغ ونكهات.					

العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أدري	معارض	معارض بشدة
١٥- تناول الأطعمة المحفوظة والمدخنة يفيد الصحة.					
١٦- العلماء سيتمكنون قريباً من التغلب على مرض السرطان.					
١٧- زيادة انتشار المرض سببه التطور التكنولوجي .					
١٨- امتلاك الأسلحة النووية يلحق الضرر بأفراد المجتمع.					
١٩- أشعر بالقلق من هجرة الأطباء المختصين بمرض السرطان.					
٢٠- محاولات العلماء المتكررة لإيجاد علاج لسرطان الدماغ هو مضيعة للوقت.					
٢١- استخدام طريقة العلاج الكيمائي أفضل بكثير من الطرق الأخرى.					
٢٢- يجب استخدام المبيدات الكيمائية في الزراعة لزيادة كمية الإنتاج.					
٢٣- ينصح بالقيام بالفحص الجيني للحفاظ على سلامة الفرد.					
٢٤- أستمتع بمتابعة البرامج والنشرات التي تتحدث عن القضايا المتعلقة بمرض السرطان وبصحة الإنسان.					
٢٥- أصبح من الممكن السكن بالقرب من محطات إرسال الجوال.					
٢٦- الارتباط بفتاة مصابة بالسرطان أمر خطير.					
٢٧- استعمال السيدات مستحضرات التجميل بكثرة يزيد من جمالهن.					
٢٨- من الضروري المساهمة في الجمعيات التي ترعى مرضى السرطان.					

وتحدد وجهة نظرك بشأن كل واحدة منها، وذلك بوضع علامة (✓) أمام كل عبارة في العمود الذي يعبر عن وجهة نظرك، مثال:

ملحق (٤)

اختبار سلوكيات الوقاية من مرض السرطان

عزيزي الطالب: السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يتضمن هذا الاختبار (٢٦) فقرة ويعقب كل فقرة أربع بدائل واحد منها الصحيح، والمطلوب منك وضع علامة (×) على البديل المطلوب. برجاء الإجابة عن جميع الفقرات، في ورقة الإجابة المرفقة.

مثال- للوقاية من مرض السرطان، فإنه ينصح بالمواظبة على تناول:

أ- البروتينات. ب- الحلويات.

ج- الحمضيات. د- المشويات.

والبديل المطلوب هو «ج».

١- الطريقة التي لها تأثيرات جانبية في علاج الأورام الخبيثة:

أ- الأشعة. ب- التدخل الجراحي.

ج- المعالجة الكيمائية. د- العلاج الطبيعي.

٢- يوجد في زيت النفط مواد كيميائية طيارة، لذلك فمن الضروري:

أ- تجنب استنشاقها مباشرة.

ب- الإكثار من استخدامها.

ج- تخزينها في البيوت.

د- التعرف إلى رائحتها.

٣- المادة التي تحمل الرمز E150 ولونها بني غامق وتستخدم في تلوين الطعام، ويجب التقليل من استخدامها، هي:

أ- الكرمل. ب- الكربون.
ج- الإيثانول. د- الرصاص.

٤- من أسباب مرض السرطان، ويجب تجنبها:
أ- المبيدات الحشرية. ب- الديزل.
ج- الإرهاق. د- الكسل.

٥- ينتج عن تسخين الطعام وخاصة الذي يحتوي على الدهون في الميكروويف باستخدام أواني بلاستيكية:
أ- أول أكسيد الكربون.
ج- ثاني أكسيد الكربون.
ب- الديوكسين.
د- الكربون الأسود.

٦- كل مما يلي من مسببات سوء التغذية؛ ويجب تجنب تناولها، ما عدا :
أ- أطعمة عالية الدسم.
ب- الأطعمة المحفوظة والمدخنة.
ج- أطعمة تعرضت للمبيدات الكيمائية.
د- الفواكه والخضروات المجففة.

٧- يجب تجنب استنشاق السخام من مداخن المصانع؛ لأنه يعمل على:
أ- تحفيز الخلايا السرطانية.
ب- تثبيط الخلايا السرطانية.
ج- تحفيز الخلايا السليمة.
د- تثبيط الخلايا السليمة.

٨- من الإجراءات المقترحة للوقاية من سرطان الغدد اللمفاوية التعرض لـ:
أ- المواد الكيمائية.
ب- أشعة أكس.
ج- للأشعة فوق البنفسجية.
د- أشعة الشمس.

٩- لتجنب إصابة الأطفال بمرض السرطان ينصح بـ:
أ- بناء محطات الوقود بعيداً عن مراكز المدن والمدارس.
ب- لعبهم بجوار محطات الوقود القريبة من المدارس.
ج- بناء المصانع بالقرب من مراكز المدن والمدارس.
د- استخدام بنزين يحتوي على رصاص.

١٠- ينصح عمال الإطفاء بعد العمل بـ:
أ- النوم. ب- الراحة.
ج- الاستحمام. د- شرب الحليب.

١١- يجب تجنب التعرض إلى الأشعة المنبعثة من المفاعلات النووية؛ لأنها تؤدي إلى الإصابة بسرطان:
أ- الكبد. ب- الدم.
ج- البنكرياس. ج- المثانة.

١٢- لتقليل احتمال الإصابة بسرطان الثدي فيجب العمل على:
أ- الرضاعة الطبيعية.
ب- ترك الرضاعة الطبيعية.
ج- الإنجاب والحمل بعد سن الأربعين.
د- استمرار الدورة الشهرية بعد سن الخمسين.

١٣- إحدى المهن التالية لها علاقة بالإصابة بسرطان المثانة:
أ- الصباغة والطباعة. ب- محطات الوقود.
ج- مداخن المصانع. د- مراكز الإطفاء.

١٤- أفضل طريقة للوقاية من سرطان المعدة هي:
أ- تناول التوابل باستمرار.
ب- الإكثار من الشاي والقهوة.
ج- الابتعاد عن مسببات القرحة.
د- الإفراط في شرب الكحول.

١٥- تنصح النساء بإجراء فحص دوري ومستمر بعد سن الأربعين للوقاية من سرطان:
أ- الثدي. ب- المثانة البولية.
ج- الغدة الدرقية. د- الرئة.

١٦- يساعد القرنبيط المعروف باسم بروكلي

في الوقاية من سرطان:

أ- المبيض. ب- المعدة.

ج- القولون والمستقيم. د- الكبد.

١٧- يوجد فيتامين E الذي له القدرة على مقاومة مرض السرطان في:

أ- العدس. ب- اللحم.

ج- الأسماك. د- البطاطا.

١٨- يعمل خليط الخل والزيت على تقليل الإصابة بسرطان:

أ- المعدة. ب- الثدي.

ج- الكبد. د- ليس مما ذكر.

١٩- يفضل عند تسخين الطعام استخدام أواني مصنوعة من:

أ- البايركس. ب- البلاستيك.

ج- النحاس. د- الألمونيوم.

٢٠- يجب ألا تزيد نسبة الطاقة الحرارية للدهون في الغذاء اليومي عن:

أ- ١٠٪ ب- ٣٠٪

ج- ٤٠٪ د- ٥٠٪

٢١- تتميز القهوة منزوعة الكافيين عن القهوة العادية بأنها تقي من سرطان:

أ- الرئة. ب- الغدد الليمفاوية.

ج- الرحم. د- القولون والمستقيم.

٢٢- يفضل التعرض للشمس للوقاية من سرطان:

أ- الثدي. ب- القولون.

ج- الغدد اللمفاوية. د- جميع ما سبق.

٢٣- من مميزات الرياضة معادلة هرمون:

أ- الأستروجين. ب- الأندروجين.

ج- التوسترون. د- أ، ب

٢٤- يمكن اعتبار عملية الفحص الذاتي التي تجرى للفرد عملية:

أ- تشخيصية. ب- علاجية.

ج- استكشافية. د- وقائية.

٢٥- يوجد البروتين الذي يمنع انتشار سرطان البروستاتا في:

أ- الفول. ب- فول الصويا.

ج- الحمص. د- العدس.

٢٦- في حالة حدوث أي تغير في الثدي عند الفحص الذاتي فهذا يدعو إلى:

أ- زيارة فورية للطبيب.

ب- ضرورة إجراء عملية جراحية.

ج- استخدام الحركة الدائرية بالأصبع.

د- استخدام العلاج الطبيعي.

واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل بالأحساء من وجهة نظر الطلبة

Students' views of their practice of academic freedom in King Faisal University in Alhasa

د.أحمد عبد الفتاح الزكي *

Dr. Ahmed El-Zeki *

ملخص

يستهدف البحث الحالي الوقوف على واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة والكشف عن دلالة الفروق في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص وسنوات الدراسة بالكلية والمعدل الدراسي). وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة البحث الحالية ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم استبانة تستهدف قياس ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية من خلال ثلاثة محاور: الدراسة والبحث العلمي والتعبير عن الرأي، وبعد تقنين الاستبانة تم تطبيقها على عينة قوامها (١١١٢) طالبا وطالبة من مختلف كليات الجامعة.

وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج وهي أن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أفراد العينة من الطلبة قد جاءت متوسطة بشكل عام وكذلك بالنسبة للمحورين الثاني (البحث العلمي) والثالث (التعبير عن الرأي)، في حين جاءت درجة ممارسة المحور الأول (حرية الدراسة) ضعيفة. كما أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور وتبعا لمتغير التخصص لصالح طلبة التخصص الأدبي غير أنه لم تكن هناك فروق تبعا لمتغيري سنوات الدراسة والمعدل التراكمي للطلبة.

Abstract

The research aims at recognizing the reality of students' practice of academic freedom in King Faisal University and identifying the differences in students' views towards their practice of academic freedom according to research variables (gender, major, years of study and grade point average).

The research has utilized the descriptive method as it is suitable for the nature of this research. In order to achieve the research objectives, a questionnaire has been designed and then standardized to measure the degree of students' practice of academic freedom, and then applied to (1112) male and female students from various colleges.

The results of this research indicate that the degree of students' practice of academic freedom was average for the whole questionnaire and also for the second and third parts (freedom of research and freedom of expression), whereas the degree of students' practice of academic freedom was low for the first part (freedom of study).The results also indicate that there are statistically significant differences in students' views with regard to gender (in favor of male students) and major (in favor of arts section), whereas there are no statistically significant differences with regard to years of study and grade point average.

The research has concluded with some practical recommendations to activate students' practice of academic freedom in the university

* كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

* College of Education. Kiug Faisal University. KSA.

وخلص البحث إلى وضع مجموعة من التوصيات المقترحة لتفعيل وتحسين وتطوير ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بالجامعة بما يعزز من ديمقراطية التعليم الجامعي.

مقدمة

منذ القدم ارتبط مفهوم الحرية والعدالة والرغبة في التحرر بحياة الإنسان ارتباطاً وثيقاً وأصبح الوصول إلي تلك الحرية هدفاً أسمى وغايةً عليا للإنسان على اختلاف جنسه ولونه وعقيدته، وظلت الحرية حقاً من حقوق الإنسان التي ناضل كثيراً للحصول عليها أو للمحافظة عليها ودعمها.

فالحرية تعطي الحق للإنسان في أن تكون له الإرادة والاختيار في المعتقدات الدينية والسياسية والسلوك الإنساني والمصير المستقبلي والتعامل اليومي والعلاقات الحياتية حيث تحولت الحرية إلى ركن أساس من أركان النظم السياسية الليبرالية والديمقراطية الحديثة، وتشكل الحرية الأكاديمية جزءاً من الحريات العامة للإنسان فهي حرية البحث والتقصي والتفكير والرأي والتعبير والحوار دون رقابة أو قيد، وبلا تدخل في حرية الاعتقاد والتعبير والبحث عن الحقيقة والدفاع عنها بعيداً عن هاجس الخوف والقلق في الباطن أو الظاهر[1].

وقد كانت الجامعات ولا تزال تشكل الحلقات الأكثر أهمية وخصوصية في نشر الحرية والفكر الديمقراطي؛ فالعلم لا ينمو إلا بالإبداع والابتكار وبالتالي فإن قيم الحرية والديمقراطية هي البوتقة التي تتشكل داخلها أسس الإبداع والتجديد والابتكار، ومن هنا فإن الجامعة كمؤسسة علمية لا يمكنها أن تؤدي دورها التاريخي إلا في أجواء الحرية الديمقراطية، وتاريخ المؤسسات الجامعية يؤكد حقيقة تاريخية مؤداها أن الجامعة مؤسسة علمية ديمقراطية وهذا يعني أن بناء المعرفة العلمية وتطويرها وإبداعها في المؤسسة الجامعية مرهون بالأداء الديمقراطي ومعاييره وقيمه ويتأسس على ذلك أن غياب أجواء الحرية الأكاديمية من العمل الجامعي يعني حالة من الجمود والتصلب في أداء الجامعة لوظائفها المختلفة[2].

فالحرية الأكاديمية ضرورة مهمة للجامعة من أجل تطورها وتقدمها ومن أجل أدائها لوظائفها بكفاية وفاعلية، والحرية الأكاديمية ليست غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة من وسائل تنمية العملية التعليمية بمكوناتها الثلاثة الأساتذة والبرامج والطلبة من خلال توفير التكافؤ في فرص النمو المعرفي وتطويرها وتوفير المناخ للاستفادة من منجزات العلم والتراث الحضاري الإنساني في إثراء المناهج الجامعية وهذا يتم من خلال ما توفره أجواء الحرية الأكاديمية من مبادئ تشمل حرية الاختيار وحرية التفكير والتبصر والاستنتاج التي تتلاءم مع الطبيعة الإنسانية[3].

وتعد الحرية الأكاديمية حقاً من الحقوق المشروعة للباحث والدارس والمفكر والمثقف كل في حقل اختصاصه في البحث والاستقصاء على أساس علمي وموضوعي فهي تسهم بلا شك في زيادة المعارف والتعليم وتصقل كفاءة الباحث وتقوِّم مسيرة الأستاذ الجامعي دون الاستناد إلى الانتماء الأيديولوجي والتعصب الديني والغلو الطائفي والتمايز المعرفي؛ فالجامعة كمؤسسة علمية مرموقة ومنبر للفكر الحر لا بد من أن تضمن الحرية الأكاديمية لأساتذتها في إبداء الآراء والدفاع عن وجهات النظر بعيداً عن قيود السلطة وفي إطار الأنظمة الجامعية والذوق العام والعرف المجتمعي، والمناداة بالحرية الأكاديمية ليست ترفاً بل حقيقة واجبة تضمن للجامعة وأساتذتها التوافق العلمي والاجتماعي وتيسر المؤسسة حرية اتخاذ القرار والبحث عن الحقيقة والاستقلال الفكري والنقد البناء

والإصلاح الاجتماعي وفتح أبواب الحوار النافع والفكر النير بحيث يصبح ذلك من طقوس الجامعة والمجتمع بأسره[١].

وتتسم الحرية الأكاديمية بأنها حرية خاصة بأعضاء المجتمع الجامعي من الباحثين والمدرسين والطلاب أفراداً وجماعات يتميزون بها عن سائر المواطنين بحكم طبيعة أعمالهم العلمية والبحثية وهي تعطي الفرد الأكاديمي حق البحث والتدريس في مجال التخصص كما تتضمن حق المشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية، وتعطي للطالب الجامعي حق التعلم وللطلاب بشكل عام حق المشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية، وتعطي للمجالس الجامعية والهيئات والمؤسسات كل في دائرة اختصاصه حق اتخاذ القرارات الأكاديمية والمشاركة في اتخاذ القرارات المالية والإدارية، كما تتضمن حق الممارسة للأعمال الجامعية والمطالبة بالحماية ممن هم داخل وخارج الجامعة لممارسة الأعمال التي تقع في مجال التخصص والأعمال الأخرى التي تتصل باتخاذ القرار، كما تتضمن معنى الالتزام الجامعي والأكاديمي والاجتماعي[٤].

يتضح مما سبق أن الحرية الأكاديمية تمثل قيمة إنسانية عالية لها من النفع الكثير حيث إن التلاقح والتفاعل الحر للأفكار يؤدي إلى زيادة حجم المعرفة الإنسانية التي تحتاج إليها البشرية، كما أن الحرية الأكاديمية للجامعة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بوظائف الجامعة الثلاث وهي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ ففي أجواء الحرية الأكاديمية تنتعش العملية التدريسية ويزدهر البحث العلمي وتنفتح الجامعة على المجتمع المحلي فتعمل على تنميته وخدمته، وبالتالي فإن الحرية الأكاديمية لا تعود فقط بالفائدة المباشرة على عضو هيئة التدريس والطالب والمؤسسة التي ينضويان تحتها بل تمثل مصلحة جوهرية للمجتمع ككل.

مشكلة الدراسة

إن المتتبع للأوضاع التعليمية في البلدان العربية يجد أن واقع الحرية الأكاديمية يعاني من عدة مشكلات أهمها وجود حاجز كبير بين المعلم والمتعلم وهذا الحاجز هو السبب الحقيقي لتراجع العملية التعليمية في كثير من الأحيان لأنه يخلق أبعاداً تربوية ونفسية واجتماعية وسياسية؛ فالشاب ينشأ منذ طفولته وفي داخله شعور بالخوف من الإعلان عن أفكاره لأنه يخشى أن يضطهد إن أعلن عنها أو يواجه بالرفض من الآخرين فيلجأ في سبيل التعبير عن رأيه لأساليب خطيرة قد تهدد مستقبله، من هنا تنبثق الدعوة إلى المهتمين بإصلاح التعليم للانتباه إلى هذه النقطة الجوهرية وتوفير مناخ ديمقراطي يتم من خلاله تقديم المساعدة للطالب لتكوين شخصيته واكتشاف ذاته وميوله وبهذا يجد الطالب شخصيته المستقلة البعيدة كل البعد عن الازدواجية ولغة العنف والتعصب[٥].

وتدل دراسة واقع الحرية الأكاديمية في بعض الجامعات العربية على أن من أهم معالمه وجود مشكلات عديدة في هذا المجال منها ما رصدته دراسة (سورطي: ١٩٩٧) [٦] من غموض معنى الحرية الأكاديمية وضعف حرية الأستاذ الجامعي في البحث العلمي والتدريس والتسلط الإداري الجامعي وضعف الاستقلال المالي والإداري للجامعة وضعف الحرية الأكاديمية للطلبة واختفاء الحرية الأكاديمية من قوائم أهداف الجامعات العربية.

وأظهرت إحدى الدراسات أن رغبة أساتذة الجامعة في السيطرة الكاملة على الدرس لا تزال تحتل أولوية عليا، وتمثل العلاقات بين الأساتذة والطلبة صورة من صور العلاقات الاجتماعية التسلطية[٧].

كما أكدت دراسة (وطفة والشريع: ٢٠٠١م)[٢] أن هناك غياباً كبيراً للحريات

الأكاديمية والممارسات الديمقراطية في أغلب الجامعات العربية وأن طرق التدريس تأخذ طابع التلقين والحفظ والاسترجاع وذلك على حساب طرق التدريس النقدية والحوارية التي تعزز شخصية الطالب وتنمي لديه مقومات الإبداع والابتكار بالإضافة إلى سيادة قيم التسلط والتصلب والسيطرة والعلاقات العمودية بين أطراف الحياة الجامعية مع غياب قيم الحرية والتفاعل الديمقراطي في الوقت نفسه.

وتوقعت إحدى الدراسات أنه بزيادة انتشار ظاهرة إهدار الحقوق والحريات الأكاديمية في العديد من الدول العربية بصورة كبيرة وتزايد أشكال القمع بصورة خطيرة في الوسط العلمي والأكاديمي والجامعي وضد المفكرين والأدباء وغيرهم بوجه عام فإن ذلك سيؤدي بلا شك إلى عواقب وخيمة منها زيادة هجرة الآلاف من العقول البشرية مما يؤدي إلى خسارة تلك البلدان لمثل تلك الطاقات البشرية وما تقدمه من إبداع وإنتاج[٨].

كما أن غموض مصطلح الحرية الأكاديمية في معظم الجامعات العربية جعل الكثيرين يعتقدون أن الحرية الأكاديمية تقتصر على الأستاذ ولا تخص الطالب ولذلك قلما يتم تناول دراسة وتحديد الحرية الأكاديمية للطلاب[٦].

وفي إشارة أخرى لتدني مستوى الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية أشارت إحدى الدراسات إلى مجموعة من الأسباب التي تجعل الطلاب عازفين عن المشاركة الأكاديمية في قاعة الدرس؛ منها عدم وجود علاقة بين الأساتذة والطلبة وقلة التعزيز من قبل الأساتذة بالإضافة إلى عدم قبولهم لأي رأي مخالف لهم[٩].

بالإضافة إلى ما سبق فإن معايشة الباحث للواقع الفعلي الأكاديمي من خلال عمله في التدريس الجامعي لسنوات طويلة قد ولدت لديه القناعة بأن واقع الحرية الأكاديمية سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أو الطلبة يعاني من العديد من المشكلات، ومن خلال احتكاك الباحث مع طلبة الجامعة سواء في المحاضرات أو الساعات المكتبية أو من خلال الأنشطة الإشرافية لاحظ غياب العديد من مظاهر الحرية الأكاديمية التي يمكن للطلبة ممارستها واستشعر بالتالي ضرورة الاهتمام بدراستها، ومن هنا نبعت مشكلة البحث والتي يمكن صياغتها في الأسئلة التالية:

١. ما واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً للمتغيرات المستقلة للدراسة وهي الجنس والتخصص وسنوات الدراسة بالكلية والمعدل الدراسي؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. الوقوف على واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة.
٢. التعرف على الفروق في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص وسنوات الدراسة بالكلية والمعدل الدراسي).
٣. التوصل إلى توصيات مقترحة لتفعيل وتحسين وتطوير ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بالجامعة بما يعزز من ديمقراطية التعليم الجامعي.

أهمية الدراسة

لا تستطيع الجامعات أن تؤدي دورها بكفاءة وفاعلية دون أن يتوفر لها ولطلبتها القدر الكافي من الحرية الأكاديمية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تأكيده ولذلك تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

١. يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها في تعزيز ممارسات الحرية الأكاديمية المتاحة لهم وتحسين علاقتهم بالطلبة من خلال تلبيتهم الاحتياجات الحقيقية لطلابهم.

٢. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المخططين ومتخذي القرار والمسئولين عن التعليم الجامعي والقيادات الأكاديمية في معرفة واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية وبالتالي يتمكنون من تهيئة المناخ المناسب لازدهار الحرية الأكاديمية بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

٣. قد يؤدي تفعيل ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعة إلى المساهمة في تطوير الممارسات الديمقراطية في المجتمع ككل.

٤. تشجع هذه الدراسة على إجراء مزيد من الدراسات حول واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية تحديداً والعربية بوجه عام.

٥. تشجع الدراسة الحالية الطلبة على القيام بمزيد من ممارسات الحرية الأكاديمية.

يضاف إلى ما سبق حساسية موضوع الحرية الأكاديمية في عالمنا العربي حيث يعتبره البعض كما يؤكد (سورطي : ١٩٩٧م)[٦] من الموضوعات السياسية الحساسة التي يفضل كثير من الباحثين عدم الخوض فيها، لذلك لا تعد البحوث كثيرة في هذا المجال.

منهج الدراسة

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية من حيث جمع البيانات حول موضوع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية وتحليلها وتفسيرها وبالتالي الوصول إلى نتائج محددة وتوصيات عملية تؤدي إلى تفعيل تلك الممارسات ونشر أجواء الحرية الأكاديمية للطلبة في الجامعة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على دراسة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في إطار ثلاثة مجالات محددة وهي مجال الدراسة والبحث العلمي والتعبير عن الرأي.

الحدود الجغرافية: اقتصرت الدراسة على كليات جامعة الملك فيصل بالإحساء في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة (طلاب وطالبات) كليات جامعة الملك فيصل بالإحساء بشقيها العلمية والأدبية.

الحدود الزمانية: قام الباحث بإجراء الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م.

مصطلحات الدراسة

الحرية الأكاديمية تعني تتبع المعرفة دون قيود تستمد محتواها من الإرث الحضاري للمجتمع مراعية الفلسفة التربوية وقيم المجتمع، وترتبط بالواقع وتستشرف المستقبل في تعاملها مع مختلف الأمور العلمية، فهي وسيلة عقلانية واقعية تحفز على الإبداع وهي أداة تحفيزية للمتخصصين والأكاديميين للعمل الدءوب والنمو الوظيفي والإثراء المعرفي العلمي[١٠].

وتشير الحرية الأكاديمية إلى تمتع الجامعة بحرية اختيار نظامها وبرامجها ومناهجها وطرائق تدريسها واختيار هيئة التدريس بها وعدم وضع قيود على ما تدرسه الجامعة ولهذا فإن الأمور التي تتطلبها الحرية الأكاديمية توفر الضمانات الكافية لأعضاء هيئة التدريس ضد الضغط والتهديد بالفصل أو الطرد أو العقوبة[١١].

أما في البحث الحالي فيقصد بالحرية الأكاديمية حرية الطلبة في التمتع بمجموعة من الحقوق المتعلقة بحرية الدراسة وحرية البحث العلمي وحرية التعبير عن الرأي والتي ينبغي أن يمارسها الطلبة في فعالياتهم المختلفة داخل

الحرم الجامعي، وغياب القيود والضغوط التي تمارس عليهم سواء داخل قاعة الدراسة أو أثناء القيام بالبحوث العلمية أو من خلال التعبير عن الرأي في مختلف القضايا.

جامعة الملك فيصل:

تعد جامعة الملك فيصل إحدى الجامعات السعودية التي تخدم المنطقة الشرقية بالمملكة وقد تم إنشاؤها بالقرار الملكي رقم م/ ٦٧ في ١٣٩٥/٧/٢٨هـ وذلك بعد صدور قرار مجلس الوزراء رقم ١٩٦٤ وتاريخ ١٣٤/١١/٢٠هـ بتسمية الجامعة وتحديد مقرها واعتماد نظامها الأساسي ويقع المقر الرئيس للجامعة في الأحساء.[١٢] وكان للجامعة فرع بمدينة الدمام تحول إلى جامعة مستقلة في أوائل العام الجامعي ١٤٣٠-١٤٣١هـ.

دراسات سابقة

تعد الدراسات العربية التي تناولت الحرية الأكاديمية لطلبة الجامعة في العالم العربي قليلة إلى حد ما في حدود علم الباحث وما قام به من بحث مكثف في مختلف مصادر المعلومات المتاحة لذلك يعرض الباحث للدراسات التي تناولت الحرية الأكاديمية بوجه عام أو تلك الخاصة بأعضاء هيئة التدريس أو تلك التي تناولت الممارسات الديمقراطية في التعليم الجامعي باعتبارها مظهرا من مظاهر الحرية الأكاديمية.

ويمكن استخلاص الملاحظات التالية من خلال تلك الدراسات:

- أكدت معظم الدراسات على أهمية الحرية الأكاديمية في الجامعات حيث تمثل ضرورة ملحة لنجاح الجامعة في أداء وظائفها المختلفة مع الإشارة إلى وجود مشكلات وعقبات في واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات في العالم العربي حيث تعزز قيم التسلط والسيطرة وتغييب الحريات الأكاديمية والممارسات الديمقراطية السليمة مثل دراسة حرب (٢٠٠٧م)[٥] ودراسة وطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢]
- هدفت معظم الدراسات إلى الكشف عن الممارسات الديمقراطية في التعليم الجامعي بوجه عام في حين ركز البعض الآخر على مفهوم الحرية الأكاديمية بالتحديد.
- تنوعت المنهجية المستخدمة في الدراسات حيث استخدمت معظم الدراسات المنهج الوصفي واعتمدت على الأدوات البحثية مثل الاستبانة كما في معظم الدراسات واعتمدت بعض الدراسات على المقابلة الشخصية مثل دراسة طه ثونر (Taha-Thonure 2004)[١٣] ودراسة بينيتش بوركمان (Bjorkman Bennich 2004) [١٤] في حين اعتمد البعض الآخر على التحليل النظري أو المشاهدة والاستقراء الميداني للواقع مثل دراسة (النكلاوي: ٢٠٠١م) [١٥].
- اتفقت معظم الدراسات على أن واقع ممارسة الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية قد جاء بدرجة متوسطة مثل دراسة (حمدان: ٢٠٠٨م)[١٦] ودراسة (أبوحيمد:٢٠٠٧م)[١٧] ودراسة (حرب: ٢٠٠٧م)[٥] ودراسة (الشبول والزيود: ٢٠٠٧م)[١١] ودراسة (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ودراسة (الطنبور: ٢٠٠٣م)[١٨] ودراسة (السوالمة: ١٩٩٥م) [٣٠] ودراسة (الداوود: ١٩٩٤م) [١٩] ما عدا دراسة (حسين: ٢٠٠٦م)[٢٠] والتي توصلت إلى أن الممارسات الديمقراطية في الجامعات اللبنانية قد حصلت على درجة مرتفعة.
- أظهرت بعض الدراسات فروقاً في الاستجابات نحو ممارسة الحرية الأكاديمية تبعاً لمتغير الجنس مثل دراسة حرب (٢٠٠٧م)[٥] ودراسة (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ودراسة (الداوود: ١٩٩٤م)[١٩] حيث كانت الفروق

لصالح الذكور في حين توصلت دراسات أخرى إلى أن الفروق لصالح الإناث مثل دراسة الشبول والزيود (٢٠٠٧م)[١١] ودراسة وطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢] ودراسة الجابر (١٩٩٨م)[٢١] ودراسة الصاوي (١٩٩٢م)[٢٢] في حين لم تظهر مثل تلك الفروق في دراسة الطنبور (٢٠٠٣م)[١٨].

- أظهرت بعض الدراسات فروقاً في الاستجابات نحو ممارسة الحرية الأكاديمية تبعا لمتغير التخصص مثل دراسة (الشبول والزيود:٢٠٠٧م)[١١] حيث كانت الفروق لصالح مجموعة الأدبي في حين لم تظهر مثل تلك الفروق في دراسات أخرى مثل دراسة (حرب: ٢٠٠٧م)[٥] ودراسة (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ودراسة (وطفة والشريع: ٢٠٠١م)[٢] ودراسة (الداوود:١٩٩٤م)[١٩].
- توصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق نحو ممارسة الحرية الأكاديمية تبعاً لمتغير سنوات الدراسة مثل دراسة الطنبور (٢٠٠٦م)[١٨] ودراسة الحجار (٢٠٠٣م)[٨] ودراسة وطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢].
- أظهرت دراسة واحدة فروقاً في الاستجابات نحو ممارسة الحرية الأكاديمية تبعا لمتغير المعدل الدراسي وهي دراسة حرب (٢٠٠٧م)[٥] ولصالح أصحاب التقديرين جيد جداً وممتاز.
- أوصت معظم الدراسات بضرورة الاهتمام بتفعيل الحرية الأكاديمية في الجامعات من خلال تدعيم الممارسات الديمقراطية المختلفة بالجامعات.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة وصياغتها وتساؤلاتها وفي بناء أداة البحث ومقارنة نتائجها بما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج واستخلاصات.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري موضوع الحرية الأكاديمية من عدة جوانب حيث يعرض التطور التاريخي لفكرة الحرية الأكاديمية وتوضيحاً للمفهوم وطبيعة الحرية الأكاديمية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة وحدود الحرية الأكاديمية وضوابطها ووضع الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية.

التطور التاريخي للحرية الأكاديمية

كان مفهوم الحرية الأكاديمية غير واضح بشكل كامل في الحضارات والثقافات الأولى التي نظرت إلى التعليم باعتباره مجرد نظام لمعرفة المادة العلمية واستيعابها ولم تتح فرصة كبيرة للاستقصاء والبحث والتأمل كما أن الجامعات التي نشأت في العصور الوسطى كانت تعمل وهي محكومة بأطر محددة وآفاق ضيقة وغلبت عليها النزعة الدينية وكان أي دارس أو أستاذ يتعرض للاتهام بالهرطقة والكفر إذا تجاوز في بحثه الحدود الموضوعة، أما المنهج العلمي في تحليل البيانات وصياغة الفروض وهو الملازم الأساسي للحرية الأكاديمية فقد ظهر أثناء عصر التنوير وبشكل أساسي على يد علماء ومفكرين من خارج الحياة الجامعية مثل توماس هوبز Thomas Hobbs وجون لوك Locke Joke وفولتير Voltaire.[٢٣]

ومع نشأة الجامعات الغربية في العصور الوسطى كان مفهوم الحرية الأكاديمية يعني أمرين هما: اعتراف السلطة المدنية أو الدينية بالاستقلال الذاتي للجامعة وبالامتيازات الخاصة التي يتمتع بها الأساتذة والطلبة والعاملون فيها مثل حرية السفر والتنقل بأمان ومحاكمة كل من يخرج على قوانين الجامعة وأنظمتها من قبل محاكم خاصة بها وحق الجامعة في وقف التدريس فيها أو نقل مكانها عند تعرضها للخطر وحق خريجيها في التدريس

حيثما أرادوا وإعفاء ممتلكات الأساتذة والطلبة من الضرائب وإعفاؤهم من الخدمة العسكرية، وبموجب هذا الاستقلال الذاتي تمتعت الجامعة بحرية تنظيم كلياتها وإدارتها وتحديد شروط العضوية في هيئتها التدريسية، وكانت المراسيم البابوية والمواثيق الملكية في أوروبا تؤكد هذا الاستقلال الذاتي للجامعات التابعة للكنائس والأديرة والممالك (محافظة: ١٩٩٤)[٢٤].

ورغم ظهور مفهوم الحرية الأكاديمية مع تأسيس جامعة لايدن Leiden في هولندا سنة ١٥٧٥م حيث منحت المعلمين والطلبة شيئاً من الحرية في بدايات نشأتها إلا أن مفهوم الحرية الأكاديمية قد تطور في جامعات أوروبا الغربية في القرنين السابع عشر والثامن عشر وخصوصا في جامعتي لايبتسيج Leipzig وجوتنجين Gottingen وبإنشاء جامعة برلين سنة ١٨١١م وتحت رئاسة الفيلسوف الألماني الشهير فيخته Fichte أصبحت الحرية الأكاديمية تعني حرية التعليم والتعلم وقد ظهرت في فترة تنامي قيم التسامح الفكري التي أفرزها انتشار الاستقصاء والبحث العلمي كرد فعل للصراعات الدينية العنيفة التي عانت منها أوروبا لوقت طويل بالإضافة إلى عوامل أخرى مثل نمو التجارة ونشأة الدولة الليبرالية وانحيازها العام لصالح الحريات[٢٥].

وفي انجلترا بدأت مجموعة من العلماء والمفكرين العلمانيين بتوضيح قيمة وأهمية الاستقصاء والبحث الحر من أمثال هربرت سبنسر Herbert Spencer وتشارلز داروين Charles Darwin وتوماس هكسلي Thomas Huxley ورغم ذلك فقد كان من المهم والضروري أن يصبح التعليم علمانياً ويتخلص من القيود الدينية قبل أن يكتسب مفهوم الحرية الأكاديمية قبولاً واسعاً بين الناس ولذلك لم تظهر أول جامعة غير دينية للمرة الأولى في انجلترا وفي لندن تحديداً إلا عام ١٨٢٦م[٢٣].

وكان للحركات القومية والراديكالية والمحافظة والكنسية أثرها على الحرية الأكاديمية في الجامعات الأوروبية فقد فرضت قيودا دينية على الطلبة في جامعتي أكسفورد وكمبريدج لم تلغ إلا سنة ١٨٧١م وتعرض المؤيدون لنظرية داروين Darwin في التطور لفقدان مواقعهم الأكاديمية في العديد من الجامعات الأوروبية (محافظة: ١٩٩٤)[٢٤].

وفي الولايات المتحدة كانت الكليات التي أنشئت في البداية ذات نزعة دينية أيضاً قبل أن تصطبغ بالصبغة العلمانية ولكن لا تزال هناك أيضاً بعض المؤسسات التعليمية الدينية التي تحدد مجالات العلم والبحث التي يمكن استقصاؤها[٢٣].

وتأثرت الحرية الأكاديمية في القرن العشرين بالتوترات الدولية والحروب الأيديولوجية ففي الحرب العالمية الأولى اتُهم بعض الأساتذة بعدم الولاء لدولهم وشعر الأساتذة في الجامعات الأمريكية بالحاجة إلى الدفاع عن حريتهم فكونوا في سنة ١٩١٥م الرابطة الأمريكية لأساتذة الجامعات The American Association of University Professors وناضلت هذه الرابطة من أجل الحرية الأكاديمية منذ نشأتها (محافظة: ١٩٩٤)[٢٤].

وأخيراً استقر الحديث عن الحرية الأكاديمية بحيث أصبح يشتمل على حرية التعبير وحرية النشر وحرية الاعتقاد وأصبحت الحرية الأكاديمية تعني لعضو هيئة التدريس أن يكون حراً في متابعة بحثه العلمي للوصول إلى النتائج العلمية وأن يعرض على طلابه نتائج أبحاثه وأن يكون حراً في اختيار الكتب المقررة وطريقة التدريس للمواد التي يقوم بتدريسها كما أصبحت تعني أيضاً حرية التعلم للطالب وحقه في التعبير عن الرأي دون قيد وفق ضوابط عامة يتفق عليها.

حول مفهوم الحرية الأكاديمية

لتحديد مفهوم الحرية الأكاديمية لا بد أولاً من فهم الكلمتين اللتين يتكون منهما المفهوم؛ فالحرية تعني غياب القيود غير المناسبة وممارسة الفرد لحقوقه وطاقاته كما تعني استقلالية الإنسان وممارسته لحرية الإرادة وتقرير المصير، أما الأكاديمية فقد ظهرت لأول مرة عند الإغريق سنة ٣٧٦ ق.م عندما أنشأ أفلاطون مؤسسة للتعليم العالي وأطلق عليه اسم أكاديميا، وكلمة الأكاديمية تعني الدراسات التجريدية المبنية على المفاهيم والنظريات والأفكار وأصبحت كلمة أكاديمي تطلق على ما يختص بجامعة أو كلية، وبذلك فإن الحرية الأكاديمية تعني غياب القيود والإكراه والإجبار والقهر عن نشاطات البحث والدراسة والتدريس في الجامعات ومراكز البحث وتتعلق بحق الجامعة والأساتذة والطلبة في التتبع المسئول للحقيقة والمعرفة والتعامل معها دون قيد أو شرط من قبل سلطة خارجية لتصل بالتعليم إلى تشجيع البحث عن المعرفة والحقيقة.[٢]

وتشير الحرية الأكاديمية إلى حق الدارسين والمتخصصين في القيام بالبحوث العلمية ونشرها دون قيود أو سيطرة من قبل المؤسسة التي يعملون فيها انطلاقاً من أن الحقيقة لا يمكن اكتشافها إلا بإتاحة الفرصة كاملة أمام الاستقصاء الكامل لجميع البيانات والمعلومات، وهي من الحقوق المدنية التي من المفترض أن يتمتع بها جميع المواطنين في الدول الديمقراطية وبالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الجامعية يتضمن المفهوم بشكل عام حقهم في التثبيت في الوظيفة دون التعرض للبطش أو الفصل بسبب الرأي[٢٣].

والحرية الأكاديمية هي حرية أعضاء هيئة التدريس والمربين والطلبة في تتبع الحقيقة والمعرفة دون قيود أو معيقات؛ فعضو هيئة التدريس لديه الحرية بأن يعرض وجهة نظره في المسائل التي تختلف فيها وجهات النظر بشرط أن يحترم معالجة مماثلة لوجهات النظر المختلفة عن وجهة نظره فيما يتعلق باحترام الرأي والرأي الآخر[١٠].

ويرتبط مفهوم الحرية الأكاديمية بمفهوم التثبيت أو التعيين tenure وهي الحالة التي يحظى بها عضو هيئة التدريس بعد فترة تدريب واختبار فيأمن بالتالي الفصل أو الطرد من الخدمة، حيث لا يستطيع الأساتذة أن يمارسوا حريتهم الفكرية بشكل آمن دون أن يشعروا بالأمان الوظيفي وأنهم لن يتعرضوا للعقاب لتعبيرهم عن آرائهم بحرية، غير أن التثبيت لا يعني أن الأستاذ لا يمكن فصله البتة ولكنه يضمن له ألا يتم ذلك دون سبب وجيه وتبعاً لمقتضيات العمل ومتطلباته فضلاً عن صدور الحكم بذلك من نظراء أكاديميين للأستاذ، فالحرية الأكاديمية لا تحمي الأساتذة من الفصل لأسباب لا ترتبط بممارسة حقوقهم الفكرية [٢٥].

وتعد الحرية الأكاديمية والمتمثلة في حرية أعضاء هيئة التدريس والطلبة في استقصاء البيانات والبحث العلمي عنصراً جوهرياً لرسالة المؤسسة وذلك انطلاقا من أن المجتمعات الأكاديمية أكثر تعرضاً للقمع بسبب تعاملها مع المعلومات والبحوث العلمية وقدرتها على تشكيل المعلومات والبيانات والتحكم في تدفقها وصياغتها؛ فعندما يحاول الباحثون تدريس بعض الأفكار والحقائق وتبادل الأفكار حول موضوعات معينة لا تروق لبعض التيارات الاجتماعية أو السياسية أو السلطات الرسمية خارج الجامعة قد يجد هؤلاء الباحثون أنفسهم عرضة لتلويث السمعة أمام الجمهور أو فقدانهم لوظيفتهم أو حتى السجن وربما ينتهي بهم المطاف في بعض الأحيان إلى فقدان حياتهم[٢٦].

الحرية الأكاديمية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس

تتمثل الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في حرية البحث عن الحقيقة وحقهم في نشرها وتعليمها وإتاحة الفرصة لهم لمتابعة المعرفة وتطورها من خلال الدراسة والحوار والنقاش والتدريس وإلقاء المحاضرات والكتابة وتشجيعهم لمتابعة البحث العلمي للوصول إلى نتائج أمينة وضمان الأمن الوظيفي والاقتصادي لهم وحقهم في توجيه النقد للبرامج التعليمية والتنظيمات الإدارية والسياسات الجامعية وإجراء التعديلات عليها ومشاركاتهم في اتخاذ القرارات الجامعية وحرية المساهمة في الأنشطة التطوعية في المجتمع المحلي[٦].

وتتجسد الحرية الأكاديمية أيضاً في حرية عضو هيئة التدريس في بحثه وتدريسه وفي التعبير عن آرائه ونظرياته تعبيراً حراً دون أن يكون عرضة للاضطهاد بسبب الآراء التي يأخذ بها أو يدرسها وحريته في السعي للمعرفة والتطور العلمي وتبادل المعلومات من خلال البحث العلمي المنظم والدراسات والمناقشات والتوثيق والإنتاج والتأليف والترجمة والخلق والإبداع والتعليم والمحاضرات[١١].

أما بالنسبة للطلبة فتتمثل الحرية الأكاديمية في حقهم في الحصول على التعليم السليم وحقهم في تكوين استنتاجاتهم بناءً على دراساتهم وحقهم في الاستماع والتعبير عن آرائهم وحقهم في أن يكون لهم رأي في تقرير ما يدرسونه وحريتهم في اختيار المواد الدراسية[٢٤]، وحقهم في الإبداع ومراعاة استعداداتهم وقدراتهم وتوفير الحرية والعدل والمساواة وتكافؤ الفرص لهم وتنظيم أنواع مختلفة من النشاطات لهم وحقهم في المشاركة التربوية التي تأخذ صورة المشاورة وحقهم في تفريد المناهج أي جعل المناهج ملائمة لكل تلميذ على انفراد للتجاوب مع قدراته وطموحاته وحقهم في الحصول على تعليم ممتاز وحقهم في المشاركة في إدارة شؤون كلياتهم عبر مجالس أو اتحادات أو روابط طلابية[٦].

فللطلبة حقوق مكتسبة يجب مراعاتها في العملية التعليمية وهي حقوق تقرها القوانين والإعلانات العالمية والدولية فقد نصت المادة (١٩) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أن لكل شخص الحق في حرية التعبير والرأي ويشمل هذا الحق حرية اعتناق الآراء دون تدخل واستقراء الأفكار وتلقيها وإذاعتها بأية وسيلة كانت دون تقيد بالحدود الجغرافية، ولكن لا يعني ذلك أن مناقشات الطلبة لأساتذتهم من قبيل المناظرات العلمية بين الأنداد بل إنها مناقشات استيضاحية أو استفهامية فالطلبة ما زالوا متعلمين وليس لهم أن يغتصبوا دور الأساتذة الذين يعلمونهم كما فعل الطلبة عندما تملكوا إدارة التعليم في جامعة بولونيا بإيطاليا في القرن الثاني عشر وألزموا الأساتذة بأداء يمين الولاء لهم والتدريس والامتحان وفق شروطهم مما أدى إلى تمرد الأساتذة ووضعهم لحدود يجب على الطلبة ألا يتجاوزوها[٢٧].

يتضح مما سبق أن الحرية الأكاديمية ينبغي ألا تكون حكراً على أعضاء هيئة التدريس فقط فمن الضروري أن يمنح الطالب أيضاً حريته الأكاديمية لأنه هو محور العملية التربوية والتعليمية كما يؤكد سورطي (١٩٩٧م)[٦]؛ فالحرية الأكاديمية ذات شطرين يتعلق الشطر الأول بحرية الأستاذ في التعليم والبحث ويتمثل الشطر الثاني بحرية الطالب في طلب العلم والإقبال على التعلم فمن حق الطالب التعبير عن نفسه بحرية والتفكير وممارسة الأنشطة دون قيود كما أن من حقه مناقشة أساتذته وزملائه ومحاورتهم ويجب أن تتاح للطالب فرصة المشاركة الفاعلة وإبداء الرأي والمشورة في القرارات والموضوعات التي تخص دراسته وجامعته لأن أساس رسالة الجامعة هو تنمية الفرد بشكل شامل ومتكامل وبناء شخصيته

وإعداده ليكون قادراً على بناء وطنه وأمته.

حدود الحرية الأكاديمية وضوابطها:

الحرية الأكاديمية ليست بلا حدود أو ضوابط حيث تنطبق القوانين العامة للمجتمع على كل مؤسساته ومنها المؤسسات الأكاديمية فالحرية الأكاديمية التي لا ضوابط لها ولا حدود قد تؤدي إلى الفوضى وتصبح خطراً يهدد المؤسسات التعليمية بل المجتمع بأسره فقد يستغل بعض الأساتذة تلك الحرية في بث الأفكار الهدامة التي تتعارض مع مبادئ المجتمع بما يؤدي إلى ابتعاد الطلبة عن الدراسة الجامعية الجادة لينغمسوا في الخلافات السياسية والعقيدية[٦].

كما أن الحرية الأكاديمية لا تبيح للأستاذ الحق في عرض آرائه بصورة تضلل طلابه وزملاءه، والحرية دون مسؤولية تصبح تدخلاً في حرية الآخرين، وبالإضافة إلى هذه الحدود التي تتضمنها المسؤولية الفردية يمارس المجتمع شيئا من الرقابة على الحرية الأكاديمية، فالقوانين والأنظمة التي تنظم القول والنشر تحدد ما يستطيع المعلم أن يقوله أو ينشره كما أن الكليات والمعاهد والمراكز العلمية الموجودة في أي جامعة تضع تعليمات تنظم نشاط العاملين فيها وتحدد سلوكهم[٢٤].

فمثلاً في الولايات المتحدة ووفقاً لإعلان عام ١٩٤٠م عن الحرية الأكاديمية والتثبيت الوظيفي Statement on Academic Freedom and Tenure 1940 ينبغي على أساتذة الجامعة أن يتجنبوا الخوض في الموضوعات الجدلية والتي لا ترتبط مباشرة بالمادة الدراسية، وبالرغم من أن لهم الحرية في التعبير كتابة أو شفاهة بشكل علني عن آرائهم دون خوف من الرقابة أو من الأنظمة المؤسسية إلا أن عليهم أن يعلنوا بشكل واضح أنهم يعبرون عن آرائهم الشخصية وليس عن رأي المؤسسة التي ينتمون لها[٢٦].

ومن أهم المبادئ التي تحكم الحرية الأكاديمية التزام عضو هيئة التدريس بالأخلاق والقيم والأفكار والبعد عن الرياء فلا يكون هناك أي تناقض أو تنافر بين ما يصدر عنه من رأي وفكر وبين ما يقوم به من عمل وممارسة ولا ينحصر ذلك على القول بل العمل أيضا والسلوك والممارسة ليكون هذا العمل ترجمة حقيقية لكل ما يتبناه الفرد من مبادئ فيكون داعماً للحق وأقدر على ممارسة الحرية الأكاديمية بشكل مسئول يبتعد فيه عن إعطاء وعود تسويفية أو إهدار للوقت[١٠].

ومن أهم مظاهر الحرية الأكاديمية الاستقلال الإداري والمالي والثقافي للجامعات إلا أنه أيضاً لا يعمل دون ضوابط؛ فلا بد من دور رقابي من الدولة في حدود ضيقة يتمثل في التأكد من حسن سير العملية التربوية والتعليمية وضمان إنفاق الأموال العامة بطرق سليمة وعدم انحراف الجامعات عن الهدف الذي أنشأت من أجله.

لذلك وكما يؤكد سورطي (١٩٩٧م)[٦] فإن ممارسة الحرية الأكاديمية لا تعني الانفلات والتمرد عن الضوابط المجتمعية لأن الحرية الأكاديمية حرية مسئولة ومعقلنة، فالمسألة المهمة والصعبة تكمن في إقامة توازن بين الحرية والضوابط حتى لا تصبح الحرية فوضى وحتى لا تصبح الضوابط قيودا تلغي الحرية الأكاديمية وتشل المؤسسات التعليمية.

الجامعات العربية وضرورة دعم الحرية الأكاديمية

لا يزال معنى الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية غامضاً إلى حد ما وغير محدد بشكل تام ولذلك فإن فهمه يختلف في كثير من الأحيان من جامعة إلى أخرى بل ومن فرد إلى آخر من أساتذة الجامعات وطلابها وإداريها ولذلك فإن جوهر الحرية الأكاديمية وعناصرها وحدودها وضوابطها وشروط تطبيقها وعلاقتها بالمسؤولية

الأكاديمية وحتى مدى أهميتها لا تزال غير معروفة تماما وتبقى كلها تقريباً عرضة للاجتهاد الشخصي والتقييم الفردي وقد يعود سبب ذلك إلى غياب القوانين والتشريعات العربية التي تعنى بالحرية الأكاديمية[٦].

ولضمان مناخ من الحرية الأكاديمية يعود بالفائدة على كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة ينبغي على الجامعات العمل على ما يلي:[٢٨]

١. خلق مناخ يشجع على حرية التعبير والفكر بما يتضمنه من نشر للمعرفة والأفكار على العامة إضافة إلى السياق التعليمي.
٢. وضع معايير وإجراءات لاختيار أعضاء هيئة التدريس وترقيتهم بما يسمح بتعدد الرؤى والأفكار في المجتمع الجامعي.
٣. احترام حق أعضاء هيئة التدريس والطلاب في التعبير عن آرائهم حول الأمور المؤثرة على مؤسستهم.
٤. عدم التفريط في الاستقلال الفكري لأعضاء هيئة التدريس والطلاب من أجل الحصول على مصادر تمويل من مؤسسات أو هيئات خارجية ولمصالح خاصة.
٥. مقاومة أية محاولة للحد من الحرية الأكاديمية داخل الجامعة.
٦. ممارسة التشاركية وذلك بتوزيع المسؤوليات والاستشارة والمشاركة في اتخاذ القرار وفي الإدارة وفي تحديد سياسات التدريس والمناهج والبحوث وتوزيع المصادر وغيرها من الأنشطة
٧. دعم مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة خدمة المجتمع الخارجي والدفاع عنهم في مواجهة الضغوط الساعية للحد من دورهم التنويري والخدمي للمجتمع.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في جامعة الملك فيصل بالإحساء في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م وقد بلغ عددهم ١٠٩٩٤ طالباً وطالبة[٢٩] ويوضح جدول (١) توزيع المجتمع الأصلي على كليات الجامعة المختلفة بالأحساء.

جدول ١: توزيع المجتمع الأصلي على كليات الجامعة

م	الكلية	طلاب	طالبات	إجمالي
١	العلوم الزراعية والأغذية	٧٣٠	١٢٨٤	٢٠١٤
٢	الطب	٢٦٥	٢٠٣	٤٦٨
٣	العلوم الإدارية والتخطيط	١١٨٩	٩٠٢	٢٠٩١
٤	علوم الحاسب وتقنية المعلومات	٢٣٣	--	٢٣٣
٥	الصيدلة الإكلينيكية	١٤٨	٣٢	١٨٠
٦	الطب البيطري والثروة الحيوانية	٣٠٥	--	٣٠٥
٧	التربية	١٢١٩	٢٤٣٨	٣٦٥٧
٨	العلوم	٦٨٩	١١٦٠	١٨٤٩
٩	الهندسة	١٩٧	--	١٩٧
إجمالي		٤٩٧٥	٦٠١٩	١٠٩٩٤

عينة الدراسة

تم اختيار العينة من المجتمع الأصلي للدراسة بطريقة عشوائية بسيطة لتمثيل المتغيرات المختلفة للبحث (الجنس والتخصص وسنوات الدراسة بالكلية والمعدل الدراسي) حيث بلغ عدد أفراد العينة ١١١٢ طالبا وطالبة وتشكل العينة ١٠,١٪ من المجتمع الأصلي للدراسة، ويبين الجدول (٢) توزيع العينة وفقاً للمتغيرات الديمغرافية للدراسة.

جدول ٢: توزيع عينة الدراسة وفقا لبعض المتغيرات الديمغرافية

المتغير	أقسام المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٥٣٨	٤٨,٤٪
	إناث	٥٧٤	٥١,٦٪
التخصص	أدبي	٧٥٩	٦٨,٣٪
	علمي	٣٥٣	٣١,٧٪
سنوات الدراسة بالكلية	سنتين فأقل	٥٨٠	٥٢,٢٪
	ثلاث سنوات فأكثر	٥٣٢	٤٧,٨٪
التقدير التراكمي	جيد فأقل	٥١٦	٤٦,٤٪
	جيد جداً فأكثر	٥٩٦	٥٣,٦٪

تصميم الاستبانة

اعتمد الباحث في تصميم الاستبانة على الاطلاع على أدبيات البحث من دراسات وبحوث وكتب ومراجع عربية وأجنبية تتناول موضوع الحرية الأكاديمية ثم قام الباحث بصياغة مفردات الاستبانة صياغة أولية حيث بلغ عدد مفردات الاستبانة (٥٠) مفردة (في صورتها المبدئية) موزعة على ثلاثة محاور وهي (الدراسة، والبحث العلمي، والتعبير عن الرأي).

وقد صممت الاستبانة على نمط المقياس الثلاثي (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) حيث أعطيت مرتفعة ثلاث درجات، ومتوسطة درجتين، ومنخفضة درجة واحدة.

وقد اشتملت الاستبانة على قسمين؛ تناول القسم الأول بيانات أساسية عن أفراد الدراسة من حيث الجنس والتخصص وعدد سنوات الدراسة بالكلية والمعدل التراكمي، وتناول القسم الثاني فقرات الاستبانة من خلال المحاور الثلاثة.

تقنين الاستبانة

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال أصول التربية والإدارة التربوية والتقويم التربوي وطلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة من حيث مدى ارتباط المحاور الواردة في الاستبانة بالهدف منها ومدى ارتباط كل مفردة بالمحور الذي تنتمي إليه ومدى أهمية كل مفردة في التعبير عن جانب من جوانب المحور ومدى دقة الصياغة اللغوية لكل مفردة ووضوحها وصدقها في التعبير عما يقصده الباحث.

وقد أجريت التعديلات على الاستبانة في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون وتم التوصل إلى الصورة النهائية للاستبانة والتي تم تطبيقها واشتملت على (٤٤) مفردة موزعة على النحو التالي:

- المحور الأول: حرية الدراسة، ١٥ مفردة
- المحور الثاني: حرية البحث العلمي، ١٥ مفردة
- المحور الثالث: حرية التعبير عن الرأي. ١٤ مفردة

وللتحقق من ثبات الاستبانة التي أعدها الباحث تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة معامل ثبات الأداة ككل (٠,٨٨٤)، بما يشير إلى أن الاستبانة على قدر مناسب من الثبات، ويوضح الجدول (٣) قيم الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة:

جدول ٣: قيم معامل الثبات للمحاور الثلاثة وللأداة ككل

م	المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل ارتباط ألفا كرونباخ
١	حرية الدراسة	١٥	٠,٦٩٩
٢	حرية البحث العلمي	١٥	٠,٧٦٣
٣	حرية التعبير عن الرأي	١٤	٠,٧٩٦
الأداة ككل		٤٤	٠,٨٨٤

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي SPSS وذلك بعد أن قام بترميز سلم التقدير الثلاثي للاستجابات بالأرقام من (١ إلى ٣) حيث يعني الرقم (١) أن درجة الممارسة ضعيفة والرقم(٢) يعني أن درجة الممارسة متوسطة والرقم(٣) يعني أن درجة الممارسة مرتفعة.

وقد تضمن أسلوب المعالجة الإحصائية للبيانات الواردة في الاستبانة والذي استخدم في تحليل النتائج ما يلي :

١. تلخيص البيانات في جداول وحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

٢. للكشف عن دلالة الفروق تبعاً لمتغيرات الدراسة استخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Sample Test .

وللحكم على دلالة متوسطات استجابات أفراد العينة على الفقرات فقد تم استخدام التدريج التالي كمحك يمكن الكشف من خلاله عن درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية:

- المتوسطات الحسابية للتقديرات (من ١ إلي أقل من ١,٨٠) تقابل مستوى ممارسة ضعيف.
- المتوسطات الحسابية للتقديرات (من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٢٥) تقابل مستوى ممارسة متوسط.
- المتوسطات الحسابية للتقدير (٢,٢٥) فأكثر تقابل مستوى ممارسة مرتفع.

نتائج البحث ومناقشتها

لتفسير نتائج استجابات أفراد الدراسة على الاستبانة ومناقشتها قام الباحث بتحليل وتفسير النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: «ما واقع ممارسة طلبة جامعة الملك فيصل للحرية الأكاديمية بها من وجهة نظر الطلبة؟»

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمحاور الدراسة وللفقرات الخاصة بكل محور.

ويلاحظ من الجدول (٤) أن المتوسط العام لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أفراد العينة من الطلبة قد جاء متوسطاً بشكل عام وكذلك بالنسبة للمحورين الثاني والثالث، وقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي للأداة ككل ١,٨٢ وبنسبة مئوية ٦١٪.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة حمدان (٢٠٠٨م)[١٦] ودراسة أبو حيمد (٢٠٠٧م)[١٧] ودراسة حرب (٢٠٠٧م)[٥] ودراسة الشبول والزيود (٢٠٠٧م)[١١] ودراسة الحجار (٢٠٠٣م)[٨] ودراسة الطنبور (٢٠٠٣م)[١٨] ودراسة السوالمة (١٩٩٥م)[٣٠] ودراسة الداوود (١٩٩٤م)[١٩] والتي توصلت جميعها إلى أن متوسط درجة ممارسة الحرية الأكاديمية أو الفعاليات الديمقراطية بتلك الجامعات قد جاء متوسطاً أيضاً، في حين تختلف النتيجة الحالية مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة حسين (٢٠٠٦)[٢٠] والتي توصلت إلى أن الممارسات الديمقراطية في الجامعات اللبنانية قد حصلت على درجة مرتفعة.

وقد احتل المحور الخاص بحرية التعبير عن الرأي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ١,٨٥ وبنسبة مئوية ٦٢٪، ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء أن أحد المظاهر الأساسية لممارسة الحرية الأكاديمية يتمثل في حرية تعبير الطلبة عن آرائهم ويتماشى ذلك مع توجهات الجامعة وفلسفة التعليم العالي في المملكة بوجه عام والتي تشجع الطلبة على التعبير عن الرأي وتحث أعضاء هيئة التدريس على إتاحة هذه الفرصة

للطلبة من خلال حرية الطلبة في توجيه ما يعنّ لهم من أسئلة أثناء المحاضرات وإتاحة الفرصة لهم في التعبير عن آرائهم في أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعة كما يعكس ذلك انتشار أجواء الحوار والمناقشة أثناء المحاضرات وفي أثناء ممارسة مختلف الأنشطة بالجامعة.

جدول ٤ : قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للأداة ككل ولكل محور من محاور أداة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في جامعة الملك فيصل

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	حرية الدراسة	١,٧٦	٤,٤٧٣	ضعيفة	الثالث
٢	حرية البحث العلمي	١,٨٤	٥,١٧٢	متوسطة	الثاني
٣	حرية التعبير عن الرأي	١,٨٥	٥,٥٥	متوسطة	الأول
	الأداة ككل	١,٨٢	١٢,٥١٥	متوسطة	

ومن أجل التعرف على وجهات نظر أفراد الدراسة حول درجة ممارسة طلبة جامعة الملك فيصل للحرية الأكاديمية بها سوف يتم تناول إجاباتهم على كل محور من محاور الاستبانة على النحو التالي:

المحور الأول: من حيث حرية الدراسة

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تراوحت بين (٢,٣١-١,٣٢) وأشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لهذا المحور كان ضعيفا حيث بلغ (١,٧٦) بنسبة مئوية ٥٩٪.

ويلاحظ أن معظم فقرات هذا المحور قد حصلت على درجة ممارسة متوسطة أو ضعيفة وحصلت فقرة واحدة على درجة ممارسة مرتفعة وهي الفقرة رقم (١١) والتي تنص على (يستطيع الطالب تأجيل دراسته لفصل دراسي أو أكثر) والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي والذي بلغ ٢,٣١ ويعزى ذلك إلى أن الجامعة قد راعت ذلك الأمر في لوائحها التنظيمية وجعلت ذلك ضمن حقوق الطلبة التي يمكنهم القيام بها وفق ضوابط معينة حيث يستطيع الطالب أن

جدول ٥: قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات المحور الأول (حرية الدراسة)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١١	يستطيع الطالب تأجيل دراسته لفصل دراسي أو أكثر	٢,٣١	٠,٦٩٧	مرتفعة	١
١٢	يحظى الطلبة بفرص متساوية في الحوار والمناقشة في أثناء المحاضرات	٢,١١	٠,٧٠٤	متوسطة	٢
٦	يحظى الطلبة بفرصة اختيار الأستاذ القائم بالتدريس حسب رغبتهم	٢,٠٤	٠,٧٦١	متوسطة	٣
٤	يمكن للطلبة دراسة بعض المواد العامة من التخصصات الأخرى بالجامعة	٢,٠٢	٠,٧٧٤	متوسطة	٤
٣	يحصل الطلبة على التعزيز المناسب لمشاركتهم في النقاش أثناء المحاضرة	١,٨٩	٠,٦٥٤	متوسطة	٥
١	يختار الطلبة تخصصاتهم الدراسية وفقا لرغباتهم وميولهم	١,٨٦	٠,٧٤١	متوسطة	٦
١٠	يسهم الطلبة بمقترحاتهم عند تحديد الأنشطة غير الصفية للمادة الدراسية	١,٧٩	٠,٦٠٦	ضعيفة	٧

تابع جدول :٥ قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات المحور الأول (حرية الدراسة)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٢	يشارك الطلبة في تحديد مواعيد الاختبارات مع أعضاء هيئة التدريس	١,٧٨	٠,٧	ضعيفة	٨
٧	يمكن للطلبة مناقشة أعضاء هيئة التدريس في الدرجات التي حصلوا عليها في الاختبارات	١,٧١	٠,٧٠٩	ضعيفة	٩
١٤	يناقش الطلبة الموضوعات الدراسية مع أعضاء هيئة التدريس باطمئنان ودون خوف	١,٧١	٠,٦٩١	ضعيفة	١٠
٥	تشجع بيئة الجامعة روح المبادرة والتجديد عند الطلبة	١,٦٧	٠,٦٠٤	ضعيفة	١١
١٣	يتمكن الطلبة من تقديم مقترحات حول توزيع الدرجات على أسئلة الاختبار	١,٤٩	٠,٦٥٢	ضعيفة	١٢
٨	يؤخذ بمقترحات الطلبة في تعديل محتوى الخطط الدراسية للمواد التي يدرسونها	١,٤٠	٠,٦٠١	ضعيفة	١٣
١٥	تتاح للطلبة حرية اختيار موضوعات الدراسة وفق أهداف المقرر	١,٣٣	٠,٥٩٨	ضعيفة	١٤
٩	يستطيع الطلبة الانتقال من تخصص لآخر بسهولة	١,٣٢	٠,٥٥٠	ضعيفة	١٥
المحور ككل		١,٧٦	٤,٤٧٣	ضعيفة	

يتقدم بطلب تأجيل الدراسة قبل وقت معين من موعد الاختبارات ويتفق ذلك مع ما جاء في نتائج دراسة الحجار (٢٠٠٣م).[٨]

وقد حصلت خمس فقرات على درجة ممارسة متوسطة وهي ذات الأرقام (١٢-٦-٤-٣-١) مرتبة تنازلياً وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (١١ ,٢-١,٨٦) وتتفق تلك النتائج مع نتائج العديد من الدراسات (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] (رحمة: ٢٠٠٤م)[٢١] (الشبول والزيود: ٢٠٠٧م)[١١] في حين تختلف مع ما أورده سورطي (١٩٩٧م)[٦] والذي أشار إلى غياب فرص الحوار بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في العالم العربي وحرمان الطلبة من كثير من الحقوق.

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى عدة أسباب منها أن نظام الساعات الدراسية الذي تطبقه الجامعة يتيح أمام الطلبة فرصة الاختيار بين عدد من الأساتذة الذين يقومون بتدريس نفس المقرر وبالتالي يحرص كل أستاذ على تقديم المادة بصورة جيدة ويتيح فرصاً متساوية أمام الطلبة في الحوار والمناقشة، كما أن نظام الدراسة يسمح للطلبة بدراسة مواد عامة من تخصصات أخرى بل ومن كليات أخرى غير كليته الأصلية.

يضاف إلى ذلك أن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على تعزيز مشاركة الطلبة في النقاش غير أن ضيق الوقت وربما زيادة عدد الطلبة في بعض الشعب يقلل من ذلك كما أن اختيار التخصصات يخضع لقواعد تنظيمية مشددة في معظم كليات الجامعة بما لا يتيح الفرصة أمام الجميع للالتحاق بالتخصصات التي يرغبون فيها.

وقد حصلت باقي الفقرات على مستوى ممارسة ضعيف، فقد حصلت الفقرات ذات الأرقام (١٠-٢-٧-١٤-٥) على متوسط حسابي

يتراوح بين (١,٧٩-١,٦٧) وهي درجة متواضعة، غير أنها تأتي في إطار ما توصلت إليه بعض الدراسات مثل دراسة سورطي (١٩٩٧م)[٦] ودراسة رحمة (٢٠٠٤م)[٢١]، ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى عدد من الأسباب منها:

- أن الطلبة يقدمون بعض المقترحات لتنفيذ بعض الأنشطة غير الصفية لكن لا يؤخذ بالضرورة بمقترحاتهم.
- أن الطلبة يدلون بآرائهم في تحديد مواعيد الاختبارات وقد يأخذ بها أعضاء هيئة التدريس أحياناً وقد يضطرون لعدم الأخذ بها أحياناً أخرى لضرورات تنظيمية.
- أن من حق الطلبة مناقشة موضوعات المادة الدراسية والدرجات التي حصلوا عليها مع الأساتذة إلا أن كثيراً من الطلبة يتهيبون القيام بذلك لاعتقادهم أن ذلك لن يكون موضع ترحيب من قبل عضو هيئة التدريس.

كما حصلت الفقرات ذات الأرقام (١٣-٨-١٥-٩) مرتبة تنازلياً على درجة ممارسة ضعيفة بمتوسط يتراوح بين (١,٤٩-١,٣٢) وبنسبة متدنية، وتختلف تلك النتائج مع النتائج التي توصل إليها الحجار (٢٠٠٣م)[٨] وحرب (٢٠٠٥م)[٥] ووطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢] في حين تتفق مع ما أكده سورطي (١٩٩٧م)[٦]، ويرجع الباحث هذه النتائج إلى عدة عوامل أهمها:

- اعتقاد الطلبة أن أعضاء هيئة التدريس فوق موضع النقد وبالتالي فإنهم لا يجرؤون على اقتراح تعديل الدرجات أو تغيير المحتوى أو اختيار الموضوعات وهكذا، حتى أن كثيرا من الطلبة قد علقوا على هامش تلك العبارات متهكمين: "هل تريدنا أن نرسب؟!"
- تحديد التخصص يخضع لقواعد تنظيمية متشددة وبالتالي يصعب على الطلبة تغيير التخصص إلا في حالات استثنائية أو "بوجود وساطة" على حد تعبير عدد كبير من الطلبة.

المحور الثاني: من حيث حرية البحث العلمي

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تراوحت بين (٢,١٥-١,٥٥) وأشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لهذا المحور كان متوسطاً حيث بلغ (١,٨٤) بنسبة مئوية ٦١,٣٪.

ويلاحظ أن أعلى متوسط حسابي كان

جدول ٦ : قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات المحور الثاني (حرية البحث العلمي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
٤	يتلقى الطلبة توجيهات من أساتذتهم حول كيفية استخدام المنهجية العلمية في البحوث	٢,١٥	٠,٧١١	متوسطة	١
٦	يمنح الطلبة الوقت الكافي لإنجاز تقاريرهم البحثية	٢,١٣	٠,٧٢٢	متوسطة	٢
٥	تتاح الفرصة للطلبة للتعاون معاً في إجراء البحوث العلمية	٢,٠٦	٠,٧٢٢	متوسطة	٣
٣	يقبل الطلبة على إجراء البحوث العلمية في إنجاز الواجبات الخاصة بالمادة	٢,٠٠	٠,٧٠٨	متوسطة	٤
٧	تتاح للطلبة فرصة المشاركة في المؤتمرات والندوات التي تقيمها الجامعة	١,٩٥	٠,٧٧٠	متوسطة	٥

تابع جدول ٦ : قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات المحور الثاني (حرية البحث العلمي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	يختار الطلبة موضوعات بحوثهم بأنفسهم	١,٩٣	٠,٧٥١	متوسطة	٦
١٥	توفر الجامعة للطلبة قاعدة بيانات تتيح لهم حرية البحث في مختلف الموضوعات	١,٩١	٠,٧٣٦	متوسطة	٧
٢	يختار الطلبة المشكلات المراد استقصاؤها عند إعداد بحوثهم العلمية بحرية	١,٩٠	٠,٦٩٢	متوسطة	٨
١١	يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على نشر أبحاثهم العلمية وخاصة المتميزة منها	١,٧٦	٠,٧٦١	ضعيفة	٩
٨	يناقش أعضاء هيئة التدريس النتائج البحثية التي يتوصل إليها الطلبة بطريقة موضوعية	١,٧٣	٠,٧٢٦	ضعيفة	١٠
١٠	تحظى بحوث الطلبة بتقييم عادل حتى لو تعارضت نتائجها مع آراء عضو هيئة التدريس	١,٧١	٠,٦٧٣	ضعيفة	١١
٩	يتمتع الطلبة بحرية تبادل أعمالهم البحثية في المادة والاطلاع على نتائجها	١,٦٨	٠,٦٨٠	ضعيفة	١٢
١٢	يراعي أعضاء هيئة التدريس الفروق الفردية بين الطلبة في نوعية البحوث التي يكلفون بها	١,٦٢	٠,٧١٤	ضعيفة	١٣
١٤	يدافع الطلبة عن نتائج أبحاثهم العلمية أمام أساتذتهم وزملائهم دون خوف	١,٦١	٠,٦٧٣	ضعيفة	١٤
١٣	تقدم الجامعة الدعم المادي والمعنوي للطلبة لإنجاز ما يقومون به من أبحاث	١,٥٥	٠,٦٩٨	ضعيفة	١٥
	المحور ككل	١,٨٤	٥,١٧٢	متوسطة	

للفقرة رقم (٤) التي تنص على (يتلقى الطلبة توجيهات من أساتذتهم حول كيفية استخدام المنهجية العلمية في البحوث) التي بلغ متوسطها الحسابي ٢,١٥ وبدرجة ممارسة متوسطة ويعزى ذلك إلى حرص أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على إكساب طلبتهم المهارات المختلفة المتعلقة بمنهجية البحث العلمي حتى وإن لم يكن بعضهم مؤمناً فعلاً بضرورة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية وتتوافق تلك النتيجة مع ما جاء في دراسة الشبول والزيود (٢٠٠٧م)[١١].

وقد حصلت الفقرات ذات الأرقام (٦-٥-٣) بترتيب تنازلي على مستوى ممارسة متوسط وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,١٣-٢,٠٠) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس حريصون على إتاحة الفرص أمام الطلبة لإجراء البحوث التي يكلفون بها كجزء من الواجبات الخاصة بكل مادة كما يتيحون الفرصة أمام الطلاب للتعاون معاً في إجراء بحوث

جماعية بما ينمي قدراتهم ويمكنهم من القيام بمزيد من ممارسات الحرية الأكاديمية.

وقد حصلت الفقرات ذات الأرقام (٧-١-١٥-٢) مرتبة تنازليا على مستوى ممارسة متوسط أيضا وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (١,٩٥-١,٩٠) ويمكن أن يعزى ذلك إلى أهمية أن يشعر الطلبة بأنهم جزء من نسيج العمل الجامعي وأن آراءهم محل احترام وتقدير وذلك من خلال ترك الحرية لهم في اختيار موضوعات بحوثهم وعناوينها وما تتناوله من مشكلات بحثية وفي سبيل ذلك توفر الجامعة لهم قواعد البيانات التي تتيح لهم إجراء مثل تلك البحوث كما تدعو الجامعة بعض الطلبة لحضور المؤتمرات والندوات التي تقيمها كما لاحظ الباحث ذلك بنفسه.

وقد حصلت الفقرات ذات الأرقام (١١-٨-١٠-٩-١٢-١٤) مرتبة تنازليا على مستوى ممارسة ضعيف وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (١,٧٦-١,٦١) وتأتي تلك النتيجة متناغمة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة سورطي (١٩٩٧م)[٦] والصاوي (١٩٩٢م)[٢٢] وحرب (٢٠٠٥م)[٥] والزيدي (٢٠٠٤م)[١]، ويمكن أن يفسر ذلك في ضوء عدد من العوامل منها:

- أنه رغم تشجيع بعض الأساتذة للطلبة على نشر بحوث الطلبة ومشاركاتهم إلا أن هذا الأمر تكتنفه كثير من الصعوبات منها ضعف مستوى تلك البحوث وصعوبة عملية النشر ذاتها.
- أن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على مناقشة نتائج بحوث الطلبة ولكنهم قد لا يجدون الوقت الكافي لمناقشة جميع بحوث الطلبة.
- الاعتقاد الراسخ لدى عدد كبير من الطلبة أنهم لا يستطيعون طرح أمور وقضايا في بحوثهم تتعارض مع آراء أعضاء هيئة التدريس.
- أن الطلبة لا تتاح لهم فرصة تبادل أبحاثهم بشكل كبير ربما حرصاً على التأكد من أن البحث هو جهد شخصي لصاحبه ولم يستعن فيه بجهد زميله.
- رغم محاولة أعضاء هيئة التدريس مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة إلا أنهم قد لا يتمكنون من القيام بذلك بصورة تامة ربما لكثرة عدد الطلبة وتزايد الأعباء.
- اعتقاد الطلبة أيضاً أنهم إن حاولوا الدفاع بجرأة عن نتائج أبحاثهم أمام أساتذتهم قد يؤثر ذلك على درجة تقييمهم وذلك في إطار التراث الشهير من الخوف من صاحب السلطة في العالم العربي.

أما الممارسة التي حصلت على أقل متوسط حسابي فهي الفقرة ذات الرقم (١٣) بمتوسط حسابي (١,٥٥) وبدرجة ممارسة ضعيفة، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة لا يشعرون بأن الجامعة تقدم لهم دعماً مادياً أو معنويا لأبحاثهم، وتتناقض تلك النتيجة مع الواقع الفعلي حيث ترصد الجامعة مبالغ مالية كبيرة لدعم ما يقوم به الطلبة من أبحاث، ويمكن تفسير تلك النتيجة ربما لعدم الإعلان عن سبل ذلك الدعم وربما لتركيز الجامعة أكثر على دعم أبحاث طلبة الدراسات العليا.

المحور الثالث: من حيث حرية التعبير عن الرأي

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لعبارات هذا المحور تراوحت بين (٢,٤٣-١,٤٠) وأشارت النتائج إلى أن المتوسط العام لهذا المحور كان متوسطاً حيث بلغ (١,٨٥) بنسبة ٦٢٪.

جدول ٧ : قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الممارسة لعبارات المحور الثالث (حرية التعبير عن الرأي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	تتاح للطلبة حرية توجيه الأسئلة فيما يتعلق بالمحاضرة	٢,٤٣	٠,٦٥٥	مرتفعة	١
٢	تتاح للطلبة الحرية في عرض آرائهم حول المادة الدراسية أمام زملائهم	٢,٠٦	٠,٧٣٩	متوسطة	٢
٦	يشجع عضو هيئة التدريس الحوار والمناقشة بين الطلبة أثناء المحاضرة	٢,٠٢	٠,٧٣٢	متوسطة	٣
١٣	يتجنب أعضاء هيئة التدريس الاستخفاف أو السخرية مما يعبر عنه الطلبة من أفكار وآراء	١,٩٨	٠,٧٢٣	متوسطة	٤
٤	يحظى الطلبة بحرية التحدث في موضوعات مختلفة يرون أنها ذات صلة بالمحتوى الدراسي	١,٩٠	٠,٦٩٣	متوسطة	٥
١١	يتجنب أعضاء هيئة التدريس التمييز بين الطلبة بسبب آرائهم	١,٨٨	٠,٧١٠	متوسطة	٦
٧	يمنح عضو هيئة التدريس الطلبة حرية التعبير عن قناعاتهم دون عوائق	١,٨٧	٠,٦٩٨	متوسطة	٧
٣	يوفر أعضاء هيئة التدريس للطلبة مناخا مناسبا لحرية التعبير عن موضوع المحاضرة	١,٨٤	٠,٧٠٢	متوسطة	٨
٥	يسود المناخ الديمقراطي في الحوار والمناقشات التي تتم بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس	١,٨٤	٠,٦٨١	متوسطة	٩
١٤	تتاح أمام الطلبة فرصة التعبير عن آرائهم حول مختلف عناصر العملية التعليمية في الجامعة	١,٨٢	٠,٧٠٥	متوسطة	١٠
١٢	يتعامل أعضاء هيئة التدريس مع آراء الطلبة المخالفة لهم بطريقة بناءة	١,٧٩	٠,٦٦٤	ضعيفة	١١
١٠	تتضمن الاختبارات أسئلة مفتوحة تتيح للطلبة التعبير عن آرائهم بحرية	١,٦٢	٠,٦٦٥	ضعيفة	١٢
٩	يتمكن الطلبة من فرصة تقديم اقتراحات وآراء حول تطوير أساليب الأساتذة في التدريس	١,٤٩	٠,٦٤٩	ضعيفة	١٣
٨	يستطيع الطلبة توجيه النقد لآراء أعضاء هيئة التدريس دون خوف	١,٤٠	٠,٦٣٦	ضعيفة	١٤
المحور ككل		١,٨٥	٥,٠٥٥	متوسطة	

ويلاحظ أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (١) التي تنص على (تتاح للطلبة حرية توجيه الأسئلة فيما يتعلق بالمحاضرة) التي بلغ متوسطها الحسابي ٢,٤٣ وهي الفقرة الوحيدة التي حصلت على درجة ممارسة مرتفعة، وتتفق تلك النتيجة مع ما أشار إليه الشبول والزيود (٢٠٠٧م)[١١] ووطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢] حيث إن توجيه الأسئلة يمثل الحد الأدنى من ممارسات الحرية الأكاديمية الذي يتواجد حتى في ظل الأنظمة التسلطية والقمعية والتي لا تستطيع أن تحرم الطلبة من ممارسة حقهم في توجيه الأسئلة والاستفسارات أثناء المحاضرات.

أما الممارسات التي حصلت على مستوى متوسط فقد بدأت بالفقرات ذات الأرقام (٢-٦-١٣-٤) مرتبة تنازلياً وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (٢,٠٦-١,٩٠) وتأتي هذه النتائج متوافقة مع ما أورده الحجار (٢٠٠٣م)[٨] وحرب (٢٠٠٥م)[٥] والشبول والزيود (٢٠٠٧م)(١١) ووطفة والشريع (٢٠٠١م)[٢]، ويمكن أن يعزى ذلك إلى عدة عوامل أهمها أن نظام الدراسة يشجع الطلبة على الحوار والمناقشة وعرض آرائهم أمام زملائهم بتشجيع من أعضاء هيئة التدريس الذين يتيحون لهم حرية التحدث في موضوعات ذات صلة بالمحتوى الدراسي ويتجنبون السخرية من آرائهم وأفكارهم ربما لأن معظمهم قد تلقى دراسته بجامعات أجنبية تشجع الحرية الأكاديمية.

كما حصلت الفقرات ذات الأرقام (١١-٧-٣-٥-١٤) مرتبة تنازلياً على مستوى ممارسة متوسط وذلك بمتوسط حسابي يتراوح بين (١,٨٨-١,٨٢) وتتفق تلك النتيجة مع ما توصل إليه (وطفة والشريع: ٢٠٠١م)[٢] و(الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ويمكن أن يعزى ذلك إلى نفس الأسباب السابقة والمتمثلة في حسن انتقاء أعضاء هيئة التدريس وخضوعهم للتقييم الدوري من قبل الطلبة وبالتالي فإنهم يحرصون على تجنب التمييز بينهم بسبب آرائهم ويتيحون لهم فرصة التعبير عن أفكارهم وآرائهم حول المحاضرة كما يتيحون لهم فرصة الحوار والمناقشة.

أما الفقرتان ذات الرقمين (١٢-١٠) مرتبتين تنازلياً فقد حصلتا على مستوى ممارسة ضعيف وذلك بمتوسط حسابي (١,٧٩-١,٦٢)ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الجامعة تتيح أمام الطلبة فرصة تقييم أعضاء هيئة التدريس لكن ربما لا تتاح للطلبة فرصة أخرى لتقييم باقي عناصر العملية التعليمية كما أن بعض أعضاء هيئة التدريس قد يبدون بعض الضيق من آراء الطلبة المخالفة، أضف إلى ذلك قلة تضمين الاختبارات أسئلة مفتوحة تتيح للطلبة التعبير عن آرائهم بحرية وذلك ربما لصعوبة تقييم هذا النوع من الأسئلة وغلبة استخدام الأسئلة الموضوعية أو المقالية التي تتضمن إجابات محددة.

كما نالت الفقرتان ذات الرقمين (٩-٨) مرتبتين تنازلياً على مستوى ممارسة ضعيف بمتوسط حسابي (١,٤٩-١,٤٠)، وهي التي تتناول حرية الطلبة في تقديم اقتراحات لتطوير أساليب الأساتذة في التدريس أو توجيه النقد لهم دون خوف وترجع هذه النتائج إلى ما سبق أن أوضحه الباحث من أن معظم الطلبة يعتقدون خطأ أن قيامهم بذلك من شأنه أن يؤدي إلى رسوبهم أو حصولهم على درجات متدنية ولذلك فهم يتجنبون أي "صدام" من وجهة نظرهم مع أعضاء هيئة التدريس ويأتي ذلك في إطار ثقافة الخوف من كل ذي سلطة والمترسخة في العالم العربي وهو ما أكده (سورطي: ١٩٩٧م)[٦] في دراسته.

السؤال الثاني وينص على :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً للمتغيرات المستقلة للدراسة وهي

الجنس والتخصص وسنوات الدراسة بالكلية والمعدل الدراسي؟.

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (T-test for Independent Sample) للكشف عن الفروق بين المتغيرات وقد تم تجزيء السؤال السابق إلى أربعة أسئلة فرعية على النحو التالي:

أ. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير الجنس؟.

جدول ٨ : قيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير الجنس

م	محاور الاستبانة	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	حرية الدراسة	ذكور	٥٣٨	٢٧,١٤	٤,٦٥٨	٥,١٢٧	٠,٠٠
		إناث	٥٧٤	٢٥,٧٨	٤,١٩٠		
٢	حرية البحث العلمي	ذكور	٥٣٨	٢٨,٠٧	٥,٢٤٦	٢,٤٤٤	٠,٠١٥
		إناث	٥٧٤	٢٧,٣١	٥,٠٧٩		
٣	حرية التعبير عن الرأي	ذكور	٥٣٨	٢٦,٣٢	٥,١٦٢	٢,٥٤٨	٠,٠١١
		إناث	٥٧٤	٢٥,٥٥	٤,٩٢٧		
	الأداة ككل	ذكور	٥٣٨	٨١,٥٣	١٣,١١٢	٣,٨٧٠	٠,٠٠
		إناث	٥٧٤	٧٨,٦٤	١١,٧٧٠		

يشير الجدول (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل بين مجموعتي الذكور والإناث وذلك لصالح مجموعة الذكور حيث كانت قيمة (ت) ٣,٨٧٠ عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) كما كانت أيضاً الفروق لصالح الذكور في كل محور من محاور الاستبانة الثلاثة.

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (حرب: ٢٠٠٧م)[٥] ودراسة (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ودراسة (الداوود: ١٩٩٤م)[١٩] حيث كانت الفروق لصالح الذكور أيضاً، في حين تختلف تلك النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسات أخرى كانت فيها الفروق لصالح الإناث مثل دراسة (الجابر:١٩٩٨م)[٢١] ودراسة (الشبول والزيود: ٢٠٠٧م)[١١] ودراسة (الصاوي: ١٩٩٢م)[٢٢] ودراسة (وطفة والشريع: ٢٠٠١م)[٢] كما اختلفت عن نتائج دراسة (الطنبور:٢٠٠٣م)[١٨] التي لم تظهر أي فروق بين المجموعتين.

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى أن المجتمع السعودي في المملكة بوجه عام وفي المنطقة الشرقية على وجه الخصوص هو مجتمع ذكوري تغلب عليه الثقافة الذكورية التي قد تعطي الحق للطالب الذكر بوجه عام في التعبير عن رأيه وفي توجيه النقد وإبداء ما يراه من آراء وملاحظات في حين قد ينظر إلى الطالبة أو المرأة التي تقوم بنفس تلك الممارسات على أنها تفتقد إلى الأدب أو الحياء كما أن مفهوم الحرية بوجه عام قد تكون له دلالات أو انطباعات سلبية إذا اقترن بالمرأة.

كما يمكن تفسير تلك النتيجة أيضاً في ضوء أن العدد الأكبر من أعضاء هيئة التدريس والعاملين والقيادات الجامعية هي من الذكور مما قد يساعد الطلاب الذكور على ممارسة

مزيد من الحرية الأكاديمية أكثر من الطالبات وتوضح أيضاً هذه النتيجة أن الحرية الأكاديمية تعد مطلباً ملحاً أكثر للطالبات اللاتي تعد الجامعة ربما النافذة الوحيدة للحرية بالنسبة لهن.

ب. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعا لمتغير التخصص؟.

وثقافية وسياسية وأن تلك المقررات التي يدرسونها تكون أكثر ارتباطاً بالواقع المعاش وبالمجتمع، كما أن تلك المقررات تتيح الفرصة أكثر أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم وربما اعتراضاتهم على بعض آراء أعضاء هيئة التدريس.

وتتفق تلك النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الشبول والزيود: ٢٠٠٧م)[١١] في حين تختلف تلك النتيجة عن النتائج التي

جدول ٩ : قيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير التخصص

م	محاور الاستبانة	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	حرية الدراسة	أدبي	٧٥٩	٢٦,٧٦	٤,٥١٧	٣,٥٢٧	٠,٠٠
		علمي	٣٥٣	٢٥,٧٥	٤,٣٠١		
٢	حرية البحث العلمي	أدبي	٧٥٩	٢٧,٨٢	٥,١٩٧	١,٣٧٥	٠,١٦٩
		علمي	٣٥٣	٢٧,٣٧	٥,١١٠		
٣	حرية التعبير عن الرأي	أدبي	٧٥٩	٢٦,٥٢	٥,٠٧٧	٥,٨٣٣	٠,٠٠
		علمي	٣٥٣	٢٤,٦٥	٤,٧٦٩		
	الأداة ككل	أدبي	٧٥٩	٨١,١٠	١٢,٥٧٢	٤,١٧٤	٠,٠٠
		علمي	٣٥٣	٧٧,٧٦	١٢,٠٩٩		

يشير الجدول (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل بين مجموعتي الأدبي والعلمي وذلك لصالح مجموعة الأدبي حيث كانت قيمة (ت) ٤,١٧٤ عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥).

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى أن الطلبة في التخصص الأدبي يتميزون عن زملائهم في التخصص العلمي بدراستهم لمقررات اجتماعية

توصلت إليها مجموعة أخرى من الدراسات لم تجد فروقاً بين المجموعتين مثل دراسة (حرب: ٢٠٠٧م)[٥] ودراسة (الحجار: ٢٠٠٣م)[٨] ودراسة (الداوود : ١٩٩٤م)[١٩] ودراسة (وطفة والشريع : ٢٠٠١م)[٢].

ج. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير سنوات الدراسة بالكلية؟.

جدول ١٠ : قيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير سنوات الدراسة بالكلية

م	محاور الاستبانة	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	حرية الدراسة	سنتين فأقل	٥٨٠	٢٦,٣٨	٤,٣٤٣	٠,٤٣٥	٠,٦٦٣
		٣ سنوات فأكثر	٥٣٢	٢٦,٥٠	٤,٦١٣		
٢	حرية البحث العلمي	سنتين فأقل	٥٨٠	٢٧,٧٠	٥,٠٤٤	٠,١٤٨	٠,٨٨٣
		٣ سنوات فأكثر	٥٣٢	٢٧,٦٥	٥,٣١٢		
٣	حرية التعبير عن الرأي	سنتين فأقل	٥٨٠	٢٥,٦٧	٥,٠٠٤	١,٧٤٣	٠,٠٨٢
		٣ سنوات فأكثر	٥٣٢	٢٦,٢٠	٥,١٠٠		
	الأداة ككل	سنتين فأقل	٥٨٠	٧٩,٧٥	١٢,٢٨٧	٠,٧٩٨	٠,٤٢٥
		٣ سنوات فأكثر	٥٣٢	٨٠,٣٥	١٢,٧٦٢		

يشير الجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل تبعاً لمتغير السنوات التي قضاها الطلبة في الدراسة بالجامعة حيث كانت قيمة (ت) ٠,٧٩٨ وهي ليست دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل.

وتتفق تلك النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة (الطنبور : ٢٠٠٦م)[١٨] ودراسة (الحجار :٢٠٠٣م)[٨] ودراسة و(طفة والشريع: ٢٠٠١م)[٢] والتي لم تجد فروقاً بين المجموعتين.

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى أن الجامعة تطبق لوائحها وأنظمتها على جميع الطلبة على حد سواء بغض النظر عن عدد السنوات التي أمضوها بالإضافة إلى قصر الفترة التي يقضيها الطلبة في الدراسة الجامعية مقارنة بالتعليم العام قبل الجامعي بما لا يؤثر على تغيير نظرة الطلبة إلى درجة ممارستهم للحرية الأكاديمية.

د. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعا لمتغير المعدل التراكمي؟.

جدول ١١: قيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

م	محاور الاستبانة	المتغيرات	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	حرية الدراسة	جيد فأقل	٥١٦	٢٦,٦٣	٤,٥٨٦	١,٢٧٧	٠,١٦٩
		جيد جداً فأكثر	٥٩٦	٢٦,٢٦	٤,٣٦٩		
٢	حرية البحث العلمي	جيد فأقل	٥١٦	٢٧,٩٧	٥,١٧٠	١,٧٤٧	٠,٠٨١
		جيد جداً فأكثر	٥٩٦	٢٧,٤٣	٥,١٦٤		
٣	حرية التعبير عن الرأي	جيد فأقل	٥١٦	٢٥,٧٦	٥,٢٩٤	١,٠٣٠	٠,٣٠٣
		جيد جداً فأكثر	٥٩٦	٢٦,٠٧	٤,٨٣٨		
	الأداة ككل	جيد فأقل	٥١٦	٨٠,٣٦	١٣,٠١٧	٠,٧٩٧	٠,٤٢٥
		جيد جداً فأكثر	٥٩٦	٧٩,٧٦	١,٠٦٨		

يشير الجدول (١١) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بين مجموعتي جيد فأقل وجيد جداً فأكثر حيث كانت قيمة (ت) ٠,٧٩٧ وهي ليست دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل.

ويمكن أن تعزى تلك النتيجة إلى أن الحرية الأكاديمية قيمة إنسانية مهمة وحق من حقوق الإنسان بشكل عام ولا ترتبط بالتقدير الذي يحصل عليه الطالب بقدر ما ترتبط بشعور الطالب بإنسانيته وتقدير الآخرين له.

وتختلف تلك النتيجة عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة (حرب : ٢٠٠٧م)[٥] والتي وجدت فروقاً لصالح أصحاب التقديرين جيد جداً وممتاز.

ومن خلال العرض السابق يمكن إجمال نتائج الدراسة وتلخيصها فيما يلي:

بلغ المتوسط العام لدرجة ممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أفراد العينة من الطلبة قد جاء متوسطاً بشكل عام، وقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي للأداة ككل ١,٨٢ وبنسبة مئوية ٦١٪.

وقد احتل المحور الخاص بحرية التعبير عن الرأي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي ١,٨٥ وبنسبة مئوية ٦٢٪، يليه المحور الخاص بحرية البحث العلمي بمتوسط حسابي ١,٨٤ وبنسبة مئوية ٦١,٣٪ ثم المحور الخاص بحرية الدراسة بمتوسط حسابي ١,٧٦ وبنسبة مئوية ٥٩٪.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل بين مجموعتي الذكور والإناث وذلك لصالح مجموعة الذكور وبين مجموعتي الأدبي والعلمي وذلك لصالح مجموعة الأدبي.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل فيما يتعلق بالأداة ككل تبعاً لمتغير السنوات التي قضاها الطلبة في الدراسة بالجامعة وكذلك تبعاً لمتغير المعدل التراكمي بين مجموعتي جيد فأقل وجيد جداً.

توصيات البحث ومقترحاته

انطلاقا من الاستخلاصات التي توصلت إليها الدراسة من خلال تحليل الدراسات السابقة في مجال الحرية الأكاديمية وما انتهت إليه الدراسة من نتائج من الإطار النظري للبحث الحالي وكذلك من خلال الإطار الميداني والذي تناول درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل، انطلاقاً مما سبق تقدم الدراسة التوصيات والمقترحات التالية:

- تشجيع الطلبة على ممارسة الحرية الأكاديمية في محاورها المختلفة وذلك من خلال الندوات واللقاءات التوعوية والمحاضرات التثقيفية.
- تضمين قيم الحرية والديمقراطية في محتوى المناهج والمقررات الجامعية التي يدرسها الطلبة.
- منح الطلبة مزيداً من الحرية في اختيار التخصص الدراسي الذي يناسبهم واختيار الأستاذ القائم بالتدريس وطرح عدد من المواد الدراسية ليختاروا منها ما يرغبون في دراسته.
- إشراك الطلبة في كل أركان العملية التعليمية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم بما يعزز لديهم قيم الحرية والديمقراطية.
- تدريب الطلبة على الحوار والمناقشة وممارستهما داخل قاعات الدراسة وخارجها مع الالتزام بالآداب والتقاليد العامة وأسس الحوار المتحضر.
- إتاحة الفرصة أمام الطلبة للتعبير عن آرائهم

ومقترحاتهم من خلال قنوات متعددة داخل الجامعة.

- بذل مزيد من الاهتمام من قبل الجامعة بالبحث العلمي وتوفير كل ما يحتاجه من دعم مادي ومعنوي حتى يتيح للطلبة ممارسة الحرية الأكاديمية من خلال ما يقومون به من أبحاث.
- وضع مزيد من التشريعات والقوانين وتطوير اللوائح الحالية من أجل التأكيد على الحرية الأكاديمية وعلى أنها حق أصيل لكل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.
- منح مزيد من الدعم لأعضاء هيئة التدريس ليتمتعوا بالحرية الأكاديمية وبالتالي يعملون على تمكين الطلبة من ممارسة الحرية الأكاديمية بدورهم.
- حث أعضاء هيئة التدريس على توعية الطلبة بمفهوم الحرية الأكاديمية وأهمية ممارستهم لها داخل الجامعة.
- تكريس مفاهيم الحرية والديمقراطية من خلال ما يجري من ممارسات مختلفة في الجامعة سواء في التدريس أو البحث العلمي أو عند ممارسة الأنشطة.
- تخفيض أعداد الطلاب في القاعات الدراسية لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن منهم للتعبير عن الرأي وممارسة الحرية الأكاديمية.
- تقوية العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة وتنمية التفاعل الجيد بينهما حيث تضمن مثل تلك العلاقة الصحية توفير المناخ اللازم للحرية الأكاديمية.
- إزالة وتخفيف القيود المفروضة على أعضاء هيئة التدريس والطلبة في التعبير عن آرائهم سواء في موضوعات دراسية أو قضايا عامة بما لا يتعارض مع النظام العام وثقافة المجتمع وتقاليده.
- توفير مزيد من الحرية للطلبة بوجه عام وللطالبات بوجه خاص ليتمكنوا من التعبير عن أنفسهن وإتاحة الفرصة لهن للمشاركة بإبداء الرأي وفي ممارسة الدراسة والبحث بحرية أكبر.

بحوث مقترحة

يقترح البحث الحالي إجراء بحوث في المستقبل حول الموضوعات التالية:

- درجة ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية الأخرى وفي الجامعات العربية في مختلف الدول العربية.
- درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للحرية الأكاديمية في جامعة الملك فيصل.
- واقع الفعاليات الديمقراطية في الجامعات السعودية والعربية.
- درجة ممارسة الطلبة لحرية التعبير في الجامعات العربية.
- العلاقة بين ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية وبعض المتغيرات الأخرى التي لم تتناولها الدراسة الحالية.

المراجع

١. الزيدي، مفيد: التعليم العالي ومشكلات البحث العلمي: الحرية الأكاديمية نموذجاً. مؤتمر التعليم العالي في الأردن بين الواقع والطموح، جامعة الزرقاء الأهلية، الزرقاء، الأردن، ٢٠٠٠م.

٢. وطفة، على والشريع، سعد" الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة الكويت، مؤتمر الديمقراطية والتربية في الوطن العربي المؤتمر الثالث لقسم أصول التربية، الكويت، ٢٠٠١م.

٣. التل، سعيد وآخرون: قواعد الدراسة في الجامعة، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان،١٩٩٧م.

٤. سكران، محمد محمد: الحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠١م.

٥. حرب، رولا عبد الرحيم: تصورات طلبة جامعة النجاح الوطنية لممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٧م.

٦. سورطي، يزيد عيسى: الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية بين الواقع والتطلعات. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، العدد ١٤، دولة الإمارات، ١٩٩٧م.

٧. وطفة، على أسعد: التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٨، ١٩٩٣م.

٨. الحجار، رائد حسين: واقع الممارسات الديمقراطية للتعليم من وجهة نظر الطلبة بجامعة الأقصى بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١١، العدد٢، ٢٠٠٣م.

٩. العاجز، فؤاد والأغا، عاطف: أسباب عزوف طلبة كليات التربية بالجامعة الإسلامية عن المشاركة الأكاديمية في قاعات الدرس، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، مجلد٨، عدد١، غزة، فلسطين، ٢٠٠٠م.

١٠. الطويل، هاني: الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ١٩٩٩م.

١١. الشبول، محمد علي والزيود، محمد صايل: واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية جامعة قطر، العدد ١٢، ٢٠٠٧م.

١٢. جامعة الملك فيصل: جامعة الملك فيصل ١٣٩٥-١٤٢٢هـ توثيق مسيرة، مركز الترجمة والتأليف والنشر، الأحساء، ١٤٢٣هـ.

١٣. Taha-Thonure, Hanada: Academic Freedom in Arab Universities: Understanding, Practice and discrepancies. Lanham: University Press of America, 2003.

١٤. Bennich-Bjorkman, Li: Has Academic Freedom Survived? An interview study of the conditions for researchers in an era of paradigmatic change, Stockholm: National Agency for Higher Education, 2004.

١٥. النكلاوي، أحمد: أزمة الممارسة الديمقراطية في الأنساق التعليمية في الوطن العربي رؤية نقدية، مؤتمر الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، المؤتمر الثالث لقسم أصول التربية بجامعة الكويت، الكويت، ٢٠٠١م.

١٦. حمدان، دانا لطفي: العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. ٢٠٠٨م.

١٧. أبو حيمد، ندى عبد الرحمن: الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية دراسة

ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٧م.

١٨. الطنبور، أيوب: الفعاليات الديمقراطية ومظاهرها في جامعة النجاح الوطنية وبيرزيت من وجهة نظر الطلبة ومدى تأثرها بالمتغيرات الديمغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٣م.

١٩. الداود، سالم: ديمقراطية التعليم في كليات المجتمع الحكومية في الأردن كما يراها الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، إربد، الأردن، ١٩٩٤م.

٢٠. حسين، حسناء عبد الرحمن: الديمقراطية الجامعية في لبنان - الحالة البحثية والتطبيقية ومجالات المتابعة، مكتبة معهد العلوم الاجتماعية الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان، ٢٠٠٦م.

٢١. الجابر، منصور: تصورات طلبة المعاهد العليا لممارسة ديمقراطية التعليم في ليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٨م.

٢٢. الصاوي، محمد وجيه: الحرية الشخصية لطلاب كلية التربية في جامعة قطر، حولية كلية التربية، جامعة قطر، مجلد٩، عدد٩، ١٩٩٢م.

٢٣. The Columbia Electronic Encyclopedia: Sixth Edition, 2003. Retrieved April 14, 2009, from Answers.com Web site: http://www.answers.com/topic/academic-freedom

٢٤. محافظة، علي: الحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية، بحث في على أومليل (محرر): الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية،: منتدى الفكر العربي، عمان الأردن، ١٩٩٤م.

٢٥. Encyclopedia of American History: Academic Freedom, 2006, Retrieved April 14, 2009, from Answers.com Web site: http://www.answers.com/topic/academic-freedom

٢٦. Wikipedia: Academic Freedom, 2008. Retrieved April 14, 2009, from Answers.com Web site: http://www.answers.com/topic/academic-freedom

٢٧. الفضل، منذر: إهدار الحريات الأكاديمية وهجرة العقول العراقية، جمعية الحقوقيين العراقيين، لندن، ٢٠٠١م.

٢٨. Allport , Carolyn: Thinking Globally, Acting Locally: lifelong learning and the implications for university staff. Journal of Higher Education Policy and Management, Vol.22, No.1, 2000.

٢٩. عمادة القبول والتسجيل بجامعة الملك فيصل: أعداد الطلاب المسجلين بكليات الجامعة، ١٤٣٠هـ.

٣٠. السوالمة، وفاء طه: تصورات طلبة جامعة اليرموك نحو الممارسات الديمقراطية لأعضاء هيئة التدريس فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٥م.

٣١. رحمة، أنطون حبيب: آراء أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة الكويت في ديمقراطية التدريس الجامعي، بحث ميداني، مجلة جامعة دمشق، مجلد ٢٠، عدد ٢، دمشق، سوريا، ٢٠٠٤م.

سيرورة إنتاج المعنى في السرد السينمائي
مقاربة نظرية

The Process of Meaning Productionn in Cinematographic Narration
Theoretical Approach

د. سعيد عموري *

Dr. Said amori *

الملخص

إن موضوع إنتاج المعنى في السرد بعامة وفي السرد السينمائي بخاصة تحتاج إلى تأصيل وتحديد مفاهيم ومصطلحات خاصة بكل نص سردي تخضع لعملية تحويل إلى سرد سينمائي. بالتالي فالموضوع يتطلب تفصيل وتحديد مصطلحات الجنس الأدبي عبر تقييم مقاربة نظريه للغة السينمائية كمفهوم جديد ولمعجمها وأسلوب السرد السينمائي، وبالتالي توصيف سيرورة إنتاج المعنى انطلاقا من الرواية إلى الفيلم مرورا بالنص الوسيط (السيناريو) ويسعى البحث أن يتناول المجال المفهومي لأهم تلك المصطلحات وتوصيف سيرورة الإنتاج للمعنى من الرواية إلى الفيلم أو السرد السينمائي .

Abstract

The subject of meaning production in narration in general and in cinematographic narration in particular seeks to establish a sequence of specific terminology for each narrative text in order to be transformed to cinematographic narration. The subject under study requires an identification of the concepts integral to cinematographic language through an engagement with cinematic language , cinematographic diction and narrative strategies . In this context the paper argues that the meaning production process includes a mechanism penetrating the prose text to reach the film-making dynamics after being filtered out through the scenario . In short the paper engages the meaning production process in order to introduce cinematographic terminology within a specific conceptual field taking into consideration contemporary theories in the field of cinema studies.

* جامعة عبدالرحمن ميرة بجاية، الجزائر.

* Abd Alrahman Mira Uniuersitye - Bejaia - Algeria.

مقدمة

في مقاربة لرؤية الدلالات التي تنتجها اللغة السردية عبر مراحلها (النص الروائي/السيناريو/الفيلم) تعتمد الدراسة على مجموعة أساسيات عبر أسئلة تتعلق بالدور الاتصالي للسينما. باعتبارها لغة اتصالية مكثفة الدلالات تشكّل خطاباً ورسالة؛ حيث يتعين على السينمائي كشف مفاتيح اللغة الجديدة للجمهور عبر مجموعة آليات تتميز بالجمع بين التقنية والتوظيف الدال، وإلا فالخلل سيلحق بالعملية الاتصالية وبالتالي يؤثر سلباً على الوظيفة الجمالية. ومنه فإن فهم اللغة أساسي لفهم الجوهر الفني للسينما.

كما تطرح المقاربة أيضاً سؤالاً يتعلق بطبيعة اللغة، وبالمجموعة المتكلمة بها أو البيئة اللغوية؛ أي بحدود الاستيعاب وفهم الحوارات، وبالتالي مراعاة التفريق بين العلامات اللغوية الاتفاقية أو الاصطلاحية conventionnel والصورية figuratif على أساس مراعاة وضعية المصطلحات في المجموعة اللغوية. كما تطرح المقاربة أيضاً مجموعة تعاريف للغة السينمائية، تنأى عن الجدال الحاصل بين نقاد السينما، حول حدود عناصرها وقابلية تسميتها باللغة، لأن مصطلح اللغة السينمائية يعتبر من أهم المصطلحات المعاصرة، نظراً لظهور النقد السينمائي الذي رافق مجال الصورة والفيلم وتكنولوجيا نقل المعلومات. ثم تتطرق المقاربة أيضاً لعلاقة الصورة باللغة، تمهيداً لمقولة اللغة السينمائية، وذلك من خلال مجموعة آراء أهمها آراء الناقد والسيميائي الفرنسي رولان بارث ١٩١٥ - ١٩٨٠ Roland Barthes في وظائف ملازمة الصورة للكتابة والتي يتطرق لها البحث في موضعها تحت عنصر الصورة والأيقونة.

بعد تبني المصطلح (اللغة السينمائية) تحاول المقاربة كشف العلامة اللغوية للسينما وكذلك توصيف علاقة الكلمة والصورة والأيقونة بالسينما، كمجال ذي أبعاد خاصة وذلك تحت إطار البحث في خصائص المعجم السينمائي، ومن ثم تحديد بعض خصائص هذه اللغة. وهنا يظهر بأن خاصية الانزياح في السرد السينمائي هي مجال التحليل اللغوي السيميائي على اعتبار أنها الخاصية الجمالية والفنية التي تتعلق بالجانب التأويلي عند المخرج وكذلك عند المتلقي والباحث السيميائي؛ لأن الانزياح في السرد السينمائي يشتغل في المساحة التي تكون اللغة السينمائية أحد طرفيها كدال وعلامة، ومن ثم يعمل على قياس درجة الانزياح عن الأصل. ومن هذا المنطلق تعتمد الدراسة على تحديد اللغة السينمائية من خلال مقاربة كيفيات قراءة السرد السينمائي المنبني على أسس التحليل وتقطيع المقاطع الدلالية المتكونة أساساً من فعالية وجماليات المونتاج. ولأنّ السرد تواصلي أساساً فقد اتجهت المقاربة إلى مقابلة خطاطة الدرس الألسني بخطاطة أخرى تعتمد على توظيف الصورة مكان الرسالة المكتوبة في شكل مقارنة لاستيضاح قسمة الصورة في تحقيق التواصل، وسيتم تفصيل ذلك تحت عنصر أسلوب السرد السينمائي.

تعالج هذه المقاربة أيضاً كيفية تشكّل المعنى أو الأنساق الدلالية عبر سيرورة إنتاج المعنى، وبخاصة بين الرواية والفيلم السينمائي، وتتطرق إلى مختلف وجهات النظر التي تطرقت للعلاقة بينهما عبر محاولة تأصيل مجال ومفهوم النص الوسيط (السيناريو) الفاعل في إنشاء وتوليد الأنساق الدلالية وأسلبة السرد الروائي بصبغة جديدة، تعتبر مرحلة انتقالية فارقة في سيرورة إنتاج المعنى، على اعتباره نصاً وسيطاً، اختلفت الآراء في تحديد هويته ومجاله التعريفي.

١. اللغة السينمائية

إن التشابه في الكلمات والاختلاف في المعنى بين مجموعتين يماثل التشابه الذي تعرفه السينما مع العالم بتفاوت في درجات التشابه، فيتعين على المشاهد -أولاً- فهم أنظمة التشفير وإدراكها كما يتعين على السينمائي تقريب عمليات الفهم بتركيب

اللغة الأيقونية ضمن الصورة العامة للغة الجديدة فتغدو صورة الفيلم مركبة من مجموعة لغات تخدم بعضها ـ كل لغة بخاصياتها ـ لتشكيل لغة أخرى متطورة من خصائصها الأساسية الانفتاح وغياب المعنى الحقيقي الذي يحفّز التأويل، ويظهر اللسان السينماتوغرافي "مثل تضعيف" آلي للواقع، أو تعدد آلي للأشكال، والرابط بين الدال والمدلول مفعّل أساساً بواسطة المشابهة وذلك في الصورة السمعية والبصرية»[١] ويتحقق ذلك في تحديد وضبط مصطلحات اللغة السينمائية وبخاصة الإيقونة والصورة

وبهذا فإن الوصول إلى مرحلة إنتاج جديدة انطلاقاً من تكثيف الدوال السينمائية، يمكن من وضع أحد الأسس لفهم السينما، وعندها فقط «سنقتنع بأنها ليست بأي حال استنساخاً تابعاً وآلياً للحياة بقدر ما هي إعادة تكوين حيوية وفعالة تنتظم فيها عناصر التشابه والتباين في عملية معرفة الحياة»[٢]. وعليه فإن تحديد مصطلحات سرد السينمائي وبخاصة مفهوم اللغة السينمائية أساسي في فهم سيرورة إنتاج المعنى في السرد.

١. مفهوم اللغة السينمائية

يعتبر مصطلح اللغة السينمائية من المصطلحات المعاصرة، نظراً لظهور النقد السينمائي الذي رافق مجال الصورة والفيلم وتكنولوجيا نقل المعلومات؛ حيث اعتمده الناقد (مارسيل مارتن) في كتابه اللغة السينمائية، وفيه عكس كل المظاهر التعبيرية التي قدمتها السينما في نصف قرنها الأول[٣]. ويدل المصطلح على كثافة وغنى اللغة الخاصة، على اعتبار أنها تتشكل من عناصر أيقونية (صُوَرية) متحركة، تشتغل في صنع الدلالة فيها، مجموعة آليات كاللون والتقطيع والوسط وزاوية الرؤية والعرض والتقديم، مع ما تتطلبه هذه الأبعاد من تموّقع معين للكاميرا في مكان ما خاص، هو في حد ذاته جزء من الدلالة، أضف إلى ذلك أن الصوت المصاحب للصورة، سيتم، بوصفه جزءا من المضمون، إكسابه هو الآخر مؤثرات صوتية خارجية متعددة الخواص الدلالية[٣].

٢. الصورة والأيقونة

إن الصورة هي البنية الأساسية في اللغة السينمائية ويقابلها في اللغة الفرنسية Icone [٤] وهي -كما وردت في Le Rober- إعادة إنتاج طبق الأصل، أو تمثيل مشابه لكائن أو شيء. ويحيل أصل المصطلح الاشتقاقي على فكرة النسخ والمشابهة والتمثيل والمحاكاة، ويعتمد عليها كأساس وعنصر لغوي قار في اللغة السينمائية؛ حيث تعتبر إعادة إنتاج للواقع من دون واسطة تشفير اعتباطية في غياب البعد الثالث Troisième dimension [٥].

أما في الاصطلاح السيميوطيقي فإن الصورة تنضوي تحت نوع أعم يطلق عليه مصطلح الإيقون (Icone)، «وهو يشمل العلامات التي تكون فيها العلاقة بين الدال والمرجع، وهو على المشابهة والتماثل»[٦] ولعل أول من قدم تعريفاً مرضياً لهذا المفهوم هو العالم السيميائي الأمريكي شارل ساندرس بيرس ١٩١٤- ١٨٣٩ (C.S.Peirce)، وذلك عبر مقارنته بمفهومين آخرين هما الرمز والقرينة (Symbole -indice). فإذا كانت العلاقة بين العلامة والمرجع اعتباطية في الرمز، ومعللة بواسطة المجاورة أو السببية في القرينة، وفي الإطار التنظيري لمفهوم العلامة السيميائية يقدم الفيلسوف والناقد الإيطالي امبرتو ايكو Umberto Eco (١٩٣٢) علاقة العلامة الايقونية بالموضوع المحال عليه بقوله «فإن ما يخصص العلامة الإيقونية هو شبهها النشوئي بالموضوع المحال عليه»[٦]، ولا يهم -في نظر بيرس- إن كانت هذه العلامة بصرية (صورة مثلاً) أو سمعية. إن الأمر يتعلق بتحديد مجال التعريف الذي تنتمي إليه الصورة، ومجموعة الأطروحات التي عرفتها اللسانيات والسيميائيات- على اختلافها- تعترف بمزية الصورة كلغة تظهر دلالتها ضمن نسق لغوي

من صنف آخر، أو من لغة بديلة أخرى (الإشارات وأنواع الإيماءات) ولكن ما هي العلاقة بين الصورة واللغة؟

تعتبر الصورة في شكلها البسيط إيقونة لا فنية؛ فلا تقبل التقسيم إلى وحدات منفصلة، أي إنها الوحدة الأصغر التي تؤسس للأنساق الدلالية من خلال التركيب أو عملية إسقاط الموضوع على المستوى، وهي العملية التي تتصل بالرؤية السيميائية للصورة ؛أي إن الخاصية السيميائية "تأتيها من بعض قواعد الإسقاط المستعملة لإسقاط موضوع ما على المستوى"[٢] بحيث تكون عملية الإسقاط مؤشراً على الرؤية السيميائية للصورة وآلية هامة للكشف عن النسق الدلالي المتشكل عنها.

على الخلاف من الدوال اللسانية تنتشر دوال الإيقونة عبر فضاء الصورة، بحيث تكون الانطلاقة والأساس في تحديد دلالة العلامة، انطلاقة اختيارية، ولا يخضع الخطاب البصري إلى قواعد تركيبية صارمة. وهذا ما لا نجده في الدال اللساني الذي يعتبر ذا طابع خطي (Linéaire) تظل قواعد النحو تتحكم فيه، ويحصل المعنى في الخطاب اللفظي بإعادة تركيب العناصر المفككة، في حين خطاب الصورة تركيبي، "لا يقبل التقطيع إلى عناصر صغرى مستقلة، بحيث تبدو الصورة ككتلة تختزن في بنياتها دلالات لا تتجزأ، وهو ما يكسبها طاقة إبلاغية لا تضاهى"[٦]. تقوم أيضاً العلامة اللسانية على الاعتباطية بين الدال والمرجع بينما تقوم الصورة على عنصر المشابهة والتمثيل وهذا ما يجعل النظام اللساني مشفراً بالغ التعقيد بينما الصورة تبدو نقلاً للواقع بكل طبيعيته.

لقد عرف هذا التعايش بين الصورة واللغة منذ ظهرت الكتابة، وشهدت العلاقة بينهما تلازماً، وتطورت بتطور أشكال التواصل، الاجتماعية وغيرها من المجالات وصارت اللغة ـ ممثلة في التعليق الكتابي أو الشفوي على الصور الاشهارية مثلاً ـ أكثر انتشارا في العصر الحديث، وصارت العلاقة بينهما أكثر جدلا منها في وقت آخر، من حيث القيمة التي تضيفها اللغة(كتابة أو مشافهة) إلى الصورة (ثابتة أو متحركة).

إنّ اقتران الكلمة أو القول بالصورة يعطي دلالة مميزة عن دلالتهما منفصلتين، إنها دلالة إضافية وموسعة؛ فـ "الصورة لا تقول شيئاً بلا كلمة" الفعل "والفعل يكون أكثر إثارة إذا كان مرئياً"[٧].

يطرح الناقد الفرنسي بارث وجهة نظره في هذه القضية، بالتأكيد على الوظيفة التي تؤديها الكتابة المصاحبة للصورة، وهي تتوزع –عنده– على وظيفتين:

وظيفة الترسيخ (Ancrage): الصورة متعددة الدلالات لا تقرب المعنى إلا من خلال النص اللغوي الذي يوجه إدراك المتلقي، بحيث يحدده مجاله التأويلي. "وأكثر ما تشيع هذه الوظيفة في الصور الثابتة كالصور الفوتوغرافية الصحفية والملصقات الإشهارية...الخ"[٦].

.وظيفة التدعيم (relais) : النص اللغوي يضيف دلالات جديدة للصورة "بحيث إن مدلولاتهما تتكامل وتنصهر في إطار وحدة أكبر قد تكون هي الحكاية في الشريط السينمائي مثلا، وتندر هذه الوظيفة في الصور الثابتة. لكنها شائعة في الصور المتحركة كالفيلم السينمائي والتلفزي والرسوم المتحركة.... الخ"[٦].

تتجاور الوظيفتان وتتناوبان في مختلف النصوص الثابتة والمتحركة، إلا أنهما يحققان الدلالة «فطغيان التدعيم على الترسيخ معناه أن المتلقي ملزم بمعرفة اللسان لإدراك فحوى الرسالة، في حين أن طغيان الترسيخ معناه أن الملفوظ قائم على الحشو، وأن جهل المتلقي باللغة قد لا يحرمه من استيعاب دلالة الصورة»[٦].

ما تزال العلاقة بين اللغة والصورة في جدل مستمر، نظراً لطغيان الإيقونة، وما زالت الدراسات الإيقونية – أسوة بالدراسات اللسانية – تسعى

جاهدة لبناء مناهجها وحديد مجالاتها المفهومية ومنظومتها المصطلحية. وإذا كانت اللغة السينمائية نظاماً يحقق التواصل، فإن العلامات السينمائية تعتبر علامات لغوية في الإطار العام الذي قدّمه عالم اللغة السويسري فرديناند دي سوسير Ferdinand De saussure صاحب المؤلف الرائد في اللسانيات الحديثة (محاضرات في الألسنية العامة) ١٩١٦ والذي يعرّف فيه النظام اللغوي بأنه "نظام تواصلي، ذو وظيفة اجتماعية"[٨]، يتكون من عناصر علاماتية تشترك مع السينما في خاصية الانفتاح الدلالي وقابلية التأويل. وباعتبار السينما لغة يعتبر محكيها سرداً، تصبح الصورة أو الإيقونة العمدة والأساس في معجمها lexique son وتؤدي دور الوحدات المعجمية (المفرداتية)، وعلاقة الدال بالمدلول في لغة السينما تختلف تماماً من حيث الدلالة نظراً لتنوع أشكال الدال وهو ما يفسر تجسيد الكلمة في الذهن بواسطة الصورة.

٣. خصائص المعجم السينمائي

يمكن تحديد بعض خصائص معجم اللغة السينمائية من خلال تقديم مقارنات بين معجم اللغة الإيقونية أي اللسان الخاص (السينمائي) وبين معجم اللسان الطبيعي؛ أو بين الكلمة والصورة كوحدة معجمية:

- الصورة في الفيلم وحدة بنيوية ذات منطق داخلي. إنها عالم من العلاقات الداخلية تحقق من خلال ترتيبها نسقاً خاصاً "يقوم على أساس الارتقاء من الحقيقة الفيزيائية المجردة إلى المعنى التام"[٩] وبواسطة تآزر الصور وفق منطق خاص، يتشكل بناء فني متكامل وليس مجرّد إطار شكلي.
- الكلمة في اللسان الطبيعي تحدّد موضوعاً أو زمرة groupe أي صنفاً من المواضيع.
- الكلمة في اللسان الخاص تصور مواضيع واقعية، أو هي لسان خاص بالوصف description أو لسان واصف أو اصطناعي métalangue، لأن المرء يظل بعيداً عن إدراك المجرّد، كلمة عصفور مثلاً أو غراب تعدّ كلمة، لكن العلامة الأيقونية لها، أكسبتها صفة ملموسة، ما يفسر صعوبة مهمة إيجاد لغة مجرّدة، منذ ظهور فن النحت والرسم. ولكن في التصوير الفوتوغرافي يظهر الأمر أكثر تميزاً في نقل المجرّد، لأن عدسة التصوير مجبرة على التقاط كل ما تراه، عكس الفنون الأخرى التي تختزل بعض التفصيلات مثل الرسم، الكاريكاتير. وهذا هو العامل الرئيس الذي يوفر إمكانية انتزاع العلامة السينمائية وفصلها عن دلالتها المادية المباشرة، وبالتالي تحويلها إلى علامة ذات مضمون أكثر شمولية. وبسبب اقتران الصورة بالتجريد «فقد أتيحت مساحة واسعة للمبدع لأن يولد صوراً تتخذ تسميات متعددة، مثل: الصورة البصرية والسمعية والذوقية والحركية والشمّية)[١٠]. ومن هنا فإن اللقطات أو مواضيع السينما تشكّل لغة مجازية. ويعمل المونتاج على خلق لغة جديدة بواسطة تقنياته الإبداعية؛ إذ يعتبر "المسئول على جعل السينما لغة أو نظاماً لسانياً خاصاً محدداً بسمات لسانية معينة" [١٠].
- تمتلك السينما كقصة، وسيلة التكرار التي تعد مألوفة في النص الكلمي، ونادرة في الرسم التصويري، وهي الخاصية المميزة والمثيرة، لأن التكرار في السينما، يُبعد الشيء عن دلالته المباشرة إلى دلالته المجازية.
- إن طبيعة السينما الفردية تجعل (وجهة النظر) Point de vue التي تكتسب أهمية خاصة عند التحويل السينمائي، من حيث كونها مبدأ لبناء النص "تبدو من الصنف الذي نراه في الرواية لا في ذلك الذي نراه في الرسم"[٢]. والحوار الكلامي في السينما يعد عنصرا موازيا للحوار في العمل الروائي أو في المسرح. والقصة السردية في الرواية هي القصة السينمائية التي تبنى عبر تسلسل اللقطات السينمائية وترابطها. ويتولد المعنى من خلال الدلالة السمعية، بالتباينات

الصوتية الحوارية "إذ تحمّل الجمل الحوارية بإشارات ورموز ظاهرة مباشرة وأخرى سيجري الكشف عنها لاحقاً".[٩] وعليه فإن وجهة النظر في اللغة السينمائية تتكثف بعناصر دلالية غير لغوية، هي الدلالة السمعية والبصرية والحركية.

٢. خصائص اللغة السينمائية:

هذه الخصائص التالية تتصل بخصائص العلامات السيميائية ووظيفتها الاتصالية، التي تجعل من اللغة السينمائية تشكل أنساقاً دلالية منفتحة على سيرورة الإنتاج وتوالد الدلالة، عبر كيفية تحدد مجال الوحدة السيميائية وتعالقها بالوحدات المشابهة أو المعارضة لها. ويمكن إجمالها في العناصر التالية:

● إن كل صورة تُعرض على الشاشة تشكل علامة رمزية Symbolique، أو كنائية Métonymique، أو مجازية Métaphorique، وهذه الأشكال هي المنطلق في قراءة العلامة اللغوية قراءة سيميائية.

● إن تشكيل الوحدات السيميائية في لغة السينما، قد لا يظهر من خلال عناصر أو لقطات منفردة؛ وإنما تتكون الوحدة السيميائية من مجموعة لقطات أو سلسلة مصغرة (ماكروية)، ومن خلالها تتشكل وحدات سيميائية كبرى. وهنا تطرح مشكلة أساس في السينما وهي ربط وتأليف الوحدات الصغرى، بحيث تشكل وحدات دلالية متضمنة الكادر السينمائي، وتعرف العملية الدلالية هنا بـ(عملية التكوين) وتُعنى بوضع كل تفاصيل أو عناصر المنظر في علاقة متآلفة تشكل توازناً للمتفرج، وتسهم في خلق إحساسه الجمالي وجذب انتباهه. ويشمل التكوين «الشكل ومراعاة الخطوط المكونة للأشكال، والتوزيع المناسب للضوء والظل والألوان والتوزيع المتوازن للعناصر المرئية، والإيقاع. وكل ذلك يسهم في إحداث الأثر الدرامي للمشهد»[١١]. ونلاحظ هنا أن وظائفه متعلقة بالمتفرج أساساً، بحيث توفر له حالات التوازن الشعورية.

● إن العبارة المألوفة (السينما تخاطبنا) تشير إلى خاصية جد مهمة في السرد السينمائي وعلاقته بالعالم، وهي خاصية الانزياح؛ حيث يمثل المتفرج حلقة الوصل ما بين الإدراك الخارجي (أي العالم الواقعي) وبين الإدراك الجديد للعالم من خلال السينما. ومن ثم يتعين تحليل الأيقونة عبر مستويين، أولاً: بمقابلتها بمثيلاتها في الواقع، ثم بشبيهاتها في مستوى الإدراك الجديد.

● إن خاصية الانزياح في السرد السينمائي هي مجال التحليل اللغوي السيميائي. فعندما نأخذ مثلاً خطاباً ما، وليكن ملفوظ شخصية، ندرك أنه موجود قبلا، ولكن عند التركيب الأيقوني (إضاءة، صوت، صورة الشخصية..) تتشكل وحدة سيميائية للعلامة اللغوية، وينتج تأثير الفيلم بواسطة الصور الظاهرة على الشاشة والتي "ترتبط بالصور المخزونة في ذاكرة المشاهد، ومع ذلك الترابط أو الرصف تنشأ عواطف الدهشة أو البهجة أو الحزن"[٩]. فمن خلال الوحدات السيميائية المتشكلة، تنزاح الدلالة عن العالم الخارجي، بغض النظر عن صورة الانزياح (توافق أو تشويه..) التي تمثل صورة رسالة سميائية، في مستوى تحليل أعلى (سيميو-ثقافي).

لم تلق خاصية الأنزياح كامل القبول في وسط نقاد السينما والعاملين في حقلها فقد دعا مخرجان دانماركيان هما لارس تراير وتوماس فنتربيرغ في جمعية Dogma95 إلى نبذ عملية الانزياح والتشويه والإضافة والتزام المخرج بنقل الفيلم من غير تقنيات. والقصد من ذلك رسم العالم الواقعي بصورة حقيقية. وهي دعوة قيدت المخرج وقزمت رؤيته الفنية [١٢]

● عملية التدلال في السرد السينمائي تخضع منطقياً لسيرورة التطور التكنلوجي لآليات السيناتوغراف؛ لأن تطور الأخير يقدم دوالاً جديدة تعمل بفاعلية في عملية الانزياح. ويظهر ذلك جلياً من خلال تتبع مسيرة السينما، منذ السينما الصامتة التي لم تتقبل بسهولة فكرة الصوت

كآلية فنية للسينما، إذ اعتبره بعض المهتمين في ثلاثينيات القرن الماضي (ثرثرة زائدة للسينما)، إلى التطور المستمر والمتسارع لصناعة الصورة والكاميرا وتقنيات اللون والإضاءة التي تعتبر من المقاييس الفاصلة في تصنيف المخرجين.

● إن مستويات اللغة السينمائية (تصوير/ حركات/ صوت/ لون/ إضاءة/ كتابة...) يمكن أن تكون عناصر لغوية بالمعنى الحقيقي شريطة أن "تأخذ مكانتها في سياق النص، لا بصورة آلية بل مقرونة بدلالة معينة. ويمكن أن نستكشف من استخدامها أو رفض استخدامها ترتيباً، إيقاعاً، قابلاً للتمييز بسهولة"[٢].

● يشكّل تنوع عناصر اللغة السينمائية فاعلية جمالية فنية، وتكوّن مجموعة من العلامات المتكررة التي تقبل التمثيل في كل مستوى، الأمر الذي يمكّن الدارس من قراءتها قراءة سيميائية تعتمد على تقطيع الوحدات الكبرى إلى وحدات منفصلة؛ حيث «لا توجد وحدات منفصلة لا توجد علامات»[٢]. وهنا لا بد من محاولة تحديد أسلوب السرد السينمائي المنبني على أسس التحليل، وتقطيع المقاطع الدلالية المتكونة أساساً من فعالية وجماليات المونتاج.

٣. أسلوب السرد السينمائي

يمكن البدء في تحديد هوية السرد السينمائي، باعتماد أساس منطقي، يُعرّف لغة السرد على أنها تواصلية بالدرجة الأولى؛ وبالتالي فلا بد من مقابلة عملية الاتصال المعروفة في الدرس الألسني بخطاطة اتصال موازية لها في السينما، حيث خطاطة الدرس الألسني كما أوردها "رومان جاكوبسون" تقتضي – لتأمين عملية الاتصال – وجود مرسل، مرسل إليه، رسالة، والشكل التالي يوضح ذلك:

مرسل ⟵ رسالة مكتوبة lettre ⟵ مستقبل

مرسل ⟵ صورة Image ⟵ مستقبل

إنّ علاقات التشابه بين خطاطة الاتصال اللغوية ومثيلتها السينمائية تعرف بعض الاختلاف في تحليل وتقسيم بنيات الرسالة والصورة، إذ في الخطاطة الأولى تقسم الرسالة إلى وحدات منفصلة، تمثل علامات لغوية تتآلف في سلاسل مكروية عبر مستويات تركيبية مختلفة على صعيد اللسان والخطاب.

في الخطاطة الأولى، النص مشكّل من مجموعة علامات سابقة لوجود النص، أما في الخطاطة الثانية (السينما) فإن العلامة تكون متطابقة أو لاحقة للنص، مما يفسر وجود سيرورة مختلفة لإنتاج الدلالة في السرد السينمائي. ويتعلق أسلوب السرد السينمائي بالإدراك القبلي والبعدي، من خلال رؤية سيميائية للصورة في الفيلم ونظيرتها العلامة في النص، وكلاهما يشكل أساساً رسالة تكوّن أجزاؤها تفاعلاً، يكثّف دلالات الوحدة الإيقونية في مستوى أكبر، يدرج خارج إطار السينما، وليكن مثلاً سياقاً ثقافياً معيناً أو اتجاهات سينمائية في فترة ما.

وإذا كانت السينما الحديثة بخاصة، تعتبر الكلمة مكوناً إلزامياً للقص السينمائي، فيمكن هنا تعريف السينما بأنها "تركيب لاتجاهين سرديين، الأول صوري والثاني كلمي"[٢]. إننا أمام نمطين سرديين في السينما، يتداخلان أو يقتربان من بعضهما البعض، على الرغم من أنهما نظامان سيميائيان مختلفان تماماً، يمكن أن تؤدي فيه الكلمة وظيفة صورية.

إذا أغفلنا مثلاً ما يكتب عن فيلم ما (مقالات، كتب...) فإننا نرى في الفيلم إيقونات دالة عليه، مثل أن نرى شخصية تحمل كتاباً ما، فإن مدلول الإيقونة/الكتاب لا يقتصر فقط على هوية المؤلف والعنوان ودار النشر، بل يختزل مجموعة من الكلمات والنصوص في منحى أو في سياق أكبر من الفيلم. وبهذا يمكن القول إن الصورة- التي هي الأساس في السرد السينمائي-أشمل من الكلمة في سيرورة التدلال، والأمر نفسه مع الكلمة

المنطوقة أو الكلام الصوتي؛ إذ بإمكانه أن ينطبع بطابع الأيقونة إذا تماهى مع المؤثرات السينمائية الأخرى. ويصح العكس أيضاً، بالنسبة للصورة التي تكتسب خصائص وسمات العلامة الكلمية، من خلال ترجمة الكلمات إلى أشياء، أي تحديد المجرد وتجسيده، والتلاعب بالصور بحيث تعطي مجازات وكنايات.

يمكن أن نميز كذلك من بين خصائص أسلوب السرد السينمائي، خاصية الازدواجية bilinguisme النموذجية حيث يمكن لرسالة ما أن تنتقل في آن واحد بتفاعل مجموعة أيقونات عاملة في إنتاج الدلالة، وهذا ما نجده عند الممثل الذي يتتبع الخطاب المنطوق بإيقونات (إيماءات مثلاً)"[٢]. ودراسة التركيب السينمائي الفني أو المونتاج خاصية مميزة ضرورية في تحليل الخطابات الفيلمية. كما أن الخطابات المنطوقة والمكتوبة ضرورية في دراسة خطابات القصة أو السيناريو، والسرد السمعبصري تحكمه منظومة سردية دالة و"تحكم دلالاته وإحالاته الرمزية، فالترابطات البصرية عبر تقنية المونتاج تتيح احتمالات متعددة لتمثل النسق وإدراك بناه"[١٣]. وهو الأمر الذي بواسطة تفكيكه نقرأ سيرورة الدلالة من النص السردي الروائي إلى النص السردي الأيقوني/السينمائي.

٤. إنتاج المعنى في السينما ـ الدلالة السينمائية

قبل التطرق إلى عملية أو سيرورة إنتاج المعنى بين الفيلم وبين الفنون الأخرى، نتطرق إلى أهم وجهات النظر التي تطرقت إلى العلاقة بينه وبين الرواية كشكل أدبي وعالم كثيف الدلالات استقت منه السينما، وما تزال تعتبره أهم مصادر الحكي. فالعلاقة بينهما "وثيقة بدأت مع السنوات الأولى من ظهور السينما، عندما بدأت الأفلام تفكر وتعتمد على الكثير من الروايات العالمية، خاصة مع المخرج جورج ميليس"[١٤]؛ حيث عرفت مجموعة من الروايات العالمية من مختلف اللغات، ظهوراً سينمائياً، مثل (الجريمة والعقاب) لدستويفسكي، (الشيخ والبحر) لهمنغواي(اوليفر تويست) لديكنز. ومن الروايات العربية (عرس الزين) الطيب صالح، (الثلاثية) نجيب محفوظ، (الدار الكبيرة) محمد ديب،(العصا والعفيون) مولود معمري، (عمارة يعقوبيان)الأسواني، وغيرها كثير جداً من الروايات التي تحولت صياغتها إلى حكي مرئي. ويمكن تمييز ثلاث أهم وجهات النظر حول العلاقة بين الرواية والفيلم السينمائي:

أ. يؤكد أصحاب وجهة النظر الأولى على أن يكون الفيلم أميناً على كل تفاصيل الرواية، بمعنى أن الفيلم قراءة مرئية للرواية، ويطرح ذلك إشكالية طول الفيلم، حيث لا يحبذ أصحاب الاتجاه الاختصار والاختزال في أحداث الرواية لأنه إخلال بقصديتها، ويستشهدون بفيلم(هوى وكبرياء) للمؤلف جون أوستن. ويُعاب على أصحاب هذا الاتجاه إهمال خصوصية السينما وميزاتها الجمالية.

ب. تؤكد وجهة النظر هذه على خصوصية اللغة السينمائية التي تعتمد العلامة الايقونية، واستقلالها عن السرد الروائي الذي يعتمد على العلامة الكلمية. ويدافع أصحاب هذا الاتجاه عن المخرج الذي يعيش تجربته الشعورية المنعكسة في الصياغة الجديدة للرواية، ولا يرون ضرورة أن يكون الفيلم ترجمة لوجهة نظر شخص آخر، فللمخرج حق القراءة الذاتية وصياغة العنوان، مثل رواية (قلب الظلام) لجوزيف كونراد التي أعاد صياغتها الفيلمية فرانس فورد كوبولا، تحت عنوان آخر، هو (الرؤية الآن).

ج. تعتمد وجهة النظر هذه على الرؤية المعاصرة الداعية إلى وحدة الفنون وتلاحم أشكالها من أجل تقديم رؤية عاكسة للعصر، حيث تنعكس تناقضاته وتحولاته على أنواع وأشكال الفن. وتحاول هذه الرؤية الجمع بين الرؤيتين السابقتين من خلال التأكيد على أن تحويل الرواية إلى فيلم، يضيف

إلى عالمها إشارات جمالية بتفعيل أدواته وأساليبه المعتمدة على الصورة البصرية، كما ترى أن الفيلم يُعد واسطة جمالية من خلال القراءات المتعددة له التي تعتبر واسطة تلق أفضل وأسهل للرواية. إضافة إلى وجهات النظر السابقة المختلفة، في محاولة تأسيس حدود علاقة الفيلم السينمائي بالرواية، ارتفعت بعض الأصوات النقدية الداعية إلى ضرورة فصل السينما عن الأدب وعن الفنون جميعا، بصفتها ذات خصوصيات مختلفة. وهي الآن بصدد بحث أبجديات لغتها. ومن المؤسسين لهذا الاتجاه المخرج الروسي تاركوفسكي، والإيطالي فيديركو فيلليني، والفرنسي آلان رينيه، والسويدي انجمار برجمان والأسباني بيدرو المادوفار.

ولعل محاولات البحث في علاقة الرواية بالسينما تطرح إشكالية غاية في الأهمية، تتعلق بمدى التزام المخرج في صياغة الفيلم، بمحكي الرواية ومساحة التقارب في الرؤية الفنية، فقد يرى المؤلف أن الفيلم لا يعكس ما ذهب إليه في الرواية مثل ما حدث لرواية فرانز كافكا في (المسخ)، إذ لم يتقبل النقاد رؤية المخرج دوفراك السينمائية لها عام ١٩٧٥عندما جعل المسخ عبارة عن صرصور كبير، وهو ما لم يقصده كافكا. إلى جانب ذلك، فإن علاقة الرواية بالفيلم تطرح أيضاً قضية حرية التعبير وعلاقة السينما بالسلطة، وتطرح أسئلة حول هامش الحرية واستقلالية السينما في معالجة قضايا دينية سياسية وفكرية واجتماعية، وفتح ملفات الطابوهات والمحرمات. كما تطرح العلاقة أيضاً قضية اللغة من لغة الرواية إلى لغة يومية ومسؤولية اختبار التعابير الدالة.

إن سيرورة إنتاج المعنى لا بد أن تمر عبر قناة شكل فني خاص هو السيناريو الذي يعتبر النص الوسيط بين الشكل المروي والشكل الفيلمي؛ إذ تطرح إشكالية الانتماء والتعريف وإشكالية النوع الأدبي. وإذا كانت الشيفرات والعلامات في الرواية تتغلغل في شبكة المرويات، فإن شيفرات السيناريو تتغلغل في شبكة التعبير الظاهري المباشر بمعني أن السيناريو (يقوم على سلسلة من آليات الإحالة من نسيج النص الروائي وشكله الثنائي (المقروء / المتخيل) الي شكله الثلاثي (المرئي / المسموع / المتحرك)، ونقصد بالمتحرك توفر عنصر الحركة من خلال حركة الشخصيات وحركات آلة التصوير الكثيرة والمتنوعة وحركات الأشياء داخل إطار الصورة"[١٣]. فالسيناريو إذن مرحلة جوهرية فاعلة في عملية التحويل، لذلك عندما سئل المخرج الشهير ألفرد ايتشكوك : هل هنالك معادلة مضمونة لنجاح الفيلم، أو سر نجاح الفيلم السينمائي أجاب: السيناريو ثم السيناريو ثم السيناريو. ولقد كانت أرقى تجليات الصورة المرئية مع الأفلام التي تمكنت من التفكيك المباشر للرواية، بمعنى الأعمال الروائية التي كانت أقرب إلى الصورة منها إلى التجريد "والأعمال الباطنية والضمنية والداخلية وروايات تيار الوعي والهواجس النفسية الداخلية"[١٤]. وبما أن السيناريو هو المعالجة السينمائية للموضوع »يستمد من قصة المؤلف، ويتم فيه تجزئة القصة إلى لقطات متسلسلة وعمل المناظر والحوار والموسيقى"[١٥]، فإنه يحاول الإبقاء على المعطيات النصية الأساس في النسيج الروائي أو روح النص، ولكنه يتجنب الانسياق وراء تداعيات الشخصيات مثلا، أو نقل جميع تفاصيل الحكي وإتباع متاهات السرد الروائي. إن السيناريو كنوع أدبي يعتمد على عنصر التحول الإيجابي، أي الإضافة إلى عالم الرواية بلباس صوري حركي. وبما أننا لسنا بصدد جمع الآراء والتعاريف للسيناريو أو للفيلم السينمائي، فإننا سنكتفي بالقدر الأساسي المتفق عليه، وذلك لمجانبة الإشكالية التي نعالجها والمتعلقة بسيرورة إنتاج المعنى في السرد السينمائي؛ لأن أشكال كتابة السيناريو تختلف من سيناريست لآخر، ومن لغة لأخرى، ليبقى المهم هو وساطته بين الرواية والفيلم، أي الشكل المتطور للرواية باتجاه الفيلم. وهو الذي يحدد أشكال

الإيقونات الدالة التي تحتفظ بقدر من المعنى النصي، وتفتح مجال قراءات علامية، من خلال تآلفها وانسجامها مع العناصر الأساسية الأخرى المكونة للدلالة السينمائية (الصورة/الصوت/الحركة). ولذلك فإننا في هذه الدراسة سنكتشف السيناريو، من خلال الفيلم – في غيابه من جهة، ومن جهة أخرى لالتصاقه الشديد بالفيلم، ولأنه "يصعب فصل شيفرة اللغة الفيلمية عن النص الفيلمي (السيناريو). ولا يمكن أن تؤسس تلك الشيفرة إلا من خلال النص فهو المهاد الأول لإطلاق الشيفرة"[١٦].

أما فيما يخص سيرورة إنتاج المعنى بين الفيلم وبين الرواية، فإن كل ما يخص حقل السينما لا بد من أن يمتلك دلالة، أي هناك رسالة ما عبر مجموعة من عناصر التدلال، مكثفة أحياناً وبسيطة أحياناً أخرى. وتتعلق قضية إنتاج المعنى في السينما، بقضية تحويل وصيغ تحويل نصوص من أشكال فنية، إلى أشكال فنية أخرى، في مستويات أجناسية مغايرة.

وبالتالي فلا بد من تتبع صيغ التحويلات بين الجنسين أو مجموعة الأجناس التي تعمل تحت مجهر التحويل، كتحويل رواية إلى مسرحية أو فيلم سينمائي. مع ضرورة الإشارة إلى أن صيغ التحقيق في الجنس التالي، قد تتمظهر بأدوات غير لغوية، وهو عينه الأمر الذي تستخدمه السينما، في تحويل عمل فني إلى صيغتها المميزة.

إن عملية التحويل تفترض وجود نصين أو خطابين – كأدنى حد – لكل خطاب آلياته في إنتاج الدلالة، حيث يتم التحويل بالحفاظ على الحد الأدنى للمعنى أو ما تداول عليه بروح النص – ولتكن مثلاً أحداث سردية كبرى أو أساسية – ويحول إلى صيغة أدبية جديدة (السينما) تمتلك بدورها آليات إنتاجها الخاصة، وهي عملية ترجمة أيضاً، أو ترجمة محاكاتية أو هي "إعادة شكل المختزل في شكل مفصل وإعادة إنتاج المؤثرات الدلالية-اللغة-في أشكال مادية منسجمة مع وسائل السينما"[١٧].

ولكن السؤال الذي يفرض نفسه: هل كل النصوص قابلة للتحويل والتحقيق في صيغ غير لغوية وأشكال جديدة؟.

يطرح الناقد عبد اللطيف محفوظ –لأشكال التحقق الجديدة –شرط المواءمة بين النص الأصل وبين الشكل المتحقق؛ أي "التوافق الممكن بين شكل المادة الدلالية وشكل تمثيلها من قبل النص-المصدر وبين شكل المادة الدلالية وشكل تمثيلها من قبل النص-الهدف"[١٧]. ويرى بأن عددا من النصوص الروائية لا تقبل التحويل إلى عمل سينمائي؛ لأنها لا تحقق شرط المواءمة، على الرغم من اشتراكهما في مادة دلالية واحدة وهي الحكاية. ويبرهن على ذلك بوجود متون حكائية يُعتمد في تقديمها على المظاهر البلاغية المبالغ فيها، فيتطلب تحويلها جهداً مضاعفاً في التأويل، ويتبع شرط المواءمة إجراءين أساسيين لصحة العملية، وهما التحويل والترجمة. أما التحويل فهو "نقل الصورة الدلالية متراكبة مع الصورة الشكلية المظهرة لها في النص-المصدر، وذلك باعتبار الصورة تجلياً ذهنياً مخصوصاً للعمل الأول في ذهن الذات القائمة بفعل التحويل"[١٧] بمعنى أن تكون الصورة الثانية وسيط إلزامي لحضور الصورة الأولى، أما الاختزال فهو الحصيلة الدلالية الناتجة عن سيرورة تدلالية تأويلية.

إنّ سيرورة إنتاج المعنى في السينما حلقات، لا تنتهي الواحدة في مستوى إلا لتؤسس لحلقة إنتاج في مستوى أعلى؛ أي أننا أمام مجال تعريف رياضي مفتوح من الطرفين. فإذا افترضنا خطاباً ما في سلسلة معينة، فلا بد لدراسة آليات الإنتاج الفاعلة في صنع المعنى الجديد، من أن نحدّد إحداثيات النقاط في معلم مسمّى مسبقاً. إن الأمر أشبه بالبحث عن تحديد هوية عناصر نصية (لسانية وأدبية) ضمن نسق دلالي، تتحكم فيه خصائص ومميزات الجنس الأدبي الذي يعتبر

المعلم في المستوى. لابد إذن من دراسة تأثير الوسائط الفاعلة في عملية التحويل من منظور سينمائي، ثم تحديد خصائصها، ومنها الانتقال في عملية المقارنة بين النمط الجديد (السينما) وبين عناصر نص المصدر، ولتكن الرواية مثلاً .

إذا كانت الرواية تحتاج لوصف شخصية ما إلى مساحة سردية - مجموعة صفحات مثلا- فإن السينما كوسيط بصري يتميز بخاصية الاختزال "والانتقال السريع بين الأحداث والأزمنة والأماكن والشخصيات واختزال بعض فصول الرواية"[١٨] تجمع أطراف المساحة السردية في إيقونة أو إيقونات واصفة مختزلة وموازية للوصف السردي.

إن طرق استخدام تقنيات السينما، أي المهارة الفنية في تشكيل المقطع، التركيب، المونتاج، يبرز قدرة الفيلم على تكوين وحدات ترابطية تهيئ حيثيات للمعنى، من أجل أن يولد أو ينتج شبكة من العلاقات داخل النظام وقواعد الصورة (المدلول). هذه الأخيرة تتشكل شروطها من وجود المعنى في سياق التعبير النصي (الدال)، وهو الذي يمكن أن نميز من خلاله المعنى الظاهر من المعنى الكامن في مستوى الشريط/الخطاب. ولأن دور السينما لا يمكن حصره في نقل الواقع أو انعكاسه بنسخ النص على الشاشة؛ فإن المونتاج والإخراج هما الفاصلان في عملية التحويل التي تحكم على النص الأصلي والنص المحوّل، أو الفيلم السينمائي الذي اكتسب بعداً جديداً من خلال الرؤية السينمائية للنص/الرواية، وتعتبر آليات المونتاج تجسيداً "بطريقة ما لمشاغلة الذاكرة بين الواقع والمتخيل"[١٩]. وقد شدد نقاد السينما على وجوب تجسيد هذه المشاغلة، من خلال رؤية إخراجية تقوم على فتح التيمات وكسر رتابة المتن الحكائي، وخلق حالات توقع عند الانتقال بين الوحدات الزمنية والمكانية والخروج من "صنمية الأداء والوظيفة إلى فعل حركي يقوم على تغيير الواقع داخل نسق الخطاب/الشريط"[١٩].

ثم أن استعمال وتفعيل آليات السينما يضيف إلى المعنى في المتن الحكائي ويساعد على التكثيف والاختزال، وينجز وظائف التعبير، ويحقق التشاكل مع المفاهيم الأدبية في صنع الاستعارات والكنايات. وتكتسب الصورة بعداً حسياً، يعنى بانتقال التأثيرات من نظام إلى آخر؛ فاستعمال الضوء مثلًا لا يحيل دائماً على زمن ما وإنما يحيل على معنى ما أيضاً. وهذا الانتقال الذي فعّلته آليات السينما "يخلق لدينا إحساس بفنية الأنساق وقدرتها على التعبير بنفس الطاقة التي تمثلها الأنساق النصية في مواجهة التلقي من حيث تحميل الدلالة أو تشكيل المعنى المتواري بين السطور وجعلها فاعلة في رسم الملامح ذهنيا"[١٩].

ومما سبق فإن كل مشهد من مشاهد الفيلم يمثل لوحة نصية، يتمثل فيها البعد الفلسفي والتأويلي ويراعى فيه دور الإخراج، التأليف والتلقي. ولدراسة إنتاج المعنى ورصد سيرورة الإنتاج في السينما -تطبيقياً-نفترض السينما نقطة بدء، يليها الانطلاق من الانطباع البسيط الذي يتحقق عند بدء العرض إلى تشكل شخصية افتراضية (مكتملة) عند المتفرج بانتهاء العرض. وهذا التشكيل الأخير يعتبر إضافة لشخصية المتفرج، ولنقل إنها إضافة ثقافية مثلاً.

إن عملية رصد آليات الإنتاج وقراءتها كعلامات وتأويلها، تعتبر «هدف المعالجة السيميائية للفيلم السينمائي» غير أن العملية نظراً لخصوصية السينما كتحقق شامل لعناصر لغوية وغير لغوية، يستدعي معرفة بتقنيات وأدوات التحليل. ولقد وضع الناقد المتخصص يوري لوتمان مراحل تعلّم وفهم إنتاج المعنى كالتالي:

١. المعلومات التي تنطلق من الفيلم السينمائي، ليست فقط معلومات سينمائية؛ لأن أي جزء من الرسالة (الصورة) لا بد أن يرتبط بالواقع الخارجي، وهو أساس الدلالة عليها. فمثلا صورة سلاح يعتبر بالنسبة لغير العارفين به لغزاً، وهو

-لارتباطه بالواقع- يعتبر معلومة غير سينمائية، إذ يمكن لصورة فوتوغرافية مثلا أن تنقل نفس الرسالة.

إن الصورة هنا تمثل علامة لواقع ما، لعصر ما، الحرب مثلاً بالسيوف والخيول وطريقة اللباس تحيل مباشرة على العصر والبيئة. فالصورة في شكلها البسيط المنفصل لا تقدم دلالتها السيميائية إلا ضمن الإطار الجامع للعناصر الأيقونية التي تكوّن وحدة دلالية في لغة السينما. ويمكن القول إن وسائل اللغة السينمائية هي الوحيدة القادرة على إنتاج الدلالة السينمائية.

٢. يمثل الفيلم صورة لصراع إيديولوجي في زمن ما، ويرتبط بجوانب خارج حدود النص الفيلمي. فتغدو بذلك العناصر الخارج نصية عناصر دلالية يؤدي فيها الفيلم وظيفة اجتماعية، شريطة أن يكون تعبيراً صريحا للفن السينمائي أي "أن يخاطب المشاهد بلغة السينما وينقل إليه معلومة ما بوسائل تخص السينما وتميزها" [٢]

١. يتشكل أساس اللغة السينمائية من الإدراك البصري، فالرؤية البصرية هي القاعدة في تكوين الوعي الثقافي ورؤية العالم من خلال السينما؛ أي إنها أساس امتلاكنا السيميوثقافي للعالم Sémiotico-culturelle.ويشمل الإحساس البصري بالضرورة التمييز بين العالم خارج السينما ،أي الذي تصنعه وسائل الفنون الصوَرية،وبين تلك التي تصنعها السينما؛ فإذا افترضنها تحول شيء ما إلى صورة مرئية تجسدها مادة فنية ما، فإنها تتحول إلى علامة،وإدراك العلاقة اللاحقة لها- أي بعد التحويل -يفترض أنماط ثلاثة للتمييز المرئي:

٣-١. العودة إلى الواقع وإجراء مقارنة بين الصورة المرئية وبين الصورة الظاهرة وما يتعلق بها في الواقع، وهذه مجابهة ضرورية وإلزامية.

٣-٢. مقارنة الصورة المرئية بصورة أخرى مكونة من نفس العناصر؛ وهذا النمط يسمح بالتعرف على ماهيات متباينة Essences وبالتالي تصنيفها في أنظمة معينة، أو منهجتها Systématiser وخلق علاقة تبادلية أو تضايف corréler بينها وتحديد التشابه والتباين. وتعتبر الصورة هنا بنية كلية متماسكة ومؤلفة من مجموعة علامات تمييزية قابلة للمقارنة والمجابهة des marques différentielles .

٣-٣. مقارنة الصورة المرئية بنفسها في وحدة زمنية أخرى، الأمر الذي يختلف عن المقارنة السابقة، أي ليس بين صور وموضوعات مختلفة، وإنما بين تنويعات عن الموضوع ذاته. وهي القاعدة الأساسية للسيمياء في السينما؛ لأن دلالة العلامة تختلف بين بيئات تمظهرها.

على الرغم من أن الفيلم السينمائي اقتباس متن روائي بتقنيات وأدوات تفعّل عملية الاتصال والتدلال بين عناصر الرسالة، إلا أن السينما بفضل فعاليتها واستقلالها الفني أثرت على الرواية المعاصرة؛ فقد رأى النقاد أن الرواية استعارت من السينما الكتابة بالكاميرا أي كتابة النص بالاعتماد على الوصف السينمائي، فتصبح الرواية "مجموعة من الأحداث الموضوعية التي اختيرت بمهارة في نقل محايد للواقع ويتميز بكونه خاليا من التعليقات"[٢٠] ويسمى ذلك بعين الكاميرا، ومن تأثيرات السينما على الرواية المعاصرة استعارة الأخيرة لتقنيات المونتاج الذي أضاف لتقنياتها البنائية إمكانيات جمالية أخرى؛ حيث يتم وصل اللقطات السينمائية مع بعضها، وتسمى هذه العملية في بدايتها "بقطع اللقطات ولصقها، وتسمى في مرحلتها الأخيرة بضبط اللقطات من حيث طول كل منها ومكانها وتوقيتها"[٢٠] لتبقى تقنيات فاعلة استفادت منها الرواية المعاصرة في مسارها التجريبي.

خلاصة

إن انشطار علوم اللغة حديثاً إلى فروع وتخصصات كبيرة، جعل من تبني المصطلح اللغوي والنقدي يخضع لآليات صارمة وتقنيات دقيقة تمس كل مجال بعينه، الأمر الذي جعل من

الآليات المنهجية التطبيقية تبدو أكثر تعقيداً وأكثر حساسية في استعمال المفاهيم، ومع التطور المذهل للتقنية التكنلوجية اتسعت دائرة اللغة لاتساع دائرة الاتصال، وظهور بدائل تواصلية جديدة، وازدادت إشكالية تحديد المصطلح عندما قدّم السرد نفسه صورة مرئية في شكل جديد هو الفيلم السينمائي. وانطلاقاً من هذا الطرح تبرز مشكلة الدراسة الأساسية وهي محاولة تقديم إطار نظري للغة السينمائية من خلال البحث في الفروق بين السرد الروائي وشكله الجديد في الفيلم السينمائي.

قدّم ظهور السينما طرحاً جديداً يتعلق بضرورة تحديد مجال اشتغال السرد القصصي أو الروائي، وتحديد آلياته كعالم سردي ينتمي إلى عالم الكتابة، وينأى عنه لينفصل بلغته ومفاهيمه ومصطلحاته، ويشكل عالماً مستقلاً بحدود واضحة.

تؤكّد المقاربة على أنّ استقلالية السينما كفن، حرره من التبعية للرواية؛ فبعد أن طُرحت إشكالية الاقتباس وتحويل السرد الروائي إلى سرد سينمائي، أي بسيرورة خطية تتجه من الرواية إلى الفيلم، قدمت السينما نفسها ذات قدرة على إغناء السرد الروائي من خلال استفادة الأخير من تقنياتها وبخاصة في شكل المونتاج الذي نجده كثيراً في الروايات العربية والعالمية المعاصرة. الأمر الذي يدل على مدى تطور وخصوصية وفعالية أدوات السينما ومكانتها إلى جنب الفنون الأخرى.

إن لغة السرد السينمائي لغة شاملة، تشتغل الدلالة فيها ضمن نظرية العلامات أو السيميوطيقا فمن خلال الوحدات السيميائية المتشكلة، التي أضافت للعلامة اللغوية من عنديات التقنية السينمائية، تنزاح الدلالة عن العالم الخارجي، بغض النظر عن صورة الانزياح أو درجته أو موقفه من الأصل. كما تتميز لغة السرد السينمائي أيضاً بمعجم من أهم خصائصه التكثيف الدلالي لعلاماته على اعتبار الكلمة في اللسان الخاص تصور مواضيع واقعية، أو هي لسان خاص بالوصف مما يجعل العلامة فيه تبدو أكثر قابلية للانزياح الدلالي.

كما أن المعنى في السرد السينمائي يتوالد في سيرورة كثيفة الدلالات، تنطلق من السرد الروائي بهدف إخضاعه إلى عملية تحويل هي في الحقيقة عملية ترجمة؛ إذ إنها تحويل إلى صيغة أدبية جديدة (السينما) تمتلك بدورها آليات إنتاجها الخاصة، فهي ترجمة محاكاتية لأنها تعيد الأشكال الدلالية - اللغة - إلى أشكال مادية منسجمة مع وسائل السينما.

يقترح البحث على الأكاديميين في مجال النقد الأدبي تقييم دائرة البحث المخبري في مجال السيميوطيقا والعمل على إثرائه من خلال السعي إلى تأصيل مصطلحات السرد السينمائي وتوحيدها في الوطن العربي.

كما يقترح البحث كذلك تدعيم الدراسات والبحوث التي تعمل في مجالي النقد الأدبي والسينمائي لأنها إثراء للسرد الروائي العربي الذي يشهد —في ظل العولمة-مرحلة جديدة من الانفتاح على العالمية.

المراجع :

١. Aumont.J, Bergala.A, Esthétique du film, paris, Ed. Fernand Nathan, 1983.

٢. يوري لوتمان، مدخل إلى سيميائية الفيلم، ترجمة نبيل الدبس، وزارة الثقافة. سوريا، د.ط. ٢٠٠١.

٣. ليث عبد الكريم الربيعي، لغة السرد في الفيلم المعاصر. http://www.life-in-cinema.blogspot.com

٤. Al-L'assin :petit dictionnaire des termes des science du langage, Michel Quitout, Paris,L'harmattan,2000,p44

٥. Mahmoud Iberraken. Sémiologie du cinéma : Méthodes et analyses filmiques. Alger : OPU, 2006. P. 18

٦. محمد العماري، الصورة واللغة،، مقاربة سيميوطيقية http://membres.multimania.fr/abedjabri/n13_09omari.htm

٧. Patrick Lehingue, Le discours Giscardien,

discours et idéologie CURAP ? .UNIVERSITé DE picardie, France 1980

٨. Ferdinand de Saussure , cours de linguistique générale, éditions TALANTAKIT, Bejaia, Algérie, 2002 .

٩. طاهر علوان، شعرية السرد السينمائي،. مجلة سينما. ص١٣١. http://dimension4future. blogspot.com/2007/09/blog-post.html

١٠. قدور عبد الله ثاني، سيميائية الصورة، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، دت، دط.

١١. الفيلم السينمائي، موسومة المقاتل http:// www.moqatel.com/openshare/Behoth/ Fenon-Elam/Founoun/sec052

١٢. حسام الحلوة، محطات من تاريخ مفهوم المخرج السينمائي ، مجلة الشرق الأوسط، عدد مايو ٢٠٠٤عدد٩٣١٣. http://www.aawsat. com/details.asp?section=25&article=236264 &issueno=9313

١٣. طاهر عبد مسلم، مشاهد - السيناريو من الشكل الأدبي - إلى النوع السينمائي AZZAMAN NEWSPAPER Issue 2180 ---- Date 4 / 8 /2005

١٤. عماد النويري، العلاقة بين الرواية والفيلم، http://cinematechhaddad.com/cinematech/ cinematech_special/cinematech_special_f. htm

١٥. المقبل، مدونات البوابة، ما المقصود بالسيناريو http://blogs.albawaba.com/ - almogbil/65426/2007/09/30/74701

١٦. طاهر عبد مسلم، أساليب السرد في الخطاب السينمائي ، جريدة (الزمان) - العدد ٢١٩٧- التاريخ ٢٥ / ٨ /٢٠٠٥ .

١٧. عبد اللطيف محفوظ، بعض آليات تحويل النص الروائي إلى شريط سينمائي www.elaqah.net/ vb/showthread.php?p=841. 22.04.2009

١٨. فراس عبد الجليل الشاروط، الرواية والسينما، مجلة الحوار المتمدن، عدد ٩٦٦ سبتمبر ٢٠٠٤.. http://www.ahewar.org/quest/send. asp?aid=23910

١٩. عباس خلف علي/ النسق السردي السينمائي. http://www.adabfan.com/cinema/549.html

٢٠. فاطمة بدر، السرد السينمائي، الرواية والفنون المجاورة، http://almadapaper.net/paper.php?s ource=akbar&mlf=interpage&sid=16211

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 10 - Number 2

1432 Hijri - 2011 BC

Effect of Software & Study Unit on Raising Cancer Awareness Among 10th Grade Students in Gaza

Prof. Yahya M. Abu Jahjouh
Mr. Rasmi M. Hassan 7

Students' views of their practice of academic freedom in King Faisal University in Alhasa

Dr. Ahmed El-Zeki 38

The Process of Meaning Productionn in Cinematographic Narration Theoretical Approach

Dr. Said amori 66

Publication Rules

1. Contributions submitted for publication should be original, accurate and up-to-date.
2. Manuscripts should be electronically typed using proper language and should be free from spelling and typing errors.
3. Manuscripts should not exceed 40 pages (18000 words).
4. Manuscripts should be submitted in three copies double spaced on one side A4 paper.
5. Manuscripts can written in Arabic or English languages, A summary of no more than 250 words in both languages should be attached.
6. Manuscripts submitted for publication shouldn't have been published, or is being considered for publication elsewhere.
7. References should be organized according to following from :

Books :

Writer's name - Book's name - Part No. - Edition Serial - Publisher - Town - Country - Year.

Periodicals :

Researcher's name - Research Title - Periodical Name - Volume No. - Issue No. -

Publisher - Town - Country - Year.

8. Editorial Board, Editorial Advisory Board of AJSR, as well as Trustees of Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science and Board of Directors of Umm Al Moumineen Women Association are not allowed to publish their articles in the journal.
9. All manuscripts shall be peer reviewed before being published.
10. Original copy of the manuscript shall be returned only if publication is declined.
11. Authors shall be informed on whether their manuscript has been accepted for publication or not.
12. Authors agree to transfer the copyright to AJSR. AJSR has the exclusive rights to distribute the article including reprints, photographic reproduction, microfilm, electronic data bases.
13. A short authors' bibliography of no more than 50 words should be attached to the manuscript.

Articles published in this journal do not necessarily represent the views of the journal or that of Rashid Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman Journal of Studies and Research

Ajman Journal of Studies and Research (AJSR) is a biannual peer reviewed periodical journal. It will publish original humanitarian, social and scientific articles. The journal is published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science which was established on 1983 to participate in cultural and scientific development in UAE and the entire GCC states through reviving the spirit of competition among GCC nationals and residents by encouraging scientific research.

Objectives :

1. To publish serious and original studies and researches to enrich knowledge.

2. To enhance scientific and intellectual relationship among researchers and students, and to achieve continuous scientific and cultural links with other scientific bodies, specialized centers, universities and colleges.

3. To deal with and tackle humanitarian and scientific issues in The UAE and Arabian Gulf region.

4. To introduce new researches, references, recent data bases, scientific conferences and symposiums, and MSc and Ph. D dissertations.

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Editor - in - Chief

Dr. Amna Khalifa AlAli

Secretary

Ms. Mais Aref Kamel

Editorial Board

Prof. Abdullah Mohammad AlShamsi
Dr. Salama AlRahoomi
Dr. Karima M. ALMazroui
Mr. Khamis M. Abdullah

Editorial Advisory Board

Prof. Ibrahim Al Naeimi	Doha International Center for Interfaith Dialogue	- Qatar
Prof. Assad Sahmarani	Al Imam Al Ouzai University	- Lebanon
Prof. Darwish Abdulrahman	UAE University	- UAE
Prof. Saleh Abuosba	Philadelphia University	- Jordan
Prof. Abdulla Ismail	UAE University	- UAE
Prof. fahad M. Alhemaid	King saud University	- KSA
Prof. Mohamed Shakawi	Cairo University	- Egypt
Prof. Marzuq yosuf AlGonim	The Gulf Arab States Educational Research center	- Kuwait
Prof. Mariam ait ahmed	Ibn Tofail University	- Morocco
Prof. wahib al Khaja	Applied Science university	- Bahrain
Dr. sultan Al Hashmi	Sultan Qabous university	- Oman

ISSN 1609-381X

Ajman Journal of Studies and Research

Refereed Periodical

Volume 10 Number 2

1432 Hijri - 2011

Published by Rashed Ben Humaid Award for Culture and Science

Ajman - United Arab Emirates