مجلة العربي للدراسات والأبحاث

مجلة علمية محكمة تصدر عن المركز العربي
للابحاث والدراسات الاعلامية

العدد السادس
يوليو ٢٠٢٠

المركز العربي للأبحاث والدراسات الإعلامية
Arab Center For Research And Media Studies

ACRMS
المركز العربي للأبحاث والدراسات الإعلامية
Arab Center For Research And Media Studies

في هذا العدد

افتتاحية العدد : البحث العلمي وإدارة الأزمات / د .هبة الديب

المنهج التأويلي عند الإمام الألوسي بين الإشارة والعبارة
د.أبا سفيان محمد الحاج عبد المحمود

آراء طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية واتجاهاتهم نحوه
د. دلال مصطفى عبدالله هواش

القمر الإذاعي الصوتي النشأة و التطور
د.صفاء عباس عبد العزيز إبراهيم
د. حافظ عثمان حاج البشير

الصعوبات التي تواجه طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية في تعلم المهارات اللغوية بمدارس السلط في الأردن.
د. فرحان محمد الياصجين

ISSN Online
2707-0786
ISSN Print
2707-0727

المجلة متحصلة علي شهادة معامل التاثير
تحت رقم ٤٩٠-٢٠٢٠

مجلة العربي للدراسات والأبحاث – العدد السادس يوليو 2020

مجلة العربي للدراسات والأبحاث

مجلة علمية محكمة تصدر عن المركز العربي
للابحاث والدراسات الاعلامية

العدد السادس
يوليو ٢٠٢٠

مجلة العربي للدراسات والابحاث

المجلة متحصلة علي شهادة معامل التاثير
تحت رقم ٤٩٠-٢٠٢٠

ISSN Online
2707-0786
ISSN Print
2707-0727

تصميم : قيس البرهومي

جميع حقوق النشر محفوظة لدى مجلة العربي للدراسات والأبحاث، ويحظر نشر أو توزيع أو طبع أي مادة دون إذن مسبق من مجلة العربي والمقالات والأبحاث المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها

راسلنا على البريد الإلكتروني: arabpress0598@gmail.com

مجلة العربي للدراسات والأبحاث

دورية دولية علمية محكمة

مجلة العربي للدراسات والابحاث

دورية دولية علمية محكمة

مجلة العربي للدراسات والابحاث مجلة علمية محكمة متعدد التخصصات تصدر من دولة فلسطين عن المركز العربي للأبحاث والدراسات الاعلامية، تنشر مختلف الاعمال العلمية المبتكرة من مقالات وبحوث ومراجعات وكتب في اللغة العربية والانجليزية .

رئيس المركز العربي للأبحاث والدراسات الاعلامية

د. جهاد شلط

رئيس التحرير

د. احمد حسين

مدير التحرير

د. هبة ديب

هيئة التحرير

د. عبد الرحمن التميمي

د. فيروز لمطاعي

د. حسين سالم مكاون الخالدي

التدقيق اللغوي

د. كريم الربيعي

الاخراج الفني

د. قيس ابراهيم البرهومي

الهيئة العلمية الاستشارية
الأستاذ الدكتور سعاد هادي الطائي /كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية./جامعة بغداد/ العراق
الأستاذ الدكتور علي السيد ابراهيم عجوة/ عميد كلية الإعلام/ جامعة القاهرة سابقاً/ مصر.
الأستاذ الدكتور محمد احمد فياض/ عميد كلية الإعلام/ كلية الإمارات للتكنولوجيا/ ابو ظبي/ الإمارات العربية المتحدة.
الأستاذ الدكتور حاتم عبد المنعم عبد اللطيف/ أستاذ علم الاجتماع/ جامعة عين شمس/ مصر.
الدكتور أمجد عيسى طلافحة/ أستاذ مشارك في كلية الآداب/ جامعة اليرموك وجامعة السلطان قابوس.
الدكتور سماء علوي الهاشمي/ أستاذ مساعد في كلية الإعلام في جامعة البحرين/ البحرين.
الدكتور خالد قاسم حسين بني دومي/ أستاذ مشارك في كلية الآداب في جامعة اليرموك
الدكتور ثريا السنوسي/ أستاذ مشارك في كلية الاعلام في جامعة الشارقة/ الإمارات العربية المتحدة.
الدكتور نصر الدين عبد القادر عثمان/ أستاذ مشارك في كلية الإعلام في جامعة عجمان/ الإمارات العربية المتحدة.
الدكتور فيروز لمطاعي/ أستاذ مشارك في جامعة الجزائر/ الجزائر.
الدكتور عبد الكريم علي الدبيسي/ مساعد عميد كلية الإعلام لشؤون ضمان الجودة في جامعة البتراء
الدكتور ناهدة محمد مخادمة رئيس قسم الصحافة في جامعة اليرموك.
الدكتور حسين سالم مكاون الخالدي/ رئيس مركز البحوث التربوية/ وزارة التربية/ العراق.
الدكتور رشا علي جاسم العامري/ جهاز الاشراف والتقويم العلمي/ وزارة التربية والتعليم/ العراق.
الدكتور عبد الرحمن جدوع سعيد التميمي/ مديرية تربية صلاح الدين/ وزارة التربية/ العراق.
الأستاذ الدكتور عمر الشيخ هجو المهدي كلية العلوم والآداب جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية

إجراءات تقديم البحث و مواصفاته

1_ يقوم الباحث بتنسيق البحث حسب شروط المجلة المذكورة أدناه.

2_ يقوم الباحث بأرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد، إلى البريد الإلكتروني: arabpress0598@gmail.com

3- يجب أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، مع العناية بما يلحق به من خصوصيات الضبط والرسم والأشكال.

4_ يجب أن لا يكون البحث منشور سابقاً.

5_ يتمّ تقويم البحث من ثلاثة محكّمين.

6_ يتم ابلاغ الباحث بالقبول المبدئي للبحث أو الرفض يتم ارسال ملاحظات التحكيم الى الباحث.

7_ يقوم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة وإرسال البحث المعدل إلى نفس البريد الإلكتروني المذكور اعلاه.

قواعد النشر في مجلة العربي للدراسات والابحاث

1- مجلة العربي للدراسات والابحاث مجلة علمية محكمة متعدد التخصصات تصدر من دولة فلسطين عن المركز العربي للأبحاث والدراسات الاعلامية،تنشر مختلف الاعمال العلمية المبتكرة من مقالات وبحوث ومراجعات وكتب في اللغة العربية والانجليزية .

2- تُقدّم الأبحاث باللغتين العربية أو الإنجليزية.

3- تنشر المجلة الأبحاث والترجمات ومراجعات الكتب وملخصات الرسائل العلمية في مجالات الاعلامية المختلفة بعد مناقشتها واقرارها.

4- يُشترط في البحث أن لا يكون قد نُشر سابقاً.

5- يُقدّم الباحث مع البحث ملخصاً باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية على ألا يتجاوز الملخص صفحة واحدة.

6- يكتب الباحث اسمه وتخصصه ومكان عمله على غلاف البحث فقط.

7- يجب ألا تزيد صفحات البحث عن 30 صفحة شاملة الجداول والمراجع.

8- إذا اختلّ شرط من شروط النشر؛ لهيئة تحرير المجلّة أن ترد البحث للباحث ليقوم بتعديله بما يتفق مع شروط النشر في المجلّة.

9- بعد اجازة البحث من هيئة التحرير بشكل مبدئي يتم ارسال البحث إلى اثنين من المحكمين للتقييم، ويتم نشر البحث بعد موافقة المحكمين على ذلك، وفي حال وجود تعديلات يوصى بها المحكمون كشرط لنشر البحث يلتزم الباحث بإجراء التعديلات المطلوبة.

10- في حال قبول البحث للنشر يتعهد الباحث بإرسال نسخة الكترونية من البحث بعد اجراء التعديلات المطلوبة عليه.

11- البحوث المرسلة للمجلّة لا تُردّ إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تُنشر

12- يُزوّد الباحث الذي نُشر بحثه بنسخة واحدة من المجلّة التي نُشر فيها بحثه علي صيغة ملف pdf

12- تحتفظ هيئة تحرير المجلّة بحقها في أن تحذف أو تختصر بعض الصفحات أو الجداول أو الكلمات أو محتويات؛ بما لا يخل بأفكار البحث الأساسية؛ شريطة أن يتم ذلك بما يتلاءم مع أسلوب المجلّة في النشر.

13- لا يجوز للباحث نشر أيّة مادّة علميّة من بحثه المنشور في المجلّة إلّا بعد الحصول على موافقة خطيّة من هيئة التحرير.

14- جميع الآراء الواردة في هذه المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها دون أن تعكس بالضرورة وجهة نظر المجلة.

15- يلتزم الباحث بدفع النفقات المترتبة على إجراءات التحكيم في حال طلبه سحب البحث ورغبته في عدم المضي في إجراءات التقييم.

16- تذكر جميع المراجع التي وردت في متن البحث، على أن تكتب في القائمة وفقاً للحروف الهجائية بالنسبة لأسماء المؤلفين وحسب اسم الكنية للمؤلف ويرتب كل مرجع كما يلي :

الاسم الكامل للمؤلف (السنة)، عنوان الكتاب ،ط (الطبعة إن وجدت)، دار النشر ،مكان النشر ،البلد ترميزه – الصفحات، ويسترشد بأمثلة المتن الإنكليزي بقواعد إعداد البحث للنشر فيما يتعلق بصياغة المراجع ويرجى عدم استخدام الأرقام سواء في المتن أو القائمة بل ترتب أبجدياً.

17_ أنماط وصيغ الكتابة تكون كالتالي: مقاس الصفحة (A4)، وبتباعد أسطر بقدر مسافتين (شاملة الهوامش، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق) وبهوامش (2,5 سم كحد أدنى) لكل من أعلى وأسفل وجانبي الصفحة، ونمط الكتابة: للغة العربية: Traditional Arabic حجم الخط 14.للغة الإنجليزية: Times New Roman حجم الخط 10.

18_ توجه جميع المراسلات والاشتراكات الى رئيس هيئة التحرير، الدكتور احمد حسين عبر البريد الإلكتروني التالي : arabpress0598@gmail.com

محتويات العدد

عنوان البحث	اسم الباحث	رقم الصفحة
افتتاحية العدد: البحث العلمي وإدارة الأزمات	دكتورة / هبة الديب مدير تحرير مجلة العربي للدراسات والأبحاث	10
آراء طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية واتجاهاتهم نحوه	د. دلال مصطفى عبد الله هواش	13
المنهج التأويلي عند الإمام الألوسي بين الإشارة والعبارة	د.أبا سفيان محمد الحاج عبد المحمود	63
الصعوبات التي تواجه طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية في تعلم المهارات اللغوية بمدارس السلط في الأردن.	إعداد الباحث الدكتور الدكتور: فرحان محمد الياصجين	95
القمر الإذاعي الصوتي النشأة والتطور	د.صفاء عباس عبد العزيز إبراهيم د. حافظ عثمان حاج البشير	185

البحث العلمي و إدارة الأزمات

دكتورة / هبة الديب

استاذ مساعد الإعلام

مدير تحرير مجلة العربي للدراسات والأبحاث

تتبلور أهمية البحث العلمي في اعتباره النافذة البشرية الوحيدة إلى التقدم الفكري في مختلف المجالات العلمية و الإجتماعية و الإقتصادية و السياسية و غيرها من المجالات التي تساعد المجتمع علي تقدمه و رقيه ، فضلاً عن أنه الطريق الوحيد للقدرات والمهارات اللازمة لأي نهضة مجتمعية ، حيث يقاس مقدار تقدم الدول بما تمتلكه من علماء وطاقات ممتازة ، فالبحث العلمي مصدر قوة لأيّ أمة يعزز لديها الثقة بمستقبلها، والإهتمام به يعتبر نقطة انطلاق لتحقيق الإصلاح المجتمعي والتنمية الإنسانية.

لذا تكمن أهمية البحث العلمي في التطورات الكمية والنوعية التي يقدمها الباحثون من خلال رؤيتهم البحثية عبر المراحل الزمنية المختلفة و خصوصاً في مرحلة الأزمات التي يكون المجتمع في أمس الحاجة إلي التعرف علي الأزمة و كيفية إدارتها .

إن الاستعداد لمواجهة الأزمات والكوارث والوعي بأبعادها وأسبابها ونتائجها المحتملة وكيفية مواجهتها والسرعة والحسم في اتخاذ القرار السليم و بمعنى أدق إدارة الأزمة واستخدام الإمكانات العلمية والتكنولوجية المتاحة وتحريكها بما يتناسب مع طبيعة الأزمة أو الطارئة ، كلها تساعد على تحجيم الخسائر والتخفيف من آثارها ، فالهدف الرئيس للبحث العلمي هو التنبؤ الوقائي كمتطلب أساسي في عملية إدارة الأزمات من خلال الإعتماد على الفكر التنبؤي الإنذاري

لتفادي حدوث أزمة مبكراً عن طريق صياغة منظومة وقائية مقبولة تعتمد على المبادأة والإبداع و الابتكار و خلق الثقافة، وفُرصة رفع مستوى المعرفة العام و تقديم رؤية عن المستقبل، والاتجاه الذي تسير فيه المجالات المعرفيّة، ومدى تطورها .

وهذا يتم من خلال تقصي الحقائق بشأن قضية أومشكلة معينة هي (موضوع البحث)، من خلال طريقة علمية منظمة يطلق عليها (منهج البحث) بهدف الوصول إلى حلول ملائمة لعلاج القضية أو المشكلة أو التوصل إلى نتائج صالحة لأن تعمم على المشكلات المماثلة (نتائج البحث).

فالبحث العلمي هو الطريقة الوحيدة للمعرفة حول العالم بكل اختلافاته ، لفهم الحقائق الواقعية كما أنه أصبح أكثر ضرورة ليس فقط لما يحققه من نتائج إيجابية في التعامل مع الأزمات ولكن أيضاً لأن البديل غير العلمي نتائجه قد تكون مخيفة ومدمرة بشكل كبير، ذلك بما لا يخلو من المعايير الأخلاقية و الأمانة العلمية فإذا كان البحث العلمي وسيلة لإضافة الجديد إلى المعرفة الإنسانية، فليس هناك مبرراً أن تكون هذه الإضافة زائفة .. و هنا الخطورة الفادحة أثناء تداولها في المحافل العلمية المختلفة .

فعدم الأخذ بالبحث العلمي أو الدقة في معاييره المختلفه يعني اختيار التخلف كطريقة للبقاء والعيش .

ويلعب الإعلام دوراً هاماً في دعم البحث العلمي من ناحية و الاعتراف بوجود أزمة من ناحية أخري ، بمعنى عدم إنكارها وتوجيه الرسالة الإعلامية الصحيحة المتصلة بها، و هنا يجب التأكيد علي التناول الإعلامي للأزمات من منظور البحث العلمي حيث أن عدم تخصص بعض الإعلاميين بموضوع الأزمة و اجتهاده بطرح وجهة نظر أو معلومات أو بيانات غير صحيحة، يأتي بنتائج عكسية غير مرغوب فيها .

حيث أصبحت إدارة الأزمات إعلاميًا "إعلام المواجهة" تخصصًا علميًا علي المستوي الأكاديمي و المستوي الإعلامي له قواعده ونظرياته وأسسه وآلياته واستراتيجيته التي يدار من خلالها بطريقة تعتمد علي محددات البحث العلمي .

و يتضح مما سبق أهمية الربط بين الإعلام و البحث العلمي و إدارة الأزمة و ضرورة التناول الإعلامي الصحيح من وجهة نظر الخبراء والباحثين ، لذا من هذا المنبر الإعلامي نؤكد علي أهمية البحث العلمي و الأمانه العلمية لما لهما من نتائج و ضرورة ملحة لتقدم المجتمع فلم نرى و لا نسمع عن مجتمع حقق تقدمه و رقيه و رخاؤه و رفاهيته ، دون الإعتماد علي العلم و العلماء و البحث العلمي بانتهاج أسس و مقومات الإبداع و الإبتكار التي تثري العلم و المجتمع بكل ما هو مفيد و جديد بما يساهم في التنمية المستدامة للمجتمع .

آراء طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية واتجاهاتهم نحوه

The views of students of the Faculty of Agriculture at the University of Jordan towards implementing theblended learning strategy in teaching university courses and their attitudes towards it

إعداد

الدكتورة: دلال مصطفى عبدالله هواش

مناهج وتدريس/ تكنولوجيا التعليم

Dr.Dalal Mustafa Hawwash

وزارة التربية والتعليم الأردنية

Prepared by Dr:

Dalal Mustafa HawwashCurricula and Teaching / Educational TechnologyJordanian Ministry of EducationHawwash

Hawwash.dalal@yahoo.com

تاريخ الإرسال / 1/4/2020 تاريخ القبول /20/7/2020

الملخص

هدفت الدِّراسة إلى التعرف الى آراء طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج واتجاهاتهم نحوه قبل تطبيق التعلم المدمج على المساق الجامعي وبعد تطبيقه على المساق، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية الزراعة في قسم الإنتاج الحيواني والبالغ عددهم(245) طالباً وطالبة واختيروا بالطريقة القصدية، وبلغت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة. أما أداة الدراسة فقد تمثلت بالاستبانة التي أعدتها الباحثة بالإعتماد على عدد من الأبحاث والدراسات التربوية ذات العلاقة، وضمت (33) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها. طبقت الدراسة وأجريت المعالجات الإحصائية اللازمة التي أظهرت اتجاها إيجابياً لدى الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو توظيف التعلم المدمج يعزى لمتغير النوع الاجتماعي..وكذلك أظهرت نتائج الدراسة بأن آراء الطلبة نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج كانت ايجابية. وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، أوصت الدراسة على تأكيد أهمية التعلم المدمج وقابليته للتطبيق في العملية التعليمية كونه يجمع بين اكثر من أسلوب في التدريس، ويحقق متطلبات الموقف التعليمي.

الكلمات المفتاحية: التعلم المدمج، المساقات الجامعية، الاتجاهات، الجامعة الأردنية.

ABSTRACT

The study aimed to identify the views of students of the Faculty of Agriculture at the University of Jordan towards the application of the blended learning strategy and their attitudes towards it. Before applying the blended learning to the university course and after applying it to the course, the researcher followed the descriptive survey approach. The study population consisted of (245) male and female students of the Faculty of Agriculture in the Department of Animal Production, and they were chosen in the intentional way; and the study sample consisted of (50) male and female students. As for the study tool, it was represented by the questionnaire prepared by the researcher, relying on a number of relevant educational studies, and it included (33) items after verifying their sincerity and reliability. The study was applied and the necessary statistical treatments were performed, which showed a positive trend among students towards employing the blended learning strategy in teaching university courses. The results of the study also showed that there was no statistically significant difference ($a \leq 0.05$) in students 'attitudes towards employing blended learning due to the gender variable. Also, the results of the study showed that students' opinions towards implementing the blended learning strategy were positive. In light of the results of the study, the study recommended the emphasis on the importance of blended learning and its applicability to the educational process as it combines more than one method in teaching and fulfills the requirements of the educational position.

Key words: blended learning, university courses, attitudes, University of Jordan.

المقدمة

إن أهم ما يميز القرن الحادي والعشرين هو التغير والتبدل السريع، الذي لا يعرف حدوداً ولا استقراراً على جميع الأصعدة، فالاتصالات وثورة المعلومات أصبحتا القوة المؤثرة في المجتمع، أثرها يزداد يوماً بعد يوم، والمنجزات العلمية والتقنية باتت تغزو كل مجالات الحياة، الأمر الذي ترتب عليه تغير حتمي في النمط المعيشي والوظيفي للإنسان، أما التعليم في مستوياته كافة، فقد كان له نصيب الأسد في هذا المضمار، فاخترقت التكنولوجيا جميع المؤسسات التربوية والتعليمية، واحتلت مكانها الطبيعي في الأنظمة التعليمية الجديدة، وأضحى محتوى التعليم مغلفاً بالطابع التقني.

ظهر التعلم الإلكتروني E- Learning كتطور طبيعي لجذوره الأولى المتمثلة في التعلم عن بعد Distance Learning، والتعلم المبرم Programmed Learning، ثم التعلم المعزز بالحاسوب Computer-Assisted Instruction، ومع البدء بتوظيف شبكات الكمبيوتر في التعلم ومنها شبكة الانترنت Computer network ظهرت معالم التعلم الإلكتروني كاستراتيجية متكاملة. فهي طريقة للتعليم يستخدم فيه وسائط تكنولوجية كالوسائط المتعددة أو الوسائط الفائقة، والأقمار الصناعية، وشبكة الإنترنت والمعلومات الدولية، حيث يتفاعل طرفا العملية التعليمية من خلال هذه الوسائط لتحقيق أهداف تعليمية محددة (ريحان، 2019). وعلى الرغم من تعدد مزايا وإيجابيات التعلم الإلكتروني إلا أنه كغيره من أنظمة التعلم، لا يخلو من السلبيات التي تحد من فاعليته، وصاحبه صعوبات واعتراضات عدة تمحورت حول الإفتقار الى النواحي الإنسانية بين المعلم والطالب وما يزيد عليها من انطوائية بعض الطلبة لعدم وجودهم في المواقف التعليمية الحقيقية التي تحدث فيها المواجهة الحقيقية (الحياري، 2019).

وأدى القصور في التعلم الإلكتروني إلى ظهور فكرة استراتيجية التعلم المدمج التي تعدّ من الاستراتيجيات الحديثة التي بدأ الاهتمام بإدخالها في الأنظمة التعليمية، على اعتبار أنه شكل من أشكال التعلم الإلكتروني ، ونمطا تعليميًا فريدا مكملا لعملية التعليم، يدعو الى مزج وسائل التقنية الحديثة مع الأساليب التعليمية الإعتيادية وتفاعلها معاً، لتقديم نوع جديد من التعليم، ينسجم

مع خصائص واحتياجات المتعلمين ومقرراتهم الدراسية، بأقل التكاليف، وبصورة تمكن ضبط العملية التعليمية التعلمية وإدارتها وقياسها وتقييم أداء الطلبة (جبر والعرنوسي، 2014).

وقد بذل التربويون جهداً كبيراً للدمج بين المزايا والفوائد التي يحققها التعلم التقليدي مثل التفاعل الإجتماعي بين المعلم وطلبته وبين الفوائد التي يحققها التعلم الإلكتروني مثل المرونة فيما يتعلق في الوقت والمكان حدوث التعلم (والي، 2015). إن المزج الصحيح بين التعليم التقليدي والإلكتروني يعد في معظم الأوقات أفضل من التعليم التقليدي الذي يكون وجهاً لوجه، وأفضل من التعلم الإلكتروني إذا كان كل منهما منفصل عن الآخر. وأمام كل هذا فقد أعطت الكثير من دول العالم اهتمامها لمثل هذا النوع من التعليم لما له من خصائص ومنها: استثمار الموارد البشرية، والفرص المتاحة، والحث على البحث والتعلم، وتوظيف التقنية لدى الطالب، وتزويد الطلبة بالمهارات الفعالة ليصبحوا قادرين على مواجهة التحديات التي فرضها النمو المتسارع في وسائل اكتساب المعلومات والمهارات (Bishop, 2013).

إن التعلم المدمج ما هو إلا أسلوب تدريسي يمزج ما بين التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي، ويكون هذا المزج عن طريق توظيف أدوات التعلم التقليدي وطرائقه مع أدوات التعلم الإلكتروني توظيفاً صحيحاً وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي ليتكون ما يسمى بالتعليم المتمازج أو المدمج الذي يحقق الكثير من المزايا للعملية التعليمية (المرشيدي، الربيعي، الجبوري، 2017). ويعرفه زيتون (2006) بأنه "إحدى صيغ التعليم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف فيها الحواسيب وشبكات الإنترنت والإتصالات، ويلتقي فيها المعلم مع الطالب وجهاً لوجهه "(ص148). ويعرفه عطيه (2005) بأنه "صيغة للتكامل تجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني ، حيث يستخدم مصادر التعلم الإلكتروني ضمن المحاضرات والدروس التقليدية بشكل متكامل معها"(ص٢٥٥) . ويعرفه Alexander (2006) على أنه أسلوب في التعليم يعتمد على مزج الأساليب الاعتيادية للمعلم مع التعلم الإلكتروني ووسائل الإيضاح السمعية والبصرية، والتعليم عن طريق الشبكة بهدف تحسين وتجويد عملية التعلم

والتعليم. كما عرفته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير(ASTD) بأنه الدمج المخطط لأي مما يلي: التفاعل الحي وجهاً لوجه، والتفاعل المتزامن أو غير المتزامن، والتعليم الذاتي والأدوات المساعدة على تحسين الأداء(عطار،2011). ويعرفه (Akkoyunly and Soylu,2013) بأنه بيئة تعليمية تجمع بين التكنولوجيا والتعلم عبر الإنترنت والتعليم وجهاً لوجه في الفصل الدراسي التقليدي لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

نجد أن هناك الكثير من المسميات من هذا النوع من التعليم منها ما يدعى بالتعليم المزيج، والتعليم الخليط، والمتمازج، والتعليم الممزوج، والتعليم الثنائي، والتعليم التوليفي، والتعليم التكاملي، والتعليم المخلوط أو المدمج، ويعود سبب تعدد المسميات لهذا النوع من التعليم الى اختلاف وجهات النظر المختلفة حول طبيعة التعليم المدمج ونوعه، وعلى وجه الخصوص هناك اتفاق على أن التعلم المدمج هو مزج ما بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي، ويكون هذا المزج عن طريق توظيف أدوات التعليم التقليدي وطرائقه مع أدوات التعلم الإلكتروني توظيفاً صحيحاً وفقاً لمتطلبات الموقف التعليمي (المرشيدي، والربيعي، والجبوري، 2017). ويبين عطار(2011) إلى العديد من العناصر التي يمكن دمج بعضها مع بعض للحصول على هذا النوع من التعليم المدمج وهي: صفوف تقليدية، وصفوف إفتراضية، وتوجيه وإرشاد(معلم حقيقي)، وفيديو تفاعلي أو أقمار صناعية، وبريد إلكتروني، ورسائل إلكترونية مستمرة، والمحادثات على الشبكة (chat).

وذكر عوض وأبو بكر(2010) إلى الكثير من المزايا لدمج التقنية في العملية التعليمية ومنها: الجمع بين مزايا التعلم الإلكتروني ومزايا التعليم التقليدي، وتدريب الطلاب المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم الإلكتروني في في أثناء التعليم، وتدعيم طرائق التدريس التقليدية التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية بالوسائط التكنولوجية المختلفة، وتوفير الإمكانات المادية المتاحة للتعليم في قاعات تدريسية وأجهزة، وتحقيق نسب استيعاب أعلى من التعليم التقليدي، حيث يقلل من مدة وجود الطلاب في القاعات الدراسية مما يتيح الفرصة لهم للحضور

داخل القاعات الدراسية، وسهولة التواصل بين الطالب والمعلم، وبين الطلاب بعضهم مع بعض من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة، تعمل على تزويد الطلاب بالمادة التعليمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة، وتمكنهم من التعبير عن أفكارهم، والمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية.

ويشير كل من شعبان وجعفر(2017) الى استراتيجيات ونماذج التعلم المدمج وهي

- أنموذج التعلم وجهاً لوجه: وفيه يقوم المعلم ما يقوم به في الفصول الدراسية مع توظيف الأدوات الإلكتروني والإنترنت.
- أنموذج الدوار: وفيه يتبادل الطلبة التعلم من خلال الانترنت والفصل التقليدي.
- أنموذج المرن: وفيه يتم توصيل المنهج بشكل مبدئي من خلال الانترنت مع تقديم الدعم مع المعلم
- أنموذج المختبر الشبكي: وفيه يختار الطلاب بانفسهم المقررات التي تدرس عن طريق الانترنت لما تتطلبه دراستهم
- أنموذج التعلم عن طريق الانترنت :حيث تقدم المقررات عبر الانترنت بصفة أساسية مع تقديم بعض الممارسات الأخرى غير المرتبطة بالانترنت مثل الانشطة اللاصفية.

يعد التعلم الجامعي الحلقة المكملة للتعليم المدرسي بكل تخصصاته، وأهدافه الساعية الى تنمية المجتمع وتطويره على وفق معايير وقواعد سليمة، بفعل ما يقوم به من إعداد القوى البشرية المؤهلة تأهيلاً عالياً، بالإضافة الى أنه معقل من معاقل التوجيه والارشاد والحوار والنقد البناء، فهو السبيل إلى إنتاج المعرفة وتوظيفها من خلال البحث والتدريس والتدريب في مجالات العلوم المختلفة، فالطرائق الاعتيادية لم تعد قادرة على مواجهة مستجدات الحياة، وأصبح من الضروري اتباع الطرائق الحديثة، بمشاركة أطراف العملية التعليمية كافة، ضمن برامج هادفة تتسم بالأداء النوعي، والتعامل مع التكنولوجيا بروح من المناقشة والحوار الشريف، وتعدد مصادر التعلم، وتعكس الرؤى المستقبلية للتعليم، الأمر الذي يتطلب تفعيل دور الطالب واتجاهاته نحو العملية التعليمية، فلا يكون متلقياً سلبياً للمعلومات، بل

مشاركاً فعالاً ونشطاً، وصانعاً للخبرة والمعرفة بشتى الوسائل الممكنة، مستخدماً مجموعة من الإجراءات العلمية كالملاحظة والفهم والتحليل والتركيب وتحت اشراف مدرسه وتوجيهه وتقويمه (سليم، 2018).

إن اهتمام مؤسسات التعليم العالي الأردنية نحو تجربة إدخال هذا النوع من التعليم انطلق من فلسفة التجديدات التربوية المتمركزة على فلسفة التعلم الإلكتروني ، وذلك من خلال إدخال عناصر التطور المعتمدة على الأساليب الحديثة وحوسبة التعليم ، فقد سعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الى تطوير برامجها ومشاريعها وذلك بالإيعاز لمؤسساتها على تبني البرامج والخطط والإستراتيجيات التعلم الإلكتروني ، فقد عملت الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة على توسيع أهدافها وبرامجها وأنشئت برامج التعلم عن بعد، والفصول الإفتراضية، وتجهيز المختبرات المحوسبة، وإدخال وسائل الإتصال الحديثة من أجل دمج هذه البرامج في منظومتها التقليدية لتحسين مخرجات التعلم، إذ تم إعطاء نسبة 60% للتعلم التقليدي، و40% للتعلم المتزامن وغير المتزامن، مما شكل تحدياً حقيقياً لدمج هذا النوع من التعليم في واقعها المؤسسي، فمعظم الجامعات الأردنية بدات تحدث أنظمتها وتطوير البنية التحتية لهذا الغرض، فأصبح التعلم المدمج حاضراً في قاعات الدرس ومرافقاً لكل من المدرس والطالب ليسهل عملية التعلم (الذيابات،2013).

يجب ألا يقتصر إدخال التعليم المدمج إلى التعليم الجامعي على المعدات أو المصادر التعليمية، بل لابد أن يوافق ذلك التركيز في جوانب إنسانية مهمة، وعلى رأسها اتجاهات المتعلمين نحو التعلم المدمج. وتكمن أهمية معرفة اتجاهات الطلبة نحو موضوع معين في التنبؤ بالسلوك الذي سيقوم به الفرد نحو هذا الموضوع فاتجاه الطالب نحو المادة الدراسية التي يتعلمها يؤثر في مدى تقبله ورغبته لمفاهيم وخبرات تلك المادة وتوظيفه لها، ومن ثم يتأثر تحصيله الدراسي في هذه المادة ، فالطالب الذي لديه اتجاه ايجابي نحو مادة دراسية معينة، يستطيع أن يحقق نجاحاً أكبر مما لو كان لديه اتجاهاً سلبياً نحوها، فالاتجاهات نحو التعلم المدمج هي مقدار الشدة الإنفعالية التي يبديها

الأفراد نحو التعلم المدمج بالرفض أو القبول أو التردد(الشناق، ودومي،2010).

فاتجاهات الطلبة نحو التعليم المدمج، تكشف الى حد ما عن رغبتهم وميولهم، وتعزز من أساليب تواصلهم وتقدمهم في التعليم، فتتاح لهم الفرصة من المشاركة والإستماع والتفكير، ومن ثم تحقق نمواً متزايداً عند الطلبة في مختلف المجالات المعرفية والمهارية والعاطفية، من أجل بناء الذات، وقدرة الطالب على أداء الدور المناطر به بصورة نشطة وفاعلة وبدرجة من الدقة والإتقان تواكب متطلبات العصر (الديك، 2010).

وفي ضوء ما سبق، يُلاحظ أن التعلم المدمج هو الخيار الأهم الذي يمكن للجامعات أن تسلكه في سبيل تطوير أساليب التعليم الحديثة التي تهدف أساسا إلى إحداث نقلة نوعية في المخرجات التعليمية للطالب، والأكثر توافقاً مع متطلبات التعلم الفعال. ونظراً لأهمية التعلم المدمج في التعليم الجامعي، جاءت فكرة هذه الدراسة لمعرفة آراء طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام استراتيجية التعلم المدمج في العملية التعليمية واتجاهاتهم نحوه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد الجامعة الأردنية من المؤسسات التعليمية التي اعتمدت على أساليب التعلم الجديدة التي تُمكن الجامعة من الإنتقال من ثقافة التعليم بأساليبه وطرائقه التقليدية، إلى ثقافة التّعلم بمكوناتها وأدواتها العصرية. قامت الجامعة بالعديد من المؤتمرات والندوات حول التعلم المدمج، وأدركت ضرورة تطوير بيئات التعلم بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة وتحقيق حاجات الطلاب، إذ عقدت الجامعة الأردنية ندوة تعريفية بعنوان (التعلم المدمج....الخيار الأفضل)، وأشارت الندوة إلى اعتماد أساليب التعلم الجديدة بإنشاء مركز للتعلم الإلكتروني ومصادر التعلم الحديثة، يقوم على إتاحة مصادر التعلم المفتوح، ويحول التعليم والتدريس في الجامعة الأردنية عبر وسائل الاتصال المتعددة، مع اعتماد حزمة متطلبات الجامعة الجديدة وإقرار نظام التعلم المدمج لمواكبة التطورات الجديدة، واللحاق بركب التقدم والحداثة. والانتقال من التعليم إلى التعلم أو المزج والدمج بينهما من خلال وضع خطة زمنية محددة تمتد على مدار الفصل الدراسي لتحقيق نتاجات

تعلم محددة، وكذلك العمل الجاد على تغيير دور المتعلم/ الطالب، بإكسابه مهارة الاعتماد على ذاته في التعلم وليس على المعلم، والاعتماد على مصادر معرفة متعددة ليكون قادرا على استخلاص المعلومة بالبحث عنها، وليس تلقيها جاهزة، كل هذا يستدعي تغييرا في دور المعلم يتمثل في التخطيط والتوجيه والتقويم، وليس التلقين، وهذا يتطلب أيضا تغييرا في مكان وزمان التعلم، وتغييرا في محتواه، وتغييرا في خريطة التقويم. وتم توضيح مفهوم التعلم المدمج ومكوناته، وأنه مزج بين لقاءات صفية تفاعلية قوامها النقاش وطرح الأسئلة وتقديم العروض، يتخللها تدريبات واختبارات قصيرة، وتعلم إلكتروني خارج الغرفة الصفية كمشاهدة المحتوى من خلال فيديوهات قصيرة والإجابة عن أسئلة حولها، أو بعض المشاريع الفردية والجماعية أو نقاشات على منابر إلكترونية، على أن يكون ثمة لقاء صفي أسبوعي واحد ولقاءان إلكترونيان، أو لقاءان صفيان أسبوعيا ولقاء إلكتروني، والخيار الثالث لقاء صفي أسبوعي ولقاء إلكتروني (الجامعة الأردنية،2017).

بدأت الجامعة الأردنية بتنفيذ الخطة الاستراتيجية التي وضعت للاعوام (2017-2022)، إذ بدأت بتدريس (70) مساقاً جامعياً وفقاً لنظام التعليم المدمج، والذي يجمع بين اللقاء الصفي والتعلم الإلكتروني بحسب تقارير صفية، أخضعت الجامعة (150) عضو هيئة التدريس لدورات متخصصة ومكثفة من قبل خبراء في الجامعة ذاتها على اساليب التعليم المدمج، إذ اختارت (30) عضو هيئة تدريس للمباشرة بهذا النوع من التعليم في هذا الفصل، وأرفقت التجربة عقد ورش عمل وندوات ودورات في التعلم المدمج نظمها الاعتماد وضمان الجودة (الرأي، 2017).

ونظراً لتطبيق التعلم المدمج على المساقات الجامعية الدراسية لطلبة الجامعة الأردنية، وبما أن الطلبة هم الفئة المستهدفة من هذا النوع من التعلم المدمج، ورغبةً في إثراء المكتبة العربية بالدراسات التربوية، وبدراية الباحثة بأنه سيطبق التعلم المدمج على المساق التعليمي "مبادئ الإنتاج الحيواني" للمرة الأولى وبعلاقة شخصية مع دكتور المساق وموافقته على إجراء الدراسة، فقد ارتأت الباحثة الكشف عن آراء طلبة كلية الزراعة

الذين دُرِّسوا مساق مبادئ الإنتاج الحيواني في تطبيق استراتيجية التعلم المدمج واتجاهاتهم نحوه، قبل تطبيق استراتيجية التعلم المدمج وبعد التطبيق على المساق التعليمي، ومدى تقبلهم له، ورغبتهم في استخدامه، والتعرف الى أثر النوع الاجتماعي في هذه الاتجاهات. وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الاول: ما اتجاهات طلبة كلية الزراعة نحو استراتيجية التعلم المدمج قبل تطبيقه في تدريس المساقات الجامعية؟

السؤال الثاني: ما اتجاهات طلبة كلية الزراعة نحو استراتيجية التعلم المدمج بعد تطبيقه في تدريس المساقات الجامعية ؟

السؤال الثالث: ما آراء طلبة كلية الزراعة نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في التعليم الجامعي؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($a \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، وهي:

1. التعريف بواقع التعلم المدمج كتطور طبيعي للتعلم الإلكتروني .
2. التعرف الى آراء واتجاهات طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية.
3. رصدت الدراسة اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج في ضوء متغير النوع الاجتماعي.

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة في الاتي:

الأهمية النظرية: تبرز أهمية هذه الدراسة للاستفادة منها من أجل تعزيز اتجاهات الطلبة الايجابية والتعامل مع الاتجاهات السلبية وتعديلها وتكييف هذا النوع من التعليم ليتلاءم مع ميولهم ورغباتهم من أجل انجاح هذا التعلم وتعميم استخدامه في المساقات الدراسية المتنوعة، والتعرف الى العلاقات الإرتباطية إن وجدت بين

اتجاهات الطلبة نحو تطبيقات التعلم المدمج والنوع الاجتماعي.

الأهمية العملية: تنبع أهمية هذه الدراسة كونها تناولت موضوعاً حيوياً وجديداً قد يهم القائمين على العملية التعليمية في الجامعات ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي وصانعي القرارات التربوية من أجل رفع مستوى التربوي بشكل عام، وتسهم أيضا في تقديم معلومات حقيقية لمتخذي القرار في الجامعة ومركز تطوير التعليم الجامعي عن درجة توظيف التعلم المدمج فيمكنهم من الأخذ بها في الخطط التطويرية لعضو هيئة التدريس وللبرامج الدراسية والبحث العلمي على وفق نتائج الدراسة وتوصياتها، كما إنها ستكون مرجعاً إضافياً للباحثين في الأردن وللباحثين في العالم العربي، مما يثري المكتبة العربية من المراجع حول هذا الموضوع وباللغة العربية

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

ورد في الدراسة مصطلحات خاصة تم تعريفها على النحو الاتي

الاستراتيجية: هي خطة عامة ومنظمة تتكون من مجموعة من الأنشطة والإجراءات التعليمية المحددة في تسلسل مناسب لتحقيق أهداف تعليمية معينة في مدة زمنية محددة، وبما يتناسب مع طبيعة المادة العلمية وخصائص المتعلمين(الديرشوي، 2019).

تُعرفه الباحثة إجرائياً: هي الإجراءات المخططة والمنظمة والمتسلسلة والموجهة والتي اتَبعت من خلال استخدام أحدث التقنيات والوسائل وطرائق التدريس الفعّالة، واختيار أساليب التخطيط، والتنفيذ المناسبة في ضوء الإمكانات المتوفرة وبما يتناسب مع المادة العلمية واهتمامات وخصائص الطلبة لتحقيق الأهداف المرجوة.

التعلم المدمج (blended learning): هو التعلم الذي يستخدم من خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرائق التدريس وأنماط التعلم التي تسهل عملية التعلم، ويبنى على أساس الدمج ما بين الأساليب الاعتيادية والتي يلتقي فيها الطلبة وجها لوجه Face-to-Face وبين أساليب التعلم الإلكتروني E-learning (الذيابات،2013).

ويعرفه عوض وأبو بكر(2010) على أنه مجموعة من الوسائط المصممة يتمم بعضها بعضاً، والتي تعزز التعلم وتطبيقاته، وبرنامج التعلم المدمج

يشمل عدداً من أدوات التعلم مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الانترنت، ومقررات التعلم الذاتي، وأنظمة دعم الأداء الإلكترونية، وإدارة نظم التعلم، يمزج التعليم المدمج كذلك بين عدة أنماط من التعليم وفيه يمزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن.

أما تعرفه الباحثة إجرائياً: هو التعلم الذي يجمع ما بين اللقاء الصفي الاعتيادي وأساليب التعلم الإلكتروني والمعتمدة على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتقنية الحديثة، بحيث تتكامل هذه الأساليب وتتفاعل مع الطلبة والمدرسين بصورة فردية أو جماعية، وخدمة للأهداف التعليمية، وتحقيقاً لمصلحة الطالب، ودون التخلي عن الواقع التعليمي في القاعات الدراسية من أجل الوصول الى تعلم فعال.

الاتجاهات نحو التعلم المدمج: هي حالة من الاستعداد العقلي والعاطفي التي تكونت من التجارب والخبرات السابقة، وتكون ذات تأثير توجيهي في استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير اهتمامه (سليم، 2018).

أما تعرفه الباحثه إجرائياً: هي المشاعر والميول والأفكار والتحيزات لدى الطلبة نحو توظيف التعلم المدمج في العملية التعليمية وتقدير قيمته وتقبله ، ويتم قياس درجة استجابة الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج المعد لهذه الغاية.

الجامعة الاردنية: هي جامعة حكومية رسمية تقع في العاصمة الأردنية عمّان في منطقة الجبيهة، تعد الجامعة الأولى التي تم إنشاؤها في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث كان ذلك عام 1962عندما تم إصدار إرادة ملكية بإنشاء الجامعة في شمال عمان، بعد أن حضر وفد عسكري بريطاني للبحث في الدعم للقوات المسلحة الأردنية، وحينها تمت المطالبة بإنشاء الجامعة. حالياً المنطقة المحيطة بالجامعة هي واحدة من المناطق الحضرية في عمّان والتي تمتاز بعدد السكان وارتفاع المستوى التعليمي والثقافي ويسمى لواء الجامعة. يبلغ عدد المعاهد والمراكز في الجامعة 19، وعدد برامج الكليات لمرحلة البكالوريوس 78، وعدد برامج الكليات لمرحلة الدراسات العليا 109 لدرجة

الماجستير، و33 لدرجة الدكتوراة . (https://ar.wikipedia.org)

حدود الدراسة ومحدداتها

قامت الباحثة باجراء هذه الدراسة ضمن حدود متنوعة تحد من عملية تعميمها وهي:

- الحدود المكانية: اقتصرت تطبيق الدراسة على الجامعة الأردنية بعمان- الأردن.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2020/2019
- الحدود البشرية: طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية والذين دًرسوا مساق الإنتاج الحيواني والمسجلين في الفصل الدراسي الأول 2020/2019
- المحددات الموضوعية: تحددت نتائج هذه الدراسة بطبيعة إجراءات الدراسة من حيث تصميم الأدوات ومدى صدقها وثباتها والخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لتلك الدراسات متسلسلة من الأحدث للأقدم.

قام سليم (2018) بدراسة هدفت الى التعرف الى اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة العشوائية من (500) طالب وطالبة، أما أداة الدراسة فتمثلت بالإستبانة التي أعدها الباحث بالاعتماد على الأبحاث والدراسات ذات العلاقة، وضمت (24) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية ولصالح الطلبة الذكور، وكذلك للطلبة الذين درسوا مادة الحاسوب، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمادة الدراسية، وأوصت الدراسة بتأكيد أهمية التعلم المدمج وفاعليته في العملية التعليمية كونه يجمع بين أسلوب تعليمي، ويحقق متطلبات العصر.

وأجرى الباحثان شعبان وجعفر(2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر تدريس الإقتصاد المنزلي لتحسين التحصيل والاتجاه لدى طالبات كلية التربية

بجامعة نجران، وقد اتبع الباحثان المنهج الشبة التجريبي، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى تجريبية (35) طالبة، والثانية ضابطة بلغت (35) طالبة، لتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج، أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر طرائق تدريس الاقتصاد المنزلي لتحسين التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية (عينة البحث) وفاعليته في تنمية الاتجاه نحوه لدى طالبات عينة البحث، كما توصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطالبات في اختبار التحصيل ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج.

وقام غوادرة (2017) بدراسة هدفت الى تقصي أثر توظيف التعليم المتمازج على تحصيل طلبة مناهج البحث العلمي في كلية التربية في جامعة الخليل، وقد اتبع الباحث المنهج الشبة التجريبي، وأعد الباحث اختباراً تحصيليا لتحقيق أغراض الدراسة، وبلغ مجتمع الدراسة من (119) طالباً وطالبة في مادة مناهج البحث العلمي، أما عينة الدراسة بلغت (40) طالباً وطالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، قام الباحث بتطبيق اختبار مناهج البحث العلمي على عينة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها والخصائص السيكومترية للاختبار، وبعد التطبيق توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها: عدم وجود فروق دالة إحصائياً في القياس القبلي على اختبار التحصيل بين الذكور والإناث، وهذا يعني تكافؤ الذكور والإناث في المجموعة الواحدة والتي تعزى الى متغير التحصيل، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات مجموعة الطلاب (الذكور) الذين تعلموا بطريقة التعليم المتمازج على القياس القبلي ومتوسط درجات نفس المجموعة من الطلاب على القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لمساق مناهج البحث العلمي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دالة احصائياً بين متوسط درجات مجموعة الطالبات (الإناث) اللواتي تعلمن بطريقة التعليم المتمازج على القياس القبلي ومتوسط درجات نفس المجموعة من الطالبات على القياس البعدي على اختبار التحصيل الدراسي لمساق مناهج البحث العلمي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دالة

احصائياً بين متوسط درجات مجموعة الطلاب (الذكور) الذين تعلموا بطريقة التعليم المتمازج على القياس البعدي ومتوسط درجات مجموعة الطالبات (الإناث) اللواتي تعلمن بطريقة التعليم المتمازج على القياس البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لمساق مناهج البحث العلمي.

وأجرى الباحثون العمري والعياصرة والجبالي (El-Omari and Ayasrah and al- Jabali,2016) دراسة هدفت الى الكشف عن تأثير برنامج تدريبي قائم في التعلم المدمج في تطوير مهارات التفكير الإبداعي بين طلاب الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز(KASD). وقد اتبع الباحثون المنهج الشبة التجريبي. تكونت عينة الدراسة من من ستة وخمسين طالبًا من الصف العاشر تم اختيارهم من مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز(KASD) للبنين في محافظة إربد. تم تعيين العينة عشوائيا إلى مجموعتين: التجريبية (26 طالبا) والضابطة (30 طالبا). لتحقيق أغراض الدراسة أعد الباحثون مقياس التفكير الإبداعي في تورانس-الأنموذج أ، الذي يحتوي على ثلاث مهارات (الطلاقة، المرونة، والأصالة). بعد إثبات موثوقية وصلاحية هذه الأدوات. أظهرت نتائج الدراسة وجود اختلافات كبيرة في متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الابداعي بسبب البرنامج التدريبي القائم على التعلم المدمج لصالح المجموعة التجريبية. وتوصي الدراسة بتشجيع المعلمين على استخدام التعلم المدمج أكثر في التعليم

وأجرى الذيابات(2013) دراسة هدفت الى الكشف عن استقصاء فاعلية التعلم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية، وقد اتبع الباحث المنهج الشبة التجريبي، تكونت عينة الدراسة من (58) طالباً، تم اختيار الطريقة العشوائية من طلبة تخصصي: تربية الطفل ومعلم الصف والمسجلين في طرائق التدريس للصفوف الاولى، ولأغراض الدراسة أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكونا من (45) فقرة من الاختيار المتعدد، كما استخدم الباحث مقياسا كأداة دراسة لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم المدمج، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة التعلم المدمج على حساب

الطريقة التقليدية، ووجود اتجاهات ايجابية لطلبة كلية العلوم التربوية نحو التعلم المدمج، وأوصت الدراسة الباحث بضرورة تبني أسلوب التعلم المدمج واستخدامه في تدريس مساقات اخرى مختلفة وتخصصات مختلفة.

وقام الصوالحة، ومحاسنة، وآخرون(2013) بدراسة هدفت الى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التعليم المتمازج في تدريس المساقات الجامعية، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة المتوافرة ومن الذين درسوا باستراتيجية التعليم المتمازج، ولجمع المعلومات الميدانية لهذه الدراسة تم استخدام اداة المقابلة المقننة بعد التأكد من صدقها، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التعليم المتمازج في تدريس المساقات الجامعية كانت اتجاهات ايجابية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لاستراتيجية التعليم المتمازج في في أثناء تدريسهم للمساقات الجامعية.

أما دراسة ميلتون (Melton, 2013) فقد هدفت إلى تقييم تحصيل الطلاب ورضاهم في مساق الرياضيات خلال دراستهم بطريقة التعلم المختلط مقارنة بالطريقة التقليدية، في الجامعة العامة المتوسطة بجنوب شرق جورجيا، وتم اختيار أربعة صفوف عشوائياً، ثلاثة منها تدرس بطريقة التعلم المختلط، وواحدة منها تدرس بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد الطلاب في هذه المجموعات (251) طالباً من طلاب الفصل الصيفي من العام الدراسي 2009، ولتحقيق الغرض من هذه الدراسة قام الباحثون بتطوير استبانة بالاعتماد على الأدب النظري المتعلق بالتعلم المختلط، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا لدى الطلاب تعزى لطريقة التدريس ولصالح طريقة التعلم المختلط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لدى الطلاب تعزى لطريقة التدريس ولصالح طريقة التعلم المختلط.

وهدفت دراسة عياد وصالحة (2013) الكشف عن فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة تخصص التكنولوجيا بجامعة

الأقصى بفلسطين. وتمثلت أدوات البحث في بطاقة الملاحظة ومقياس الدافعية، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة تخصص تكنولوجيا التعليم والبالغ عددهم (64) طالب وطالبة. وأظهرت النتائج فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة المجموعة التجريبية، وفروقاً في درجتي تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها بين طلبة المجموعة التجريبية من ذوي الدافعية المعرفية المرتفعة وطلبة المجموعة نفسها من ذوي الدافعية المعرفية المنخفضة لصالح طلبة الدافعية المعرفية المرتفعة.

أما دراسة الدغيدي ونوبي (El-Deghaidy & Nouby, 2013) فقد هدفت إلى تقييم فاعلية مدخل التعلم التعاوني الإلكتروني المختلط في برامج تعليم المعلم المصري. واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي والنوعي لتحقيق أغراضها، وطبقت على (26) معلماً درسوا في جامعة القاهرة في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة. وتم تقسيم أفراد الدراسة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وطبقت أدوات الدراسة التي طورت بناءً على مراجعة الأدب النظري المتعلق بالتعلم المختلط قبل وبعد تطبيق البرنامج التأهيلي على المجموعتين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى إنجاز الطلاب في المجموعة التجريبية كان مرتفعاً بعد تطبيق برنامج التأهيل القائم على منهج التعلم الإلكتروني المختلط التعاوني.

وأجرى أكوينلو وسويلر (Akkoyunlu & Soylu, 2013) دراسة هدفت إلى اختبار أساليب تعلم الطلاب ووجهات نظرهم نحو التعلم المختلط. وطبقت الدراسة على (34) طالباً في جامعة هاستيب Hacettepe في أنقرة بتركيا. وتم تطوير استبانة لمعرفة وجهات نظر الطلاب نحو التعلم المختلط وأساليب التعلم الأخرى ولقياس تحصيل الطلاب. وأظهرت نتائج الدراسة بأن وجهات نظر الطلاب نحو عمليات التعلم المختلط مثل سهولة استخدام بيئة الويب (الإنترنت)، والتقييم، والتعلم وجهاً لوجه يختلف طبقاً للأساليب التي يتعلم بها الطلاب، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فورق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب تعزى لأساليب التعلم.

وقام القحطاني (Al Qhdani, 2012) بدراسة ميدانية

هدفت الى البحث عن أثر التعلم الإلكتروني ، والتعلم المدمج، وتعلم الفصل الدراسي على تحصيل الطلاب في جامعة القرى في المملكة السعودية، وقد اتبع الباحث المنهج الشبة التجريبي، حيث تم تحديد مجموعتين تجريبيتين من مجموعة المراقبة بشكل عشوائي، تم استخدام اختبارات ما قبل وبعد الاختبار، أظهرت نتائج الدراسة ان هناك فروق دالة إحصائياً بين الطرائق الثلاث من حيث تحصيل الطلاب لصالح طريقة التعلم المدمج وبلغ عددهم (55) مع حجم تأثير كبير بلغ (1.34)، ولم يتم العثور على اختلاف كبير بين التعلم الإلكتروني وعددهم (43)، ومجموعات التعلم التقليدي وعددهم (50)، من حيث انجاز الطلاب ومع حجم تأثير ضئيل بلغ (0.02).

وقام الباحثان الشناق، قسيم وبني دومي، حسن(2010) بدراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في العلوم في المدارس الثانوية الأردنية. وتكونت عينة المعلمين من (28) معلماً ومعلمة ممن درسوا مادة الفيزياء المحوسبة للصف الأول الثانوي العلمي، و(118) طالباً موزعين على خمس مجموعات في ثلاث مدارس ثانوية للذكور في محافظة الكرك، منها أربع مجموعات تجريبية تعلمت من خلال (الإنترنت، القرص المدمج، الإنترنت مع القرص المدمج، المعلم مع جهاز عرض البيانات) ومجموعة ضابطة تعلمت بوساطة (الطريقة الاعتيادية)، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام عدد من الأدوات بعد التأكد من صدقها وثباتها وهي: مقياس اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني ، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب واختبار (ت) واختبار شفية للمقارنات البعدية. وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية · :وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التعلم الإلكتروني ، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقدير المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني (76.3) من أصل (00.5 ·). حدوث تغير سلبي دال إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو التعلم الإلكتروني ، حيث

كان متوسط علامات الطلبة على مقياس الاتجاهات قبل التجربة (78.3) أعلى من متوسط علامات الطلبة على المقياس بعد التجربة (33.3).

وقامت حمدي (2010) بإجراء دراسة هدفت الى التعرف إلى أهم الاستخدامات التربوية للإنترنت لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (306) مدرسين من الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك وجامعة مؤتة، وفيما يتعلق بالاستخدامات العامة للإنترنت أشارت نتائج الدراسة إلى حصول خدمة البريد الإلكتروني على المرتبة الاولى، حيث كانت نسبة استخدامه 88%، ويليه الشبكة العنكبوتية، وفيما يتعلق بالاستخدامات التربوية للإنترنت، أشارت نتائج الدراسة إلى تمتع البحث الشخصي بالمرتبة الأولى، ثم بحث الطلاب فالمواد التدريسية بنسبة 66%، واحتل عقد المؤتمرات عن بعد المرتبة الأخيرة، وفيما يتعلق بالمعيقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدام الإنترنت، أثبتت الدراسة إن بطء خطوط الشبكة يمثل صعوبة، وصعوبات الوصول إلى المواقع المناسبة، وكانتا أهم المعيقات الفعلية للاستخدام، وفي مجال علاقة درجة الاستخدام للإنترنت بمتغيرات الدراسة أثبتت النتائج: تفوق حملة الماجستير في درجة الاستخدام العالية، مقارنة بحملة الدكتوراه.

وفي دراسة جونز وجونز (Jones & Jones, 2010) التي هدفت إلى تقييم فعالية برنامج إدارة التعلم الإلكتروني باستعمال نظام (WebCT) في جامعة جنوب كاليفورنيا الأمريكية، فقد أظهرت نتائج تحليل استبانة وزعت (971) طالباً و(44) مدرساً جامعياً ممن استعملوا البرنامج ان كلاً من المدرسين والطلاب يرون أن برنامج (WebCT)، مفيد في التعلم، ويرى المدرسون الجامعيون أن البرنامج يساعد في زيادة التواصل بين المدرس والطالب أو الطالب مع زميله في الدراسة، بالإضافة إلى أنه سهل عملية التعلم ولا سيما إمكانية الدخول إلى مصادر إثرائية للمادة الدراسية من خلال الموقع الإلكتروني . وأكد (33%) من المدرسين أن أكبر فائدة لهم من استخدامهم للتعلم الإلكتروني إتقانهم لمهارات الحاسوب الضرورية.

وأجرى أبو موسى (2008) دراسة ميدانية هدفت الى تقصي أثر استخدام استراتيجية التعلم

المزيج في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها. تكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن، والمسجلين في الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2007/2006 في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب، حيث بلغ عددهم (35) طالباً وطالبة. درست إحدى الشعبتين بالاختيار العشوائي باستراتيجة التعلم المدمج (المجموعة التجريبية) وبلغ عددهم (20) طالباً وطالبة، ودرست المجموعة الثانية باستراتيجية المحاضرة (المجموعة الضابطة)؛ وبلغ عددهم (15) طالباً وطالبة. وظفت الدراسة الأدوات التالية، المادة التعليمية لمقرر التدريس بمساعدة الحاسوب، تعيين دراسي واحد ينجزه الطلاب (كلا المجموعتين)، اختبارين قصيرين (وزن كل اختبار 15% من العلامة الكلية) إذ اختبر طلبة المجموعة التجريبية (التعلم المزيج) إلكترونيا من خلال موقع إدارة التعلم؛ موقع إدارة التعلم منشأ باستخدام برمجية Moodle والذي يمكن المدرس من بناء فقرات اختبارية توزع عشوائيا على الطلبة. في حين اختبر طلبة المجموعة الضابطة (المحاضرة) باستخدام الورقة والقلم، تزويد طلبة المجموعة التجريبية ب CDs يتضمن ملفات فيديو للعديد من المهارات المتقدمة، اختبار نهائي (وزن الاختبار 50% من العلامة الكلية) باستخدام الورقة والقلم لكلا المجموعتين وهو اختبار موحد من مركز الجامعة في الكويت، استبانة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجية التدريسية القائمة على التعلم المزيج. وقد تم بناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدب السابق المتعلق بدراسة الاتجاهات؛ أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعلم المزيج، والطلبة الذي درسوا بطريقة المحاضرة ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجية المستخدمة ولصالح المجموعة التجريبية أيضا. وأوصت الدراسة بأن تعمم استراتيجية التعلم المزيج في تدريس المساقات الجامعية في الجامعة العربية المفتوحة.

التعقيب على الدراسات السابقة

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح انها تناولت موضوع التعلم المدمج، كما أوردت الباحثة عددا من الدراسات السابقة تميزت بحداثتها زمنياً. ويتضح من استعراض الدراسات السابقة أنها تتفق مع الدراسة الحالية من حيث موضوعها العام، فهي تتناول موضوع التعلم المدمج في التعليم الجامعي إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوعات الفرعية، فقد تناولت دراسة سليم (2018) اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم، وتناولت دراسة الصوالحة، ومحاسنة، وآخرون(2013) بدراسة هدفت الى الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التعليم المتمازج في تدريس المساقات الجامعية، وتناولت دراسة الشناق، قسيم وبني دومي، حسن(2010) بدراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في العلوم في المدارس الثانوية الأردنية، وتناولت دراسة أبو موسى (2008) بدراسة ميدانية هدفت الى تقصي أثر استخدام استراتيجية التعلم المزيج في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن في مقرر التدريس بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها. يتبين للباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة، واستقراء المناهج المستخدمة في هذه الدراسات وأهدافها ونتائجها ما يلي: فيما يتعلق بالمنهج المستخدم فتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كما في دراسة سليم(2018)، ودراسة الشناق، قسيم وبني دومي حسن(2010)، ودراسة أكونلا وسولا (Akkoyunlu and soylu, 2013). وبعض الدراسات اتبعت المنهج شبه التجريبي كما في دراسة العمري والعياصرة والجبالي(2016)، ودراسة الذيابات (2013)، ودراسة عياد وصالحة (2013)، ودراسة الدغيدي ونوبي (El-Deghaidy & Nouby, 2013)، كما لاحظت الباحثة أن متغيري التحصيل والاتجاه نحو التعلم المدمج قد حظيا بالإهتمام الكبير من قبل العديد من الباحثين نظراً لأهميتهما في تغيير الأساليب المتبعة في الواقع التدريسي وانعكاسها بصورة أفضل على تحصيل الطلبة وقدراتهم واتجاهاتهم نحو تعليم

مرغوب فيه، ويلاحظ من خلال الدراسات السابقة أثر التحصيل الإيجابي عند الطلبة نحو التعلم المدمج كما في دراسة شعبان وجعفر(2017)، ودراسة غوادرة(2017)، ودراسة القحطاني(2012)، ودراسة أبو موسى(2008). كما كشفت الدراسات بوجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم المدمج كما في دراسة سليم(2018)، ودراسة شعبان وجعفر(2017)، ودراسة الذيابات(2013)، ودراسة الصوالحة وآخرون(2013). وتميزت الدراسة الحالية من الدراسات الأخرى بدراسة آراء واتجاهات طلبة كلية الزراعة والذين دُرِسوا مساق مبادئ الإنتاج الحيواني قبل تطبيق استراتيجية التعلم المدمج على المساق التعليمي في بداية الفصل الدراسي، وبعد تطبيق الاستراتيجية على المساق التعليمي، وجاءت هذه الدراسة مؤكدة بعض ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج ومكملة لها من حيث المستجدات التكنولوجية المتسارعة، واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية والتعرف الى أهمية الخصائص المنهجية والطرائق اللازمة لدراسة هذا الموضوع.

الطريقة والاجراءات:

يشتمل هذا الجزء على وصف للمنهجية المتبعة في الدراسة ووصف لأفرادها، وطريقة إختيار العينة، وخطوات تطوير أدوات الدراسة، والطرائق المستخدمة للتحقق من صدق هذه الأدوات وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

منهجية البحث:

تم في هذه الدراسة اتباع المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حادثة ما أو شيء ما أو واقع ما، وذلك بقصد التعرف إلى الظاهرة التي ندرسها وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها، من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيه (عبيدات وعبد الحق وعدس، 2013).

مجتمع الدراسة وعينتها

- مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية الزراعة في قسم الإنتاج الحيواني للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي

2020/2019 ،والذي بلغ عددهم(245) طالباً وطالبة، بحسب إحصائيات إدارة الجامعة.

- عينة الدراسة: قامت الباحثة بتوزيع الاستبانات على طلبة كلية الزراعة الذين دُرِسوا مساق مبادئ الإنتاج الحيواني قبل تطبيق التعلم المدمج في بداية العام الدراسي وبعد تطبيقها في نهاية العام الدراسي بلغت عينة الدراسة من(50) طالباً وطالبة وتم اختيارهم بالطريقة القصدية. ولعلم الباحثة بتطبيق استراتيجية التعلم المدمج على المساق التعليمي المذكور.

- والجدول (1) يبين توزيع افراد عينة الدراسة بحسب المتغير النوع الاجتماعي

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

النوع الاجتماعي	العدد
ذكر	17
أنثى	33

أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة فقد تم تطوير مقياس من قبل الباحثة تقيس اتجاهات وميول الطلبة نحو التعلم المدمج، حيث تم مراجعة العديد من الدراسات في الأدب النظري والتربوي والمتعلق في هذا المجال كدراسة محمد والمطري(2008) ودراسة سليم(2018)، وقد تكونت الاستبانة من (33) فقرة حيث أعطى لكل فقرة مقياساً متدرجاً من خمس درجات وفقاً لمقياس "ليكرت الخماسي" . إذ يقوم المستجيب بتقدير مستوى الاتجاه لديه على كل فقرة على النحو التالي: الدرجة (5) تعني أن الطالب موافق بشدة ، والدرجة (4) تعني أن الطالب موافق، والدرجة (3) تعني أن الطالب محايد، والدرجة (2) تعني أن الطالب غير موافق، والدرجة (1) تعني أن الطالب غير موافق بشدة. وجرى تقسيم الاتجاهات على ثلاثة مستويات: (مرتفع، ومتوسط، ومنخفض) وذلك بتقسيم مدى الأعداد من (1-5) في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي (1.33) وعليه تكون المستويات كالتالي: مستوى منخفض في الاتجاه نحو التعلم المدمج (1-2.33)، ومستوى متوسط في الاتجاه نحو التعلم المدمج (2.34-3.67)، ومستوى عال في الاتجاه نحو التعلم المدمج (3.68-5).وتكونت الاستبانة من سؤال مفتوح لمعرفة آراء

الطلبة الخاصة، والتعبير عنه بكلماتهم الخاصة.

صدق مقياس الاتجاهات

تم التأكد من الصدق لمقياس الاتجاهات نحو التعلم المدمج عن طريق عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج والتدريس وتكنولوجيا التعليم وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعة. وفي ضوء ملاحظات المحكمين قامت الباحثة بإعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، حيث أبدى المحكمون مقترحاتهم فيما له علاقة بطبيعة الفقرات ولغتها وملاءمتها في القياس. وبناء عليه فقد تم تقليص عدد الفقرات ليكون (33) فقرة بدلاً من (45) فقرة، إضافة لحذف الفقرات المتشابهة.

ثبات مقياس الاتجاهات

استخرجت الباحثة ثبات مقياس الاتجاهات بطريقتين:

استخرجت الباحثة ثبات مقياس الاتجاهات بطريقتين:

- طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-re-test) وذلك بتطبيقه على عينة من خارج الدراسة بلغت (20) طالباً وطالبة بفارق زمني مدته أسبوعان، وبعد ذلك تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط بيرسون. وبلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0.89) ويعد مناسباً لأغراض الدراسة.
- طريقة الاتساق الداخلي كرونباخ الفا: تم حساب معامل الاتساق الداخلي على وفق معادلة (كرونباخ ألفا)، وكان معامل الثبات (0.89)، عند مستوى الدلالة (0.01)، بذلك يتمتع الاختبار بدلالة ثبات مرتفع

إجراءات الدراسة

- إعداد استبانة الدراسة بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة واستطلاعات الرأي على الشبكة العالمية.
- عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين لتحكيمها.
- الحصول على أعداد طلبة كلية الزراعة للعام 2020/2019 من الموقع الإلكتروني للجامعة الأردنية
- توزيع الاستبانة على عينة خارج عينة الدراسة وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على نفس العينة.
- تم توزيع الإستبانة على طلبة كلية الزراعة والذين دُرِسوا المساق التعليمي"مبادئ الإنتاج

الحيواني" بعد أخذ الموافقة من عضو الهيئة التدريسية للمساق.

- تم توزيع الإستبانة على طلبة كلية الزراعة في بداية الفصل الدراسي قبل البدء بتدريس المساق التعليمي.
- تم توزيع الإستبانة على طلبة كلية الزراعة في نهاية الفصل الدراسي بعد الإنتهاء من تدريس المساق التعليمي وبتطبيق استراتيجية التعلم المدمج.
- تحديد اتجاهات طلبة الزراعة نحو توظيف التعلم المدمج في المساقات الجامعية في ثلاث مستويات(منخفض، متوسط، مرتفع) وذلك وفقاً للمعادلة الآتية

درجة اتجاهات الطلبة= القيمة العليا للبديل - القيمة الدنيا للبديل

عدد المستويات

5 - 1/ 3 = 4/3 = 1.33

وبذلك تكون درجة الاتجاهات الطلبة على النحو الآتي:المستوى المنخفض:(1.33-2.33)، والمستوى المتوسط:(2.34-3.67)، والمستوى المرتفع:(3.68-5.00) .

- جمعت الاستبانات وفرغت بياناتها وأدخلت إلى الحاسوب ورصدت لتحليل النتائج وأجريت المعالجات الإحصائية اللازمة والمناسبة.
- تم تدريس الطلبة باستخدام نمط الصف المعكوس في العملية التعليمية حيث يتناوب الطلبة ضمن المساق الواحد وعلى وفق جدول زمني محدد و بناءً على توجيه عضو هيئة التدريس بين التعليم الصفي وجهاً لوجه (اللقاء الصفي والمحاضرات) في حرم المؤسسة التعليمية، والتعلم الإلكتروني عبر تسليم المحتوى التعليمي والذي يقدم على شكل مقاطع فيديو في نفس موضوع المحاضرة في القاعة الدراسية أو استكمالاً له من خلال الإنترنت بعد الدوام الجامعي، فيطلع الطلبة عليه وقتما يريدون وفي أي وقت يختارونه. حيث تم إعطاء نسبة 60% للتعلم التقليدي، ونسبة 40% للتعلم الإلكتروني من العملية التعليمية.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة

- النوع الاجتماعي: ولها مستويان:

1. ذكر

2. أنثى

ثانياً: المتغير التابع

آراء طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدم في تدريس المساقات الجامعية واتجاهاتهم نحوه

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فتم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخدام المقاييس الإحصائية التالية: استخدمت الدراسة في تقدير الثبات معامل ارتباط بيرسون. وللإجابة عن السؤال الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الفقرة. أما السؤال الرابع فتم استخدام اختبار (ت) لمتغير النوع الاجتماعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها، بعد تطبيق أداة الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقا لتسلسل أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على: ما اتجاهات طلبة كلية الزراعة قبل تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لفقرات أداة الدراسة التي تقيس اتجاهات الطلبة قبل تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية ، ويوضح الجدول (1) هذه النتائج.

جدول2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة قبل توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية مرتبة تنازلياً

الرقم	فقرات المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	أرى أن التعلم المدمج يساعدني على تطوير مهاراتي في استخدام الوسائل الإلكترونية	33	4.20	.926	مرتفع
2	أعتقد أن إستراتيجية التعلم المدمج غيرت التعليم نحو الأفضل	1	4.16	.976	مرتفع
3	أعتقد أن التعلم المدمج ساهم بشكل كبير بعملية البحث عن المعرفة الإلكترونية	18	4.16	.842	مرتفع
4	أرى أن التعلم المدمج يلبي احتياجات المتعلمين	13	4.04	.968	مرتفع
5	أعتقد أن تنوع في أساليب التدريس ودمج التقنية بالتعليم من قبل االمدرس يشعرني بالارتياح	25	4.04	.856	مرتفع

6	أعتقد أن تنظيم المحاضرات بشكل فعال من قبل الدكتور لتحقيق أهداف المساق باستخدام التعلم المدمج يشعرني بالسعادة	24	4.02	.892	مرتفع
7	أعتقد أن الفيديوهات المستخدمه في التعلم المدمج ساعدت على فهم المادة النظرية	20	4.00	.904	مرتفع
8	أفضل التعلم من خلال التعلم المدمج لأنه يمكنني من ممارسته في أي وقت ومكان أريد	17	3.98	.979	مرتفع
9	أشعر ان أسلوب المحاضرة في الجامعة باستخدام التعلم المدمج يساندني على التغلب على بعض المشكل التعليمية	27	3.98	.769	مرتفع
10	أشعر بالثقة عند استخدام أساليب التعلم المدمج	21	3.94	.935	مرتفع

11	أعتقد أن استخدام التعلم المدمج يساعدني على التمكن من المادة التي أدرسها	3	3.92	1.192	مرتفع
12	اعتقد انه يمكن تعلم معلومات كثيرة في وقت قصير من خلال التعلم المدمج	15	3.92	1.085	مرتفع
13	أعتقد أن التعلم المدمج ساهم في تحديد مدى إدراكي للمفاهيم المعروضة في المقرر	2	3.90	1.147	مرتفع
14	اعتقد ان التعلم المدمج يوفر الوقت والجهد علي	4	3.90	1.474	مرتفع
15	أرى أن التعلم المدمج يزيد من دافعية المتعلم للتعلم	11	3.90	.839	مرتفع
16	اعتقد ان التعلم المدمج يساعد في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة	12	3.90	1.074	مرتفع
17	لا اشعر بالإحراج عند ارتكاب الأخطاء في التعلم المدمج مقارنة بالتعلم الاعتيادي	14	3.90	1.055	مرتفع

18	أرى ضرورة تعميم تجربة التعلم المدمج لما له من مزايا عديدة في عملية التعليم	19	3.88	.961	مرتفع
19	اعتقد أن التعلم المدمج مضيعة للوقت والجهد	9	3.72	1.471	مرتفع
20	اعتقد أن مستوى استيعابي للمحاضرة في الجامعة باستخدام التعلم المدمج أعلى من المحاضرات الاعتيادية	23	3.56	1.232	متوسط
21	اشعر أن التعلم المدمج يحد من التفكير العلمي لدي	7	3.56	1.327	متوسط
22	لا أرى ضرورة لانتشار التعلم المدمج	8	3.54	1.460	متوسط
23	يتولد لدي يومياً الرغبة لحضور المحاضرات في الجامعة	22	3.52	1.182	متوسط
24	أشعر أن تطبيقات التعلم المدمج صعبة التعلم	5	3.52	1.129	متوسط

25	لا اشعر أن التعلم المدمج أضاف مهارات جيدة لدي	6	3.44	1.358	متوسط
26	اشعر إنني لن أتمكن من التحكم بأدوات التعلم المدمج بشكل جيد	10	3.40	1.229	متوسط
27	اعتقد أن التعلم المدمج زاد من تواصلي مع زملائي للموضوعات الدراسية	31	3.38	1.105	متوسط
28	أرى أن استخدام التعلم المدمج في التدريس يجعل المادة أكثر مللاً	32	3.26	1.084	متوسط
29	أرى أن التدريس بالطريقة الاعتيادية تعطي نتائج أفضل من التقنية المدمجة في التعليم	30	3.18	1.082	متوسط
30	أرى إن التعلم المدمج يضيف عبئاً جديداً علي	28	3.04	1.160	متوسط

31	أعتقد أن استخدم وسائل وطرائق التدريس الاعتيادية كالكتب أو المحاضرات التقليدية في الجامعة أفضل من التقنية المدمجة	29	2.98	1.097	متوسط
32	اشعر أن التعلم من خلال التعلم المدمج سهل النسيان على عكس التعلم الاعتيادي	16	2.42	1.071	متوسط
33	يزعجني ضعف مهارات بعض المدرسين في التعامل مع الحاسوب وتوابعه	26	2.30	1.035	منخفض
	الدرجة الكلية		3.65	1.09	متوسط

يتبين من الجدول (2) أن متوسط استجابات طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية والخاصة لفقرات اتجاهات الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس مساق مبادئ الإنتاج الحيواني قبل التطبيق تراوحت بين (2.30-4.20)، وبلغت الدرجة الكلية لمتوسطات فقراته (3.65) وبانحراف معياري (1.09) وبدرجة متوسطة من المستوى وفقاً للمعيار المعتمد في الدراسة.

وهذا يشير إلى أن اتجاهات طلبة الجامعة الاردنية نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية كان متوسطاً وبشكل ايجابي.

وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (33) وهي" أرى أن التعلم المدمج يساعدني على تطوير مهاراتي في استخدام الوسائل الإلكترونية " بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (.926) وبدرجة مرتفعة من

المستوى، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة (1) والتي تنص على "أعتقد أن إستراتيجية التعلم المدمج غيرت التعليم نحو الأفضل" بمتوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (.976)، وبدرجة مرتفعة من المستوى. وجاء في الرتبة الثالثة الفقرة (18) والتي تنص "أعتقد أن التعلم المدمج ساهمت بشكل كبير بعملية البحث عن المعرفة الإلكتروني ة " بمتوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (.842)، ويلاحظ من الجدول السابق أن جميع فقراته تتراوح على تقديرات مرتفعة ومتوسطة باستثناء الفقرة الأخيرة حصلت على تقدير منخفض، حيث جاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (26) والتي تنص على " يزعجني ضعف مهارات بعض المدرسين في التعامل مع الحاسوب وتوابعه " بمتوسط حسابي (2.14) وانحراف معياري (1.030) وبمستوى منخفض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وينص على: ما اتجاهات طلبة كلية الزراعة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لفقرات أداة الدراسة التي تقيس اتجاهات الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في التعليم الجامعي، ويوضح الجدول (2) هذه النتائج.

جدول 3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية مرتبة تنازليا

اتجاهات الطلبة بعد تطبيق التعلم المدمج					
الرقم	الفقرات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	أرى أن التعلم المدمج يساعدني على تطوير مهاراتي في استخدام الوسائل الإلكترونية	33	4.46	.579	مرتفع
2	أعتقد أن التنوع في أساليب التدريس ودمج التقنية بالتعليم من قبل المدرس يشعرني بالارتياح	25	4.36	.802	مرتفع
3	أعتقد أن إستراتيجية التعلم المدمج غيرت التعليم نحو الأفضل	1	4.30	.763	مرتفع
4	أرى أن التعلم المدمج يلبي احتياجات المتعلمين	13	4.20	.808	مرتفع
5	أفضل التعلم من خلال التعلم المدمج لأنه يمكنني من ممارسته في أي وقت ومكان أريد	17	4.18	.800	مرتفع
6	أعتقد أنه يمكن تعلم معلومات كثيرة في وقت قصير من خلال التعلم المدمج	15	4.16	.766	مرتفع

7	أرى ضرورة تعميم تجربة التعلم المدمج لما له من مزايا عديدة في عملية التعليم	19	4.14	.948	مرتفع
8	لا أشعر بالإحراج عند ارتكاب الأخطاء في التعلم المدمج مقارنة بالتعلم الاعتيادي	14	4.06	.712	مرتفع
9	أعتقد أن التعلم المدمج يساعد في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة	12	4.04	.989	مرتفع
10	أعتقد أن التعلم المدمج ساهم في تحديد مدى إدراكي للمفاهيم المعروضة في المقرر	2	4.02	.795	مرتفع
11	أشعر بالثقة عند استخدام أساليب التعلم المدمج	21	4.02	.795	مرتفع
12	أعتقد أن استخدام التعلم المدمج يساعدني على التمكن من المادة التي أدرسها	3	4.00	.904	مرتفع
13	أعتقد أن التعلم المدمج ساهم بشكل كبير في عملية البحث عن المعرفة الإلكترونية	18	4.00	.969	مرتفع
14	أرى أن التعلم المدمج يزيد من دافعية المتعلم للتعلم	11	3.94	.890	مرتفع

15	أشعر أن أسلوب المحاضرة في الجامعة باستخدام التعلم المدمج يساعدني على التغلب على بعض المشكلات التعليمية	27	3.94	.935	مرتفع
16	أعتقد أن التعلم المدمج زاد من تواصلي مع زملائي لموضوعات دراسية	31	3.90	1.015	مرتفع
17	أعتقد أن الفيديوهات المستخدمة في التعلم المدمج ساعدت على فهم المادة النظرية	20	3.80	.881	مرتفع
18	أعتقد أن مستوى استيعابي للمحاضرة في الجامعة باستخدام التعلم المدمج أعلى من المحاضرات الاعتيادية	23	3.80	1.069	مرتفع
19	أعتقد أن تنظيم المحاضرات بشكل فعال من قبل المدرس لتحقيق أهداف المساق باستخدام التعلم المدمج يشعرني بالسعادة	24	3.78	.975	مرتفع
20	أعتقد أن التعلم المدمج يوفر الوقت والجهد علي	4	3.72	1.161	مرتفع

21	يتولد لدي يومياً الرغبة لحضور المحاضرات في الجامعة	22	3.64	1.208	متوسط
22	أعتقد أن استخدم وسائل وطرائق التدريس الاعتيادية كالكتب أو المحاضرات التقليدية في الجامعة أفضل من التقنية المدمجة	29	3.52	1.182	متوسط
23	لا أرى ضرورة لانتشار التعلم المدمج	8	3.50	1.344	متوسط
24	أشعر أنني لن أتمكن من التحكم بأدوات التعلم المدمج بشكل جيد	10	3.50	1.432	متوسط
25	أرى أن التدريس بالطريقة الاعتيادية تعطي نتائج أفضل من التقنية المدمجة في التعليم	30	3.46	1.147	متوسط
26	أعتقد أن التعلم المدمج مضيعة للوقت والجهد	9	3.32	1.220	متوسط
27	أشعر أن التعلم المدمج يحد من التفكير العلمي لدي	7	3.30	1.313	متوسط
28	لا أشعر أن التعلم المدمج أضاف مهارات جيدة لدي	6	2.98	1.286	متوسط
29	أشعر أن تطبيقات التعلم المدمج صعبة التعلم	5	2.82	1.044	متوسط

30	أرى أن استخدام التعلم المدمج في التدريس يجعل المادة أكثر مللاً	32	2.78	1.298	متوسط
31	أرى أن التعلم المدمج يضيف عبءاً جديداً علي	28	2.76	1.080	متوسط
32	أشعر أن التعلم من خلال التعلم المدمج سهل النسيان على عكس التعلم الاعتيادي	16	2.46	1.092	متوسط
33	يزعجني ضعف مهارات بعض المدرسين في التعامل مع الحاسوب وتوابعه	26	2.14	1.030	منخفض
	الدرجة الكلية		3.6667	0.33932	متوسط

يتبين من الجدول (3) أن متوسط استجابات طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية والخاصة لفقرات اتجاهات الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس مساق مبادئ الإنتاج الحيواني بعد التطبيق تراوحت بين (2.14- 4.46)، وبلغت الدرجة الكلية لمتوسطات فقراته (3.6667) وبانحراف معياري (.3393) وبدرجة متوسطة من المستوى وفقاً للمعيار المعتمد في الدراسة. وهذا يشير إلى أن اتجاهات طلبة الجامعة الاردنية نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية كان متوسطاً وبشكل ايجابي.

وجاء في الرتبة الأولى الفقرة (33) وهي" أرى أن التعلم المدمج يساعدني على تطوير مهاراتي في استخدام الوسائل الإلكتروني ة " بمتوسط حسابي (4.46) وانحراف معياري (.579) وبدرجة مرتفعة من المستوى، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة (25) والتي تنص على " أعتقد أن تنوع في أساليب

التدريس واستخدام التعلم المدمج من قبل الدكتور يشعرني بالارتياح " بمتوسط حسابي (4.36)، وانحراف معياري (.802)، وبدرجة مرتفعة من المستوى. وجاء في الرتبة الثالثة الفقرة (1) والتي تنص على "أعتقد أن إستراتيجية التعلم المدمج غيرت التعليم نحو الأفضل" بمتوسط حسابي (4.50)، وانحراف معياري (.763)، ويلاحظ من الجدول السابق أن جميع فقراته تتراوح على تقديرات مرتفعة ومتوسطة باستثناء الفقرة الأخيرة حصلت على تقدير منخفض، حيث جاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (26) والتي تنص على " يزعجني ضعف مهارات بعض المدرسين في التعامل مع الحاسوب وتوابعه " بمتوسط حسابي (2.14) وانحراف معياري (1.030) وبمستوى منخفض.

مناقشة السؤالين الأول والثاني:

لاحظت الباحثة بعد جمع البيانات وتحليلها أن اتجاهات الطلبة الذين دَرسوا مساق مبادئ الإنتاج الحيواني قبل وبعد توظيف استراتيجية التعلم المدمج جاءت ما بين مرتفعة ومتوسطة، وأن النتائج جاءت متقاربة حيث حصلت فقرة (33) على تقدير مرتفع فحلّت في الترتيب الأول والتي تنص على (أرى أن التعلم المدمج يساعدني على تطوير مهاراتي في استخدام الوسائل الإلكتروني ة)، وجاءت الفقرة (26) والتي تنص على (يزعجني ضعف مهارات بعض المدرسين في التعامل مع الحاسوب وتوابعه) على أدنى تقدير، وفي حين بلغت الدرجة الكلية لاتجاهات طلبة كلية الزراعة والذين درسوا مساق مبادئ الانتاج الحيواني نحو توظيف استراتيجية قبل وبعد التوظيف باتجاه متوسط .

وتعزى الباحثة السبب بتقارب النتائج الى ان التعلم المدمج في الوقت الحاضر بات أمراً ملحاً وضرورة عاجلة، حيث أحدثت المستجدات الراهنة تغيرات مستقبلية ايجابية ستعكس آثارها على تقدم الدول وستكون لها الدور الريادي في الوصول الى الرقي بمجتمعاتهم وتقدمهم الحضاري فاستراتيجية التعلم المدمج تجسد هذه الأيام موضوعاً شيقاً ومهماً ومحوراً لاهتمام الفكر التربوي والمادة الشاغلة للحياة التعليمية نظراً لتقنية العصر الذي نعيشه وأن عملية دمجها مع التعليم الجامعي يكشف الى رغبة الطلبة واتجاهاتهم الايجابية نحو توظيف هذه التقنيات في المساقات التعليمية مما يعزز أساليب التواصل والتقدم في التعليم فتتيح

الفرصة للتفاعل والاستماع والمشاركة لخلق بيئة تعليمة تعلمية غنية تشبع جاجات الطلبة وتثري متطلباتهم وتزيد من فاعليتهم وانتاجيتهم التحصيلية وصولا الى مخرجات تعليمية ذات جودة عالية تواكب متطلبات العصر وتحقق متطلبات العصر الحاضر.

وترى الباحثة مدى اهتمام الطلبة بالتطورات التقنية الحاصلة في مجال التعليم والمواكب للمستجدات العصر الراهن وما يتسم به من ثورة معلوماتية وتكنولوجية سريعة، حيث غيرت التعليم الى بيئة حيوية ودائمة حرة ومباشرة غير مكبلة بقيود الزمان والمكان وتقضي على ثقافة الروتين والتقليد والتلقين وتسمح للطالب للوصول والتنقل للمواد التعليمية ومصادر المعرفة اينما وجد وحيثما كانت .

وقد يعود السبب أيضاً الى ان المقررات الدراسية تتضمن الكثير من المعلومات والحقائق والمفاهيم العلمية والتي تحتاج الى تنظيم دقيق. ولذلك يتطلب أن يحقق التعلم المدمج المرونة في التعليم باختيار الوقت والزمان المناسب للتعلم، كما ان استراتيجية التعلم المدمج تمكن الطلبة من تلقي المادة التعليمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته بالطريقة المرئية او المسموعة او المقروءة، اي توفر بيئة تعليمية تفاعلية مستمرة بعكس الطريقة التقليدية التي تركز على التلقيين السلبي للمعلومات، ويؤكد علماء التربية بأنه كلما تعلم الفرد اكثر من حاسة زاد فهمه للموضوعات التعليمية، كما إنها توفر المادة التعليمية بطرائق مختلفة وعديدة، بحيث تتيح للمدرس اختيار الأفكار المهمة في أثناء تجهيز المحاضرات وهذا يساعد الطالب على فهم المادة وتحليلها، كما أن التعلم المدمج يساعد الطلبة على تكرار المعلومات والمحتوى ومراجعتها، وهذا يعزز احتفاظهم بها، ويساعد على التعلم مدى الحياة، وبقاء أثر التعلم، ويساعد على دعم تحصيلهم، ويؤدي الى اتجاهات ايجابية وليست سلبية نحو التعلم المدمج والذي يجمع بين التعلم الإلكتروني واللقاء الصفي مع عضو التدريس، كما إنها تساهم في زيادة التفاعل في أثناء عملية التعلم، وتعزز الجوانب الإنسانية والعلاقات الإجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين عضو التدريس، كما أن التعلم المدمج يولد شعورا من الثقة والارتياح ويوفر الوقت والجهد

لهم من خلال عملية البحث والتقصي عن المعلومات من مصادر التعلم الإلكتروني كافة . كما أنها تمكن الطالب من التعلم حال عدم تمكنه من الحضور للمحاضرة فإنه يستطيع تعلم مالم يتمكن من حضوره في الوقت نفسه والذي يتعلم فيه زملاؤه دون أن يتاخر عنهم.

وقد يعزى السبب أيضاً أن الطلبة قد وجدوا ملاذاً لهم في تطبيقات التعلم المدمج من الطريقة الاعتيادية والتي تعد أن المتعلم متلقي سلبي للمعلومة وأن المعلم هو المحور الرئيسي في عملية التعلم .

وتعزى الباحثة إنخفاض مستوى الفقرة الأخيرة إلى ضعف خبرة ومهارة عضو التدريس في استخدام الأجهزة والمواد التعليمية والتقنيات التكنولوجية الحديثة والاتصال بأشكالها، وانتاج الوسائط المتعددة والكفايات التكنولوجية التعليمية، وإلى قلة فرص التدريب لاستخدام التعلم المدمج، وقلة توافر الفنيين للحاسب الآلي وأجهزته في مكاتب الهيئة التدريسية. وقد يعزى ذلك الى صعوبة التخلي عن النظرة التقليدية للتعليم والمتمثلة في التعليم التلقيني، والوقت الطويل الذي قد يتطلبه تصميم المقررات الدراسية الإلكتروني ة بمعايير جيدة، وضعف الدعم الفني اللازم لخدمة مستخدمي التعلم المدمج، وغياب المكافآت والحوافز التشجيعية لأعضاء الهيئة التدريسية لاستخدام التعلم المدمج وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من شعبان وجعفر(2017) حيث أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مقرر طرائق التدريس الاقتصاد المنزلي لتحسين التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية (عينة البحث) وفاعليته في تنمية الاتجاه نحوه لدى طالبات عينة البحث، كما توصلت الدراسة لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطالبات في اختبار التحصيل ودرجاتهن في مقياس الاتجاه نحو التعلم المدمج، ودراسة العمري والعياصرة والجبالي (El- Omari and Ayasrah and al- Jabali,2016) أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات كبيرة في متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الابداعي بسبب البرنامج التدريبي القائم على التعلم المدمج لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة الذيابات(2013) أظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات ايجابية لطلبة كلية العلوم التربوية نحو

التعلم المدمج، وأوصت الدراسة الباحث بضرورة تبني أسلوب التعلم المدمج واستخدامه في تدريس مساقات اخرى مختلفة وتخصصات مختلفة، ودراسة الصوالحة، ومحاسنة، وآخرون(2013) وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التعليم المتمازج في تدريس المساقات الجامعية كانت اتجاهات ايجابية، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لاستراتيجية التعليم المتمازج في أثناء تدريسهم للمساقات الجامعية، ودراسة القحطاني (Al Qhdani, 2012) أظهرت نتائج الدراسة ان هناك فروق دالة إحصائياً بين الطرائق الثلاث من حيث تحصيل الطلاب لصالح طريقة التعلم المدمج وبلغ عددهم (55) مع حجم تأثير كبير بلغ (1.34)، ودراسة الشناق، قسيم وبني دومي، حسن(2010) توصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو التعلم الإلكتروني ، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لتقدير المعلمين على مقياس الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني (76.3) من أصل (00.5)، ودراسة أبو موسى (2008) أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تحصيل الطلبة الذين درسوا باستراتيجية التعلم المزيج، والطلبة الذي درسوا بطريقة المحاضرة ولصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجية المستخدمة ولصالح المجموعة التجريبية أيضا. وأوصت الدراسة بأن تعمم استراتيجية التعلم المزيج في تدريس المساقات الجامعية في الجامعة العربية المفتوحة، ودراسة أكونلا وسولا (Akkoyunlu and soylu, 2013) أظهرت النتائج أن الطلاب استمتعوا بالمشاركة في بيئة التعلم المختلطة. أثرت مستويات تحصيل الطلاب وتواتر مشاركتهم في المنتدى على وجهات نظرهم حول بيئة التعلم المختلطة. وكان التفاعل وجها لوجه في تطبيق التعلم المختلط أعلى الدرجات. أظهرت هذه النتيجة أهمية التفاعل والتواصل لنجاح التعلم عبر الإنترنت.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما آراء طلبة كلية الزراعة نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية ؟

للاجابة على هذا السؤال تم وضع سؤال مفتوح في أداة الدراسة وهو ما رأيكم في تطبيق التعلم المدمج في المساقات الجامعية من وجهة نظركم ؟ لإبداء رأي الطلبة والتعبير عنه بكلماتهم الخاصة، وتم جمع الاجابات المكررة ووضعها في جدول، حيث تم الاجابة عنه من قبل 35 طالبا وطالبة، ويوضح الجدول (3) هذه الاجابات

جدول(4): آراء طلبة كلية الزراعة نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية

الاجابات المتكررة	عدد الطلبة
أشعر بالثقة عند استخدام التعلم المدمج	10
التعلم المدمج يوفر الوقت والجهد علي	10
التعلم المدمج يساعدني على تطوير مهاراتي في استخدام الوسائل الإلكتروني ة	5
التنوع في مصادر المعرفة والبحث عن المعلومة	5
غير ممل ومتابعة الدروس بشكل دوري	2
فهم المواد بشكل افضل	3

يتبين لنا من الجدول(4) أن آراء الطلبة نحو التعلم المدمج تراوحت ما بين الشعور بالثقة من تطبيق التعلم المدمج على المساق التعليمي وبين أن التعلم المدمج يوفر لهم المرونة بالتعلم في المكان والوقت المناسب لهم، ويساعد أيضاً على تطوير مهاراتهم في استخدام الوسائل الإلكترونية، والتنوع في مصادر المعرفة والذي بدوره يقلل من الملل ويساعد على متابعة الدروس بشكل دوري وفهم المواد التعليمية بشكل أفضل، وترى الباحثة أن آراء الطلبة كانت ايجابية نحو تطبيق التعلم المدمج ويعزى ذلك الى علم الطلبة بأهمية دمج الاستراتيجات الحديثة في التدريس الجامعي كاستراتيجية التعلم المدمج لما لها من أهمية في توفير الوقت والجهد والتكلفة وتحقق المرونة في اختيار الوقت والزمان المناسب للتعلم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج (Blended learning) في تدريس المساقات الجامعية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي ؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت ، كما هو موضح بالجدول (5).

الجدول (5)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة	F
ذكر	17	3.6221	0.3361	-0.663	0.823	0.051
أنثى	33	3.6896	0.34385	-0.668		

*دالة عند مستوى (a≤0.05)

يتبين من الجدول (5) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية تعزى إالى متغير النوع الاجتماعي، حيث كانت مستوى الدلالة (0.823) وهذه القيمة ليست دالة إحصائياً وتشير هذه النتائج إلى أن اتجاهات الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية لا تختلف باختلاف النوع الاجتماعي(ذكر، أنثى)، وقد يعزى السبب إلى أن الطلبة جميعاً قد درسوا نفس المساقات

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لاتجاهات الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج (Blended learning) في تدريس المساقات الجامعية تعزى إالى متغير النوع الاجتماعي

الإلكترونية، وتعرضوا للخبرات التعليمية الإلكترونية نفسها بغض النظر عن النوع الاجتماعي، وقد يعزى الى أن الطلبة بغض النظر عن جنسهم لديهم دراية بأهمية وفوائد تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في التدريس الجامعي حيث يوفر لهم المرونة بالتعلم في المكان والوقت المناسب لهم، ويساعد أيضاً على تطوير مهاراتهم في استخدام الوسائل الإلكترونية، والتنوع في مصادر المعرفة والبحث عن المعلومات بشكل مستمر وبشكل غير ممل. ويساعد على سهولة التواصل بين الطالب والمعلم، وبين الطلاب بعضهم لبعض من خلال

توفير بيئة تفاعلية مستمرة، تعمل على تزويد الطلبة بالمادة التعليمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة، وتمكنهم من التعبير عن أفكارهم، والمشاركة الفعالة في المناقشات الصفية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وبناء على ذلك تقدم الباحثة التوصيات التالية:

1. تأكيد أهمية التعلم المدمج وقابليته للتطبيق في العملية التعليمية كونه يجمع بين أكثر من أسلوب في التدريس، في إطار بيئة تعليمية تفاعلية غنية بمصادر التعلم والتعليم، وبما يحقق متطلبات الموقف التعليمي.
2. عقد دورات تدريبية بشكل مكثف في التعلم الإلكتروني بأشكالها كافة لأعضاء الهيئة التدريسية ضمن إطار منظومة التعليم العالي باعتباره من الاتجاهات الحديثة في التدريس والمطلوبة في ظل عصر المعلوماتية.
3. إعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية المدرسية واستراتيجيات تنفيذها، من أجل استيعاب مفاهيم الثورة الإلكترونية والتكنولوجية، ودمجها بطرائق تدريسية ذات جودة عالية، وعرضها أمام الطلبة، بأسلوب يحقق متطلبات الإبداع والإبتكار، ويلبي حاجات الأفراد والمجتمع.

4. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول توظيف التعلم المدمج في الجامعات والمؤسسات التعليمية الأردنية الأخرى، وتناول متغيرات اخرى.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو موسى، مفيد (2008).أثر استخدام التعليم المزيج على تحصيل طبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة في مقرر التدريس

بمساعدة الحاسوب واتجاهاتهم نحوها.

الجامعة العربية المفتوحة، عمان، الأردن

أخبار الجامعة الأردنية" الأردنية نقلة نوعية نحو نظام التعلم المدمج. تاريخ النشر " May, 10, 2017، تم الرجوع اليها في أبريل 2019 من الموقع الإلكتروني http://ujnews2.ju.edu.jo/Lists/News/Disp_FormNews1.aspx?ID=8454

جبر، سعيد والعرنوسي، ضياء (2014). التعلم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي (دراسة نظرية). مجلة كلية التربية الأساسية. 17(3)، 152-177.

جريدة الرأي " (الأردنية) تدرس 70 مساقاً على وفق نظام "التعلم المدمج" . تاريخ النشر:2017/10/25 ، تم الرجوع اليها

في ابريل 2019 من الموقع الإلكتروني http://alrai.com/article/10390134

حمدي، نرجس (2010). الاستخدامات التربوية للإنترنت في الجامعات الأردنية، دراسات العلوم التربوية. 1(2)، 34-3.

الحياري، لينا (2019). أثر استخدام استراتيجية التعلم المدمج على تحصيل طلبة الجامعة الأردنية في مادة اللغة الانجليزية. مجلة الدراسات العلوم التربوية ،المجلد(46)،العدد(2)،عمان – الاردن

الديرشوي، عبد المهيمن عبد الحكيم(2019). اثر استراتيجية التعلم المدمج على التحصيل الدراسي واستبقاء المعلومات لدى طالبات الصف الحادي عشر الأدبي في مادة الجغرافية بمركز محافظة دهوك/العراق.

الديك، ع.(2010). أثر المحاكاة بالحاسوب على تحصيل الآتي والمؤجل لطلبة الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحو وحدة الميكانيكا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الذيابات، بلال (2013). فاعلية التعلم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الاولى واتجاهاتهم نحوه، مجلة النجاح للأبحاث، مجلد 27(1)،200-182، جامعة الطفيلة التقنية- الاردن.

ريحان، مساعد الماسة (2019). التعليم الإلكتروني توظيفه واستخداماته وسماته وتطبيقاته ومعوقاته. المجلة الإلكتروني ة الشاملة متعددة التخصصات، العدد العاشر .

زيتون (2006).التعلم الإلكتروني ، المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم، الرياض: الدار الصولتية للتربية

سليم، تيسير إنداوس (2018).اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج- الأردن، مجلة الدراسات العلوم التربوية، المجلد(45)، العدد4، ملحق(4)، عمان- الأردن.

شعبان، فاطمة عاشور وجعفر، انجي (2017). فاعلية التعليم المدمج في تدريس مقرر طرائق تدريس الاقتصاد المنزلي لتحسين التحصيل والاتجاه نحوه لدى طالبات كلية التربية بجامعة نجران، البحث مدعم من عمادة البحث العلمي بجامعة نجران، المجلد (6)، العدد(7)، برقم NuisHEDIS/114

الشناق، وبني دومي (2010).اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في

المدارس الثانوية الأردنية. مجلة جامعة دمشق، مجلد (26)، العدد(2+1)، عمان،الأردن.

الصوالحة،علي سليمان مفلح ومحاسنة، عمر موسى خليف والمومني، مفضي محمد والعويمر، يسري راشد عبد العزيز (2013).اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية التعليم المتمازج في تدريس المساقات الجامعية. مجلة بحوث التربية النوعية –عدد 28-

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد(2016). البحث العلمي(مفهومه – أدواته – أساليبه). الطبعة:18، مجلد:1، عدد الصفحات:312، دار الفكر للنشر والتوزيع.

عطية، خ (2005). عمليات تكنولوجيا التعليم، مكتبة دار الكلمة، القاهرة.

عوض، حسني وأبو بكر، إياد (2010). أثر استخدام نمط التعليم المدمج على تحصيل الدارسين في جامعة القدس المفتوحة- فلسطين.

عياد، فؤاد وصالحة، ياسر (2013). فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 7 (2)، 29-64.

غوادرة، نضال (2017).أثر توظيف التعليم المتمازج على تحصيل طلبة مناهج البحث العلمي في كلية التربية في جامعة الخليل، مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث،1(5)،81-91، الخليل- فلسطين.

المرشدي، عماد حسين وآخرون (2017). أثر استخدام التعليم المزيج في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط

ودافعيتهن نحو مادة علم الحياة جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

الجامعة الأردنية، الموقع الإلكتروني https://ar.wikipedia.org/wiki ، وتم الرجوع اليه في أكتوبر 2019.

والي، محمد (2015). الاستعداد لتطبيق التعلم المدمج لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. مجلة كلية التربية. 1-33.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Akkoyunlu, Buket and Soylu, Meryem Y.(2013). Astudy On Student's Views On Blended Learning Environment, Turkish Online Journal Of Distance Education, TOJDE, July 2006, ISSN 1302-6488, Volume:7 Number:3 Article :3.

Al-Qahtani A.Y Awadh(2012). Effects of Traditional, Blended and E-learning on Students' Achievement in Higher Education. Journal of computer Assisted Learning,1365-2729.

Alexander, D.(2006). Ciso Learning Institute For Blending Learning, http://www.Cisco.com/ Learning Institute

El Omari, Abdallah.H ; Ayasrah, Mohammad.N; Al-Jabali, Mohammad.A (2016). The Effect of Blended Learning Based Training Program on Developing Creative Thinking among Talented Students at King Abdullah II Schools for Distinction. Journal of Educational and Social Research MCSER Publishing, Rome-Italy, Vol. 6 No.3.

El-Deghaidy, H. & Nouby, A. (2013). Effectiveness of a Blended E-Learning Cooperative Approach in an Egyptian Teacher Education Programme. Computers & Education, 51(3), P. 988-1006.

Jones, G. & Jones, B. (2010). A comparison of Teacher and Student attitudes concerning use and effectiveness of Web-based course management software. Educational Technology and Society, 8 (2) 125-135.

Melton, S. (2013). Evaluating students' achievement and satisfaction in the course of mathematics during their studies in a mixed learning method compared to the traditional method. Journal of Distance Education. 13, (1),

المنهج التأويلي عند الإمام الألوسي بين الإشارة والعبارة

The interpretative approach of Imam Al-Alusi between the reference and the phrase

د.أبا سفيان محمد الحاج عبد المحمود

Abasufian Mohmmed alhaj

تاريخ الإرسال / **10/3/2020** تاريخ القبول /**1/7/2020**

المستخلص

هدفت الدراسة إلى إبراز دور القرءان الكريم والحديث النبوي في استنباط الأحكام والعلوم واختلاف القول في ذلك بما يؤدي إلى سعة الاستنباط كلٌ حسب مشربه، وما يهبهُ الله له من الحكم والفهم والعلم بكتاب الله تعالى. كما هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على منهج الإمام الألوسي في تفسيره مازجاً بين الإشارة والعبارة، والمفردة والتركيب، والرواية والدراية، وتوازنه بين فهم عصر السلف والخلف في حلة سماها روح المعاني. اتبعت الدراسة المنهج الاستقرائي التحليلي وخلصت إلى نتائج منها: كشف قطب من أقطاب علم التفسير وحياة رمزٍ من رموزه وهو الإمام الألوسي، الموازنة بين السلوك الصوفي الخلقي والمنهج السلفي الشرعي. من خلال أراء الإمام الألوسي التأويلية. تحقيق القيمة العلمية للتفسير الإشاري بين القبول والرد. توصي الدراسة بتضافر جهود المهتمين بالتفسير لإبراز التراث الإسلامي في أبهى صُوَرِه، وإخراج الإرث التفسيري للناس بصورة بنتفع بها الناس، بمختلف مجالاتهم.

Abstract

The study aimed to highlight the role of the Holy Qur'an and Prophetic Hadith in devising rules and sciences, and the difference in what is said in that, which leads to the capacity of deduction each according to his method, and what Allah gives him of Judgment, understanding and knowledge in the Book of Allah. The study also aimed to shed light on the approach of Imam Alusi in his interpretation, mixing reference and phrase, lexes, and syntax, narration and the know-how, and its balance between understanding the era of the predecessor and the successor in a garment called the spirit of meanings. The study followed the analytical inductive approach and concluded with results such as: revealing one of the poles of the science of interpretation and the life of one of its symbols, the Imam Alusi, the balance between moral and ethical behavior and the Salafi-Sharia approach through the interpretations of Imam Alusi interpretation. Achieving the scientific value of the indicative interpretation between acceptance and response. The study recommends the concerted efforts of those interested in the interpretation to highlight the Islamic heritage in its best form, and to direct the explanatory legacy of people in a way that benefits people in many fields..

ترجمة الامام الألوسي

هو أبوالثناء ويقال أبو عبد الله السيد محمود بن عبد الله بن محمود بن درويش البغدادي ولد ونشأ ببغداد [1].

يرجع نسبه إلى بيت النبوة إلى الإمام الحسين بن علي بن أبي طالب رضي الله عنهم فهو من آل بيت النبي صلى الله عليه وسلم، قال عن نفسه: "وأنا أحمد الله تعالى كما هو أهله على أن جعلني من الفائزين بالنسبين حيث وهب لي الإيمان، وجعلني من ذرية سيد الكونين صلى الله تعالى عليه وسلم، فها أنا من جهة أمِّ أبي من ذرية الحسن، ومن جهة أبي من ولد الحسين رضي الله عنهما:

نَسَبٌ كأنّ عليه من شَمس الضُّحى نورًا ومن فَلَقِ الصباح عمودا"[2]

وأسرته لها شهرة بالعراق، أما آلوسي أو ألوسي بالمد والقصر فهو نسبة إلى قرية من أعمال العراق تقع على نهر الفرات في محافظة الأنبار حيث نزحوا اليها بعد أن تركوا بغداد بسبب هجوم التتار عليها[3].

رحل الإمام الألوسي في طلب العلم فسافر إلى الاستانة[4]، وهي عاصمة الخلافة آنذاك والتقى فيها بعدد من العلماء في زمانه ليستمع منهم ويعرض عليهم ما عنده من أسانيد منهم: الشيخ أحمد عارف حكمت الحنفى، مفتى البلاد وشيخ الإسلام، فأجازه فيما عنده من أسانيد، وصنّف كتابه(شهي النغم في ترجمة شيخ الإسلام وولى النعم أحمد عارف حكمت) ثم رجع إلى بغداد ووصف رحلته منذ خروجه من بغداد حتى وصوله إلى الاستانة في كتابه (نشوة الشمول في السفر إلى استانبول).

1- الأعلام، الزركلي 8/53، مطبعة كوستاتوماس 1376هـ 1956م، معجم المؤلفين، عمر رضا كحالة مطبعة الترقي 1958م

2 - روح المعاني 150/10

3- فتوح البلدان، البلاذري 246/1 مكتبة الهلال، بيروت 1983م.

4 - معروفة تاريخيًا

باسم بيزنطة والقسطَنْطِينِيَّة والأسِتانة وإسلامبول واستانبول, إسطنبول هي أكبر المدن في تركيا

تفرغ لطلب العلم منذ أن كان صغيرا وحرص على تلقيه من العلماء الأفاضل في ذلك العصر، وحصل على كثير من الإجازات منهم في شتى ضروب العلم من الحديث وعلوم القرآن والتفسير واللغة وغيرها

وأشهر من تلقى عنهم العلم من شيوخه الآتي:-

السيد عبد الله بن محمود الألوسي والده إمام زمانه حتى توفى سنة (1242هـ)، وقد تلقى منه القرآن وأتقنه على يديه، وتلقى عنه بداية المذهب الشافعي، وبدايات العلوم[1].ومنهم علي بن محمد بن سعيد بن عبد الله بن الحسين السويدي، المعروف بعلي أفندي المتوفى (1237هـ) مؤرخ أديب، ولد في بغداد وتوفي في دمشق، وصنف عدداً من المؤلفات أشهرها العقد الثمين في بيان مسائل الدين[2]. ومنهم علي علاء الدين الأفندي الموصلي ت (1242هـ) محدث من آثاره تصنيف أسانيد الكتب الستة. وقد لازمه الألوسي أربع عشرة سنة وتلقى عنه التوحيد والحديث وعلومه حتى أتقنها[3]. ومنهم الشيخ أبو البهاء خالد بن الحسين، ضياء الدين النقشبندى ت (1242هـ)، جاء من جهات شهرزور، وهاجر إلى بغداد وكان عالماً عاملاً، زاهداً، تلقى على يده العلوم العقلية والنقلية وألف فيه الألوسي (الفيض الوارد في مرثية مولانا خالد)، وقد نشر الطريقة النقشبندية في بغداد، وشرح مقامات الحريرى في مؤلف مشهور، وقد أخذ عنه الألوسي الطريقة النقشبندية[4]. ومنهم أحمد عراف حكمت بن إبراهيم الحنفى، مفتى الإسلام، التقاه الشيخ الألوسي في اسطنبول، وأجازه بما عنده من أسانيد، وتوفى (1275هـ) وقد صنف كثيراً من الكتب[5].وقد تلقى الإمام العلم والأدب واللغة، عن أفاضل العراق ونجبائها وعلمائها، حتى صار علماً ومرجعاً لأهل زمانه ومن بعدهم. كان الإمام

1- معجم المطبوعات، مصدر سابق 3/1، أعيان القرن الثالث عشر، مصدر سابق، ص: 167.
2- معجم المؤلفين عمر رضا 506/2، المصدر السابق، ص: 65.
3- معجم المؤلفين، 546/2 تراجم العلماء المعاصرين في العالم الإسلامي، أنور الجندي، ص: 481، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1401هـ1981م.
4- الأعلام، الزركلي 3/334 التفسير ورجاله، محمد الفاضل ابن عاشور، ص: 138.
5- الأعلام، الزركلي 1/138 هداية العارفين في أسماء المؤلفين، مصدر سابق 101/1.

الألوسي سلفي العقيدة، في غير تعصب، فالألوسي على عقيدة أهل السنة والجماعة، ومذهبه الفقهي الشافعي، مع نبوغه في مذهب الإمام أبى حنيفة الذي تولى الإفتاء باسمه.وقد أخذ الطريقة الصوفية النقشبندية على الشيخ أبى البهاء خالد النقشبندي. سني، شافعي المذهب حنفي الفتوى، نقشبندي الطريق والسلوك.كان أسلافه على مذهب الإمام الشافعي في الفقه، وقد درس هو الفقه عنهم، وأخذ منهم وقد نزع هو مع شافعيته إلى مذهب الإمام الأعظم أبى حنيفة، حتى صار من فقهائه.

أخذ العلم على يديه عدد كبير، من العلماء، وأشهرهم:-

عبد الفتاح بن الحاج شواف زاده، البغدادي، الحنفي، وقد ترجم لشيخه في كتاب سماه (حديقة الورود في ترجمة أبى الثناء شهاب الدين محمود) توفى سنة (1272هـ)[1]. ومن تلاميذه سعد الدين بن محمود المعروف بعبد الباقي الألوسي ابنه، من فضلاء العراق ورث الفضل عن أبيه، ودرس عليه العلوم، والمتوفى (1291هـ) ودفن إلى جانب أبيه، وله عدة مصنفات في شتى العلوم[2]. وتلاميذه ابنه نعمان خير الدين الشهير بابن الألوسي، عالم فاضل حنفي المذهب، المتوفى (1317هـ) وله مصنفات عـديدة[3]. ومنهم أيضاً عبد السلام الحاج سعيد البغدادي الحنفي، مدرس المدرسة القادرية وإمامها من تلاميذ الإمام، المتوفي (1320هـ)[4]. قد تتلمذ على الإمام، وأخذ عنه عدد من علماء ذلك الزمان، نالوا منه صنوف العلم، في القرآن وعلومه والسنة وفنونها، واللغة وآدابها والنحو والصرف، وعلوم الفلك، وعلم الكلام، والتصوف واشتهر منهم أبناؤه أجمعون، وعمه عبد الحميد، وكثير ممن جـاء بعده[5].

ترك الإمام الألوسي ثروة علمية ضخمة، أثرى بها المكتبة الإسلامية ومنها التفسير المعروف بروح المعاني الذي نحن بصدد الدراسة فيه. وهو أحد هذه آثاره، ومن مؤلفاته أيضاً.

1- أعيان القرن الثالث، ص: 183 هداية العارفين 317/1.
2- هداية العارفين 259/1
3- هداية العارفين 710/1
4- هداية العارفين 1/304
5- منهج الإمام الألوسي في التفسير، ص: 38 وما بعدها، أعيان القرن الثالث عشر، ص: 152.

1- في الأدب واللغة[1]:-

2-حاشية شرح القطر – لابن هشام. شرح قطر الندى وبل الصدى لابن هشام وصل فيه إلى باب الحال وأتمها بعد وفاته ولده نعمان.

3- كشف الطرة في الغرة شرح به درة الغواص للحريري، وفيه مقدمة لابن المؤلف نعمان. وقد طبع في دمشق.

4- كتاب حاشية ابن عصام في الاستعارة، ألفها وهو ابن ست عشرة تقريباً.

5- كتاب شرح مرثية الشيخ خالد النقشبندي المسمى (الفيض الوارد على رياض مرثية الشيخ خالد) شرح بها القصيدة الدالية للسيد محمد الجواد. طبع بالهند (1278هـ). وغيرها

وفاتـه:-

أصابته الحمى وأخذت تعاوده، حتى تمكنت منه، وأبلت جسده، فانتقلت إلى رحمة مولاه في يوم الجمعة الخامس والعشرين من شهر ذى القعدة سنة سبعين ومئتين وألف (1270هـ) ودفن. بالكرخ في بغداد،- التي منها معروف الكرخي[2]-ولم يتجاوز عمره الخمسين إلا قليلاً، وقبره الآن مشهور يزار[3].

التعريف بتفسير الإمام الألوسي:

روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني:

استغرق في تأليفه خمس سنوات، فقد بدأ فيه سنة (1252هـ) وفرغ منه سنة (1257هـ)، وذلك بسبب رؤيا قال: (أن الله أمرني بطي السموات والأرض، ورتق فتقها على الطول والعرض، فرأيت في ذلك وجعلت أفتش لها تأويلاً فرأيت في بعض الكتب أنها إشارة للتفسير)[4].

1- الزركلي 176/7

2- معروف الكرخي، أحد الأعلام الزهاد المتصوفة، ولد في كرخ بغداد وتوفى سنة 200هـ الأعلام الزركلي 185/8.

3- أعيان القرن الثالث عشر، ص: 51، معجم المطبوعات 3/1.

4- روح المعاني 3/1، مناهل العرفان، الرزقاني 61/2.

وطبع عدة طبعات منها

1- طبعة دار الفكر للطباعة والنشر (1408هـ) – (1987م).

2- طبعة دار الكتب العلمية. بيروت – لبنان (1415هـ) – (1994م)

3- طبعة الدار القومية العربية للطباعة – القاهرة (1383هـ) – (1964م)

4- طبعة دار إحياء التراث العربي بيروت. وهى ثلاثون جزءاً في خمسة عشر مجلداً،

وصفه الذهبي في التفسير والمفسرون بأنه ليس إلا موسوعة تفسيرية قيّمة"[1].وجملة القول، فإنَّ روح المعاني للعلامة الألوسي ليس إلا موسوعة تفسيرية، قد جمعت زبدة التفاسير التي تقدمته، وآراء السلف الفقهية والعقدية، والأدلة والبراهين العقلية والنقلية، مع جزالة في اللفظ وسهولة في العبارة ومناقشة آراء الغير، ويعتمد فيها على قوة ذهن، وصفاء قريحة[2].

وقد تجنب الإمام الألوسي في كتابه التطويل، وعزف عن ذكر القصص الطوال، ونقى تفسيره من الإسرائيليات قال: محمد أبو شهبة (فهو ليس مجرد ناقل بل له شخصيته العلمية البارزة وأفكاره النيرة. وليس في كتابه ما يؤخذ عليه[3].

وكتاب الألوسي كتاب جليل في قدره، عديم المثيل في بابه، كيف لا وقد شهدت له الأفاضل، وذاع صيته، وأخذ عنه من بعده وجمع صنوف العلوم، وأزال غموض اللغة وجمع روايات الكتب الصحيحة، فهو أحد مراجع التراث الإسلامي[4].

وما أبدع قول القائل فيه:-

إن كان محمود جار الله قد جمعت له المعاني بتفسير وتبيان

فإن محمودنا الحبر الشهاب له روح المعاني وكان الفخر للثانى5.

---

1 – التفسير والمفسرون 361/1. وكان الأولى أن يصف الموسوعة بأنها نفيسة مثلاً، إلا إذا قصد "مستقيمة" وهو بعيد.

2– التفسير والمفسرون. الذهبي 36/1، التفسير ورجاله، محمد الفاضل ابن عاشور ص: 153، مناهل العرفان. الزرقاني 1/82.

3– الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير، أبو شهبة، ص: 12.

4– أريج الند والعود، نخبة من تلاميذ الشيخ، ص: 9 وما بعدها.

5– أعلام القرن الثالث، مصدر سابق، ص: 51، منهج الألوسي في التفسير، مصدر سابق، ص: 35.

ما أخذ عليه[1]:-

1- تركه بعض الأحاديث دون الإشارة إلى مصدرها.

2- الإكثار من التفسير الإشاري الذي لم يكن في حاجة إليه.

3- الاستطراد في بعض الموضوعات، وكثرة المناقشة فيها، مما يفصل القارئ عن الموضوع الأصل.

4- إيراد بعض الأحاديث الضعيفة والأقوال الشاذة دون الإشارة إلي ضعفها أو شذوذها.

5- كثرة الشواهد اللغوية والإطالة فيها.

ولعل الألوسي جنح للإسهاب في التفسير والتفسير الإشاري، ليكون كتابه جامعاً لكل ألوان التفسير، مرضياً لجميع الأذواق.

مصادر التفسير عند الإمام الألوسي:

وضع الإمام الألوسي منهجاً مميزاً وتبحر في علم التفسير، وفكان له اهتمام باللغة والأدب والبلاغة والفصاحة والذوق والعلوم الأخرى مثل الحديث، والسيرة، والفقه، وأصوله وغيرها، لذلك خرج مؤلفه من أجود ما يكون منهجاً وعلماً وتميز من بقية التفاسير فلم يعرف له مثيل لذلك لأنه جمعه من عدة مصادر منها:

1- القرآن الكريم: -

من المعروف أن القرآن الكريم يفسر بعضه، وأن خير ما فسر به القرآن القرآن نفسه،فما وجد فيه مجملاً في مكان جاء في مكان آخر مفصلا، لذلك أهتم العلماء بتفسير القرآن بالقرآن ومنهم الإمام الألوسي فقد استمد في تفسيره من القرآن الكريم الكثير، فقد ورد في تفسير قوله تعالى:" أُحِلَّتْ لَكُمْ بَهِيمَةُ الْأَنْعَامِ إِلَّا مَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ"[2]قال أجمع المفسرون على أنه المراد بذلك قوله تعالى" إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ بِهِ لِغَيْرِ اللَّهِ"[3]

1- الإسرائيليات والموضوعات في كتب التفسير، أبو شهبة، ص: 12، منهج الألوسي في التفسير، ص: 260.

[2] -سورة المائدة الاية 3

[3] - سورة البقرة الآية 173

2- السنة النبوية:-

أهم مصادر تفسير الألوسي هو السنة النبوية والتي تعد المصدر الثاني للتفسير، وروايات الصحابة والتابعين فيذكر الآية ويشير إلى الحديث الذي شرحها أو قول النبي صلى الله عليه وسلم فيها. ويعزو الحديث بذكر الكتاب الذي ورد فيه الحديث من البخاري أو مسلم، أو كتب السنة الأخرى، وذلك كثير في تفسيره[1]. فقد أخرج البخاري ومسلم في صحيحيهما عن البراء رضي الله عنه قال: صلينا مع رسول الله صلى الله تعالى عليه وسلم بعد قدومه المدينة ستة عشر شهرا نحو بيت المقدس، ثم علم الله تعالى هوى نبيه عليه الصلاة والسلام فنزلت "قَدْ نَرى..." [2] الآية[3].

3- أقوال الصحابة والتابعين:-

لقد أعطى الأمام الألوسي عناية خاصة بما ورد عن الصحابة والتابعين في التفسير لما له من قيمة علمية كبيرة، فقد شهد الصحابة التنزيل وشهدوا الوقائع والأحداث، وقد تتلمذ عليهم التابعين وهم أصحاب القرون الفاضلة المباركة. فيروي التفسير منسوباً للصحابي فيقول: قال: ابن عباس أو ابن مسعود أو غيرهما، وفتاوى التابعين مثل عكرمة ومجاهد وغيرهم[4].مثل تفسير قوله تعالى: "غَاسِقٍ إِذَا وَقَبَ"[5]، أخرج ابن جرير وابن المنذر عن ابن عباس ومجاهد، وابن أبى حاتم عن الضحاك وروي عن الحسن مرسلاً أن الغاسق (الليل الوقوب). وقال محمد ابن كعب هو النهار ووقب دخل الليل. وله روايات عن الصحابة والتابعين كثيرة[6].

4- اللغة وآدابها: -

ومن مصادر تفسير الامام الألوسي اللغة العربية و آدابها وقد تبين اهتمامه بها وبفنونها ويذكر دائماً آراء النحاة والبلاغيين مثل تفسير قوله تعالى."آنَسَ مِن جَانِبِ الطُّورِ نَاراً"[7]، قال: آنس أي

1- منهج الألوسي في التفسير، مصدر سابق، ص: 86.
2- سورة البقرة الآية: 144.
3 -روح المعاني 1/407
4- منهج الألوسي في التفسير، مصدر سابق، ص: 86.
5- سورة الفلق الآية: 2.
6- روح المعاني 23/187.
7- سورة القصص الآية: 29.

أبصر، وجاء بمعنى سمع وعلم، وذهب السكاكي إلى أنه اسم تام وعينه واو من نوس، وفى الكشاف أنه مصغر، وقيل من نسى بالقلب وهذا مروي عن ابن عباس ﷺ، وقال أبو حيان هو مجاز[1].

5- كتب التراث الإسلامي:-

ومن كتب التراث الإسلامي كافة نقل، فنجد أقوال الصحابة، وفتاوى التابعين، وآراء أئمة المذاهب الفقهية مع مناقشات علماء الكلام والتفسير بالرأي، مع الإشارة لكتب المفسرين التي نهل منها أو أشار إليها، أو ناقش رأياً فيها. وآراء أهل العقيدة والتصوف، وكتب اللغة، والشعر والتاريخ والسير. التأويل الإشاري عند الإمام الألوسي:

المراد بذلك قضية تأويل القرآن على غير الظاهر بأن يرى المفسر معنى آخر غير المعنى الظاهر يستنبطه بعض الناس ممن فتح الله عليهم ليس لعامتهم، يعد هذا النوع ليس من العلم الذي يكتسبه الانسان اجتهاداً بل هو هبة من الله يعطيه الله من استقام وصلح أمر نفسه بالتقوى، قال تعالى:" وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ"[2]. فهذا الفهم الذي يحصل للانسان بسبب تقواه هو أثر الاستقامة والصلاح. ويعتمد في الأصل على أنَّ للقرآن ظاهراً وباطناً. الذي هو "تأويل القرآن بغيرظاهره لإشارة خفية تظهر لأرباب السلوك والتصوف ويمكن الجمع بينها وبين الظاهر المراد أيضا)"3 فتفسير القرآن بهذه الطريقة يعرف بالتفسير الإشاري. لذلك عندما ألف عبد الكريم القشيري[4] كتابه في التفسير يعتمد فيه مثل هذا النوع من التفسير سماه (لطائف الإشارات) وقال في مقدمته عن سببه لتأليفه:"وكتابنا هذا يأتى على طرف من إشارات القرآن على لسان أهل المعرفة إما من معاني قولهم أو قضايا أصولهم، سلكنا فيه طريق الإقلال خشية الملال مستمدين من الله تعالى

1- روح المعاني 146/1.

2 -سورة البقرة الآية 281

3 - مناهل العرفان للزرقاني 56/2

4 - القُشَيْري عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك ابن طلحة النيسابوري القشيري، من بني قشير ابن كعب، أبو القاسم، زين الإسلام: شيخ خراسان في عصره، زهدا وعلما بالدين. كانت إقامته بنيسابور وتوفي فيها. سنة.465 هـ الأعلام للزركلي 57/4

عوائد المنة، متبرئين من الحول والمنة مستعصمين من الخطأ والخلل، مستوثقين لأصوب القول والعمل"[1].

قال ابن عاشور: "أما ما يتكلم به أهل الإشارات من الصوفية في بعض آيات القرآن من معان لا تجري على ألفاظ القرآن ظاهراً، ولكن بتأويل ونحوه، فينبغي أن تعلموا أنهم ما كانوا يدعون أن كلامهم في ذلك تفسير للقرآن، بل يعنون أنَّ الآية تصلح للتمثيل بها في الغرض المتكلم فيه، وحسبكم في ذلك أنهم سموها إشارات ولم يسموها معاني"[2]، وهذا هو الفارق بين منهجه في التفسير ومنهج غيره.

مما سبق يتبن أنَّ للمفسرين في تفسيرهم للقرآن الكريم منهجين هما تفسير القرآن على ظاهره، يقوم هذا التفسير على القرآن نفسه والسنة النبوية وما رود عن الصحابة والتابعين من أعلام التفسير من سلف هذه الأمة، والمنهج الثاني تفسير القرآن على غير الظاهر بقرينة خفية تدل على المعنى دون إبطال الظاهر" وهذا هو التفسير الإشاري المقبول إذ إنه إذا أبطل الظاهر وقال بأنَّ الظاهر غير مراد بهذا يكون قد وافق الباطنية[3].الذين قالوا بأن ظاهر القرآن غير مراد وهذا خلاف منهج السلف.

وهذا النوع من التفسير بالمنهج الذي ذُكرَ برزَ فيه الإمام الألوسي بحكم البيئة التي كان يعيش فيها في ذلك الزمان والأشياخ الذين أخذ عنهم العلم وكان له منهجه الخاص في تفسير القرآن، يعتمد هذا النهج في تفسيره فقد ذكر الألوسي في مقدمة تفسيره: أن كلام السادة الصوفية في القرآن "من باب الإشارات إلى دقائق تنكشف على أرباب السلوك ويمكن التطبيق بينها وبين الظواهر

[1] – القشيري لطائف الإشارات تفسير القشيري، عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك القشيري (المتوفى: 465هـ)، ت: إبراهيم البسيوني، نشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب – مصر، ط3، 41/1

[2] – انظر: التحرير والتنوير 3251/1

[3] – الباطنية: هي فرقة ضالة من الفرق التي تنتسب إلى التشيع, وحب آل البيت، يعتقدون ظاهر القرآن والسنة ويبطلون ظاهرهما، وتأويل نصوص الشريعة تأويلا باطنا يتوافق مع معتقدات زعموا أنهم اختصوا بها وبمعرفتها دون سواهم وبهذا يعلم أن الباطنية ليست فرقة واحدة, وإنما فرق متعددة.

المرادة، وذلك من كمال الإيمان ومحض العرفان"[1]، بل إنه يرى في قوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي آيَاتِنَا لَا يَخْفَوْنَ عَلَيْنَا)[2] "إشارة إلى سوء المنكرين على الأولياء، فإنهم من آيات الله تعالى"، قال: "والإنكار من الإلحاد، نسأل الله تعالى العفو والعافية"[3].وهو بذلك يؤكد على قضية أنَّ للقرآن ظاهراً وباطناً بناءً على الأثر الوارد في ذلك وهو ما جاء في صحيح ابن حبان:" عن ابن مسعود ﷺ، قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:"أنزل القرآن على سبعة أحرف، لكل آية منها ظهر وبطن"[4].

وإذا نظر الإنسان نظرة المتبصر الطالب للحق في تفسير الإمام الألوسي وكلامه، أدركت أنَّه يسير على منهج وسطي في التفسير الإشاري المقبول بخلاف من أتهمه بالباطنية. والتي تبطل الظاهر. و هذا هو الفرق بينهم وبين أهل الحق في التفسير إذ أنهم يبطلون الظاهر تماماً ويعطلونه، ويقولون أنه غير مراد. ومثال ذلك:

ما ذكره الألوسي من أنَّ ابن عطية ذكر أنَّه روي عن ابن عباس ﷺ أنه قال في قوله تعالى"أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً" يريد بالماء الشرع والدين، وبالأودية القلوب، ومعنى سيلانِها بقدرها أخذ النبيل بحظه والبليد بحظه. وأنه، أي ابن عطية، قال: وهذا قول لا يصح-والله تعالى أعلم- عن ابن عباسﷺ، لأنه ينحو إلى قول أصحاب الرموز، وقد تمسك به الغزالي وأهل ذلك الطريق، وفيه إخراج اللفظ عن مفهوم كلام العرب بغير داع إلى ذلك، وإنْ صح ذلك عن ابن عباس ﷺ فيقال فيه: إنما قصد، ﷺ، أنَّ قوله تعالى: (كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْحَقَّ وَالْبَاطِلَ) معناه الحق الذي يتقرر في القلوب والباطل الذي يعتريها. ويعقب الألوسي على كلام ابن عطية هذا بقوله: "ونحن نقول: إن صح ذلك فمقصود الخبر منه الإشارة، وإنْ كان يريد غير ظاهر فيه، وحجة الإسلام الغزالي عليه الرحمة منْ أشدِ الناس على أهل الرموز القائلين بأنَّ الظاهر ليس مراد الله تعالى، كما لا يخفى على متتبعي كلامه"[5].

1- روح المعاني 8/1
2 - سورة فصلت الآية 40
3 -روح المعاني 10/13
4 -صحيح ابن حبان 147/1
5 -روح المعاني 131/7

ومما يدل على أنَّه اتخذ منهجاً وسطاً، انتقاده لابن العربي في كثير من أقواله ومن ذلك ما جاء:"وقد ذهب قدس سره في كتابه فصوص الحكم إلى نحو ما ذهب إليه أخيراً في كتابه الفتوحات، وقد اعترض عليه بذلك غير واحد، وهو عندي ليس بأعظم من قوله قدس سره بإيمان قوم نوح عليه السلام وكثير من أضرابهم، ونجاتهم يوم القيامة، وقد نص على ذلك في الفصوص"، بل رأى أنَّ "العجب إن لم يكثر معترضوه في ذلك كثرتهم في القول بإيمان فرعون"[1]. على أنَّ الأهم في كلام الألوسي في هذا السياق هو قوله: "وفي فتاوى ابن حجر أنَّ بعض فقهائنا كفّر منْ ذهب إلى إيمان فرعون"[2].

ويرى الألوسي من باب الإشارة في قوله تعالى: (وما كان لرسول أن يأتي بآية إلا بإذن الله) منع طلب الكرامات واقتراحها من المشايخ. وتراه يستغل هذا الباب من تفسيره لتأكيد وجوب التزام الشرع للسالكين، فها هو ذا ينقل عن الجنيد رحمه الله قوله: لا يرتقي أحد في درجات العبودية حتى يحكم فيما بينه وبين الله تعالى أوائل البدايات، وهي الفروض والواجبات والسنن والأوراد، ومطايا الفضائل عزائم الأمور، فمن أحكم على نفسه هذا، منّ الله تعالى عليه بما بعده.[3]

يقول: "وما من سورة إلا افتتحها الرب بالرمز إلى حاله صلى الله عليه وسلم تعظيماً له وبشارة لمن ألقى السمع وهو شهيد، ولما كان الجلال في سورة براءة ظاهراً ترك الإشارة بالبسملة، وأتى بباء مفتوحة لتغير الحال وإرخاء الستر على عرائس الجمال، ولم يترك سبحانه وتعالى الرمز بالكلية إلى الحقيقة المحمدية، ولا يسعنا الإفصاح بأكثر من هذا في هذا الباب خوفاً من قال أرباب الحجاب، وخلفه سر جليل..."[4] وهنا نراه يخفي شيئاً لم يفصح عنه وعزا ذلك الى خوفه من أرباب الحجاب. ولعله يقصد بذلك من حجب عنهم فهم إشارات القرآن الكريم سواءً بضعف في الإيمان أو غيره.

1 - روح المعاني 175/6
2 - المرجع السابق 175/6
3 - المرجع السابق 167/7
4 - المرجع السابق 54/1

وفي الخبر "إن لله تعالى سبعين ألف حجاب من نور وظلمة لو كشفها لأحرقت سبحات وجهه ما انتهى إليه بصره من خلقه"[1] وقال ابن الزنجاني[2]: الرعد صعقات الملائكة والبرق زفرات أفئدتهم والمطر بكاؤهم، وجعل الزمخشري هذا من بدع المتصوفة، وكأني بك تقول: إنَّ أكثر ما ذكر في باب الإشارة من هذا الكتاب من هذا القبيل. وهنا نجد أن الإمام الألوسي لا يدعي الاكتفاء بالتفسير الإشاري فقط مع إبطال الظاهر بل يثبت الظاهر أولاً ويقول في ذلك: "والجواب إنا لا ندعي إلا الإشارة وأما أن ذلك مدلول اللفظ أو مراد الله تعالى فمعاذ الله تعالى من أنْ يمرَّ بفكري، واعتقاد ذلك هو الضلال البعيد والجهل الذي ليس عليه مزيد، وقد نص المحققون مِنْ الصوفية على أنَّ مُعْتقِدُ ذلك كافرٌ والعياذ بالله تعالى، ولعلك تقول: كان الأولى مع هذا ترك ذلك. فنقول: قد ذكر مثله مِن هو خير منَّا والوجه في ذكره غير خفي عليك لو أنصفت"وَهُمْ يُجادِلُونَ فِي اللَّهِ" بالتفكر في ذاته والنظر للوقوف على حقيقة صفاته وَهُوَ سبحانه شَدِيدُ الْمِحالِ في دفع الأفكار والأنظار عن حرم ذاته وحمى صفاته جل جلاله"[3].

وهذا هو منهجه في تفسيره فهو لا يدعي أنَّ هذا هو التفسير فحسب وما غيره لا يتعدُ به بل يفسر الآيات بالتفسير الوارد في القرآن ثمَّ السنة ثمَّ يذكر أقوال السلف الصالح من الصحابة والتابعين ثم يذكر ما يخطر له من إشارات الآية مِن غير أنْ يدعى ادعاءَ أهل الباطن.لذلك نجد أنَّ الإمام الذهبي في حديثه عن تفسير روح المعاني صنَّفه من أنواع التفسير بالرأي المحمود وليس تفسيراً إشارياً محضاً. وذلك لأنَّه يبدأُ تفسيره بالمأثور ثمَّ الرأي المحمود ثمَّ يعقب ذلك بما يراه مِن إشارات تتحملها اللغة ولا تخالف الشرع فهو لا يسلك طريقة التفسير الإشاري الباطني الذي ينفي الظاهر ويغفله.

نماذج ذلك:

---

1 – أخرجه الامام مسلم في صحيحه 419/1 رقم263

2 – أبو المناقب شهاب الدين الزنجانى: لغوى، من فقهاء الشافعية. من أهل زنجان (بقرب أذربيجان) استوطن بغداد، وولي فيها نيابة قضاء القضاة، وعزل، ودرس بالنظامية ثم بالمستنصرية. وصنف كتابا في (تفسير القرآن) واختصر الصحاح للجوهري في اللغة، وسمى مختصره (ترويح الارواح في تهذيب الصحاح) وتوفي ببغداد الأعلام للزركلي 19/14

3 – روح المعاني 130/7

1- قوله تعالى:"وَإِذْ فَرَقْنَا بِكُمُ الْبَحْرَ فَأَنْجَيْنَاكُمْ وَأَغْرَقْنَا آلَ فِرْعَوْنَ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ (50) وَإِذْ وَاعَدْنَا مُوسَى أَرْبَعِينَ لَيْلَةً ثُمَّ اتَّخَذْتُمُ الْعِجْلَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَنْتُمْ ظَالِمُونَ (51) ثُمَّ عَفَوْنَا عَنْكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (52) وَإِذْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَالْفُرْقَانَ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (53) وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ يَاقَوْمِ إِنَّكُمْ ظَلَمْتُمْ أَنْفُسَكُمْ بِاتِّخَاذِكُمُ الْعِجْلَ فَتُوبُوا إِلَى بَارِئِكُمْ فَاقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ عِنْدَ بَارِئِكُمْ فَتَابَ عَلَيْكُمْ إِنَّهُ هُوَ التَّوَّابُ الرَّحِيمُ (54) وَإِذْ قُلْتُمْ يَامُوسَى لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى نَرَى اللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ الصَّاعِقَةُ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ (55) ثُمَّ بَعَثْنَاكُمْ مِنْ بَعْدِ مَوْتِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (56) وَظَلَّلْنَا عَلَيْكُمُ الْغَمَامَ وَأَنْزَلْنَا عَلَيْكُمُ الْمَنَّ وَالسَّلْوَى كُلُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ)[1]

انظر كيف صوَّر الإمام الألوسي هذا المشهد إشارياً قال بعد أن ذكر تفاسير العلماء من تفسير مأثور وغيره قال: "والإشارة" في الآية أن البحر هو الدنيا وماءه شهواتها ولذاتها، وموسى هو القلب، وقومه صفات القلب، وفرعون هو النفس الأمارة وقومه صفات النفس، وهم أعداء موسى وقومه يطلبونهم ليقتلوهم، وهم سائرون إلى الله تعالى، والعدو من خلفهم، وبحر الدنيا أمامهم ولا بد لهم في السير إلى الله تعالى من عبوره ولو يخوضونه بلا ضرب عصا لا إله إلا الله بيد موسى- القلب فإن له يدا بيضاء في هذا الشأن- لغرقوا كما غرق فرعون وقومه ولو كانت هذه العصا في يد فرعون النفس لم ينفلق فكما أن يد موسى القلب شرط في الانفلاق كذلك عصا الذكر شرط فيه، فإذا حصل الشرطان وضرب موسى بعصا الذكر مرة بعد أخرى ينفلق بإذن الله بحر الدنيا بالنفي وينشبك ماء الشهوات يمينا وشمالا، ويرسل الله تعالى ريح العناية، وشمس الهداية على قعر ذلك البحر فيصير يابسا من ماء الشهوات فيخرج موسى وقومه بعناية التوحيد إلى ساحل النجاة "وَأَنَّ إِلَى رَبِّكَ الْمُنْتَهَى"[2] ويقال لفرعون وقومه إذا غرقوا وأدخلوا نارا "ألا: بُعْداً لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ "[3].

[1] – سورة البقرة الآيات 50-57

[2] – سورة النجم الآية 42

[3] – سورة هود: 44 روح المعاني 258/1

ولأن التفسير الإشاري لا يعتمد على أصول ثابتة فنجد أن الامام الألوسي يفسر هذه الآيات على منهجه الذي اخطته لنفسه فبعد أنْ يذكر التفسير بالمأثور ثم يتبعه التفسير باللغة العربية، نجده يطلق العنان لنفسه ويذهب بخياله فيما تشير إليه الآيات، وذلك بغض النظر عن اختلاف قبول الناس لذلك. فيسلم له فيما لا يتعارض مع الشريعة الغراء، ويرد عليه إذا عارضها شيء من تخيلاته. وفي التفسير الإشاري ليس من الضروري أنْ يتوافق المفسر مع غيره من المفسرين في نفس الخواطر والإشارات. وهذا ما يحدث مع كل من سلك منهج التفسير الإشاري.

2- وفي تفسير قوله تعالى"وَإِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَامَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاكِ وَطَهَّرَكِ وَاصْطَفَاكِ عَلَى نِسَاءِ الْعَالَمِينَ (42) يَامَرْيَمُ اقْنُتِي لِرَبِّكِ وَاسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ (43) ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يُلْقُونَ أَقْلَامَهُمْ أَيُّهُمْ يَكْفُلُ مَرْيَمَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ (44) إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَامَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ (45) وَيُكَلِّمُ النَّاسَ فِي الْمَهْدِ وَكَهْلًا وَمِنَ الصَّالِحِينَ (46) قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ قَالَ كَذَلِكِ اللَّهُ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ إِذَا قَضَى أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ)[1].

وبعد أنْ ذكر تفسيرها على وفق ما يقتضيه الشرع والظاهر واللغة قال:"والإشارة في هذه الآيات ظاهرة كالعبارة" سوى أن تطبيق ما في الآفاق على ما في الأنفس يحتاج إلى بيان فنقول: قال الله سبحانه: وَإِذْ قالَتِ الْمَلائِكَةُ أي ملائكة القوى الروحانية لمريم النفس الطاهرة الزكية إِنَّ اللَّهَ اصْطَفاكِ لكمال استعدادك ووفور قابليتك وَطَهَّرَكِ عن الرذائل والأخلاق الردية وَاصْطَفاكِ عَلى نِساءِ النفوس الشهوانية المتدرعة بجلباب الأفعال الذميمة يا مَرْيَمُ اقْنُتِي لِرَبِّكِ أي دوامي على الطاعة له بالائتمار بما أمر والانزجار عما نهى وَاسْجُدِي في مساجد الذل وَارْكَعِي في محاريب الخضوع مع الخاضعين فإن في ذلك إقامة مراسم

[1] – سورة آل عمران الآيات 42-47

العبودية وأداء حقوق الربوبية، ولله تعالى در من قال:

ويحسن إظهار التجلد للعدا... ويقبح إلا العجز عند الحبائب

"ذلِكَ مِنْ أَنْباءِ الْغَيْبِ" أي من أخبار غيب وجودك "نُوحِيهِ إِلَيْكَ" يا نبي الروح "وَما كُنْتَ لَدَيْهِمْ" أي لدى القوى الروحانية والنفسانية، والمراد ما كنت ملتفتا إليهم بل كنت في شغل شاغل عنهم إِذْ يُلْقُونَ أقلام استعداداتهم التي يكتبون بها صحف أحوالهم وتوراة أطوارهم ويطرحونها في بحر التدبير أَيُّهُمْ يَكْفُلُ ويدبر مَرْيَمَ النفس بحسب رأيه ومقتضى طبعه وَما كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ في مقام الصدر الذي هو محل اختصام القوى في طلب الرياسة قبل الرياضة وفي حالها إِذْ قالَتِ ملائكة القوى الروحانية حين غلبت يا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بمقتضى التوجه إليه بِكَلِمَةٍ مِنْهُ جامعة لحروف الأكوان وهو القلب المحيط بالعوالم اسْمُهُ الْمَسِيحُ لأنه يمسحك بالنور، أو لأنه مسح به وَجِيهاً فِي الدُّنْيا لتدبيره أمر المعاش فيطيعه أنس القوى الظاهرة وجن القوى الباطنة، ووجيها في الآخرة لقيامه بتدبير المعاد فيطيعه ملكوت سماء الأرواح، أو شريفا مرفوعا في الدنيا وهي تجلي الأفعال، وفي الآخرة وهي تجلي الأسماء وَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ أي المعدودين من جملة مقربي الحضرة القابلين لتجلي الذات، (وَيُعَلِّمُهُ) بالتعليم الإلهي الغني عما يعهد من الوسائط كتاب العلوم المعقولة وحكم الشرائع ومعارف الكتب الالهية من توراة الظاهر وإنجيل الباطن ويجعله رسولا إلى الروحانيين من بني إسرائيل الروح قائلا: أَنِّي قَدْ جِئْتُكُمْ من عالم الغيب بآية عظيمة وهي أَنِّي أَخْلُقُ لَكُمْ بالتربية من طين النفوس البشرية كَهَيْئَةِ الطائر إلى جناب القدس بجناحي الرجاء والخوف فَأَنْفُخُ فِيهِ بنفث العلم الإلهي ونفس الحياة الحقيقة فَيَكُونُ طَيْراً أي نفسا حية طائرة في فضاء الجمال والجلال إلى رياض جناب الحق سبحانه بِإِذْنِ اللَّهِ وَأُبْرِئُ الْأَكْمَهَ أي الأعمى المحجوب برؤية الأغيار عن رؤية نور الأنوار وَالْأَبْرَصَ المبتلى بأمراض الرذائل والعقائد الفاسدة التي أوجبت مخالفة لون بشرته الفطرية وَأُحْيِ موتى الجهل بحياة العلم الحقيقية بِإِذْنِ اللَّهِ وَأُنَبِّئُكُمْ بِما تَأْكُلُونَ أي تتناولون من الشهوات واللذات وَما

تَدَّخِرُونَ في بيوت نياتكم من الآمال التي هي كسراب بقيعة إِنَّ فِي ذلِكَ المذكور لَآيَةً لَكُمْ نافعة إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ"[1]وهنا يتضح منهجه فنجده يطلق لنفسه العنان ويسبح في بحر الفيوضات والمواهب الإشارية فيما يقبله اللفظ ولا يتعارض مع ظاهره وهي تأملات في بواطن الآيات، يرسم بها لوحة من التفسير الإشاري.فيطبق هذه الأوامر الإلهية على النفس الإنسانية فجعل خطاب الله لمريم خطاباً للنفس وعلى هذا سار في باقي الآيات.

3-وفي تفسير قوله تعالى" وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَذْبَحُوا بَقَرَةً قَالُوا أَتَتَّخِذُنَا هُزُوًا قَالَ أَعُوذُ بِاللَّهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ"[2] ومن باب الإشارة إن البقرة هي النفس الحيوانية حين زال عنها شره الصبا ولم يلحقها ضعف الكبر وكانت معجبة رائقة النظر لا تثير أرض الاستعداد بالأعمال الصالحة ولا تسقي حرث المعارف والحكم التي فيها بالقوة بمياه التوجه إلى حضرة القدس والسير إلى رياض الأنس، وقد سلمت لترعى أزهار الشهوات ولم تقيد بقيود الآداب والطاعات فلم يرسخ فيها مذهب واعتقاد، ولم يظهر عليها ما أودع فيها من أنوار الاستعداد، وذبحها قمع هواها ومنعها عن أفعالها الخاصة بها بشفرة سكين الرياضة فمن أراد أن يحيا قلبه حياة طيبة ويتحلى بالمعارف الإلهية والعلوم الحقيقية وينكشف له حال الملك والملكوت وتظهر له أسرار اللاهوت والجبروت ويرتفع ما بين عقله ووهمه من التدارؤ والنزاع الحاصل بسبب الإلف للمحسوسات فليذبحها وليوصل أثره إلى قلبه الميت فهناك يخرج المكتوم وتفيض بحار العلوم وهذا الذبح هو الجهاد الأكبر والموت الأحمر وعقباه الحياة الحقيقية والسعادة الأبدية

ومن لم يمت في حبه لم يعش به... ودون اجتناء النحل ما جنت النحل

وقد أشير بالشيخ والعجوز والطفل والشاب المقتول على ما في بعض الآثار في هذه القصة إلى الروح والطبيعة الجسمانية والعقل والقلب وتطبيق سائر ما في القصة بعد هذا إليك هذا وسلام الله تعالى عليك.

[1] – روح المعني 167/2

[2] –سورة البقرة الآية 67 وما بعدها.

وهنا أيضاً يطلق العنان لتأملاته ففي ذبح بقرة بني إسرائيل ذبح للنفس الحيوانية وشهواتها حين زال عنها شره الصبا ولم يلحقها ضعف الكبر وكانت معجبة رائقة النظر لا تثير أرض الاستعداد بالأعمال الصالحة ولا تسقي حرث المعارف والحكم التي فيها بالقوة بمياه التوجه إلى حضرة القدس والسير إلى رياض الأنس.

وهو نوع من التفسير المقبول بشروطه المعروفة.

4-وفي قوله تعالى:" **وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ لَا تَسْفِكُونَ دِمَاءَكُمْ وَلَا تُخْرِجُونَ أَنْفُسَكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ ثُمَّ أَقْرَرْتُمْ وَأَنْتُمْ تَشْهَدُونَ (84) ثُمَّ أَنْتُمْ هَؤُلَاءِ تَقْتُلُونَ أَنْفُسَكُمْ وَتُخْرِجُونَ فَرِيقًا مِنْكُمْ مِنْ دِيَارِهِمْ تَظَاهَرُونَ عَلَيْهِمْ بِالْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَإِنْ يَأْتُوكُمْ أُسَارَى تُفَادُوهُمْ وَهُوَ مُحَرَّمٌ عَلَيْكُمْ إِخْرَاجُهُمْ أَفَتُؤْمِنُونَ بِبَعْضِ الْكِتَابِ وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ فَمَا جَزَاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذَلِكَ مِنْكُمْ إِلَّا خِزْيٌ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَيَوْمَ الْقِيَامَةِ يُرَدُّونَ إِلَى أَشَدِّ الْعَذَابِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ"**[1].

قال بعد أنْ ذكر التفسير المأثور والقراءات والإعراب وتكلم عن ذلك مطولاً قال «ومن باب الإشارة» في هذه الآيات "**وَإِذْ أَخَذْنا مِيثاقَكُمْ لا تَسْفِكُونَ دِماءَكُمْ**" بميلكم إلى هوى النفس وطباعها ومتاركتكم حياتكم الحقيقية من أجل تحصيل لذاتكم الدنية ومآربكم الدنيوية "**وَلا تُخْرِجُونَ**" ذواتكم من مقارّكم الروحانية، ورياضتكم القدسية "**ثُمَّ أَقْرَرْتُمْ بقبولكم لذلك وَأَنْتُمْ تَشْهَدُونَ**" عليه باستعداداتكم الأولية وعقولكم الفطرية "**ثُمَّ أَنْتُمْ هؤُلاءِ**" الساقطون عن الفطرة المحتجبون عن نور الاستعداد "**تَقْتُلُونَ أَنْفُسَكُمْ**" وتهلكونها بغوايتكم ومتابعتكم الهوى "وَتُخْرِجُونَ فَرِيقاً مِنْكُمْ" من أوطانهم القديمة بإغوائهم وإضلالهم وتحريضهم في ارتكاب المعاصي تتعاونون عليهم بارتكاب الفواحش ليروكم فيتبعوكم فيها وبإلزامكم إياهم رذائل القوتين البهيمية والسبعية وتحريضكم لهم عليها "**وَإِنْ يَأْتُوكُمْ أُسارى**" في قيد ما ارتكبوه ووثاق شين ما فعلوه قد أخذتهم الندامة وعيرتهم عقولهم وعقول

[1] -سورة البقرة الآيات من84-90

أبناء جنسهم بما لحقهم من العار والشنار تفادوهم بكلمات الحكمة والموعظة الدالة على أن اللذات المستعلية هي العقلية والروحية وأن اتباع النفس مذموم رديء فيتعظوا بذلك ويتخلصوا من هاتيك القيود سويعة "أَفَتُؤْمِنُونَ" ببعض كتاب العقل والشرع قولا وإقرارا "وَتَكْفُرُونَ بِبَعْضٍ" فعلا وعملا فلا تنتهون عما نهاكم عنه "فَما جَزاءُ مَنْ يَفْعَلُ ذلِكَ مِنْكُمْ إِلَّا...:" ذلة وافتضاح في الحياة الدنيا ويوم مفارقة الروح البدن "يُرَدُّونَ إِلى أَشَدِّ الْعَذابِ" وهو تعذيبهم بالهيئات المظلمة الراسخة في نفوسهم واحترافهم بنيرانها "وَمَا اللَّهُ بِغافِلٍ" عن أفعالكم أحصاها وضبطها في أنفسكم وكتبها عليكم.[1] وهنا يصور هذه الايات على وفق ما فتح الله عليه فيما يوافق الشرع لم يخرج عن دائرة التفسير المباح.

5-وفي تفسير قوله تعالى:" مَا نَنْسَخْ مِنْ آيَةٍ أَوْ نُنْسِهَا نَأْتِ بِخَيْرٍ مِنْهَا أَوْ مِثْلِهَا أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ "[2].

"ومن باب الإشارة في الآيات" ما ننسخ من آية أي ما نزيل من صفاتك شيئا عن ديوان قلبك أو نخفيه بإشراق أنوارنا عليه إلا ونرغم فيه من صفاتنا التي لا تظن قابليتك لما يشاركها في الاسم والتي تظن وجود ما لا يشاركها فيك "أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ لَهُ مُلْكُ" عالم الأرواح وأرض الأجساد وهو المتصرف فيهما بيد قدرته بل العوالم على اختلافها ظاهر شؤون ذاته ومظهر أسمائه وصفاته فلم يبق شيء غيره ينصركم ويليكم."[3]

ونجد المفسر هنا أيضاً يبحر في فضاء خيالاته التي تشير اليها الآيات فيقول ومن باب الإشارة في هذه الآية ما ننسخ من آية يتصور أن هذا في صفات النفس يزيلها بإشراق الأنوار عليها فالله على كل شيء قدير وهو المتصرف في النفوس كيف يشاء.

ونجده ملتزم يواصل بنفس المنهج الذي ذكرناه فيما سبق يسبح في إشارات القرآن الكريم بما فتح الله عليه من المعاني والحكم ومعاني الكلم،

[1] -روح المعاني 315/1

[2] -سورة البقرة الآية 106

[3] -روح المعاني 361/1

التي تحتملها اللغة العربية وذلك بعد اثباته التفسير الظاهر الموافق للغة العربية وظاهر القرآن الكريم

6-ففي تفسير قوله تعالى"وَإِنَّ لَكُمْ فِي الْأَنْعامِ لَعِبْرَةً نُسْقِيكُمْ مِمَّا فِي بُطُونِهِ مِنْ بَيْنِ فَرْثٍ وَدَمٍ لَبَناً خالِصاً سائِغاً لِلشَّارِبِينَ"[1] يؤول ويقول "والإشارة فيه على ما في أسرار القرآن إلى ما تشربه الأرواح مما يحصل في العقول الصافية بين النفس والقلب من زلال بحر المشاهدة وهناك منازل اعتبار المعتبرين"[2]، فيشير الى كيفية شرب الأرواح لهذه الأسرار ممايحصل في العقول الصافية وبين النفس والقلب من شراب زلال المشاهدة وهو أحد المقامات التي توجد بها منازل المعتبرين.

7- ذلك أيضا في تفسيره لقوله تعالى: "وَمِنْ ثَمَراتِ النَّخِيلِ وَالْأَعْنابِ تَتَّخِذُونَ مِنْهُ سَكَراً وَرِزْقاً حَسَناً" [3] والإشارة في قوله تعالى: "وَمِنْ ثَمَراتِ النَّخِيلِ وَالْأَعْنابِ تَتَّخِذُونَ مِنْهُ سَكَراً وَرِزْقاً حَسَناً" على ما في أيضا إلى ما تتخذه الأرواح والأسرار من ثمرات نخيل القلوب وأعناب العقول من خمر المحبة والأنس الآخذة بها إلى حضيرة الق.

جده أيضا يدخل في جانب الإشارة ويصف ثمرات النخيل انها أسرار القلوب.

8-اما قوله تعالى يقول"وَأَوْحى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ"[4] قيل أي نحل الأرواح أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبالِ أي جبال أنوار الذات بُيُوتاً مقار لتسكنين فيها وَمِنَ الشَّجَرِ أي ومن أشجار أنوار الصفات وَمِمَّا يَعْرِشُونَ أنوار عروش الأفعال ثُمَّ كُلِي مِنْ كُلِّ الثَّمَراتِ أي من ثمرات تلك الأشجار الصفاتية ونور بهاء الأنوار الذاتية وأزهار الأنوار الإفعالية فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ وهي صحارى قدسه تعالى وبراري جلاله جل شأنه ذُلُلًا منقادة لما أمرت به يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِها شَرابٌ وهو شراب معرفته تعالى بقدم جلاله وعز بقائه وتقدس ذاته سبحانه مُخْتَلِفٌ أَلْوانُهُ باختلاف الثمرات فِيهِ شِفاءٌ لِلنَّاسِ لكل مريض المحبة وسقيم الإلفة ولديغ الشوق، وقيل: الإشارة بالنحل إلى الذين هم في مبادي السلوك من أرباب الاستعداد، ومن هنا قال الشيخ الأكبر قدس سره

[1] –سورة النحل الآية رقم
[2] روح المعاني 361/1
[3] – سورة النحل الآية 66-67
[4] – سورة النحل الآية 68-70

في مولانا ابن الفارض قدس سره حين سئل عنه: نحلة تدندن حول الحمى أمرهم الله تعالى أولا أن يتخذوا مقار من العقائد الدينية التي هي كالجبال في الرسوخ، الثبات ومن العبادات الشرعية التي هي كالشجر في التشعب ومن المعاملات المرضية التي هي كالعروش في الارتفاع ثم يسلكوا سبله سبحانه وطرقه الموصلة إليه جل شأنه من تهذيب الباطن والمراقبة والفكر ونحو ذلك متذللين خاضعين غير معجبين، وفي ذلك إشارة إلى أن السلوك إنما يصح بعد تصحيح العقائد ومعرفة الأحكام الشرعية ليكون السالك على بصيرة في أمره وإلا فهو كمن ركب متن عمياء وخبط خبط عشواء، ومتى سلك على ذلك الوجه حصل له الفوز بالمطلوب وتفجرت ينابيع الحكمة من قلبه وصار ما يقذف به قلبه كالعسل شفاء من علل الشهوات وأمراض النفس لا سيما مرض التثبط والتكاسل عن العبادة وهو المرض البلغمي"[1].

ويظهر عنا جلياً منهجه في المتجذر في المنحى الصوفي الروحي مما التزم هو به في خطته لكتابة تفسيره وبعد سرده للتفسير متبعاً المنهج الذي وضعه في السير في كتابة تفسيره نراه يسبر غور عباب التفسير الإشاري بطرقة واضحة مما يدل على تبحره في هذا المنحى هنا في هذا المثال يشبه عدة أشياء ويأولها بما فتح الله عليه من معاني اكتب ذلك بطريقة مختصرة فهو شبه:

النحل وقال هو نحل الأرواح

والجبال في قوله تعالى "من الجبال بيوتاً" قال جبال أنوار الذات

و"ومن الشجر" هو أنوار الصفات

"ومما يعرشون"أنوار عروش الأفعال

"ثم كلي من كل الثمرات": ثمرات أنوار الذات والصفات والأفعال

"سبل ربك": صحاري قدسه

"ذللا": مناقدة

"يخرج من بطونها شراب":شراب معرفته بقدم جلاله

[1] -الالوسي 445/7

"شفاء للناس": شفاء لكل مريض وهو المحب

وقال أيضا الإشارة بالنحل الى الذين هم في مبادئ السلوك من أرباب الاستعداد.

وبهذا يتبين لك مدى التبحر في جانب الذوق الصوفي، والمعنى الروحي

9-وفي قوله تعالى "وَاللَّهُ فَضَّلَ بَعْضَكُمْ عَلى بَعْضٍ فِي الرِّزْقِ"[1] قيل الإشارة فيه إلى تفاوت أرزاق السالكين فرزق بعضهم طاعات، وبعض آخر مقامات وبعض حالات وبعض مكاشفات وبعض مشاهدات وبعض معرفة وبعض محبة وبعض توحيد إلى غير ذلك، وذكروا أن رزق الأشباح العبودية، ورزق الأرواح رؤية أنوار الربوبية، ورزق العقول الأفكار، ورزق القلوب الأذكار، ورزق الأسرار حقائق العلوم الغيبية المكشوفة لها في مجالس القرب، ومشاهدة الغيب، "فَلا تَضْرِبُوا لِلَّهِ الْأَمْثالَ" لتقدسه تعالى عن الأوهام والإشارات والعبارات، وتنزهه سبحانه عن درك الخليقة فإنَّ الخلق لا يدرك إلا خلقا، ولذا قال علي كرم الله تعالى وجهه: إنما تحد الأدوات أنفسها وتشير الآلات إلى نظائرها فلا يعرف الله تعالى إلا الله عز وجل".

ذكر هنا التفوات والتفاضل في الرزق الروحي وهو معنى قريب تحتمله اللغة العربية ولا يتعارض مع ظاهر القرآن او يختلف مع معلوم من الدين بالضرورة، وبين هذه الأنواع التي يتفاضل فيها القوم.

وفي نفي العلم في قوله تعالى:"إِنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لا تَعْلَمُونَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا عَبْداً مَمْلُوكاً" محباً لغير الله تعالى ولا شك أن المحب أسير بيد المحبوب لا يقدر على شيء لأنه مقيد بوثاق المحبة "وَمَنْ رَزَقْناهُ مِنَّا رِزْقاً حَسَناً" فجعلناه محباً لنا مقبلاً بقلبه علينا متجرداً عما سوانا وآتيناه من لدنا علما "فَهُوَ يُنْفِقُ مِنْهُ سِرًّا" وذلك من النعم الباطنة وَجَهْراً وذلك من النعم الظاهرة "وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا رَجُلَيْنِ أَحَدُهُما أَبْكَمُ" لا استعداد فيه للنطق وهو مثل المشرك لا يَقْدِرُ عَلى شَيْءٍ لعدم استطاعته وقصور قوته للنقص اللازم لاستعداده وَهُوَ كَلٌّ عَلى مَوْلاهُ لعجزه بالطبع عن تحصيل حاجة

[1] – سورة النحل الآية 71

"أَيْنَما يُوَجِّهْهُ لا يَأْتِ بِخَيْرٍ" لعدم استعداده وشرارته بالطبع فلا يناسب إلا الشر الذي هو العدم "هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَنْ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ" وهو الموحد القائم بالله تعالى الفاني عن غيره، والعدل على ما قيل: ظل الوحدة في عالم الكثيرة "وَهُوَ عَلى صِراطٍ مُسْتَقِيمٍ" صراط العزيز الحميد الذي عليه خاصته تعالى من أهل البقاء بعد الفناء الممدود على نار الطبيعة لأهل الحقيقة يمرون عليه كالبرق اللامع "

هنا فسر

العبد المملوك بانه المحب لغير الله لان المحب لاب ان يكون ماسورا لدى المحبوب

والرزق الحسن هو جعله حباً له مقبلا عليه بقلبه

والرجل الأبكم لا استعجداد فيه للكلام هو المشرك

فلا يستوي هو ومن يامر بالعدل

ويلتزم في منهجه في سائر ببحثه

10-أما سورة الكهف وقصة أصحاب الكهف وفي تأويله للشمس في قوله تعالى:" وَتَرَى الشَّمْسَ إِذَا طَلَعَتْ تَزَاوَرُ عَنْ كَهْفِهِمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَإِذَا غَرَبَتْ تَقْرِضُهُمْ ذَاتَ الشِّمَالِ وَهُمْ فِي فَجْوَةٍ مِنْهُ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَنْ يُضْلِلْ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُرْشِدًا * وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظًا وَهُمْ رُقُودٌ وَنُقَلِّبُهُمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَذَاتَ الشِّمَالِ وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِالْوَصِيدِ لَوِ اطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْبًا"[1] وقال:"إن شمس الروح أو المعرفة والولاية إذا طلعت من أفق الهداية وأشرقت في سماء الواردات وهي حالة السكر وغلبة الوجد لا تنصرف في خلوتهم إلى أمر يتعلق بالعقبى وهو جانب اليمين وإذا غربت أي سكنت تلك الغلبة وظهرت حالة الصحو لا تلتفت همم أرواحهم إلى أمر يتعلق بالدنيا وهو جانب الشمال بل تنحرف عن الجهتين إلى المولى وهم في فراغ عما يشغلهم عن الله تعالى.

وبين أنه توجد فيه إشارة إلى أن نور ولايتهم وضوءها يغلب نور الشمس ويرده عن الكهف كما

[1] -سورة الكهف الآية 18/17

يغلب نور المؤمن نار جهنم وليس هذا بشيء "مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ" الذي رفعت عنه الحجب ففاز بما فاز "وَمَنْ يُضْلِلْ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُرْشِداً "لأنه لا يخذله تعالى إلا لعدم قابليته ومتى فقد الاستعداد تعذر الإرشاد "وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقاظاً وَهُمْ رُقُودٌ "والإشارة هنا إلى أنهم مع الخلق بأبدانهم ومع الحق بأرواحهم، وهم مقيمون في الحضرة كالنومى لا علم لهم بزمان ولا مكان أحياء موتى صرعى مفيقون نومى منتبهون "وَنُقَلِّبُهُمْ ذاتَ الْيَمِينِ وَذاتَ الشِّمالِ" أي ننقلهم من عالم إلى عالم أما قوله تعالى "ونقلبهم في حالتي القبض والبسط والجمع والفرق، وقال آخر: نقلبهم بين الفناء والبقاء والكشف والاحتجاب والتجلي والاستتار، وقيل في الآية إشارة إلى أنهم في التسليم كالميت في يد الغاسل "وَكَلْبُهُمْ باسِطٌ ذِراعَيْهِ بِالْوَصِيدِ" قال أبو بكر الوراق[1]: مجالسة الصالحين ومجاورتهم غنيمة وإن اختلف الجنس ألا ترى كيف ذكر الله سبحانه كلب أصحاب الكهف معهم لمجاورته إياهم.

ووقد أشير بالآية إلى أن كلب نفوسهم نائمة معطلة عن الأعمال، وقيل يمكن أن يراد أن نفوسهم صارت بحيث تطيعهم جميع الأحوال وتحرسهم عما يضرهم لَوِ اطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ أي لو اطلعت من حيث أنت على ما ألبستهم من لباس قهر ربوبيتي وسطوات عظمتي لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ أي من رؤية ما عليهم من هيبتي وعظمتي فِراراً وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْباً كما فر موسى كليمي من رؤية عصاه حين قلبتها حية وألبستها ثوبا من عظمتي وهيبتي، وهذا الفرار حقيقة منا لأنه من عظمتنا الظاهرة في هاتيك المرآة كذا قرره غير واحد وروي عن جعفر الصادق رضي الله تعالى عنه.

"وكَذلِكَ بَعَثْناهُمْ" رددناهم إلى الصحو بعد السكر "لِيَتَسائَلُوا بَيْنَهُمْ قالَ قائِلٌ مِنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْ قالُوا لَبِثْنا يَوْماً أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ" لأنهم كانوا مستغرقين لا

---

[1] - أبو بكر محمد بن عمر الورّاق الترمذي ويلقب بـ "الحكيم"، أحد علماء أهل السنة والجماعة ومن أعلام التصوف السني في القرن الثالث الهجري أصله من ترمذ وسكن بلخ، وصحب أحمد بن خضرويه ومحمد بن سعد بن إبراهيم الزاهد ومحمد بن عمر بن خشنام البلخي[1] .له كتب مشهورة في التصوف والمعاملات والأدب وقد أسند الحديث توفي عام 240هـ حلية الأولياء، تأليف: أبو نعيم الأصبهاني، ج10، ص235-236

يعرفون اليوم من الأمس ولا يميزون القمر من الشمس، وقيل: إنهم استقلوا أيام الوصال وهكذا شأن عشاق الجمال فسنة الوصل في سنتهم سنة وسنة الهجر سنة، ويقال: مقام المحب مع الحبيب وإن طال قصير وزمان الاجتماع وإن كثر يسير إذ لا يقضى من الحبيب وطر وإن فني الدهر ومر ولا يكاد يعد المحب الليال إذا كان قرير العين بالوصال كما قيل:

أعد الليالي ليلة بعد ليلة... وقد عشت دهرا لا أعد الليالي

ثم إنهم لما رجعوا من السكر إلى الصحو ومن الروحانية إلى البشرية طلبوا ما يعيش به الإنسان واستعملوا حقائق الطريقة وذلك قوله تعالى: "فَابْعَثُوا أَحَدَكُمْ بِوَرِقِكُمْ هذِهِ إِلَى الْمَدِينَةِ فَلْيَنْظُرْ أَيُّها أَزْكى طَعاماً فَلْيَأْتِكُمْ بِرِزْقٍ مِنْهُ وَلْيَتَلَطَّفْ" والإشارة فيه أولا إلى أن اللائق بطالبي الله تعالى ترك السؤال، ويرد به على المتشيخين الذين دينهم وديدنهم السؤال وليته كان من الحلال. وثانيا إلى أن اللائق بهم أن لا يختص أحدهم بشيء دون صاحبه ألا ترى كيف قال قائلهم بِوَرِقِكُمْ هذِهِ فأضاف الورق إليهم جملة وقد كان فيما يروي فيهم الراعي ولعله لم يكن له ورق.

إلى أن اللائق بهم استعمال الورع ألا ترى كيف طلب القائل الأزكى وهو على ما في بعض الروايات الأجل، ولذلك قال ذو النون: العارف من لا يطفىء نور معرفته نور ورعه، إلى أنه ينبغي لهم التواصي بحسن الخلق وجميل الرفق ألا ترى كيف قال قائلهم وَلْيَتَلَطَّفْ بناء على أنه أمر بحسن المعاملة مع من يشتري منه.

وقال بعض أهل التأويل: إنه أمر باختيار اللطيف من الطعام لأنهم لم يأكلوا مدة فالكثيف يضر بأجسامهم، وقيل:

أرادوا اللطيف لأن أرواحهم من عالم القدس ولا يناسبها إلا اللطيف، وعن يوسف بن الحسين أنه كان يقول: إذا اشتريت لأهل المعرفة شيئا من الطعام فليكن لطيفا وإذا اشتريت للزهاد والعباد فاشتر كل ما تجد لأنهم بعد في تذليل أنفسهم، وقال بعضهم: طعام أهل المجاهدات وأصحاب الرياضات ولباسهم الخشن من المأكولات والملبوسات والذي بلغ المعرفة فلا يوافقه إلا كل

لطيف، ويروى عن الشيخ عبد القادر الكيلاني قدس الله سره أنه كان في آخر أمره يلبس ناعما ويأكل لطيفا. وعندي أن التزام ذلك يخل بالكمال، وما يروى عن الشيخ قدس سره وأمثاله إن صح يحتمل أن يكون أمرا اتفاقيا، وعلى فرض أنه كان عن التزام يحتمل أنه كان لغرض شرعي وإلا فهو خلاف المأثور عن النبي صلّى الله عليه وسلّم وعن كبار أصحابه رضي الله تعالى عنهم، فقد بين في الكتب الصحيحة حالهم في المأكل والملبس وليس فيها ما يؤيد كلام يوسف بن الحسين وأضرابه والله تعالى أعلم وَلا يُشْعِرَنَّ بِكُمْ أَحَداً أي من الأغيار المحجوبين عن مطالعة الأنوار والوقوف على الأسرار إِنَّهُمْ إِنْ يَظْهَرُوا عَلَيْكُمْ يَرْجُمُوكُمْ بأحجار الإنكار أَوْ يُعِيدُوكُمْ فِي مِلَّتِهِمْ التي اجتمعوا عليها ولم ينزل الله تعالى بها من سلطان وَلَنْ تُفْلِحُوا إِذاً أَبَداً لأن الكفر حينئذ يكون كالكفر الإبليسي وَلا تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فاعِلٌ ذلِكَ غَداً إِلَّا أَنْ يَشاءَ اللَّهُ إرشاد إلى محض التجريد والتفريد، ويحكى عن بعض كبار الصوفية أنه أمر بعض تلامذته بفعل شيء فقال: أفعله إن شاء الله تعالى فقال له الشيخ بالفارسية ما معناه: يا مجنون فإذا من أنت، والآية تأبى هذا الكلام غاية الإباء وفيه على مذهب أهل الوحدة أيضا ما فيه، وقيل الآية نهي عن أن يحبر صلّى الله عليه وسلّم عن الحق دون إذن الحق سبحانه. ففيه إرشاد للمشايخ إلى أنه لا ينبغي لهم التكلم بالحقائق دون الإذن ولهم أمارات للإذن يعرفونها.

أما في قوله تعالى:"وَاذْكُرْ رَبَّكَ إِذا نَسِيتَ" قيل أي إذا نسيت الكون بأسره حتى نفسك فإن الذكر لا يصفو إلا حينئذ، وقيل إذا نسيت الذكر، ومن هنا قال الجنيد قدس سره: حقيقة الذكر الفناء بالمذكور عن الذكر، وقال قدس سره في قوله تعالى: و"قُلْ عَسى أَنْ يَهْدِيَنِ رَبِّي لِأَقْرَبَ مِنْ هذا رَشَداً" إن فوق الذكر منزلة هي أقرب منزلة من الذكر وهي تجديد النعوت بذكره سبحانه لك قبل أن تذكره جل وعلا "وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلاثَ مِائَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعاً" وفي الآية على ما قيل إشارة إلى أن المريد الذي يربيه الله سبحانه بلا واسطة المشايخ يصل في مدة مديدة وسنين عديدة والذي يربيه جل جلاله بواسطتهم يتم أمره في أربعينيات وقد يتم في أيام معدودات، وأنا أقول لا حجر على الله سبحانه وقد أوصل جل وعلا

كثيرا من عباده بلا واسطة في سويعات لَهُ تعالى

شأنه غَيْبُ السَّماواتِ

الخاتمـــة

وفى خاتمة هذا البحث يصل الى النتائج التالية:

تضح لنا شخصية الإمام الألوسي العلمية ذات القدر والمكانة العالية، ويجب على طلاب العلم الاحتذاء به، ودراسة شخصيته العلمية، تظهر لنا وسطية الإمام في الأخذ بالتفسير الإشاري، وما أحوجنا في عصرنا الحاضر إلى مثل هذا النهج، فهو ذو ذوقٍ صوفي السلوك وفي نفس الوقت سلفي العقيدة، له اهتمام بكل صنوف العلم دون تطرف أو ميل، وهو النموذج الذى نبحث عنه. واتضحت لنا أهمية تفسير الإمام الألوسي، وأنه أخذه من المصادر المعتبرة، كسنة النبي صلى الله عليه وسلم وآثار الصحابة والتابعين، مع تميزه بالملح والطرف، والحقائق العلمية، والمناقشات العقلية، واللطائف الإشارية. وقد اتضح لنا أن منهج الإمام الألوسي منهجاً خاصاً مما كان له كبير الأثر فيما من جاء بعده من، مع أنه لم يغفل تفاسير من سبقه من السلف من أئمة التفسير واللغة والحديث والعقيدة. أن الطلاب المهتمين بهذا المجال اليوم في أشد الحاجة للاطلاع على هذا السّفر، أو استخراج أنواع العلم منه كل حسب ما يراه ويهتم به.

قائمة المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم. مصحف المدينة المنورة. رواية حفص عن عاصم، طبع بمجمع الحرمين الشريفين لطباعة المصحف. المدينة المنورة.
2. الأساس فى التفسير. سعيد حوى. دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة (14.5هـ ـ 985 م)،ط1.
3. الإسرائليات فى التفسير. محمد حسن الذهبى. مطبعة الأزهر. مصر (1968م)
4. أريج الند والعود فى ترجمة أبي عبد الله محمود. نخبة من تلاميذ الإمام. مطبوع فى مقدمة تفسير روح المعانى. الدار القومية العربية للطباعة والنشر، القاهرة (1383هـ ـ 1964م).
5. الأعلام. خير الدين الزركلى، مطبعة كوستاتوماس (1376هـ - 1956م).
6. أعيان القرن الثالث فى الفكر والسياسة والاجتماع. خليل مردم بك. دون تاريخ .
7. البرهان فى علوم القرآن. محمد بن بهادر الزركشى، دار المعرفة، بيروت. لبنان (1991م) تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم.
8. تفسير القرآن العظيم. إسماعيل بن عمر الدمشقى، دار الفكر، بيروت(148هـ).
9. تفسير المنار. محمد رشيد رضا. مطبعة حجار، القاهرة(1367هـ).
10. التفسير والمفسرون. محمد حسن الذهبى. دار الكتب الحديثة. القاهرة. مصر. ط2 (1976م).
11. التفسير ورجاله. محمد الفاضل ابن عاشور. مطبعة الاستقامة. تونس ط 1(1366م).
12. جامع البيان عن تأويل آى القرآن. أبو جعفر محمد بن يزيد الطبرى. دار الفكر. بيروت (145هـ).
13. الجامع لأحكام القرآن. محمد بن أحمد القرطبى. دار الشعب. القاهرة، تحقيق أحمد بن عبد العليم البردونى.
14. جلاء العينين فى محاكمة الأحمدين. نعمان الألوسي. مطبعة المدني. القاهرة .مصر.
15. الدر المنثور فى التفسير بالمأثور. جلال الدين عبد الرحمن بن الكمال السيوطى. دار الفكر العربى. بيروت. لبنان (1993).
16. زاد المسير فى علم التفسير. عبد الرحمن بن الجوزى. المكتب الإسلامي. بيروت.ط3 (144هـ).

17. معجم المؤلفين. عمر رضا كحاله. مطبعة الترقي (1958م).

18. معجم المطبوعات. يوسف إليان سركس. مكتبة مرعشى. القاهرة. مصر. (1928م).

19. مناهل العرفان فى علوم القرآن. محمد عبد العظيم الزرقاوى. دار الفكر. بيروت (1996) جزآن، تحقيق مكتب البحوث والدراسات.

20. منهج الألوسي فى التفسير. الطيب أحمد عبد الله. رسالة ماجستير. جامعة أم درمان الاسلامية. كلية أصول الدين. قسم التفسير.

21. موسوعة التاريخ والحضارة الاسلامية، د. أحمد شلبى. مكتبة النهضة المصرية. القاهرة-مصر، ط2 (1982م).

22. هداية العارفين. إسماعيل باشا البغدادي. وكالة المعارف. استانبول (1951م).

23. الوجيز فى تفسير الكتاب العزيز. على بن أحمد الواحدى. دار العلم، بيروت – الدار الشامية.

الصعوبات

التي تواجه طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية

في تعلم المهارات اللغوية بمدارس السلط

في الأردن.

Difficulties facing students in the three basic classes in learning language skills at Al Salt Schools in Jordan

إعداد الباحث الدكتور

الدكتور: فرحان محمد الياصجين

Prepared by:

D. FARHAN ALYASAJEEN

تاريخ الإرسال / 1/5/2020 تاريخ القبول /10/7/2020

الملخص

يعد ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً، وذلك بسبب اهتمام الوالدين والمعنيين بمشكلة الأطفال، الذين تظهر لديهم مشكلات تعليمية لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية .وجد الباحث من خلال تماسه مع الفئات العمرية من 6-9 سنوات نسبة ليست بالقليلة من الطلبة يعانون صعوبات تعلم القراءة وقواعد الكتابة العربية، وظهر ذلك من خلال حصص اللغة العربية من معلمي بقية المواد التعليمية مما زاد إدراك الباحث أن صعوبات تعلم مهارات اللغة العربية قد ترك آثاره السلبية على اكتساب بقية المواد التعليمية الأخرى ومن هنا جاءت الدراسة، وذلك لعدم تمكن الاستراتجيات التربوية الاعتيادية من الحد من المشكلات الأخرى التي قد يعانيها طلبة صعوبات التعلم، بالإضافة إلى مشكلاتهم التعليمية والأكاديمية المتعلقة باكتسابهم المهارات اللازمة والضرورية لعملية تعلمهم، وبهذه الدراسة تم توظيف استراتيجيات تربوية حديثة مستسقاة من النظريات المعرفية.

Abstract

The field of difficulties of learning is one of the most recent fields of special education and the fastest growing, because of the interest of parents and those concerned with the problem of children, who have educational problems that can not be explained by the existence of mental disabilities, sensory and emotional. The researcher found that by contact with the age groups of 6-9 years, Of the students suffer from reading difficulties and the rules of Arabic writing, and this was shown through the Arabic language classes of the teachers of the rest of the educational materials, which increased the researcher's understanding that difficulties learning Arabic language skills have left its negative effects on the acquisition of the rest of the other educational materials so the study is used, because the normal educational strategies can not reduce the other problems that may be experienced by students of learning difficulties, in addition to their educational and academic problems related to the acquisition of necessary skills and necessary for the process of learning, and this study has been employing modern educational strategies derived from cognitive theories

المقدمة:

يعد ميدان صعوبات التعلم من أحدث ميادين التربية الخاصة وأسرعها تطوراً، وذلك بسبب اهتمام الوالدين والمعنيين بمشكلة الأطفال، الذين تظهر لديهم مشكلات تعليمية لا يمكن تفسيرها بوجود الإعاقات العقلية والحسية والانفعالية ؛ فقد لاقى مصطلح صعوبات التعلم قبولاً أفضل مما لاقته المصطلحات والتسميات الأخرى، أو يمكن القول :أن مصطلح الصعوبات التعليمية قد رأى النور نتيجة للحاجة إلى تشخيص حاجات بعض الطلبة الذين كانوا يفشلون باستمرار في تحصيلهم الدراسي، ولكنهم في الوقت نفسه قد لا يصنفون ضمن فئات الطلاب غير الاعتياديين؛ فلا هم بالبكم، ولا هم بالصم، ولا هم بالمكفوفين، وقد أسهم في توطيد دعائم هذا العلم عدة علوم: كالطب، واللغة، وعلم النفس، والتربية، مما أدى إلى ظهور تعاريف متعددة ومتنوعة بتعدد هذه العلوم وتنوعها، وقد استغرقت مشكلة تعريف الصعوبات التعليمية الكثير من الجهد والنقاش، وظهرت تعاريف ومصطلحات في مسيرة تطور هذا البحث ولكنها كانت تختفي مع تقدم البحث العلمي وظهور حقائق جديدة فيه، وسيعرض الباحث لاحقاً بعض التعاريف والمفاهيم التي عبرت عن هذا المصطلح.

وجد الباحث من خلال تماسه مع الفئات العمرية من 6-9 سنوات نسبة ليست بالقليلة من الطلبة يعانون صعوبات تعلم القراءة وقواعد الكتابة العربية، وظهر ذلك من خلال حصص اللغة العربية من معلمي بقية المواد التعليمية مما زاد إدراك الباحث أن صعوبات تعلم مهارات اللغة العربية قد ترك آثاره السلبية على اكتساب بقية المواد التعليمية الأخرى .

وبعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة في هذا المجال في الدول المتقدمة وجد أن نسبه عالية من الأطفال يعانون صعوبات التعلم، michel boust &meier؛ فقد حاول كل من مايكل بست وميير التعرف الى نسبة صعوبات التعلم؛ فبلغت

15%[1] في الولايات المتحدة الامريكية و حين استخدما أسلوباً آخر فقد حصلا على نسبة 38%تقريباً، وفي الوطن العربي حيث أن الخدمات المتخصصة لذوي صعوبات التعلم محدودة، وحيث أن النظم التربوية لم تعط موضوع المعوقين اهتماماً كافياً؛ فإن المعلومات المتاحة عن نسبة شيوع حالات صعوبات التعلم في المجتمع العربي عامة محدودة جداً، وعلى الرغم من اختلاف الظروف الثقافية والحضارية والاجتماعية بين المجتمع العربي والمجتمعات الغربية لا بد من الاقتباس مما هو متوفر في الغرب في هذا المجال، وتتراوح نتائج الدراسات والتقديرات لنسبة الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم خاصة في الولايات المتحدة ما بين 1%-6%، ولكنها ليست دقيقة ولا تستند إلى دراسات ميدانية محلية ، بل إلى ملاحظات واستنتاجات شخصية[2].

ويرى الباحث أن نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن مرتفعة، علماً بأنه لم يتم إجراء دراسات إحصائية حول نسبة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في حدود علم الباحث.

يلاحظ كل من تتاح له الفرصة تدريس الطلبة في المرحلة الأساسية وجود نسبة كبيرة من الطلبة الذين لا يستطيعون القراءة أو الكتابة أو الحساب على الرغم مما يبدو عليهم من سمات الذكاء، وما يمتلكون من قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، وقدرة ومهارة واضحة تظهر في مجالات فنية أو أدائية أو موسيقية أو اجتماعية...، وذلك على الرغم مما يبذله معلموهم من جهود كبيرة في تدريسهم وتحسين قدراتهم القرائية أو الحسابية.

إن هؤلاء الطلبة لا يمكن تصنيفهم ضمن فئات الصم أو المكفوفين أو المعاقين عقلياً مع أنهم قد يعانون العديد من المشكلات والصعوبات

---

(1) الوقفي، والفارغ، وعبد السلام، وعبد العزيز، مقدمة في صعوبات التعلم، ط 1، كلية الأميرة ثروت، عمان، 1995 ص41-ص42.

(2) جمال الخطيب، ومنى الحديدي، المدخل في التربية الخاصة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ط 1.

التعليمية، وهم يمثلون فئة من الطلبة تعرف بفئة ذوي صعوبات التعلم الذين تتضح لديهم ظاهرة الفروق الفردية بشكل كبير، ليس بين الأفراد فحسب ولكن داخل الفرد نفسه، فالطفل قد يكون قادراً على سرد القصص وترديد الأناشيد ولكنه لا يستطيع الكتابة، أو أنه يؤدي سلسلة من العمليات المعقدة الطويلة على الرغم من أنه يفشل في اتباع تعليمات بسيطة، وبما أن هؤلاء الأطفال ينجحون في تعلم بعض المهارات ويخفقون في تعلم مهارات أخرى؛ فأن لديهم تبايناً في القدرات العقلية، وهو ما يعبر عن التباين أو التفاوت بين الأداء والقابلية، الأمر الذي يجعل عملية التشخيص عملية في غاية الصعوبة[1].

ويلاحظ عند استخدام استراتيجيات التعلم الاعتيادية أن المشكلات السابقة تبقى لديهم لأن الاستراتيجيات التعليمية الاعتيادية الفردية التي تستخدم من قبل معلميهم تعنى بالتركيز في المشكلات التعليمية الأكاديمية لدى الطلبة، وهذا لن يعمل على إحداث التطور التعليمي المطلوب لهم، من هنا جاءت الاستراتيجيات التعليمية الحديثة المبنية على أسس النظريات السلوكية والمعرفية التي عملت على تقديم العديد من البدائل التربوية الملائمة والمختلفة والفعالة لمثل هؤلاء الطلبة.

ومن هنا جاءت الدراسة، وذلك لعدم تمكن الاستراتيجيات التربوية الاعتيادية من الحد من المشكلات الأخرى التي قد يعانيها طلبة صعوبات التعلم، بالإضافة إلى مشكلاتهم التعليمية والأكاديمية المتعلقة باكتسابهم المهارات اللازمة والضرورية لعملية تعلمهم، وبهذه الدراسة تم توظيف استراتيجيات تربوية حديثة مستسقاة من النظريات المعرفية [2].

---

(1) صباح حسن حمدان العنيزات ،"فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم " رسالة دكتوراه منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ،عمان، 2006م ص 1.

(2) " اثر استخدام التعزيز الايجابي والتعليم الذاتي في تحسين ضعف الانتباه ؛وعدم القدرة على التنظيم ، وعدم إتمام الواجبات المدرسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم " رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية ،عمان، كانون الأول،2005م، ص1.

تحدث صعوبات التعلم عموماً نتيجة لعديد من العوامل المتباينة، بما في ذلك العوامل الوراثية، والعوامل أو الظروف البيئية والثقافية غير الملائمة، والأمراض التي تحدث للطفل في سنوات نموه المبكرة.

وقد تحدث نتيجة اضطرابات التراكيب الفسيولوجية، أو العصبية، أو الكيميائية، أو نتيجة خلل في بعض وظائف الجهازالعصبي المركزي، العقلية أو الحسية، وهذه العوامل أو الظروف المعوقة تشكل معوقات بالغة الأثر على تحقيق كل من الفرد أو المدرسة والمجتمع لأهدافهم. وبالقطع تشكل هذه الصعوبات منها المنطوقة أو المكتوبة من المصادر والجذور من الحقيقية أو اضطرابات، أو صعوبات تكتنف السلوك الانفعالي والاجتماعي للفرد، فضلاً عن الصعوبات النهائية والأكاديمية، وصعوبات الكتابة اليدوية يمكن أن تنشأ لدى المتفوقين عقلياً مستقلة عن الصعوبات النهائية والأكاديمية الأخرى، وربما تكون متزامنة أو مصاحبة لبعض هذه الصعوبات مثل: صعوبات القراءة، أو صعوبات النطق أو الكلام، أو صعوبات تعلم الرياضيات أو الحساب، أو صعوبات الانتباه مع أو دون أو الإفراط في النشاط [1].

الوضوح الاجتماعي للطلاب ذوي صعوبات التعلم:

دلت عشرات الدراسات التي أجريت في الثلاثين سنة الماضية على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يرفضون أو لا يقبلون من قبل زملائهم الطلبة غير المعوقين، وقدمت تلك الدراسات تفاسير مختلفة وأسباب متنوعة للوضع الاجتماعي المتدني للطلبة ذوي صعوبات التعلم، ومنها: افتقار الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى السلوكيات الاجتماعية اللازمة لإتاحة ناجحة مع زملائهم وعدم قدرة هؤلاء الطلبة على إدراك الدلالات اللفظية للتواصل بشكل صحيح، والافتقار إلى الدافعية والقدرة المعرفية اللازمة لتطبيق وتوظيف المهارات

---

(1) فتحي مصطفى الزيادات " المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم" كلية التربية،جامعة المنصورة 2002، ص 507.

الضرورية عند الحاجة، والعجز الذاتي لهؤلاء الطلبة والمتمثلة في ضعف الاستجابات الاجتماعية غير المناسبة، ولكن عدة دراسات ناقضت نتائج الدراسات السابقة؛ إلا أن ذلك لا يعني أن ذوي صعوبات التعلم أصبحوا فجأة أكثر كفاية من الناحية الاجتماعية، ولكن ما يعنيه ذلك هو أن الحاجة ما تزال قائمة لإجراء المزيد من البحوث حول الوضع الاجتماعي لهؤلاء الطلبة.

دلائل تشير إلى وجود صعوبات التعلم:

إن هناك عدة دلائل يتم اللجوء إليها للحكم على الطفل إذا كان من أصحاب صعوبات التعلم أم لا، ومنها:

1- إذا كان تحصيل الطالب لا يتناسب مع عمره أو مستوى قدرته في واحدة أو أكثر من المجالات التالية: التعبير الشفوي، التعبير الكتابي، والفهم المبني على الاستماع، والفهم القرائي، ومهارات القراءة الأساسية، والعمليات الحسابية والاستدلال الرياضي.

2- إذا كان عند الطفل تفاوتاً كبيراً بين تحصيله وقدراته العقلية في واحدة أو أكثر مما سبق وقد لا يعد الطفل من ذوي صعوبات التعلم إذا كان التباعد الكبير بين القدرة والتحصيل ناتج في الأساس عن إعاقة بصرية سمعية حركية تخلف عقلي، اضطراب انفعالي وحرمان بيئي ثقافي، وقد اتفقت التعريفات المتنوعة في المجال على عدة عناصر وهي تفاوتات كبيرة بين القدرة والتحصيل والعمليات النفسية واستبعاد الإعاقة والفشل الأكاديمي [1]:

1- التعرف الى الفرق أو التباين بين ما تعلمه الطفل فعلياً وبين ما يمكن أن يتعلمه لاحقاً لو لم يكن لديه صعوبة في التعلم، ولمعرفة هذا الشيء يجب أن نقيس ما تعلمه الطفل بواسطة اختبارات التحصيل المدرسية المختلفة (أي أن نقيس مستواه التعليمي أو التحصيلي الحالي) أو ما يمكن أن يتعلمه ويقدره بواسطة استخدام مقاييس القدرات والاستعدادات للتعلم.

---

(1) ريما خضر وسعاد محمد خالد " صعوبات التعلم " مصدر سابق، ص 26- 28.

2- التعرف الى الكيفية التي يتعلم بها الطفل (أي كيف يتلقى المعلومات ويستوعبها)، وما هي نقاط القوة والضعف في عملية الإدراك لديه، وهل هي مشكلات سمعية أم بصرية أم غير ذلك، وما هي الأخطاء التي تتكرر عند الطلاب، وللتعرف الى هذه الجوانب لا بد من ملاحظة الطلاب في مختلف المواقف التعليمية، هذا بالإضافة إلى استخدام الاختبارات الخاصة بذلك.

3- التعرف الى نوعية صعوبة التعلم والعوامل المؤثرة فيها، وهل هي عوامل نضج أو مشكلات في الإدراك أم النمو اللغوي، أوضعف القدرة على التذكر أو غير ذلك، وللتعرف الى هذه الجوانب يجب على المعلم أن يقوم بإعطاء الطفل الاختبارات اللغوية اللازمة لهذا الأمر بحيث إن معرفة العوامل المرتبطة في صعوبات التعلم عند الطلاب تساعد في عملية الخطة العلاجية المناسبة[1].

استخدامات التكنولوجيا مع الأشخاص ذوي صعوبات التعلم:

منذ دخول واستخدام أجهزة الحاسوب في قاعات التدريس في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين بدأ العديد من الباحثين من استكشاف تطبيقات تكنولوجيا التعلم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وقد قام عدد من الباحثين الآخرين بالتدخلات التي يجب أن تعمل على مساعدة الراشدين من ذوي صعوبات التعلم، وأيضاً قامت مجموعة أخرى من الباحثين بتحري استخدام تطبيقات التكنولوجيا في مجال التعليم بصيغة عامة، وعلى الرغم من أنه أصبح من الواضح أن تطبيقات الحاسوب يجب ألا نعتبرها علاجاً سحرياً لصعوبات التعلم بحيث يمكن أن تساعد الأفراد ذوي صعوبات التعلم بالتغلب على صعوبات التعلم التي يعانونها ومن ثم يمكن أن تكون ذات منفعة كبيرة لهؤلاء الطلاب، ولهذا السبب يجب أن يتعرف معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم على تطبيقات

(1) ريما خضر وسعاد محمد خالد " صعوبات التعلم " مصدر سابق، ص 127.

الحاسوب المتعددة، وأن يجدوا الطرائق المناسبة لاستخدامها في تعليم هؤلاء الطلاب وإنجاز المهام المكلفين بها

وفي عام 1993م اجتمع مجموعة من العلماء وواضعي النظريات لمناقشة موضوع استخدام التكنولوجيا مع الأفراد ذوي صعوبات التعلم، وقد نتج عن ذلك الاجتماع ظهور وتحديد تطبيقات عديدة لاستخدام التكنولوجيا في صعوبات التعلم وهي أولاً: أن تطبيقات التكنولوجيا ذات قوة واقعية كبيرة لتعليم الطلاب ذوي الصعوبات حيث تستخدم كعلاج للقصور في مجالات القراءة والكتابة والرياضيات والذاكرة والتي كانت تتم مخاطبتها بشكل تقليدي فيما سبقه، وذلك على الرغم من أن العلماء والباحثين في عام 1995م أقروا بأن التمييز بين العلاج والتعليم الأولى المعتمدة على الحاسوب كان إلى حد ما ضبابي وغير واضح فعلياً حين كان التعليم الأولي لموضوع معين داخل قاعات التدريس التقليدية يسبق دائماً العمل العلاجي، فإن استخدام الحاسوب يسمح بالتعليم الأولي لموضوع معين كما يسمح في نفس الوقت بالتدريس العلاجي[1].

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بدأ اهتمام الباحث مبكراً بصعوبات التعلم التي تواجه الطلبة في تعلم مهارات اللغة العربية الأساسية في الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى، وتعود بداية هذا الاهتمام إلى بداية تعيينه معلماً في وزارة التربية والتعليم قبل خمسة وعشرين عاماً.

إن الكشف المبكر عن صعوبات التعلم لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى يشكل خطوة هامة في معالجة صعوبات التعلم، وذلك بوضع برامج معالجة مناسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم من جهة، و تصميم برامج تدريبية للمعلمين الذين يقومون بتدريس هؤلاء الطلبة من جهة أخرى؛ فقد وجد (شفمان) في دراسة في بداية العقد السابع من القرن الماضي أن تقديم البرامج

---

(1) وليام ن. بيندر، ترجمة ، عبد الرحمن سليمان والسيد يس تهامي ، ومحمود الطنطاوي " صعوبات التعلم الخصائص ، التعرف ، واستراتيجيات التدريس " عالم الكبى ، القاهرة ، ط1 ، 2011م، ص 570- 571.

العلاجية الفردية المناسبة قد أدى إلى تحسن ملحوظ، وصل إلى ما نسبته 84% من تلاميذ الصف الأول الابتدائي، غير أن هذه النسبة قد انخفضت إلى 46 % في الصف الثالث الابتدائي.

ويشير أن الأعداد الهائلة التي تعاني من صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا تسبب أرقاً كبيراً للمعلمين، والمربين، وأولياء الأمور[1] .

وقد وجد الباحث أن نسبة ليست قليلة من الطلبة الذين يدرسهم في المرحلة الأساسية الأولى يعانون ضعف في التمكن من مهارات اللغة العربية الأساسية، كالقراءة و الكتابة و التعبير بنمطيه الكتابي والشفاهي؛ إذ أن امتلاك هذه المهارات أو عدمه ينعكس سلباً أو إيجاباً في تحصيل المعرفة في المواد التعليمية الأخرى، فبغير التمكن من هذه المهارات اللغوية الأساسية لا يستطيع الطالب التقدم في تعلم المواد التعليمية الأخرى في المدرسة.

وتتلخص مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي : ما صعوبات التعلم في المهارات الأساسية في اللغة العربية لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول :

ما صعوبات التعلم التي تواجه طلبة الصف الأول الأساسي في كتاب ((لغتنا العربية)) بجزئيه ؟ وذلك في المجالات التالية:

1-التمييز البصري.

2-التمييز السمعي البصري.

3-القراءة والاستيعاب.

4- التحليل و التركيب.

5-الإملاء.

---

(1) الوقفي، والفارغ، وعبد السلام، وعبد العزيز، مقدمة في صعوبات التعلم، مصدر سابق، ص12.

6-الكتابة.

السؤال الثاني:

ما صعوبات التعلم التي تواجه طلبة الصف الثاني الأساسي في كتاب ((لغتنا العربية)) بجزئيه؟ وذلك في المجالات التالية:

1-التمييز البصري.

2-التمييز السمعي البصري.

3-القراءة والاستيعاب.

4-التحليل والتركيب.

5-الإملاء.

6-الكتابة.

السؤال الثالث:

ما صعوبات التعلم التي تواجه طلبة الصف الثالث الأساسي في كتاب ((لغتنا العربية)) بجزئيه؟ وذلك في المجالات التالية:

1-التمييز البصري.

2-التمييز السمعي البصري.

3-القراءة والاستيعاب.

4-التحليل والتركيب.

5-الإملاء.

6-الكتابة.

السؤال الرابع:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صعوبات التعلم التي تواجه طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية في كتاب ((لغتنا العربية)) بجزئيه تعزى إلى نوع المدرسة (مختلطة، غير مختلطة، والجنس)؟

أهمية الدراسة:

إن المتتبع لأساليب التدريس المتبعة حالياً مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يلاحظ أنها أساليب عامة أعدت مسبقاً لتناسب جميع الطلبة وتقوم على ما لديهم من جوانب قصور أو ضعف، كما أن المهمات التعليمية تقدم في أغلب الأحيان بطرائق جافة ومملة دون مراعاة بيئة المتعلمين وحاجاتهم فضلاً عن كونها لا تعير اهتماماً لمواهبهم وميولهم وقدراتهم وما تقتضيه هذه المواهب والقدرات من تنوع في أساليب التدريس لمخاطبة كل طالب بما يتناسب مع أسلوبه في

التعلم، الشيء الذي يجعل أغلب الطلاب ذوي الصعوبات التعلمية يحققون مستويات متدنية من التحسن في مهارات القراءة والكتابة في غرف المصادر، ومن ثم الحصول على نتائج متدنية في اختبارات التحصيل، وما يرافق ذلك من نفور وملل وتطوير اتجاهات سلبية نحو المدرسين والمدرسة بشكل عام، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الطرائق التقليدية تطبق دون النظر إلى أنماط واستراتيجيات التفكير الخاصة لكل طالب وأن التركيز يتم في العادة في الذكاء اللغوي والمنطقي وإهمال بقية الذكاءات[1].

ومن هنا جاءت أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

أولاً: قلة البرامج التعليمية العلاجية في الأردن، والتي تنسجم مع مبادئ التربية وتدعي إلى تفريد التعليم وبناء المنهج الدراسي الذي يقوم على تعزيز مواطن القوة وعلاج جوانب الضعف في قدرات الطالب وذلك على وفق خطط تربوية وتعليمية فردية.

ثانياً: قلة الدراسات العربية التي تبحث في الصعوبات التعلمية في مهارات اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى.

ثالثاً: تتصدى الدراسة الحالية لمواجهة صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والتي تعد من أهم الصعوبات التي تواجه الطلبة في حياتهم المدرسية، وعليها تعتمد التعلم لجميع المواد الدراسية.

رابعاً: حاولت هذه الدراسة تطويراستيراتجيات التدريس والتقويم وأدواته لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال إيجاد صورة أردنية معتدلة من استراتيجيات التدريس المتعددة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، تأكيداً ضرورة النظر لهذه الفئة بشمولية والتعامل معها كشخصية متكاملة، بحيث يتم التركيز في مواطن

---

(1) صباح حسن حمدان العنيزات " فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم" رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان،2006.

القوة، وتوفير الخبرات التعليمية التي تتلائم معها .

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في أربعة مدارس واحدة للإناث وأخرى للذكور ومدرسة مؤنثة ومدرسة مختلطة، من بين اثني عشرة مدرسة هي مجموع المدارس الأساسية في منطقة السلط.

مصطلحات الدراسة:

اقتصرت أداة الدراسة على الاختبارات التشخيصية للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى المطبقة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط، والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية:

اختبارات مقننة:

وهي أدوات تقييم تعطى إلى عدد كبير من الأشخاص في ظل ظروف متشابهة ومصممة لإنتاج علامات قابلة للمقارنة، وينطبق هذا المصطلح كثيراً جداً على الاختبارات المعيارية المرجع التي يطورها ناشرو الاختبارات على مستوى الوطن كله [1]:

1-اختبارات إدراكية بصرية:

أ-اختبار مهارات التحليل البصري:

ويقيس مهارات بصرية حركية إدراكية تتمثل في القدرة على تحليل أنماط مرئية مؤلفة في أشكال هندسية متفاوتة في تركيبها.

ب-اختبار التدريس البصري الحركي:

ويقيس قدرة الطفل على استدعاء رموز من الذاكرة، والقدرة على التكامل البصري، والمهارات المتعلقة بالتكامل الرمزي، والقدرة على استنساخ أشكال رمزية من الذاكرة القصيرة المدى.

ج-اختبار مهارات التكامل البصري الحركي:

---

(1) الوقفي، الحسن، الفارع، وعبد السلام، وخصاونة، وعزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، تقيم الصعوبات التعليمية، ط1، كلية الأميرة ثروت، 1996، ص 518.

ويقيس قدرة الطفل على التكامل البصري الحركي بدلالة أدائه في رسم أشكال هندسية متدرجة في التركيب والصعوبة [1].

2 – اختبارات إدراكية سمعية:

أ – اختبار التمييز السمعي:

ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على التمييز بين أصوات اللغة العربية؛ فهو يقيس مهارة إدراكية أساسية عند الأطفال، وأن القصور في التمييز السمعي يمكن أن يؤثر سلباً في مجالات في اللغة العربية والكلام بما في ذلك الاستيعاب وسلامة النطق.

ب-اختبار الذاكرة السمعية المتتالية:

ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر سلسلة من الأرقام متدرجة بالطول والشكل، ويهدف هذا الاختبار إلى تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند الأطفال، وتقييم القدرة العقلية والاستعداد للتعلم.

ج-اختبار التحليل السمعي:

ويقيس قدرة الطفل على تحليل الكلمات المنطوقة إلى أصواتها التي تتركب منها، وبيان قدرة الطفل على الاستيعاب أن لكل حرف صوتاً خاصاً به، ويقوم بنطق كلمة على مسمع الطفل ويطلب منه أن يلفظ الجزء الباقي بعد حذف جزء معين، ويذكره الفاحص له، وتكمن أهمية الاختبار في تقييم قدرة الطفل على تمييز الأصوات في الكلام المنطوق، وتقييم مدى استعداد الطفل لتعلم القراءة، والتهجئة، والإملاء.

د-اختبار سعة الذاكرة السمعية:

ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر كلمات يتألف كل منها من أكثر من مقطع صوتي واحد ومرتبة في سلاسل متدرجة في الطول هذا الاختبار إلى تقييم مستوى الذاكرة السمعية عند

---

(1) الوقفي، الحسن، البارع، وعبدالسلام، و خصاونة، و عزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، المصدر السابق نفسه، ص 15-405.

الأطفال الذين يشك أنهم يعانون قصورا في الذاكرة السمعية وتشخيص اضطرابات منها صعوبة في التركيز والانتباه والاستماع أو في تمييز الأصوات، أو في تخزين المعلومات [1].

الاختبارات غير المقننة:

وهي أساليب تمثل عينات من المهارات والسلوكات المتصلة بالمنهاج، وتستخدم الاختبارات التي يعدها المعلم [2].

1-التقويم التشخيصي:

يعنى بالممارسات التي يقوم بها المعلمون في غرفة الصف المدرسي، وبطرائق جمع المعلومات عن التحصيل، واستعمال هذه المعلومات لتحسين تعلم الطلبة، ويتطلب أسلوب التقويم التشخيصي من المعلمين القيام بتحديد صعوبات التعلم التي تواجه طلبة الصف الدراسي، أو مجموعة منهم.

2-الإغلاق:

وهو القدرة على ملء الفراغات، فمثلاً أن ترى جزءاً من شيء ما وتدركه ككل مثل نصف شجرة عندما تدركها كشجرة كاملة [3].

3-اختبار القراءة:

وهي سلسلة فقرات قرائية للصفوف المختلفة، تختار بعناية، ومأخوذة من مصدر واحد، وتبدأ عادة مستويات القراءة من مرحلة ما قبل الابتدائية إلى الصف الثامن.

وتستخدم اختبارات القراءة غير المقننة بشكل واسع من المربين لتحديد المستوى العام لقراءة الطالب بطريقة مقننة [4].

---

(1) الوقفي، الحسن، البارع، وعبدالسلام، و خصاونة، و عزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، المصدر السابق.

(2) الوقفي، الحسن، البارع، وعبدالسلام، و خصاونة، و عزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، المصدر السابق نفسه، ص37.

(3) الوقفي، الحسن، البارع، وعبدالسلام، و خصاونة، و عزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، المصدر السابق نفسه، ص302.

(الوقفي، الحسن، البارع، وعبد السلام، وخصاونة، و عزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، المصدر السابق نفسه، ص32.

عسرة القراءة (ديسلكسيا): وهي اكتساب بطيئ جداً لمهارات القراءة [1].

صعوبة الكتابة: هي عدم القدرة على ضبط حركة اليد الدقيقة، ولذا يكون العمل المكتوب ذا نوعية سيئة للغاية.

العمر القرائي (والديسلكسيا): عجز كلي عن القراءة عائد إلى بعض التلف المخي.

الحبسة الكلامية (الافيزيا): العجز عن اكتساب اللغة الشفهية أو فهمها، وقد يتراوح هذا العجز من عدم القدرة كلياً عن الكلام إلى عدم قدرة الشخص على استخدام اللغة على الرغم من فهمه ما يقال له، وتحدث هذه الحالة بسبب تلف مناطق الكلام في الدماغ.

النشاط اللغوي: هو المادة الجزئية من بين المواد التي تتألف منها اللغة ككل؛ فاللغة العربية تتكون من عدة مواد نسمي كل واحدة منها بنشاط؛ فالقراءة نشاط، والتعبير نشاط، وسميت كذلك نظراً لتغير مفهوم ووظيفة اللغة من مادة تعليمية تحفظ فقط إلى مادة وظيفية يكتسبها التلميذ من أجل استعمالها في حياته العامة حسبما يراه النظام التعليمي الأساسي الجديد [2].

مفهوم ما وراء الذاكرة (Metamemory):

تم التوصل إلى العديد من التعريفات لمفهوم ما وراء الذاكرة من خلال أبحاث علماء النفس المعرفيين، فأغلب ما نشر فيما يتعلق بما وراء الذاكرة يأتي من خلال أبحاث علماء النفس المعرفيين الذين يركزون على عمليات المراقبة والضبط والتنظيم الذاتي للأطفال والبالغين، وأورد هنا بعضاً من تعريفات ما وراء الذاكرة:

- ما وراء الذاكرة وفقاً لكوهين (Kuhn 1999): على أنها معرفة ما تملك وما لا تملك في ذاكرتك،

(الزيات، قضايا معاصرة في صعوبات التعلم، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط 1، 2007، ص 214.

(1)(صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية و كتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي بمنطقة الحراش)) رسالة دكتوراه منشورة، جامعة الجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية، 1986 - 1987، ص 50.

ومعرفة كيف تعمل ذاكرتك، والقدرة على تقييم أداء ذاكرتك [1].

- أما نيلسون ونارينس (Nelson & Narens 1990): فقد بيّنا أن ما وراء الذاكرة هي معرفة الفرد ووعيه بذاكرته مع مراقبته وسيطرته على عمليات تعلمه وتذكره، وأشارا إلى أن ما وراء الذاكرة تكون مهمة ومطلوبة عندما يتم تعلم مادة جديدة أو عند محاولة تذكر المادة المتعلمة مسبقاً[2].

- وأوضح دونوسكي وبجورك (Dunlosky & Bjork 2008) أن ما وراء الذاكرة تتضمن العمليات المتعلقة بالذاكرة والمعرفة حول الذاكرة، والفاعلية الذاتية للذاكرة، والمعلومات بالذاكرة، والوعي والمراقبة والضبط للذاكرة، والنتائج لأداء الذاكرة [3].

وبناءً على ما سبق يتبني الباحث التعريف المشترك لما وراء الذاكرة وعلى النحوالتالي:

معرفة الشخص ووعيه وإدراكه بمخزونات ذاكرته وبعملياتها، وبجوانب القوة والضعف لذاكرته، وبالإضافة لاستراتيجيات الذاكرة التي تساعده على تنظيم ذاكرته ومراقبة وتطوير أدائها بحيث يعرف كيفية استخدام هذه والاستراتيجيات وأهميتها وكيفية تطويرها من أجل تعلم المهام الجديدة.

---

(1)kuhn, Diaved. (1999), Metacognitive development in L.Balter & C.S. Tamis – LeMonda (Eds), child Psychology: A Handbook of contemporary Issues, p (259 – 286). Phliadelphia, PA: Psychology press.

(2)Nelson, T. O., & Narens, L.(1990), Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed). The psychology of learning and motivation: Advances in research and theoty, Newyork: Academic press.

(3)Dunlosky, J., Bfork, R, A (Edetors) (2008), HandBook of Metamemo and Memory, Psychology press, Lawrence Eribaum Associates, U. S. A.

الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري :

يؤكد ابن خلدون في مقدمته:

تأتي أهمية الكشف عن قدرات المتعلم والصعوبات التي تواجهه في التعلم، وأول المهارات التي يتعلمها الطفل هي مهارات اللغة، ومن هنا تأتي أهمية أداء الاختبارات التشخيصية المختلفة لتحديد صعوبات التعلم التي تواجه الطفل بالمرحلة الأساسية في مجال اللغة[1].

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية والتي شهدت نمواً متسارعاً واهتماماً متزايداً، بحيث أصبحت محوراً للعديد من الأبحاث والدراسات. إن ما يعرف الآن بصعوبات التعلم كان يعرف لدى المتخصصين قبل عام 1960م بعدد من المصطلحات مثل : الخلل الوظيفي المخي البسيط، و الإصابة المخية، والاضطرابات العصبية والنفسية، وصعوبة القراءة، وقصور في الإدراك، كما أطلق على هذا الموضوع مصطلح العجز عن التعلم أو الإعاقة الخفيفة[2].

المدارس الاعتيادية لا يستطيعون تأدية المهام الموكلة إليهم، والتي كانت تطرحها البرامج التعليمية الاعتيادية، و لم يظهر في ذلك الوقت الاهتمام بجميع هؤلاء الطلبة وإلحاقهم في فصول خاصة تراعى فيها حالاتهم لأنهم لم يكونوا ممن يعانون نقل السمع، أو الشلل والتخلف العقلي، و بعدما عُرضوا على ذوي المختصين تبين أنهم من الاضطرابات في العمليات الإدراكية الحركية، وأطلق عليهم في ذلك الحين مفاهيم ذوو القصور الوظيفي الدماغي أو ذوو الإعاقة الإدراكية، أو المصابون بالديسيكلينا (أي صعوبة القراءة).

---

(1) خلدون، المقدمة، وآراء إحياء التراث العربي، بيروت ص532-534 .

(2) محمد علي الحسن، وفايز محمد عبد جابر، المدخل إلى صعوبات التعلم، مجلة رسالة المعلم، عدد (3)، مجلد (37)، وزارة التربية و التعليم، 1996م ص 19.

وقد صنف كيرك وكالففت 1988 صعوبات التعلم إلى:

ـ صعوبة التعلم النمائية: وهي التي تركز على العمليات النفسية الأساسية التي يحتاج اليها الطفل في تحصيله الأكاديمي، مثل : الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير، واللغة.

ـ صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي المشكلات التي تظهر عند أطفال المدارس وتشتمل على صعوبات القراءة والكتابة.

وقدما إرشادات هامة يستطيع المشرفون والمدرسون والأخصائيون استخدامها بيسر وسهولة عند تقييم الأطفال في المراحل الدنيا في المدرسة، وتظهر أهمية هذا الأمر وخاصة عند انتقاء المدارس لأدوات التقييم الرسمية والتي يمكن استخدامها في تقييم الأطفال في الجوانب النمائية، والمجالات الأكاديمية، واقترحا طرائق العلاج المناسبة التي يمكن توظيفها لمعالجة ما يعانون به عجزا، وما يواجهون من صعوبة في العمليات النفسية الأساسية والمجالات الأكاديمية[1].

وقد أكد برانيت و برادليجو بعض النظريات النفسية لدى الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم في القراءة، معتبراً أن البيئة الخاصة التي تشمل الآباء والأمهات والأقارب ومعالجي الكلام وأطباء الأطفال - إضافة إلى علماء النفس ومعلمي الصفوف - مشاركين جميعاً في مساعدة الطالب صاحب الاحتياج الخاص، وبين مسألتين مهمتين بشأن الأطفال الذين يعانون مشكلات القراءة، واحدة تتعلق بطبيعة هذه الصعوبات، والثانية تتعلق بأفضل الطرائق لتعليمهم، ووضحا فيها كيفية علاج صعوبات التعلم من خلال الوقاية أولاً ، ثم التعامل مع المعالج في العلاج ثانياً[2]، كما استعرض أحد التربويين الإدراك والاتصال والتعليم ومعيقات الاتصال التعليمي في إطار تكنولوجيا

(1) كيرك وكالففت صعوبات التعلم الأكاديمية وإنمائية، ترجمة زيدان أحمد السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الريض، 1984.

(2) بيتربرانيت ولينس براولي مشكلات القراءة لدى الأطفال ترجمة شاكر نصيف لطيف العبدي، دار الحكمة، بغداد 1989م .

التعليم، ووضح الدور التربوي للمؤسسات التربوية؛ كالأسرة والمدرسة[1]، وقد استعرض الوقفي كيفية تطوير الاستراتيجيات الخاصة للصعوبات التعليمية الشخصية وملاءمتها للمتعلم[2]، كما استعرض تربوي آخر الطرائق وأساليب الصعوبات التعليمية، كما بين أسباب وعوامل الصعوبات القرائية ومنها: الوراثة، والمنضور العصبي، والعوامل الإدراكية، والذاكرة وغيرها، كما أورد تقييماً شاملاً للصعوبات القرائية[3].

واستعرض براجمن معنى صعوبة التعلم وبين مستويات مهارة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى ومظاهر الصعوبات القرائية، وقام بتشخيص بعض الحالات بعد أن وضع الاختبارات التشخيصية [4].

يعد مصطلح صعوبات التعلم من المصطلحات الحديثة في علم النفس التربوي، ظهر لأول مرة على لسان كيرك في مؤتمر تربوي عقد عام 1993م للبحث في مشكلة فئة من الأطفال يعجزون عن التعلم بمستوى أقرانهم على الرغم من أنهم ذوو قدرات حسية وبصرية وسمعية ولمسية جيدة، وذوو مستويات ذكائية اعتيادية ومن مستويات اجتماعية اقتصادية ملائمة، ويتعلمون بمدارس مناسبة وعلى أيدي معلمين مؤهلين.

وقد استعرض أشخاص من التربويين كيفية دراسة تاريخ الحالة من خلال الأسئلة المتعلقة بحالة الطالب الصحية والعمرية، وكيفية طرح الأسئلة المتعلقة بعملية النمو سواء عند الجلوس أو الزحف أو النطق، والأسئلة المتعلقة بالنشاط؛ كالإمساك بالقلم، وكتابة الاسم، واستخدام اللغة التعبيرية، والاستماع للقصص، وأكد أهمية

---

(1) خالد القضـــاة ، المدخل إلى التربية والتعليم، ط1، دار اليازوري، عمان، 1998 م.

(2) الوقفي، الحســن، الفارع، الاســتراتيجيات التعليمية، ط 1 كلية الأميرة ثروت 1996 م .

(الوقفي، الحسن، الفارع، وخصاونة، وعزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، تقيم مصادر التعلم، مصدر سابق.

(ابراهيم: صــعوبات التعلم، مجلة رســالة المعلم، عدد 2 مجلد 37. وزارة التربية والتعليم 1996م، ص 6-18.

استخدام اختبارات التحصيل المقننة والخاصة بصعوبات التعلم [1].

وقد تبنى المركز الوطني لصعوبات التعلم وكلية الأميرة ثروت التعريف التالي لصعوبات التعلم:

صعوبات التعلم: هي مجموعة متغايرة من الاضطرابات التي يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الدماغ، تظهر في حياة الفرد وتتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية، وتكون مرتبطة بما لا يعد في عداد المشكلات في التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، وتترافق بما لا يعد سبباً من إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية اجتماعية ومن مؤثرات خارجية كالاختلافات الثقافية أو التعليم غير الملائم.

ثم إنها قد تترافق مع إعاقات في السمع أو البصر أو غير ذلك من الحواس، أو الإعاقة العقلية أو الانفعالية، ولكن هذه الإعاقات ليست هي السبب في هذه الصعوبات [2].

1- تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية 1977م:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يعانون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تفهم، أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع والتفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية، ويرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي الدماغي

(1) تشخيصها، مجلة رسالة المعلم، عدد (3)، المجلد (37) وزارة التربية والتعليم ص 50 - 61.

(2) الوقفي، الحسن، الفارع، وعبد السلام، وخصاونة، وعزام، والزغاري، وحسن، ووخقان، تقيم الصعوبات التعليمية، مصدراسابق، ص545-546.

البسيط، أو عسر القراءة، أو حبسة الكلام النمائية [1].

2- تعريف الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين 1968م:

ينتج الأطفال ذوو الصعوبات التعليمية الخاصة عن اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الخاصة بالفهم أو اللغة الشفوية أو المكتوبة، تتجلى على شكل اضطرابات في: الإصغاء، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب، وتتضمن أحوالاً كان يشار إليها على أنها إعاقات إدراكية، أو إصابة دماغية، أو قصور وظيفي دماغي طفيف، أو اضطرابات لغوية أو حبسة كلامية تطوري على ألا تشمل الصعوبات التعليمية المشكلات التعليمية الناتجة مبدئياً من إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي [2].

3 -تعريف اللجنة الائتلافية في الولايات المتحدة الأمريكية 1987م:

الصعوبات التعليمية ترجع إلى مجموعة مغايرة من الاضطرابات، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف قدرات الإصغاء والكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التعليل، أو الرياضيات، أو المهارات الاجتماعية [3].

4 – تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية 1967م:

إن الطفل ذو صعوبات التعلم يملك قدرات عقلية مناسبة وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي؛ إلا أن لديه عدداً محدداً من الصعوبات الخاصة

---

(1) فايز محمد عبد جابر، وزميله، المدخل إلى صعوبات التعلم، رسالة المعلم، عدد (1) مجلد 37 وزارة التربية و التعليم، ص 20.

(2) إيمان عباس علي وهناء رجب حسن، صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 23.

(3) الوقفي ، عبدالعزيز ، الفارع ، وعبدالسلام ،مصدر سابق ص 25 .

بالإدراك والتكامل والعمليات التعبيرية تؤثر على كفاءته في التعلم [1].

5 -تعريف اللجنة الوطنية المشتركة في الولايات المتحدة الأمريكية 1981م:

الصعوبات التعليمية مصطلح شامل يراد به مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف قدرات الإصغاء أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التفكير أو الرياضات، وترتد إلى عوامل ذاتية يفترض أنها نابعة من قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وعلى الرغم من ذلك؛ ، فإن الصعوبة التعليمية يمكن أن تحدث مرافقة لأحوال حقيقة أخرى؛ كالاختلال الحسي، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الاجتماعي أو الانفعالي، أو مؤثرات بيئية؛ كالفروق الثقافية، أو تعليم غير كافي وغير ملائم، أو عوامل نفسية عضوية لكنها لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الأحوال والمؤثرات[2].

حيث قدمت باتمان "Bateman" تعريفاً للأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم، متضمناً فكرة محك التباعد بين الإمكانات العقلية والتحصيل الدراسي، وينص هذا التعريف على أن الأطفال الذين يعانون صعوبات في التعلم هم الذين يظهرون تباعداً .... تربوياً بين لإمكاناتهم العقلية ومستوى أقرانهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي مصحوبة باضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والتي لا ترجع إلى تأخر عقلي عام، أو حرمان تربوي، أو ثقافي، أو اضطرابات انفعالية حادة، أو الفقدان الحسي[3].

---

(1) جمال مثقال مصطفى القاسم ، اساسيات صعوبات التعلم ، ط1 ، منشورات دار صنعاء للنشر و التوزيع ، عمان ، 2000 م، ص 14.

(2) عمر محمد خطاب، مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي، عمان، ط1، 2011، ص 25.

(3) Bateman, B. D (1965); An-Educators Niew of adiagnostic approatch to learning disorders,Journal of Hellmuth (ED) learning Disorders, Vo1. (1), PP. 219 – 220.

وعرفا هاري ولامب (Harre & Lamb) الطفل الذي يعاني صعوبات تعلم بأنه يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن، ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة في المدرسة [1].

في حين يعرف إبراهام (Ebraham 1992) صعوبات التعلم بأنها اختلال في وظائف الجهاز العصبي المركزي، وتعنى مجموعة غير متجانسة من الحالات والتي ليس لها فئة واحدة ولا سبباً واحداً وتبدي هذه الفئة مجموعة متعددة أو مختلفة من الصفات ويظهرون تفاوتاً بين القدرة العقلية ومستوى التحصيل والفشل في بعض المهام وليس كل القدرات التحصيلية أو التعليمية، وطرائق تجهيزهم للمعلومات غير كافية [2].

ويذكر كرسيني (Corsini, 1994) أن مفهوم صعوبات التعلم: هو عدم قدرة الفرد على الاستفادة من البرنامج التربوي الاعتيادي مع امتلاكه قدرات عقلية اعتيادية، ولا يظهر عليه أي مظاهر الاختلال الفسيولوجي العصبي، ولديه صعوبة في الاتصال بالآخرين من الناحية التعبيرية أو اللغوية، ولم يستطع القراءة، أو عمل الحساب في إطار المنهج الموضوع، وقد يكون بذلك في أي عمر أو مستوى اقتصادي أو اجتماعي [3].

يذكر هالاهان وكوفمان (Hallahan & Kauffman, 1996) أن صموئيل كيرك يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم، وينص على أنها مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطراب انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر

---

(1)Harre. R. & Lamb. (1983): The Encyclepedie Dictionary of psychology – London; Oxford Press.

(2)Ebraham. A. (1992); Education of children and adolescent with learning disabilities. New York. Macmillan publishing company.

(3)Corsini, R. J. (1994): Encyclopidia of psychology. New York, Awiely Inter Science.

الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية [1].

ويصنف الباحث صعوبات التعلم إلى أربعة أنواع، وفيما يلي عرضاً لها:

1- تعريفات تربوية.

2- تعريفات طبية.

3- تعريفات فسيولوجية.

4- تعريفات فيدرالية (المؤسسات أو الهيئات).

ويرى الباحث من خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم ويلاحظ أنه ما زال مصطلح صعوبات التعلم يشكل عبئاً على المشتغلين به للوصول إلى تعريفات أكثر دقة وشمولاً.

ويشير الباحث إلى وجود بعض نقاط الاتفاق بين التعريفات العربية والأجنبية التي سبق عرضها والتي تناولت مفهوم صعوبات التعلم ويوضحها الباحث على النحو التالي:

1- أن معظم التعريفات اتفقت على وجود خلل وظيفي عصبي بسيط لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا الخلل يكون وظيفياً وليس عضوياً، وهو السبب وراء ظهور حالات صعوبات التعلم.

2- استبعاد الصعوبات الناتجة عن بعض المشكلات مثل: الإعاقة الحسية والعقلية، التخلف العقلي، مشكلات التعلم الناتجة عن عجز بصري أو سمعي أو حركي أو حرمات بيئي أو اضطرابات سلوكية أو انفعالية.

3- ضعف الأداء الأكاديمي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

4- قلة التفاعل الاجتماعي لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم وأنهم أكثر عزلة وأقل قبولاً بالنسبة للاعتياديين.

5- إضافة التفكير إلى بعض المشكلات الأكاديمية مثل: القراءة، والكتابة، والرياضيات.

---

[1] Hallahan, D. & Kauffman, J. M. (1996): Introduction to learning disabilities (3 rd Ed) Allyn and Bacon.

6- الأفراد ذوي صعوبات التعلم يمتلكون مستوى متوسط أو أعلى من المتوسط في الذكاء.

7- التباعد بين نسبة ذكاء المتعلم ذوي صعوبة التعلم ومستوى تحصيله الأكاديمي.

8- حدوث صعوبات التعلم في كل الأعمار.

9- الأفراد ذوي صعوبات التعلم لا يستفيدون من طرائق التعليم التقليدية داخل الفصول الدراسية.

وبناءً على ما تقدم والنقد السابق للتعريفات الخاصة بمفهوم صعوبات التعلم في البيئة الأجنبية والعربية يعرف الباحث مفهوم صعوبات التعلم: مصطلح عام يصف مجموعة من الأفراد (فئات عمرية مختلفة) ليسوا متجانسين في طبيعة الصعوبة أو مظهرها، يظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وبين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى الاضطراب في وظائف نصفي المخ المعرفية والانفعالية، ويتمتعون بمناخ ثقافي اجتماعي تعليمي معتدل، ولا يعانون من أي من الإعاقات المختلفة (العقلية، الانفعالية، الجسمية، السمعية، والبصرية)، وأيضاً لا يعانون اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي، وأخيراً نلاحظ عليهم بعض الخصائص السلوكية المشتركة مثل: النشاط الحركي الزائد، قصور الانتباه والإحساس، ولذلك فهم يحتاجون إلى طرائق تدريس مختلفة.

إن من أهم مبادئ التربية الإسلامية هو ضرورة مخاطبة المتعلمين بلغة يفهمونها؛ فلا يلجأ المعلم إلى استخدام الألفاظ الغامضة والمصطلحات المعقدة التي تنفر المتعلم من التعليم، ويستند هذا المبدأ إلى الحديث النبوي الذي يقول: ((نحن معاشر الأنبياء ننزل الناس منازلهم ونخاطبهم على قدر عقولهم))، وقال - صلى الله عليه وسلم -: ((وما أحد يحدث قوماً بحديث لا تبلغه عقولهم؛ إلا كان فتنة على

بعضهم)) [1]، وهذا المبدأ يتفق مع مبادئ التربية الحديثة التي تنادي بضرورة مراعاة مستويات المتعلمين العقلية والعملية في التعليم [2].

وترى التربية الإسلامية ضرورة تربية المتعلم على طلاقة اللسان و حسن التعبير؛ كتعليمه استعمال القلم بحيث يستطيع المتعلم التعبير بفصاحة وبيان عما يريد [3].

وقد ربطت التربية الإسلامية بين الأخلاق الفاضلة والتعليم، ولذلك أكدت ضرورة أن يتحلى طالب العلم بالتقوى، قال تعالى: ﴿واتقوا الله ويعلمكم الله والله بكل شيء عليم﴾ (البقرة: 22).

ولهذا أكد الغزالي ضرورة أن يتحلى طالب العلم بمكارم الأخلاق وتجنبه الصفات المذمومة كالحقد والحسد والغرور وغيرها، ولا ينبغي لطالب العلم أن يتكبر على المعلم؛ فالعلم لا ينال إلا بالتواضع والانتباه [4].

وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم بأنه إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم؛ فهم يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وهم قد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً على الرغم من أنهم قد يخفقون في اتباع العمليات البسيطة، وهم يبدون اعتياديين وأذكياء ليس في مظهرهم أي شيء يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين، إلا أن هؤلاء الأطفال يعانون صعوبات جمة في تعلم بعض المهارات المدرسية؛ فبعضهم لا يستطيع القراءة، و بعضهم عاجز عن الكتابة، وبعضهم الآخر يرتكب أخطاء متكررة و يواجه صعوبات في الرياضيات، ينجحون في تعلم بعض المهارات،

---

(1) علي أحمد زكي، منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، مكتبة الفلاح الكويت، 1987، ص 74.

(2) خالد القضاة، مصدر سابق نفسه، ص 261 .

(3) خالد القضاة، مصدر سابق نفسه، ص 262 .

(4) خالد القضاة، مصدر سابق نفسه، ص 263 .

ويخفقون في تعلم مهارات أخرى؛ فإن لديهم تبايناً في القدرات التعليمية[1].

ويؤكد ماكيجينز وسميث خطورة مشكلة صعوبات القراءة (الدسلكسيا) بقولهما : ((إن هذه المشكلات يمكن أن يكون لها ناتج خطير بالنسبة للفرد والمجتمع، فالفرد الذي لا يستطيع القراءة بكفاءة يتم عزله بالطرائق عديدة، فالفرد يمكن أن يعزل بصورة شخصية، ومن ثم يترك ولديه مفهوم مشوه عن ذاته وشعور بالإحباط وعدم الملائمة والفشل، ويمكن أن يعزل وظيفياً ومن ثم يحرم للأبد من تحقيق هدف وظيفي الذي يمكن أن يحقق له رضىً ذاتياً، والفرد يمكن أن يعزل اجتماعياً ومن ثم يصبح عضواً غير ملائم وغير مهم للمجتمع، ويمكن للفرد أن يعزل أكاديمياً ومن ثم يفشل في أن يستفيد من التعليم بالنسبة للجوانب التي يرغب فيها[2].

ويشرح كامحي و كاتس 1998 م وجهة نظرهما بشأن هذه المشكلة بقولهما: ((إن الحقيقة المؤلمة والتي كان لها تأثير كبير في مفهومنا لعملية القراءة هو أن هناك عدداً كبيراً من الأطفال والذين يصلون في أحسن ظروف التعليم إلى تعلم القراءة بصورة هامشية، أولئك هم الأطفال الذين لا يمكن أن تصبح القراءة بالنسبة لهم ممتعة أو نشاطاً يستحق الإثابة ، أما عدد هؤلاء الأطفال؛ فهو يختلف بصورة كبيرة، فإذا تم حذف أولئك الأطفال الذين لديهم مشكلات خاصة والتي تتداخل مع القراءة؛ مثل: التخلف العقلي الحاد، أو المشكلات البصرية العامة؛ فإننا نجد أن نحوا من (15 - 20 %) من أطفال المدارس يعدون أيضاً قراء ضعافاً، ويشار إلى هؤلاء على أنهم يواجهون صعوبات في القراءة، و المصطلح لا يعني أي شيء سوى أنه يضيف حقيقة أن تعرضهم صعوبة غير اعتيادية في واحدة أو أكثر من المهام المشتملة في عملية القراءة ،

(1) أحمد السعيدي، مدخل إلى الدسلكسيا، طبقة ملونة، منشورات دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،عمان 2009،ص 11.

(2) أحمد السعيدي، مصدر سابق نفسه، ص 13.

ويتساءل الباحثان : لماذا يعد تعلم القراءة بتلك الصعوبة؟ ولماذا يوجد لدى العديد من الأطفال هذه الصعوبة حتى أنهم لا يصلون أبداً لدرجة التمكن من القراءة بصورة فعالة؟ ويضع دور ينج وزملائه تصوراً عاماً عن هذه المشكلة الصعبة على النحو التالي: ((إن مجموعة صغيرة من الأطفال الذين لا يوجد لديهم أي معوقات جسمية أو اجتماعية يجدون أنه من الصعب أو من المستحيل تعلم القراءة، وهم غالباً غير قادرين على القراءة أو من المعسرين قرائياً، ويعد تعلم القراءة بالنسبة لهؤلاء الأطفال شيئاً مرعباً، و الأفراد الذين يرغبون في مساعدة هؤلاء الأطفال للتغلب على صعوباتهم يجدون العمل بمستوى الاعتياديين منهم، و يستطرد الباحثون: لماذا يعد تعلم القراءة سهلاً لغالبية الأطفال وصعباً جداً بالنسبة لقلة منهم؟ وهم يرون أن السبب في هذا ليس لأن هؤلاء الأطفال عاجزين بصفة عامة، حيث أنه ليست لديهم الصعوبات المنتشرة بصورة كبيرة في الكلام والفهم والحديث والتفكير والتكيف العام التي تميل إلى تمييز الأطفال الذين يعتقدون على أنهم متخلفون عقلياً، وبعيداً من إمكانية حدوث صعوبة في القراءة بسبب التدريس التقليدي[1] يؤكد الباحث خطورة هذه المشكلة في معظم دول العالم، وخاصة في دول العالم العربي.

يقارن الباحث نظرية التعليم عند الفلسفة الواقعية والبراجماتية والوجودية:

1 - نظرية التعليم عند الفلسفة المثالية:

يعتمد المثاليون على النموذج التقليدي القائم على التدريب العقلي والاعتقاد والإيماني العقلي، وتعد نظرية الملكات الأساس لغالب الممارسات التي تجري في غرفة الصف المثالي حيث يجري تحريك الملكات العقلية وتطويرها بشكل أوتوماتيكي.

ومن أشهر المنظرين في هذه الفلسفة: القديس أوغسطين، وأفلاطون، وإدوارد.

2 - نظرية التعليم عند الفلسفة الواقعية :

---

(1) أحمد السعيدي، مصدر سابق نفسه، ص13-14.

يستثمر الواقعيون الحديثون نظرية السلوكيين حول المثير والاستجابة التي تعتمد على الاقتران الشرطي والاقترابات المتتابعة، وعلى نظرية الانطفاء وبرامج التعزيز وهكذا.

ومن المنظرين لهذه المدرسة: ثورانديك، وهاربت، وهول، وسكنر، وسبنسر وجين.

3-نظرية التعليم عند الفلسفة البرجماتية:

يستفيد البرجماتيون من بعض مكونات نظرية التعزيز وعلم النفس الجشتالت، ونظرية المجال، وتنمية التعلم المبصر، والاستمرارية، وإعادة تنظيم الخبرات.

ومن المنظرين لهذه الفلسفة: لوين، وجون ديوي، وكمبوز، وباندرو [1].

4-نظرية التعليم عند الفلسفة الوجودية:

يتعلق علم نفس الفلسفة الوجودية بمعرفة الظواهر، وهو يتضمن نص من نظرية المجال ونظرية الظواهر مع عناية زائدة بالتعلم المبصر وتعليم القيم.

ومن المنظرين الوجودين: روجرز، وشروحات من قبل ماكسين جرين [2].

يرى الباحث من خلال نظريات التعليم أن نظرية التعليم عند الفلسفة الواقعية تدرس عدة مجالات منها: المجال السلوكي، الإشراطي، والانطفاء، والتعزيز السلبي والإيجابي.

ويمكن تحليل النظام التعليمي للمستويات الثلاث الآتية وهي متدرجة تدرجاً هرمياً:

المستوى الأول: وهو النظام التعليمي الشامل الذي يتمثل في الهيكل العام للنظام الكلي للتعليم ومراحله وأهدافه على مستوى الدولة في جهاز التربية والتعليم ومسؤولياته، ولتطوير هذا النظام نتسأل: هل الخريطة التنظيمية للوزارة متكاملة؟ وهل مسؤولية كل جهاز فيها محدودة؟

---

(1) وليم ج، حمويلســـون، وفريد أ، ماركوويتز، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، مقدمة في فلسفة التربية، ط1، منشورات دار الفرقان، عمان ، 1998 م، ص 82.

(2) وليم ج، حمويلســـون، وفريد أ، ماركوويتز، ترجمة ماجد عرسان الكيلاني، مصدر سابق نفسه، ص 82.

وهل تنساب العمليات الإدارية والفنية بين الأجهزة المختلفة في سهولة وسرعة كافية؟

المستوى الثاني: وهو النظم الفرعية وتنظيم كل جهاز على حده، مثل جهاز التعليم الفني، أو جهاز الوسائل التعليمية، أو جهاز التعليم الثانوي، وهنا يمكن تقويم كل جهاز من حيث كفاءة العاملين فيه وتخطيط برامجه ومتابعة هذه البرامج، ويمكن أن يتفرع من كل جهاز نظم أصغر، وهي: الأقسام الإدارية والفنية والمراقبات، ويمكن الاستمرار في التفرع إلى أن نصل إلى المدرسة كوحدة تعليمية، بحيث يمكن تقويم العمل فيها من جميع جوانبه.

المستوى الثالث: النظم الصغير، وهي عناصر العملية التربوية ومكوناتها الأكثر تفصيلاً وتحديداً، مثل المنهج المدرسي، والمدارس والتلميذ، و كلها تخضع لعمليات التقويم المناسبة لكل منها.

وتوضح أن برامج التقويم وإجراءاته ستختلف من مستوى إلى آخر، وستختلف وسائل التقويم تبعاً لذلك؛ فمثلاً: في تقويم الأهداف يمكن أن يتم ذلك على المستوى الأول بالبحث في أهداف التعليم على مستوى الدولة، وعلى المستوى الثاني لتقويم الأهداف على مستوى المرحلة التعليمية، وعلى المستوى الثالث لتقويم محتويات المنهج أو الكتاب المدرسي... كما يمكن الاستمرار في التقويم على مستوى أكثر تفصيلاً مثل تقويم العمل اليومي داخل الصف[1].

وفيما يلي توضيح لهذه المستويات كما رآها كارت[2].

توضيح للمستويات المختلفة لعملية التقويم 1972م

(1) محمد خليفة بركات، القياس والتقويم، الجزء الثاني، منشورات دار العلم، الكويت، ص 297.

(2) محمد خليفة بركات، القياس والتقويم، مصدر سابق، ص 299.

المستوى الأول	1-تقويم الأهداف التربوية العامة المشتقة من القيم الاجتماعية والدينية والسياسية والاقتصادية . 2-تقويم أهداف النظام التعليمي من حيث: تنظيم السلم التعليمي وتفرع سبل التعليم.
المستوى الثاني	- تقويم الأهداف التفصيلية لمضمون العملية التربوية من حيث: 1-تقويم أهداف كل مرحلة من مراحل التعليم. 2-تقويم أهداف كل مادة من المواد الدراسية.
المستوى الثالث	- تقويم محتويات المناهج في كل مادة لكل صف وتحليل هذه المحتويات إلى الموضوعات التفصيلية.
المستوى الرابع	تقويم طرائق التدريس ونواحي النشاط التربوي على مستوى المدرسة وعلى مستوى الفصل.
المستوى الخامس	تقويم العمل اليومي داخل الفصول بين المدرس والتلاميذ وأنواع القياس المختلفة.

أكدت أغلب الدراسات النفسية – التربوية أن النضج والذكاء عاملان أساسيان في كل عملية تعلم، وأن المدرسة تتطلبها من كل طفل لكي ينجح في دراسته، وقد اختلف الباحثون حول مستوى الذكاء الأدنى الذي يعد فيه المتعلم متخلفاً عقلياً، مما لا يسمح له بمتابعة الدراسة النظامية؛ اذ يوجد منهم من يرى أن حاصل الذكاء الأعلى عن المتوسط شرط ضروري للنجاح في المدرسة ، بينما يرى آخرون أن حاصل الذكاء المتوسط أو القريب منه كاف لأن يساعد المتعلم على متابعة الدراسة

متابعة طبيعية نظامية إذا ما كان سالماً من العيوب الأخرى وميسوراً اجتماعياً وثقافياً، ويتعلم في ظروف تربوية تعليمية ملائمة، ومن جهة أخرى أكد عدد من العلماء المتخصصين في مجال الصعوبات المدرسية التي يواجهها المتعلمون خاصة في ميداني القراءة واللغة المكتوبة أن الإدراك المكاني الذي يساعد على التكيف مع العالم الخارجي ومعرفة الاتجاهات وفهم الحيز والأشياء التي يتكون منها أمور تساعد على تعلم اللغة المكتوبة بعناصره المختلفة كالقراءة والإملاء والنحو والصرف .... أن الغموض في هذا الإدراك والاتجاهات وأوضاع الأشياء في الحيز الخارجي بالنسبة للمتعلم يساهم في تكوين صعوبات تعلم القراءة والغة المكتوبة [1].

لم يتجاهل التربويون مشكلة صعوبات تعلم قراءة وكتابة اللغة التي تعينهم بصفة خاصة؛ فقد استفاد الاتجاه التربوي من نتائج الدراسات في العلوم الأخرى، خاصة علم النفس المدرسي واللغوي، وكذلك الدراسات التي أُنجزت في ميدان علم النفس الاجتماعي والعلاقة بين حياة الطفل الاجتماعية وأثرها على تحصيله الدراسي[2].

تذكر سوانسون (swanson 1986) أن الطرق تجيز المعلومات التي يستخدمها الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون عدم القدرة على الانتقال من إحدى الاستراتيجيات إلى الأخرى، بمعنى أنهم يفشلون في الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها في استراتيجيات ملائمة، ويمكن ربط الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجازاً بالكمبيوتر؛ حيث إن لديهم اضطرابات معينة"

(مكونات الكمبيوتر المادية) وروتين في التجهيز.

ويرى الأطفال ذوو صعوبات التعلم على أنهم يفشلون في جمع أو تعديل أو ترك برامج معرفية معينة في عملية إنجاز المهمة السهلة نسبياً

---

(1) علي تعوينات، " صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي في منطقة الحراش "، مصدر سابق، ص 158 .

(2) علي تعوبنات، " صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية كتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي في منطقة الحراش "، مصدر سابق ص 175.

بالنسبة للأطفال الذين لا يجدون صعوبة في التعلم.

ويذكر الريان وآخرون 1986 أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوصفون دائما أنهم متعلمون غير نشطين وسلبيين بسبب فشلهم في الإصغاء بشكل انتقائي وفي تنظيم المادة المراد تعلمها وفي استخدام استراتيجيات فعالة أو في المحافظة على سلوك المهمة التي يتم تنفيذها[1].

وفي الاتجاه نفسه قد استنتج ويبستر(1979 Webster) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستخدمون آليات تشفير مختلفة عن تلك التي يستخدمها أقرانهم المتفوقون، حيث إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات أكثر من أقرانهم الاعتياديين في التشفير اللغوي للمعلومات، وكذلك يعانون صعوبات مماثلة في استرجاع الشفرات اللغوية المرتبطة بمفردات مثيرات محددة، كما أكدت الدراسات أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبات في كل من تخزين المعلومات واسترجاعها[2] .

تعد استراتيجية تحليل المهمة أداة مهمة للقائمين على التربية الخاصة، ويقصد بتحليل المهمة هو تقسيم المهارة إلى وحدات ثانوية قابلة للتدريب؛ فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة، في حين أن آخرين قد قصدوا المصطلح أو التعريف على التحليل الذي سيدرس.

وتعد استراتيجية تحليل المهمة طريقة علاجية مفيدة تعتمد على تمكين الطالب من إتقان عناصر المهارة الجزئية، ويسمح هذا الأسلوب للطالب بأن يركب هذه العناصر بعد إتقانها لتكوين جهات متكاملة على وفق نظام متسلسل واضح ومتقن، ويساعد هذا الأسلوب في تحديد الجانب الذي

---

(1) محمد عوض الله سالم ومجدي محمد شحاد، وأحمد حسن عاشور " صعوبات التعلم تشخيص والعلاج "، ط1، منشورات دار الفكر، عمان، 2003، ص 52.

(2) محمد عوض الله وآخرون "صعوبات التعلم تشخيص وعلاج "، مصدر سابق، ص 53.

فشل فيه الطالب وتحديد أجزاء المهمة التي يواجه الطالب صعوبة في إتقانها فيتم تدريبه عليها بشكل خاص ويستخدم هذا الأسلوب في علاج وتعليم مهارة القراءة والكتابة والرياضيات.

ويعد بوش (1976Bush) من أشد المتحمسين لهذه الطريقة، حيث يذكر أن هذا الأسلوب يسمح للمعلم أو القائم بالتشخيص أن يحدد تحديداً دقيقاً الخطوة التي تصلح لأن يبدأ منها تعليم الطفل، فعندما يفشل الطالب في أداء ما ويقوم المعلم بتحليل هذا الفشل يرجع إلى طريقته في عرض وتقديم المادة التعليمية أم أنه راجع إلى طريقة الطفل في الاستجابة للموقف.

وينطبق ذلك على الموضوعات الأكاديمية مثل القراءة والكتابة والرياضيات، حيث تبسط استراتيجية أو أسلوب تحليل المهمات المعقدة مما يساعد بالتالي على إتقان مكوناتها بشكل مستقل؛ إذ تقتصر المهمة على النقطة التي تمكن الطفل من الاستجابة اليها بشكل مريح ومن ثم ينتقل خطوة بعد خطوة إلى السلوك الأكثر تعقيداً؛ فالدرس على سبيل المثال قد يجزئ المهمة المعقدة لقراءة قطعة قراءة إلى تعلم الجمل ، وتعلم وضع الكلمات المنفصلة في جملة وتعلم مقاطع الكلمة أو مكوناتها الصوتية ، ومن ثم ينمي المهارات إلى الحد الذي يسمح للطفل في النهاية من قراءة الكلمة أو الجملة وقطعة القراءة، ولا يفترض أسلوب التدريب القائم على تحليل المهمة وجود أي مشكلة تعلم نمائية خاصة عند الطفل أوعجز في قدرة داخل الطفل عدا نقص الخبرة بالمهمة نفسها[1].

ولقد برز أسلوب تعديل المعرفي حديثاً كمصطلح لإدراك احتمال تعلم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، كما ظهر هذا الاتجاه كرد فعل لمحدودية النجاح الذي حققه الباحثون في تعديل الأكاديمي، وذلك عندما تم تعديل الأفراد على استيراتيجية تقويمية فقط، ولذا أصبح الباحثون على الوعي بحاجاتهم إلى أسلوب جديد يحقق النجاح الذي اعتقدوه في تعديله بوجه عام.

([1]) محمود عوض سالم وآخرون ، مصدر نفسه ، ص 58- 63.

ويرى (ريان وآخرون 1986) أن أسلوب التدريب المبني على المعرفة فقط غير كافٍ لتدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويرجع ذلك إلى أسلوبهم السلبي في التعلم، ولذا يجب أن نخاطب استيراتيجية التدريب المعرفي فعالة الخطوات الخمس لتعديل السلوك المعرفي وهي: تعريف المشكلة، الاتجاه نحو المشكلة، تركيز الانتباه واختيار الإجابة، التعزيز الذاتي، والتغلب على المشكلة [1].

دولية صعوبات التعلم:

مشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بلغة معينة أو بثقافة معينة؛ بل هي مشكلة ذات طابع عام توجد لدى المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغايات متباينة، وقد أكدت دولية المشكلة تراكم البحوث والدراسات التي أجريت في كثير من دول العالم على أطفال لديهم بعض الصعوبات في تعلم بعض المهارات الأكاديمية والمعرفية، وقد أكدت تقارير هذه البحوث التي أجريت على هؤلاء الأطفال أنه ليست لديهم أي مشكلات في الذكاء، ولكن لديهم صعوبات حادة في تعلم اللغة سواء في القراءة أو في الكتابة أو في النطق، كما يوجد لدى البعض الآخر منهم صعوبات في تعلم العمليات الحسابية، ونظراً لأن المشكلة لها طابع عالمي أو شامل في الثقافات المختلفة؛ فقد ظهرت في كثير من دول العالم بعض المؤسسات والمراكز البحثية التي تهتم بدراسة وبحث هذه المشكلة، كما ظهرت بعض الدوريات العلمية التي تخصصت في نشر البحوث والدراسات التي تهتم بهذا الموضوع الحيوي من وجهة النظر الدولية، ومن المؤسسات الدولية التي تهتم اهتماماً خاصاً " الأكاديمية الدولية في صعوبات التعلم" وهي مؤسسة مهنية يطلق عليها " ثالماس thalmas " تهتم بوجه خاص بالبحوث والدراسات الدولية في موضوع صعوبات التعلم وتصدر دورية منتظمة لنشر نتائج هذه لبحوث والدراسات. وقد تبين من تقارير عدد لا بأس به من البحوث والدراسات التي نشرتها الدورية

---

(1) محمود عوض الله وآخرون ، مصدر سابق ، ص63 .

التي تصدر عن هذه الأكاديمية أن هناك مظاهر مشتركة واضحة لحالات صعوبات التعلم التي خضعت للدراسة والبحث على الرغم من أن هذه الحالات كانت من ثقافات مختلفة مما يؤكد على أن المشكلة ليست محلية ترتبط بثقافة معينة أو بلغة معينة؛ بل إنها تعد مشكلة ذات طابع يتصف بالعلمية والشمولية [1].

قد ظهر مفهوم صعوبات التعلم نتيجة الحاجة إلى تشخيص وتقديم الخدمة لعدد من الأطفال كانوا يفشلون في تحصيلهم الدراسي، على الرغم من تصنيفهم في فئات الأطفال غير الاعتياديين، فلا هم كالصم ولا كالمختلين عقلياً، مما أدى إلى ظهور تعريفات متعددة لهذا المصطلح بسبب تعدد العلوم التي أسهمت في إرساء دعائمه، حيث كانت تظهر هذه التعريفات وتختفي كلما اظهرت حقائق جديدة تتصل بهذا المصطلح، وقد مر هذا المصطلح بعدة مراحل قبل أن تظهر بمفهوم مستقل في ميدان التربية الخاصة، فأولى هذه المراحل كانت مرحلة الإصابة الدماغية، والتي بدأت بأعمال شتراوس وزملائه، وأما المرحلة الثانية؛ فكانت نتيجة الجهود التي قام بها كليمنز، وتعرف هذه المرحلة بمرحلة القصور الوظيفي الطفيف، وكانت المرحلة الأخيرة هي المرحلة التي ظهر فيها هذا المصطلح للمرة الأولى وهي مرحلة الصعوبات، وهذه المرحلة كانت لنتيجة جهود كيرك الذي يعد أول من أصدر مصطلح صعوبات التعلم، وبعد هذه المرحلة أصبح ميدان الصعوبات التعليمية ميداناً " خصباً " للباحثين والدارسين، حيث تناولت العديد من الدراسات أسباب صعوبات التعلم، وخصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأساليب الاستراتيجية التي قد يحتوي نفعاً في تعليم هذه الفئات من الأطفال بسبب الطبيعة غير المتجانسة لهذه الفئات، وكان من الصعب توظيف هذا المفهوم أو تعريفه بكلمات أوجمل قليلة أو التعبير عنه كمكية كما هو

---

(1) بطرس حافظ بطرس، " صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية" دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض ، ط 1، 2008م، ص 21-22.

الحال في نسبة الذكاء وقوة البصر، ولأن هذا الحقل كان محط اهتمام المربين وعلماء النفس وعلماء الأعصاب وأطباء العيون والسمع والمختصين بالنطق أصبح النظر لهذا المفهوم من زوايا متعددة بتعدد هذه العلوم مما أثار الكثير من الجدل واختلاط المفاهيم وترك صعوبة التعلم مفهوماً " محيراً " على الإجماع في التعريف .

ويمكن تعريف صعوبات التعلم كما يلي: مجموعة متغيرة من الاضطرابات النابعة من داخل الفرد التي يفترض أنها تعود إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية والفكرية تظهر في حياة الفرد، وتكون مرتبطة بما لا يعد في عددها من مشكلات في التنظيم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، وقد تكون متوافقة بما لا يعد سبباً لها من إعاقات حسية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية ومن مؤثرات خارجية كالاختلافات الثقافية أو التعليمية غير الملائمة [1].

ويصف هذا التعريف صعوبات التعلم على أنها:

1- أنواع مختلفة من الاضطرابات الذاتية الداخلية التي تتعلق بقصور في أداء الدماغ لوظيفة ما من وظائفه الكثيرة وليس إلى تكويناً تشريحياً، وعلى الرغم من أن الأسباب غير واضحة تماماً في صعوبات التعلم؛ إلا أن الباحثين يصفونها على أنها قصور وظيفي في معالجة المعلومات.

2- تتجلى صعوبات التعلم في نقص القدرة على اكتساب المهارات اللغوية أو القدرات الفكرية أو الذاكرة.

3- قد يرافق الصعوبات مشكلات في إدارة المصاب لأحواله فلا يستطيع تنظيم أموره تنظيماً يعادل تنظيم الأسوياء لها فيعجزعن إدارة وقته وتنظيم الأشياء الخاصة به.

---

(1) بطرس حافظ بطرس ، " صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية " مصدر صابق، ص 22-24.

4- ثم إنها قد تترافق مع إعاقات في السمع أو البصر أو غير ذلك من الحواس أو الإعاقة العقلية أو الانفعالية ولكن هذه الإعاقات ليست سبباً في الصعوبة [1].

ويضيف بطرس – مدرس رياض الأطفال ـ أن الصعوبات تعد من الإعاقة التي تؤثر في مجالات الحياة المختلفة وتلازم الانسان مدى الحياة، وعدم القدرة على تكوين صداقات وحياة اجتماعية ناجحة، وهذا ما يجب أن يدركه الوالدان والمعلم والأخصائي وجميع من يتعامل مع الطفل، فمعلم الطفل عليه أن يعرف نقاط القوة والضعف لديه من أجل إعداد برنامج تعليمي خاص به، إلى جانب ذلك على الوالدين التعرف الى القدرات والصعوبات التعليمية لدى طفلهما ليعرفا أنواع الأنشطة التي تقوي لديه جوانب الضعف وتدعم القوة ومن ثم تعرف نمو الطفل وتقلل من الضغط وحالات الفشل التي يقع فيها .

دور الوالدين تجاه طفلهما ذي صعوبات التعلم:

- القراءة المستمرة عن صعوبات التعلم والتعرف الى أسس التدريب والتعامل المتبعة للوقوف على الأسلوب الأمثل لفهم المشكلة.

- التعرف الى نقاط القوة والضعف لدى الطفل بالتشخيص من خلال الأخصائيين أو معلم صعوبات التعلم ولا يخجلا من أن يسألا عن أي مصطلحات أو أسماء لا يعرفانها .

- إيجاد علاقة قوية بينهما وبين معلم الطفل أو أي أخصائي له علاقة به .

- الاتصال الدائم بالمدرسة لمعرفة مستوى الطفل، ويقول د. بطرس حافظ: ((إن الوالدين لهما تأثير مهم في تقدم الطفل من خلال القدرة والتنظيم)).

---

(1) بطرس حافظ بطرس، " صعوبات التعلم الأكاديمية النمائية " مصدر سابق، ص 22-24.

- لا تعط الطفل العديد من الأعمال في وقت واحد وأعطه وقتاً كافياً لإنهاء العمل ولا تتوقع منه الكمال.

- وضح له طريقة القيام بالعمل بأن تقوم به أمامه واشرح له ما تريد منه وكرر العمل عدة مرات قبل أن تطلب منه القيام به.

- ضع قوانين وأنظمة في البيت بأن كل شيء في البيت يجب أن يرد إلى مكانه بعد استخدامه وعلى جميع الأفراد اتباع تلك القوانين حيث أن الطفل يتعلم من القدوة.

- تنبه لعمر الطفل عندما تطلب منه مهمة معينة حتى تكون مناسبة لقدراته.

- احرم الطفل من الأشياء التي لم يعدها إلى مكانها مدة معينة إذا لم يلتزم بإعادتها أو لا تشتر له شيئاً جديداً أو دعه يدفع قيمة ما أضاعه.

- كافئه إذا أعاد ما استخدمه وإذا انتهى من العمل المطلوب منه.

- لا تقارن الطفل بإخوانه أو أصدقائه خاصةً أمامه.

- دعه يقرأ بصوت مرتفع كل يوم لتصحح له أخطاءه.

وأخيراً يضيف د.بطرس حافظ أن الدراسات والأبحاث المختلفة قد أوضحت أن العديد من ذوي صعوبات التعلم الذين حصلوا على تعليم أكاديمي فقط خلال حياتهم المدرسية وتخرجوا في المرحلة الثانوية لن يكونوا مؤهلين بشكل كافٍ لدخول الجامعة ولا دخول المدارس التأهيلية المختلفة أو التفاعل مع الحياة العملية، ولهذا يجب التخطيط مسبقاً لعملية الانتقال التي سوف يتعرض لها ذوو صعوبات التعلم عند الخروج من الحياة المدرسية إلى العالم الخارجي[1].

ما الفرق بين صعوبات التعلم، بطيؤ التعلم، المتأخرون دراسياً؟

---

(1) خالد محمد أبو شـــعيرة وثائر أحمد غباري " صـــعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق "، مصدر سابق، ص 90-91.

هناك بعض الجوانب التي نستطيع من خلالها التعرف بين صعوبات التعلم وبطؤ التعلم والمتأخرون دراسياً، ومنها:

1- جانب السلوك التحليلي:

- الاطفال ذوي صعوبات التعلم منخفض في المواد التي تحتوي على مهارات التعلم الأساسية (الحساب، القراءة، الإملاء، الكتابة).
- الأطفال بطيئو التعلم: منخفض في جميع المواد بشكل عام مع عدم القدرة على الاستيعاب.
- الأطفال المتأخرون دراسياً: منخفض في جميع المواد مع إهمال واضح، أو مشكلة صحية.

2- الأسباب :

- صعوبات التعلم : اضطراب في العمليات الذهنية (الانتباه، الذاكرة، الإدراك، التفكير).
- بطيئو التعلم: انخفاض معامل الذكاء.
- المتأخرون دراسياً: عدم وجود دافعية للتعلم.

3- معامل الذكاء (القدرة الفعلية):

- صعوبات التعلم: اعتيادي أو مرتفع مستوى الذكاء من 90 فما فوق.
- يعد ضمن الفئة الحدية معامل الذكاء من 70-84.
- المتأخرون دراسياً: اعتيادي دائماً من 90 درجة فما فوق.

4- المظاهر السلوكية:

- صعوبات التعلم : اعتيادي وقد يصحبه أحياناً نشاط زائد.
- بطيئو التعلم : يصاحبه غالباً مشكلات في السلوك (مهارات الحياة اليومية، والتعامل مع الآخرين، التعامل مع مشكلات الحياة اليومية).
- المتاخرون دراسياً: مرتبط غالباً بسلوكات غير مرغوبة أو إحباط دائم من تكرار تجارب فاشلة.

5- الخدمة المقدمة لهذه الفئة:

- صعوبات التعلم: برامج صعوبات التعلم والاستفادة من اسلوب الدراسة الفردية.
- بطيئو التعلم: الفصل الاعتيادي مع بعض التعديلات في المنهج.

- المتاخرون دراسيا: دراسة حاله من قبل المرشد في المدرسة [1].

ويرى الباحث الشرط الأساسي لتشخيص صعوبات التعلم هو وجود تأخر ملحوظ مثل الحصول على معدل أقل من المعدل الطبيعي المتوقع مقارنة بمن هم في سن الطفل، وعدم وجود سبب عضوي أو ذهني لهذا التاخر (فذوي صعوبات التعلم تكون قدراتهم الذهنية طبيعية)، وطالما أن الطفل لا يوجد لديه مشكلات في القراءة والكتابة؛ فقد يكون السبب الحاجة لتدريب أكثر حتى تصبح قدرته أفضل، وربما يعود ذلك إلى مشكلة مدرسية، وربما هذا ما يحلل إليه الباحث أن يكون هذا الجزء من الفروق الفردية في القدرات الفعلية والشخصية فقد يكون الشخص أفضل في الرياضيات منه في القراءة أو العكس.

ويعتقد الباحث أن ذلك يرجع إلى صعوبات في عمليات الإدراك نتيجة خلل بسيط في إدارة الدماغ.

ويلخص الباحث الفروق بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم أو من بطيئي التعلم أو من التأخر الدراسي في الجدول رقم (1)

(1) بطرس حافظ بطرس ، " صعوبات التعلم الإرادية والنمائية" مصدر سابق، ص 24-26.

جدول رقم (1) الفروق بين التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم أو من بطيئي التعلم أو من التأخر الدراسي

المتغيرات	صعوبات التعلم	بطء التعلم	التأخر الدراسي
التحصيل الدراسي	يظهر فشلاً في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية	منخفض في جميع المواد الدراسية لعدم قدرتهم على التعلم والاستيعاب	منخفض في جميع المواد الدراسية
أسباب انخفاض التحصيل الدراسي	نمائية تتمثل في اضطراب العمليات العقلية في الانتباه والذاكرة والتركيز والإدراك	انخفاض في مستوى الذكاء	عوامل خارجية وداخلية مثل الحرمان الثقافي أو نقص المثيرات البيئية وفرص التعلم والتغيب الطويل من المدرسة وقصور في الذاكرة وعدم القدرة على اختزان المعلومات وحفظها وضعف الدافعية للتعلم
القدرة الفعلية	معامل الذكاء الاعتيادي أو يتراوح بين 90 درجة فأكثر	معامل الذكاء منخفض أو يتراوح بين 70 – 84 درجة	معامل الذكاء الاعتيادي أو يتراوح بين 90 درجة فأكثر

الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم:

ما هي أسباب صعوبات التعلم؟

سؤال من أهم الأسئلة التي يواجهها الآباء عندما يعلمون أن أبناءهم يعانون واحدة من صعوبات التعلم هو: ما السبب في حدوث هذا المرض؟ وماذا حدث حتى يحدث لابننا هذا الاضطراب؟

يؤكد أخصائيو الصحة النفسية بأنه ما دام لا أحد يعرف السبب الرئيسي لصعوبات التعلم، فإن محاولة الآباء البحث المتواصل لمعرفة الأسباب المحتملة يكون شيء غير مجدي لهم ... ولكن هناك احتمالات عديدة النشؤ لهذا الاضطراب... ولكن الأهم من ذلك للأسرة هو التقدم للأمام للوصول لأفضل الطرائق للعلاج، ولكن على العلماء البذل الكثير من الجهود لدراسة الأسباب والاحتمالات للتوصل إلى طرائق لمنع هذه الاعاقات، ولكن الدراسات الحديثة أظهرت أن هناك أسباب متعددة ومتداخلة لهذا الاضطراب وهناك دلائل جديدة تظهر أن أغلب الإعاقات التعليمية لا تحدث لوجود خلل في منطقة واحدة أو معينة في المخ ولكن السبب وجود صعوبات ولكن السبب في وجود في تجميع وتربيط المعلومات من مناطق المخ المختلفة. وحالياً فان النظرية الحديثة عن صعوبات التعلم توضح أن الاضطرابات يحدث بسبب وجود خلل في التركيب البنائي والوضيفي للمخ. وهناك بعض العلماء الذين يعتقدون بأن الخلل يحدث قبل الولادة وفي أثناء الحمل، وقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم تعود إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي المكتسب قبل أو في أثناء أو بعد عملية الولادة، وذلك كما يلي:

1- الأسباب الداخلية.

أ- أسباب ما قبل الولادة:

- نقص في تغذية الأم كتناول الكحول والمخدرات في أثناء الحمل.

- بعض الأمراض التي قد تصيب الأم في أثناء الحمل مثل الحصبة الألمانية والسكر وعجز الأم قبل الولادة.

ب-في أثناء الولادة:

- نقص الأكسجين في أثناء الولادة.

- الولادة المبكرة.

- إصابات الولادة نتيجة الأدوية الطبية.

ج-ما بعد الولادة:

- الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج المخ.

- مرض الطفل مثل التهاب الدماغ والسحايا والحصبة الألمانية [1].

الخصائص المميزة لصعوبات لتعلم:

1- اضطراب مستوى النشاط الحسابي (زيادة انخفاض النشاط).

2- نقص الانتباه والتشتت.

3- عدم الثبات الانفعالي.

4- اضطراب الكلام واللغة.

5- اضطراب الذاكرة.

6- اضطراب السلوك الذي قد يتمثل في التهور أو العدوانية أو الانسحاب.

7- اضطراب عمليات الإدراك البصري أو السمعي أو الحركي أو اللمسي.

تصنف صعوبات التعلم إلى فئتين هما:

1- الصعوبات التعليمية الأكاديمية.

2- الصعوبات التعليمية النمائية.

بالنسبة للصعوبات التعليمية الأكاديمية التي ترتبط بالأداء في المجالات الأكاديمية مثل الحساب والقراءة والكتابة وغير ذلك؛ فهي تتضح في الصفوف الأساسية الأولى، أما صعوبات التعلم النمائية التي ترتبط بضعف القدرة على الانتباه أو الإدراك أو حل المشكلات أو اكتساب المفاهيم أو التذكر؛ فهي تظهر في مرحلة ما قبل المدرسة، وبناء على ذلك فهي المشكلات المستهدفة في برنامج التدخل المبكر [2].

تعرف صعوبات التعلم على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ذات الصلة بفهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وتعبر صعوبات التعلم عن نفسها بعدم القدرة على الكتابة أو الاستماع أو التكلم أو القراءة أو التهجئة أو الحساب، وغالباً ما يشار إلى صعوبات التعلم بمصطلحات مثل: الإعاقة الإدراكية، التلف الدماغي البسيط، عسر الكلام، الحبسة الكلامية،

---

(1) بطرس حافظ بطرس صعوبات التعلم الإرادية والنمائية" مصدر سابق، ص 28- 29.

(2) ريما خضر، وسعاد محمد خالد " صعوبات التعلم " دار البداية – عمان : 2007 ، ص 23- 24.

هذا وينبغي الاشارة إلى أن صعوبات التعلم تختلف عن المشكلات التعلمية التي تعود وبشكل رئيسي إلى الإعاقة العقلية أو الإعاقة الجسمية أو الحرمان البيئي أو الثقافي أو الاقتصادي.

إن الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم قد يظهرون واحدة أو أكثر من الخصائص السلوكية التي تعيق القدرة على التعلم، وهذه الخصائص تعكس اختلافاً جوهرياً بين القدرات الفعلية الموجودة لديه ومستوى تحصيله، كذلك فإن هذه الخصائص تعكس أيضاً تفاوت بين العمر الزمني للطفل والأنماط والمظاهر السلوكية التي تظهر لديه، وتشمل هذه الخصائص:

1- اضطراب النشاط الحركي (النشاط الزائد، عدم التآزر الحركي).

2- الاضطرابات الانفعالية (العدوانية، الانسحاب الاجتماعي، الإحباط، القلق).

3- الاضطرابات الإدراكية (البصرية، الحركية، اللمسية، السمعية).

4- اضطراب عمليات التفسير (عدم فهم الكلمات المكتوبة والمنطوقة).

5- اضطرابات الذاكرة (الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى).

6- اضطراب عملية (الانتباه، التشتت، عدم المثابرة) [1].

- تعريف بست (Best) لمفهوم صعوبات التعلم:

هي اضطرابات عصبي نفسي في مجال التعلم في أي مرحلة من عمر الفرد، قد تكون نتاج العيوب في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون ناشئا عن اصابة الفرد بالأمراض المختلفة أو التعرض للحوادث أو قد يعود إلى أسباب له علاقة بالنضج والنمو .

- تعريف ليرنر(Learner):

---

(1) خالد محمد أبو شعيرة وثائر أحمدغباري " صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق " ط1، منشورات مكتبة المجتمع العربي، عمان 2009، ص 16 – 17.

اضطراب ناتج عن أسباب فسيولوجية وظيفية عند الفرد، وقد تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب والدماغ، ويؤثر الاضطراب في قدرات الفرد العقلية بحيث تؤثر على تحصيله الأكاديمي في مجال مهارات القراءة والكتابة والتهجئة والمهارات العددية، ولا يرجع السبب إلى إعاقة عقلية أو حسية مع ملاحظة تباين بين القدرة العقلية وأداء الفرد الأكاديمي[1].

الأساس الفلسفي للمنهج المدرسي :

يؤدي الأساس المدرسي دوراً كبيراً في تخطيط المنهج المدرسي وتحديد أهدافه واختيار محتواه وأنشطته التعليمية وأساليبه التقويمية، وتوجد بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة لا تنفصم عراها، حيث تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في الحياة، فهي تمثل التربية، منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي، ولذا تعد التربية عملية إنسانية اجتماعية مهمة لا يستغني عنها الإنسان في حالته الفردية أو عندما يكون ضمن مجموعة بشرية متعاونة ومتفاعلة. وتقرر المجتمعات الإنسانية الهدف النهائي من حياة الإنسان، سواء صدر هذا القرار عن الفكر الفلسفي الإنساني المحض، أو ثم اشتقاقه من الموقف الفلسفي المستمد من الأديان السماوية المعروفة، لذا نلاحظ تعدد هذه الفلسفات وتنوع الآراء أو الأفكار التي تطرحها، مما يؤدي إلى اختلاف في التربية، ومن ثم إلى اختلاف في إجراءات التطبيق وأدواته، حيث تعمل الفلسفة التربوية على تحديد طبيعة العملية التربوية وأهدافها ومحتواها وطرائق تدريسها ووسائلها وأنشطتها وإجراءات التقويم فيها، ولكي نعطي الأساس الفلسفي للمنهج المدرسي الأهمية التي يستحقها؛ فإنه لا بد من التعرض لعدد من الموضوعات الفرعية ذات العلاقة به، مثل: معنى الفلسفة ومباحثها المختلفة، والمدارس الفلسفية المتنوعة مع توضيح علاقتها الوثيقة بالمنهج المدرسي، ويتطلب هذا كله

---

(1) خالد محمد أبو شـــعيرة وثائر أحمد غباري " صـــعوبات االتعلم بين النظرية والتطبية "، مصدر سابق ، ص27.

التعرف الى كل من الفلسفة الأزلية أو الخالدة، والفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية، والفلسفة البراجماتية أو النفعية، والفلسفة التجديدية، والفلسفة الوجودية، والفلسفة الماركسية. ولربط دور هذه الفلسفات أو تبيان تأثيرها في المنهج والمعلم والتلميذ وربما طرائق التدريس والوسائل التعليمية، ولجعل دورها أكثر وضوحاً؛ فسوف يتم طرح مثال تربوي على كل نوع من أنواع الفلسفات التي سيتم التطرق إليها، ونظراً لدور الدين الإسلامي الحنيف في التأثير في حياتنا اليومية بعامة وعلى مناهجها المدرسية بخاصة؛ فسوف يتم توضيح هذا الدور[1].

وللتعرف الى مدى تأثير وجهات النظر الفلسفية في بناء المنهج المدرسي؛ فإنه من المفيد حقاً التعرض لأهم المدارس الفلسفية، وما نادت به من آراء وأفكار ألقت بظلالها على المنهج المدرسي بطريقة أو بأخرى، وفيما يأتي أهم هذه المدارس وعلاقتها بالمنهج:

1- الفلسفة الأزلية أو الخالدة:

ترى هذه التربية أن غايات التربية مطلقة، وذلك من المنطلق الذي يؤكد على أن الحقيقة نفسها مطلقة وعامة في ذاتها، كما تتركز قضية التربية حول الطبيعة العامة للإنسان، وأنها تستهدف تنمية القوى العقلية للتلاميذ، وتمثل هذه الفلسفة امتداد للحركة الفكرية التي سادت في قارة أوروبا خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر، والتي عرفت وقتها بعصر التنوير أو عصر العقل. وتثق هذه الفلسفة بالعقل، من منطلق أن العقل الإنساني قادر بقوته الذاتية دون تدخل من قوى خارجية على فهم العالم من حوله، الأمر الذي سيؤدي بالضرورة إلى السيطرة على ذلك العالم والتحكم فيه، واهتمت الفلسفة الأزلية أو الخالدة بضرورة جعل التعليم عالمياً، وألا تتجه المؤسسات

(1) جودت أحمد سعادة وعبدالله أحمد نجم " المنهج المدرسي الفعال " ط 1، منشورات دار عمار، عمان، 1991، ص83-84 .

والهيئات التربوية إلى شيء غير الحقيقة وحدها، وذلك على اعتبار أن مهمة التربية تدور حول الوصول إلى معرفة الحقيقة الخالدة، حيث تتضمن التربية عملية التعليم، في حين تشتمل عملية التعليم على المعرفة، بينما تمثل المعرفة الحقيقية نفسها، ومن ثم فان على التربية أن تسعى لأن تعمل على تكييف الفرد ليس مع العالم كما هو؛ بل مع الحقيقة، وذلك يمثل غاية التعلم. وتنظر هذه الفلسفة إلى المواد الدراسية على أنها منفصلة عن بعضها؛ فمثلاً يتم تدريس التاريخ كتاريخ فقط والجغرافيا كجغرافية فقط ، وتركز التربية حسب وجهة نظر الفلسفة الأزلية أو الخالدة على تنمية الذاكرة والتفكير في المجال المعرفي أو العقلي، لذا؛ فإنه لا مجال للاهتمام بتنمية النواحي الوجدانية أو العاطفية لدى المتعلم من ناحية، أو تنمية النواحي المهارية الجسمية أو البدنية من ناحية ثانية، وقد جاء هذا الاهتمام من منطلق أن غايات التربية يجب أن تكون مطلقة، وأن النهج الذي يخدم تلك الغايات يجب أن يتسم بالثبات، كما ينبغي للتلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس أن يكونوا ميالين للدراسة ويتصفون بالجدية كي يصبح لهم القدرة على التأثير والفاعلية، كما أن القدرة على قراءة الموضوعات الصعبة والتقليدية للتلاميذ[1].

مثال على الفلسفة الأزلية: أن بعض المدارس الابتدائية التي تؤمن بها قد عملت على التقليل من أهمية بعض الموضوعات؛ كالرسم، والرقص، والموسيقى غير التقليدية، ولكنها في الوقت نفسه تركز على أهمية تدريس المواد الأسلسية الثلاث وهي : القراءة، والكتابة، والحساب، وذلك عن طريق مضاعفة الوقت المخصص لها، كما يتم تشكيل مجموعات مصغرة من التلاميذ من أجل القيام بالدراسة المتعمقة وبذل الجهود في عملية التعلم، كما تعتمد تلك المدارس على نظام المكافأت والجوائز من أجل تحقيق الفعالية في كل من: القراءة الشفهية، والتدبير التحريري،

---

(1) جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم، "المنهج المدرسي الفعال "، مصدر سابق، ص 86-87.

والكتابة بخط جميل، والقيام بالعمليات الحسابية، وتهجئة الكلمات.

2- الفلسفة المثالية:

وترى الفلسفة المثالية أن التعلم يجب أن يوجه العقل بدلاً من مجرد تعظيم الذات، وذلك لأن الحقيقة هي نفسها اليوم كما كانت بالأمس، وعلى المعلمين في هذه الحالة أن يكونوا نماذج للحق والفضائل الأخرى، وعليهم تحقيق النظام دون تجاهل للميول والأمور الذاتية، كجوانب مهمة في عملية التعلم. ويتمثل التعلم من وجهة نظر هذه الفلسفة في تحقيق الخير والحق، وتعويد المتعلمين على ممارسة العدالة الاجتماعية واحترام آراء الآخرين لأن في ذلك متعة لهم، كما يؤمن أصحاب هذه الفلسفة بثبات المنهج المدرسي الذي يقوم على فكرتيّ الحق والخير، ويقبلون المواد التقليدية في التعليم، مع الاهتمام بالقراءة والاطلاع كوسط لعملية التعلم، فقد اهتمت في مجال التربية بتنمية العقل وإهمال الجسم، كذلك اهتمت بالعلوم النظرية وأهملت العلوم التجريبية، كما أكدت كشف القوى الفطرية وإهمال تأثير البيئة، مع التركيز في تعليم الصفوة لما لهم من قدرات فطرية تمكنهم من التعلم. وتستخدم طريقة التلقين وطريقة الإلقاء في معالجة الموضوعات الدراسية، وتؤمن باستعمال وسائل العقاب البدني في الحجرة الدراسية من جانب التلاميذ، وتدريب ملكة الصبر وملكة الإرادة لديهم، ولا ترى أية أهمية لأنواع الأنشطة التي تتم خارج الحجرة الدراسية في المنهج المدرسي لأنها لا تخدم العقل أوالتفكير، بل تركز على تنمية المعرفة لدى المتعلم [1].

مثال تربوي على الفلسفة المثالية: تتوجه المدارس الثانوية الينية الخاصة كالمدارس البروتستانتية نحو المثالية عن طريق مطلبها التي تركز على المستويات العلية من الإنجاز العقلي، كما أنها مشهورة بالإعداد الجيد والمتميز للطلاب

---

(1) جودت أحمد سعادة ، وعبد الله محمد نجم إبراهيم ، " المنهج المدرسي الفعال " مصدر سابق، ص 87-90.

من أجل التحاقهم بالجامعة عن طريق ممارسة الشعائر الدينية يومياً ودراسة الكتاب المقدس.

3- الفلسفة الواقعية:

وتهدف التربية في الفلسفة الواقعية إلى إعداد الفرد لتقبل حظه المكتوب في هذه الحياة، ومساعدته على التكيف مع بيئته دون أن يعمل على تشكيلها أو التأثير فيها، ولكي يتحقق التكيف الفعال بين الإنسان وبيئته؛ فان عليه أن يفهم العالم الذي يعيش فيه، أي العالم الخارجي الواقعي، كما يمكن اكتشاف المعرفة وتلقينها للصغار بطريقة منظمة عن طريق المدارس التي يتم فتحها لهم. أما المنهج من منظور الفلسفة الواقعية؛ فيتكون من مجموع الحقائق التي اكتشفها العلماء من العالم الواقعي الذي يعيشون فيه فقط، كذلك فان مكونات محتوى المنهج الواقعي متى اكتشفت تبقى ثابتة، ويصبح تغيرها بطيئاً، وهي تتألف من العلوم والمواد الاجتماعية، بالإضافة إلى التعليم المهني. ويتمثل دور المعلم الواقعي في تقسيم موضوع الدرس إلى عناصره الأساسية، وتحديد المثير والاستجابة لكل منها، ومن ثم يقدمها للطلاب بطريقة تجعلهم يستجيبون الاستجابة الصحيحة للمثير المحدد، ويقوم المعلم بتكرار حدوث المثير كي تتبعه الاستجابة الصحيحة، كما يعمل على مكافأة الطلاب كلما قاموا بالاستجابة الصحيحة، ويفضل استخدام آلات التعليم ونظام التعليم المبرمج كما تنظر هذه الفلسفة إلى ألوان النشاط الأصفي على أنها غير أساسية ومحددة وليست ضرورة من ضرورات المنهج المدرسي. وتهتم الفلسفة الواقعية بعالم الأفكار والأشياء الثابتة في المادة الدراسية، والتي تكون مقبولة بشكل عام مثل: الحقائق وفنيات أو آليات القراءة، والأساسيات في أية مادة دراسية. أما المبادئ العامة والنظريات وفقاً لهذه الفلسفة؛ فإنها تأتي في بداية الخبرات التعليمية، ثم تتبعها بعد

ذلك عملية التطبيق أولاً ثم عملية الممارسة المستمرة ثانياً [1].

مثال تربوي على الفلسفة الواقعية: قام بعض المربين بالتعاون معاً في سبيل إنشاء مدرسة ثانوية في أحد المدن الأوروبية، يعتمد التدريس فيها على الاستقامة والحزم من أجل الوصول إلى الإعداد الجيد للخريجين من الطلاب الملتحقين بها، ويتم الاهتمام في المدرسة بالمواد الدراسية الأكثر قيمة من وجهة نظر الفلسفة الواقعية، مثل: العلوم الطبيعية، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، واللغات الأجنبية، والتاريخ، والجغرافية، بينما لا يتم الاهتمام في تلك المدرسة بالدراسات الاجتماعية والعلوم العامة والأنشطة المدرسية المختلفة. ويعد معدل الانسحاب من المدرسة مرتفعاً، كما يمكن للطلاب الذين لا يجدون في أنفسهم ميلاً لدراسة الحقائق وأساسيات المعرفة، أن ينتقلوا أو يتحولوا إلى مجالات أخرى، وينظر أعضاء هيئة التدريس في هذه المدرسة نظرة واقعية إلى المادة الدراسية والمدرسة والحياة.

4- الفلسفة البراجماتية:

وقد تم تطبيق البراجماتية على التربية من خلال الحركة التقدمية في التربية التي عارضت التربية التقليدية، وترى الحركة التقدمية بأن التربية في عملية تطور دائم، مما يتوجب على المربين أن يكونوا مستعدين لتعديل المنهج المدرسي ، في ضوء التغيرات التي تحدث في المعرفة وفي البيئة، وذلك على اعتبار أن جوهر التربية لدى التقدميين ليس التكيف مع المجتمع، ولكنه إعادة بناء مستمر للخبرة ، اتفاقاً مع ما يذهب إليه ديوي من أننا قد لا نصل إلى تعريف إجرائي للتربية على أنها إعادة بناء وإعادة تنظيم للخبرة بشكل يساعد على توجيه الجبرة التالية، نظراً لكثرة المواقف التربوية التي قد تتطلب تعريفات إجرائية كثيرة، وهكذا تقدم البراجماتية للتلاميذ المنهج الدراسي الذي يحتوي الخبرات والدراسات الاجتماعية

---

(1) جودت أحمد سعادة ، وعبد الله محمد إبراهيم، "المنهج المدرسي الفعال "، مصدر سابق، ص92-93.

والمشروعات والمشكلات والتجارب بصورة وظيفية. وانطلاقاً من إيمان البراجماتية بأن كل الأشياء في حالة تفاعل ةتغير؛ فإنها ترى أنه لا معنى للتركيز على المعرفة المطلقة، ومن ثم فان حاجات التلميذ ورغباته ينبغي أن تحدد ما يجب أن يتعلمه.

وينظر المعلمون في الفكر البراجماتية إلى أنفسهم كوسائط للتعلم بدرجة أكبر كونهم مجرد ناشرين للحقائق أوناقلين لها؛ لأنه في هذا العالم المتغير بشكل سريع فان ما يقوم المعلم بتدريسه اليوم قد لا يكون صادقاً في الغد، كما يجب ربط ما يدرسه المتعلم بالخبرات التعليمية التي يمر بها من جهة وبحياته اليومية والبيئة المحلية المحيطة به من جهة ثانية، كذلك يجب تعليم التلميذ كيف يفكر بدلاً من تعليمه موضوع التفكير، وبعبارة أخرى؛ فانه من الضروري حسب الأفكار البراجماتية تعليم التلميذ كيف يفكر بدلاً مماذا يفكر، وذلك لأن الاختبار الحقيقي لما يتعلمه التلميذ يكمن في الأثر العملي أو التطبيقي الذي يظهر في سلوكه، أما عن دور محتوى المادة الدراسية؛ فيجب أن يعمل على تنمية الاستبصار والفهم والمهارات الضرورية اللازمة لتحقيق التفكير الإبداعي أو الابتكاري لدى المتعلم، كما يتمركز المنهج المدرسي على وفق الفلسفة البراجماتية حول المتعلم، ويقدم له مادة دراسية تساعد على الاكتشاف والممارسة العملية. وتعد مهارات تحديد القضايا وحل المشكلات والاستقصاء والبحث العملي من بين أهم أنواع الأنشطة التي لها قيمة كبرى في عملية التعلم، وطبقاً لذلك كله تعد الوسائل التعليمية والتجارب العلمية التي تحقق حدوث التربية الفعالة من الأمور التي لها تقدير خاص من وجهة نظر المدرسة البراجماتية. وهكذا يعد المنهج المتمركز حول المتعلم ثمرة من ثمرات الفكر البراجماتي، حيث نظر جون ديوي إلى التعلم على أنه عملية استقصاء وبحث بدلاً من استيعاب المعلومات بصورة سلبية عن طريق التلقين والحفظ، فقد أوضح ديوي ذلك قائلاً: " إن الاعتماد الزائد على الأخرين من أجل الحصول على المعلومات، يمثل عملية منبوذة أو مبتذلة. ومنطلق الاعتراض على ذلك، أن هؤلاء الآخرين المتمثلين في الكتاب المدرسي (المقرر والمعلم) يقدمون حلولاً جاهزة بدلاً من إعطاء المتعلم

المادة الدراسية كي يستخدمها بنفسه في مواجهة موقف ما أو حل مشكلة معينة".

مثال تربوي على الفلسفة البراجماتية: توجد مدرسة ابتدائية خاصة في إحدى المدن الأمريكية لا يتم فيها تقديم الموضوعات الدراسية لمجرد أنها موضوعات مهمة في ذاتها، ولكن لكونها مفيدة ونافعة للتلاميذ، وذلك من منطلق ما تؤكده تلك المدرسة على الفكرة القائلة بأنه إذا كان الشيء الذي نقوم بدراسته غير مفيد فان التدريس يصبح لا قيمة تربوية له[1].

5- الفلسفة التجديدية أو إعادة البناء :

تنظر هذه الفلسفة إلى التربية على أنها وسيلة ثقافية أمينة، يعمل المجتمع على تجديد حياته وتطويرها عن طريقها، كما يتجنب في الوقت ذاته خطورة تدمير نفسه بنفسه.

وفي مستهل القرن العشرين حدث تطور لمفهوم القراءة؛ ففي العقد الأول من هذا القرن كان المفهوم مقتصراً عند حد تناول النواحي الفسيولوجية لها، مثل حركات العين وأعضاء النطق، أي أن القراءة كانت تعرفاً على الحروف والكلمات والنطق بها، وفي العقد الثاني من هذا القرن تطور مفهوم القراءة نتيجة الأبحاث التي قام بها تورنديل ، فانتقل من مرحلة التعرف والنطق إلى مرحلة الفهم ، ثم اتسع مفهوم القراءة ليتناول النقد بالإضافة إلى الإفادة من المقروء في حل المشكلات.

وثمة من يرى أن القراءة عملية معقدة تشمل التعرف الى الرموز اللغوية، وتتطلب فهمها ونقدها وتذوقها والتفاعل معها، وذلك عن طريق الربط بين الخبرة الشخصية وبين هذه المعاني.

وهناك من يحدد مفهوم القراءة في أنها عملية عقلية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات.

---

(1) جودت احمد سعادة ، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي الفعال، مصدر سابق ص 93 – 96.

ويشير أحد الباحثين إلى مفهوم القراءة في حد قوله: ((مجموعة العمليات الحسية والعقلية المعقدة، تقوم فيها الرموز الخطية المنقولة عبر الحس البصري والتي يقابلها أصوات منطوقة باستثارة معانٍ قائمة في ذهن القارئ من خلال خبراته السابقة، وتؤدي هذه العمليات إلى تركيب ذهني لفهم الرسالة، ويتدرج هذا الفهم في مستويات مختلفة تتبعاً لمستوى القارئ وغرضه من القراءة، وطبيعة المادة المقروءة))[1].

وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مفهوم القراءة في أنها عملية عقلية تتطلب التعرف الى الرموز اللغوية في أشكالها المكتوبة وترجمتها عن طريق البصر إلى أصوات منطوقة مع فهم للمقروء والتفاعل معه وتذوقه ونقده والإفادة منه.

ذوو اضطراب التجهيز البصري والسمعي:

يقصد بالتجهيز والمعالجة السمعية والبصرية عمليات استقبال المعلومات والمثيرات المستخدمة وتفسيرها من خلال حاستي السمع والبصر، والإدراك الحسي السمعي البصري بالتبادل أو ليحل أحدهما محل الآخر باعتبارهما يمثلان وجهين لعملية واحدة [2].

تشخيص الضعف اللغوي:

مفهوم التشخيص: يقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطراب أو المرض أو الصعوبة التي يعانيها الفرد ودرجة حدتها، وهذا المصطلح بدأ في الطب ثم استخدم في العلاج النفسي والإرشاد النفسي والخدمة الاجتماعية والتعلم العلاجي، والتشخيص بصفة عامة هو تحديد نمط الاضطراب الذي أصاب الفرد على أساس الأعراض والعلامات أو الاختبارات والفحوص، وكذلك تصنيف الأفراد على أساس المرض أو الشذوذ أو مجموعة من الخصائص، وثمة من يرى أن التشخيص إحدى عمليات تقويم نتاجات التعليم التي تم بمقتضاها التعرف الى أخطاء التعلم لدى الطلاب (بشكل)

---

(1) جمعة أحمد نابل : " الضعف في اللغة وتشخيصه وعلاجه " الإسكندرية ، دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر ، ط1 ، 2006، ص 90 – 91.

(2) فتحي مصطفى الزيات " المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم " كلية التربية ، جامعة المنصورة ، 2002، ص 373.

واستقصاء حدوثها وتوطئة لتقديم الوصفات العلاجية التعليمية لعلاجها .

وفي ضوء التحديات السابقة لمفهوم التشخيص يتضح الهدف منه وهو تحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ ومعرفة أسبابه حتى يمكن وضع العلاج المناسب للتغلب على هذا الضعف الذي يعانيه التلاميذ، كما أن تحديد هذه المواطن للقوة أو هذا الضعف يتم من خلال تطبيق اختبارات تشخيصية قبل التعلم وفي أثنائه[1].

ومن ثم يرى الباحث أن التشخيص يقصد به في هذه الدراسة ((إجراء محدد يتم من خلال الوقوف على مواطن القوة والضعف اللغوي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في منطقة عمان الأولى ، ومعرفة أسبابه حتى يتم وضع العلاج المناسب وتقديمه لتشخيص مستوى أداء الطلبة الضعاف لغوياً)).

ترمز مجال علم النفس اليوم بالعديد من المشكلات والقضايا النفسية والتربوية، وأهم هذه القضايا والمشكلات: قضايا التعريف ومشكلاته المزمنة، حيث تتداخل المفاهيم وتستعصى أحياناً على التحديد المقنع، كما تخرج أحياناً أخرى عن نطاق الاستقرار والثبات.

فهناك تداخلات لم تحسم بين:

- ذوي صعوبات التعلم، وذوي التفريط التحصيلي؛ فكلاهما يعكس انحرافاً أو تباعداً دالاً بين الأداء الفصلي والأداء المتوقع.
- المتفوقين تحصيليا وذوي الإفراط التحصيلي، فكلاهما يعكس تفوقاً تحصيلياً دالاً قد لا يسانده ارتفاع موازي للذكاء العام.
- بين مفهوم الذات وتقدير الذات، فكلاهما يعكس إدراك الفرد لذاته.

وغيرها من التداخلات التي تقف خلف قضايا التعريف ومشكلاته.

ومن هذه القضايا: أن القانون 94-142 جاء بصياغة شملت قضية هامة للغاية كان ينتظرها ويسعى إليها المربون وعلماء النفس والمشتغلون بالمجال

---

(1) أحمد جمعة أحمد نايل : " الضعف في اللغة التشخيصية وعلاجه "، مصدر سابق، ص 102 – 103.

عموما وهي محل تحديد ذوي صعوبات التعلم الذي شمل:

المكون الأكاديمي، ومكون الاستبعاد.

المكون الأكاديمي: وهو مشروط بعامل التباعد أو الانحراف على النحو التالي:

أ- يمكن للفريق كتابة تقرير أن الطفل لديه صعوبة نوعية في التعلم إذا لم يحصل الطفل تحصيلاً متكافئاً أو متسقاً مع عمره الزمني أو قدراته أو مستوى ذكائه، بشرط أن تقدم خبرات التعلم بما يتلائم مع عمر الطفل وقدراته، وذلك في واحدة أو أكثر من المجالات التالية:

التعبير الشفهي، والفهم السمعي، والتعبير الكتابي، والمهارة الأساسية للقراءة، والفهم القرائي، والعمليات الحسابية، أو الرياضية والاستدلال الحسابي أو الرياضي.

ب- وجد الفريق أن أداء الطفل يعكس تباعداً أو انحرافاً بين التحصيل والقدرة أو مستوى الذكاء، في واحدة أو أكثر من المجالات المشار إليها في الفقرة السابقة.

مكون الاستبعاد:

ربما لا يحدد الفريق أن الطفل لديه صعوبة نوعية في التعلم إذا كان التباعد أو الانحراف الشديد (الدال) بين القدرة والتحصيل يرجع أساسا إلى إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية، وتأخر عقلي، واضطراب انفعالي، وحرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي.

وعلى ذلك؛ فالفروق الرئيسة بين التعريف من محك التحديد تتمثل فيما يلي:

- العمليات النفسية الأساسية التي حذفت من محك التحديد.
- في محل التحديد تم تفسير المشكلات الأكاديمية واللغوية في إطار عامل التباعد أو الانحراف الشديد بين التحصيل والقدرة.

وعلى هذا؛ فانه وفقاً لمحل قانون 94- 142 كان عامل التباعد أو الانحراف الدال وعامل الاستبعاد

يشكلان الأساس في تحديد ذوي صعوبات التعلم[1].

ونظرية الذكاء المقدرة هي إحدى النظريات التي تحاول تفسير مشكلة صعوبات التعلم انطلاقاً مما أثبتته أبحاث الدماغ من أن التعلم عملية عصبية تحدث داخل الدماغ، وأن أي مشكلة في التعلم تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجزء المسؤول عنها في الدماغ، وذلك من خلال:

1- اقتراح عدة ذكاءات لتفاوت الأفراد في درجة ظهورها وقوتها لديهم.

2- تأكيد أن المناهج المدرسية المتبعة حالياً تركز فقط على الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي المنطقي، واللذين يعدان مصدر المشكلات والصعوبات التي تتحدى هذه الفئة من الأطفال، على الرغم من أن لديهم العديد من المواهب والابداعات في الذكاءات الأخرى التي لا توليها المناهج المدرسية الحالية اهتماماً كافياً؛ كالذكاء الموسيقي، والذكاء الحركي والبصري والاجتماعي، والذكاء الشخصي.

3- تنظر إلى البيئات الصفية على أنها بيئات فقيرة تخلو من المثيرات التي تتناسب مع ميول واهتمامات الطلبة ولا تلبي احتياجاتهم، الأمر الذي ينعكس سلباً على دافعيتهم وانتباههم ويظهر على مشكل لديه في التحصيل الدراسي.

وهكذا نجد أن نظرية الذكاءات المتعددة تحاول تغيير طبيعة النظرة إلى الأفراد من خلال ذكائهم العام الذي يقيم قدراتهم اللفظية والمنطقية، والنظر اليهم على انهم أشخاص يمتلكون قدرات مختلفة متمايزة تختلف من فرد إلى آخر، الأمر الذي يتطلب أن تنسجم الأساليب التدريسية معها[2].

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة التي تتلخص في صعوبات التعلم في مهارات اللغة العربية

(2) فتحي مصطفى الزيات " المتفوقون عقليا ذوو صعربات التعلم " مصدر سابق، ص ص 233 - 234.

(1) صباح حسن حمدان العنيزات " فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارة القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوو صعوبات التعلم " رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، 2006.

ويترتب على تفاعل كل من الصعوبات النمائية والصعوبات الأكاديمية صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي، حيث يفتقر هؤلاء الطلبة إلى المهارات الاجتماعية اللازمة للتعامل مع الآخرين من الرفض الاجتماعي وسوء التكيف الشخصي، وهذا يعود إلى تكرار مواقف وخبرات الفشل الأكاديمي والدراسي، مما يجعل المعلمين والآباء ينظرون لهم نظرة دونية ويعاملوهم بإهمال، الأمر الذي ينعكس على إدراكهم لذواتهم وثقتهم بأنفسهم، فيميلون إلى الانسحاب من المواقف التنافسية، وينخفض تقديرهم لذواتهم، الأمر الذي يفرز العديد من الأنماط والخصائص السلوكية التي تميز هؤلاء الطلبة وتؤثر في مختلف نشاطاتهم الاجتماعية والانفعالية والأكاديمية ، والتي أجملها كل من هالهان وكوفمان 1985 بما يلي :

- النشاط الزائد والتهور، والتقلبات الشديدة في المزاج، واضطرابات الانتباه، ومشكلات لغوية، والضعف الإدراكي – الحركي، وضعف التآزر العام، واضطرابات الذاكرة والتفكير، وعلامات عصبية غير مطمئنة، ومشكلات أكاديمية محددة في الكتابة والقراءة والحساب والتهجئة [1].

الدراسات السابقة:

الدراسات الأجنبية:

وفي دراسة قام بها هيوفز، ورال، وشومايكو، ودشل، بهدف التقليل من أثر عدم امتلاك طلبة صعوبات التعلم المهارات التنظيمية اللازمة لإتمام المهمات الدراسية الموكلة إليهم، التي وجد بأنها تكون ذات تأثير سلبي في نوعية أداء هؤلاء الطلبة في إتمام الواجبات والمهمات، وتحقيقاً لذلك وظف الباحثون استراتيجية لتنظيم تأثير استخدام التعليم من خلال طريقة شاملة ومستقلة من المهمات وتحفيز الطلبة على الحل باستقلالية مع تدريبهم على مهارات تنظيمية، ودراسة أثرها في معدل مدى إتمام الطلبة

---

[2]) صباح حسن حمدان العنيزات " فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم " مصدر سابق.

للمهمات الدراسية ونوعية الأداء المستخدمة من قبلهم.

وتوصلت الدراسة إلى أن نحو (8) طلاب من (9) طلاب الذين يعانون صعوبات التعلم والموجودين داخل الغرف الصفية الاعتيادية قد تحسن أداءهم على مهمات الواجبات عندما تدربهم على المهارات التنظيمية، وتبين أيضاً بأن الطلبة الذين يعانون صعوبات التعلم يظهرون مهارات تنظيمية ودراسية يستفيدون منها في أثناء الدراسة، وبأنهم لا يتبعون نظاماً معيناً يمكنهم من خلاله تدوين الملاحظات التي يحصلون عليها في في أثناء الحصص والمواد الدراسية، ويظهر ضعفهم التنظيمي أيضاً في فهم التعليمات التي تقدم عادة لهم داخل الصف وفي المدرسة، ومن ثم فهم لا يستطيعون اتباعها.

وأيضاً قد يعاني صعوبات التعلم الذين يفتقدون المهارات التنظيمية من صعوبات في أخذ الملاحظات في في أثناء المحاضرات والدروس، كما يلاحظ عليهم أنهم لا يمتلكون مهارات البحث، ومهارات الاستفادة من المراجع التي قد تتوافر لهم بالمكتبة، بالإضافة إلى أنهم يمتلكون مهارات ضعيفة في وضع الخطوط العريضة، ولا يتمكنون من التعرف إلى المواد التي لا علاقة لها بما يتعلمونه، كما أنهم يعانون مشكلات في تنظيم الأفكار الرئيسة[1].

كما هدفت الدراسة التي قام بها بيلي (Bailey 1992) إلى تحديد أثر التدريس باستخدام الكمبيوتر المساعد التعليمي (CA1) أو التدريس دون الكمبيوتر المساعد التعليمي، وطبقت الدراسة على 46 تلميذاً من تلاميذ المجموعتين، وتم التدريس للمجموعة الضابطة بواسطة مدرس بالعرض المباشر، بينما درس المجموعة التجريبية مدرس آخر مع الاستعانة بالكمبيوتر (CA1) وتم استخدام برامج التدريب والمران وبرامج المحاكاة والألعاب الكمبيوترية، وأشارت النتائج إلى وجود

([1]) أماني "محمد وليد" احمد محمود "اثر استخدام التعزيز الايجابي والتعليم الذاتي في تحسين ضعف الانتباه، وعدم القدرة على التنظيم، وعدم إتمام الواجبات المدرسية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، رسالة دكتوراه منشورة،الجامعة الأردنية،عمان، كانون الأول 2005، ص 14.

فروق دالة إحصائياً في تحصيل الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية [1].

كذلك هدفت الدراسة التي قام بها كل من بوتج وهاسلبرنج (Bottge & Haselbring 1993) لمقارنة مدخلين لتدريس المسائل الرياضية المركبة والحقيقية للبالغين في فصول الرياضيات العلاجية، وطبقت الدراسة على36 من التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم في الرياضيات، واستخدمت الدراسة طريقتان هما: مسائل على جهاز الفيديو دسك، وطريقة حل المشكلات، وقد أشارت النتائج لتحسن أداء التلاميذ في المجموعتين، ولكن مجموعة ديسك أدت بشكل أفضل الاختبار البعدي للمشكلات المفاهيمية[2].

كما هدفت الدراسة التي أجراها كل من مشلنغ، جاستنلانجون، وجوهن إلى تقييم استخدام الفيديو الحاسوبي لتعليم قراءة الكلمات العامة الموجودة في لافتات ممشى مخازن البقالة، والعثورعلى مواد البقالة المطلوبة ضمن هذه الممرات، وقد تم استخدام ثلاث مجموعات من المفردات وتكرارها بين أربعة من الطلبة يعانون إعاقات متوسطة ، وذلك لتقييم درجة فعالية برنامج الفيديو المبني على الحاسوب، وقد طبقت جميع حصص التدريب من خلال المحاكاة باستخدام برامج حاسوبية تمثل تسجيلات الفيديو الحية لمجموعة من الأمثلة من ثلاث مخازن بقالة، ويتم تقييم جميع المعاينات التعميمية بما فيها من القراءة المعممة للمفردات المستهدفة في بقالة جديدة وفي مخازن بقالة حقيقية، ومن ثم أثبتت النتائج بأن البرنامج الحاسوبي وحده كافياً لتعليم القراءة المعممة للافتات الممر، والعثور على المواد التي قام الطلبة بتعميمها في محيط مخزن بقالة جديدة.

---

(1) زيانة بنت سليمان سيف السكري، " فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان " رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية كانون أول 2006، ص28.

(2) زيانة بنت سليمان سيف لبسكري، " فاعلية برنامج محوسب في تعلم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان "، مصدر سابق،ص28.

ومن الدراسات المهمة التي تمت في هذا المصدر الدراسة التي أجراها بوتج، هنرش، شان، ميهتا، وواتسن، وكان الغرض منها استقصاء تأثيرات التعليم المساعد بالفيديو والمسائل التطبيقية في مقدرة (11) طالباً تحصيلهم متدن، (26) طالباً تحصيلهم اعتيادي ، وذلك لحل مسائل الحساب والمسائل اللفظية، وتم استخدام اختبارات متعددة وخطوط قاعدة متداخلة لمقارنة أداء المجموعتين من الطلبة، وذلك على ثلاثة ظروف تعليمية وهي:

أ-المدرس وحده.

ب-المدرس زائد التعليم بمساعدة الكمبيوتر.

ج-التعليم بمساعدة الكمبيوتر فقط.

وأشارت النتائج أن (NRA) يمكن أن تكون طريقة فعالة من خلال التدريس بمساعدة الكمبيوتر ومن ثم تحرير وقت لعلم ، وتزويد الطلبة بالمقدرة على حل الرمز والتعرف الى الكلمة بصورة مستقلة[1].

حيث قامت جاكوبس بدراسة هدفت إلى معرفة ((أثر استخدام التلفزيون التربوي في تعليم ذوي صعوبات التعلم)) أخضع لهذه التجربة (48) طالباً من الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الذكور، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، حيث تم تعليم المجموعة الأولى بوساطة التلفزيون التربوي يساعد في زيادة التحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما أثبتت في دراستها أن وجود المعلم في غرفة الصف يساعد أيضاً في زيادة اهتمام الطلبة بالمدرسة والدراسة، كما يساعد في زيادة وتحسين مهارات التواصل والاتصال بين المعلم والطالب.

حيث قام هلهان وزملاؤه (1981،Halhan.etal) بتدريب مجموعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم على مراقبة الذات لسلوك الانتباه، وذلك بأن وضعوا جهاز تسجيل بالقرب من الطفل في أثناء أدائه نشاط دراسي معين، وكانت تنبعث عن الجهاز أصوات بين الحين والآخر (يختلف انبعاث الأصوات

([1]) زيانة بنت سليمان سيف السكري، " فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان" ، رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية،ـــ كانون أول 2006 ص 31 – 32.

من الجهاز اختلافاً عشوائياً) وعلى الطفل أن يتوقف عن العمل عندما تنطلق من الجهاز، ثم يسأل نفسه هذا السؤال: هل كنت منتبهاً إلى الأصوات أم لا؟ بعد ذلك يقوم بتسجيل الإجابة على ورقة خاصة، (نعم، لا) وهكذا يستمر كذلك حتى ينتهي شريط التسجيل في الجهاز. لقد اثبتت نتائج هذه التجربة أنها تساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم على زيادة سلوك الانتباه لديهم ، وزيادة أدائهم الدراسي، كما أصبح الأطفال أكثر تحكماً في عمليات الانتباه.

حيث عالج هييوت (Hewtt1988) ذوي صعوبات التعلم عن طريق تصميم برنامج يعتمد على تعديل سلوك الأطفال ذوي مشكلات الانتباه يقوم المدرس بتعزيز الأطفال عملات رمزية (فيشات) او إيصالات يمكنهم بعد ذلك استبدالها بجوائز من الحلوى أو اللعب.

يعتمد هذا البرنامج على بناء وتطوير سلسلة من المهارات عند الطفل بداية بالقدرة على الانتباه؛ فالطفل الذي يعاني مشكلات في الانتباه يعطي عدداً من الأنشطة المنظمة تنظيماً دقيقاً والتي تتطلب مهارات الانتباه، ومخصص جزء من الفصل لهذا الغرض، وحالما ينجح الطفل في العمل الذي يسند إليه ينتقل إلى المستوى الذي يليه في السلسلة، لقد أثبت برنامج هيوت فعالية في زيادة القدرة على الانتباه [1].

الدراسات العربية:

قام صبحي (1988) بدراسة على أثر استخدام طريقة التدريس بساعدة الحاسوب (CA1) على تحصيل المهارات العددية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم على عينة أردنية من طلبة الصف الثالث الابتدائي وكان عددهم 40 طالباً، حيث قسمت عينة الدراسة على مجموعتين تم تدريس المجموعة التجريبية بمساعدة الحاسوب ، أما المجموعة

---

(1) تيسير مفلح " صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة " ط2، منشورات دار المسيرة ، عمان ، 2005م، ص ص 175- 176.

الضابطة؛ فقد تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية ، وقد توصل الباحث إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المعالجات باستخدام الحاسوب، كما كشفت هذه الدراسة أن هناك فرقاً ذات دلالة يعزى إلى الجنس، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتبني طريقة التعليم الصفي الاعتيادي [1].

وهدفت الدراسة التي أجرتها ذياب (2001) إلى التعرف الى الفروق في اكتساب الطلاب المعوقين إعاقة عقلية بسيطة الذين يتعلمون بطريقة التدريس الاعتيادية ، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العلامات البعدية لمتغير طريقة التدريس الاعتيادية ، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العلامات البعدية لمتغير طريقة التدريس باستخدام الحاسوب لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إن طريقة التدريس من خلال الحاسوب أظهرت تفوقاً على طريقة التدريس الاعتيادية من خلال نتائج الطلاب على الاختبار البعدي[2].

وقام السعيد (2007) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية القراءة لدى تلاميذ ذوي صعوبات القراءة (الدسلكسيا) في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية القراءة عند الطلبة ذوي صعوبات التعلم (الدسلكسيا)، وقد تم استخدام الأدوات الخاصة في الدراسة وهي بطارية اختبارات الدسلكسيا من إعداد البحيري (2007) وتم تقنينه والاختبار التحصيلي في اللغة العربية والبرنامج التدريبي في تنمية مهارة القراءة. أما عينة الدراسة؛ فقد تكونت من (29)

---

(1) زيانة بنت سليمان سيف السكري، " فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان" ، مصدر سابق، ص 28.

(2) زيانة بنت سليمان سيف السكري، " فاعلية برنامج محوسب في تعليم العمليات الحسابية لدى تلاميذ صعوبات التعلم بغرف المصادر في المرحلة الأساسية بسلطنة عمان" ، رسالة دكتوراه منشورة، الجامعة الأردنية، كانون أول 2006، ص 31.

طالباً وطالبة من طلاب الصف الرابع الابتدائي حيث تم التشخيص من أصل (400) طالب وطالبة، حيث وزعت العينة على أربع مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى (10) طلاب، والمجموعة التجريبية الثانية (9) طالبات، والمجموعة الضابطة الأولى (5) طلاب، والمجموعة الضابطة الثانية (5) طالبات تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي لتلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة)، ثم تم البدء بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2006\ 2007، وبعد الانتهاء من البرنامج تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، وذلك لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارة القراءة، وتم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCONA). وكشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية باختلاف المستوى الدراسي (الرابع/الخامس) الابتدائي، وأوصت الدراسة بإعداد برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة لتدريب المعلمين والمعلمات من أجل التعامل مع الطلبة ذوي الصعوبات القرائية (الدسلكسيا) من أجل النهوض بالمستوى القرائي لديهم [1].

أجرى مكاحلة (1999) دراسة بعنوان: ((أثر برنامج تدريبي لتنمية القدرات القرائية لطلاب لصف الثالث الذين لديهم صعوبات تعلم في القراعة))، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الطريقة الصوتية ومقارنتها بالطرية التقليدية المعتادة في التدريس على مهارات القراءة لطلبة الصف الثالث الأساسي الذين يعانون صعوبات تعلم في القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (45) طالباً وطالبة ممن تم تشخيصهم من قبل جهة رسمية في الأردن بأن لديهم صعوبات تعلم في القراءة، وكانت أدوات الدراسة برنامجا تدريبيا صوتيا يشمل

---

(1) أحمد السعدي ، مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة / الطبعة العربية ، دائرة المكتبة الوطنية ، عمان ، 2009م، ص 75-76.

على تدريب الأحرف، والمقاطع، والكلمات، ثم الجمل، واختبار تحصيلي للقراءة طبق قبل العلاج وبعده، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة الجريبية[1].

أجرى محجوب (2000) دراسة بعنوان : ((برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر العسر القرائي لأطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي))، وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج علاجي لتلاميذ العسر القرائي من الصف الخامس واختبار فاعلية هذا البرنامج ، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وطالبة موزعين على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة: (36) ذكوراً، (24) إناثاً، واستخدمت الباحثة اختبارالذكاء المصور، والاختبارات التشخيصية للعسر القرائي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرنامج في علاج العسر القرائي لدى التلاميذ ، ولم يظهر البرنامج فروقاً بين الذكور والإناث[2].

ويقرر عبد الوهاب أن مصادر صعوبات التعلم تتلخص في ثلاثة مصادر:

أ – إعاقة حسية أو أن الحواس لا تقوم بوظائفها كما ينبغي أن تكون، وفي هذه الحالة فإن المطلوب هو تحديد نوع الصعوبة بدقة (الأطفال ضعيفو السمع والصم)، بصرية (ذوو البصر الضعيف)، قصر النظر، طول النظر، عمى الألوان، ... إلخ)، أو إعاقة حركية بجميع أنواعها، وفي كل حالة من الضروري مع المتعلم في برنامج تربوي تعليمي دقيق يحقق له العمليات التعويضية.

ب – قد تكون الحواس سليمة ولكن هناك إصابة أو تلف أو خلل وظيفي في المراكز العصبية العليا، وفي هذه الحالة لا بد من تحديد:

1-نوع الإصابة الموجودة.

---

(1) أحمد السعيدي ، مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع ، عمان ، ص 46.

(السعيدي ، مدخل إلى الدسلكسيا برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة ، مصدر سابق ،ص 65.

2-درجة الإصابة المخية.

وإذا ما تم تحديد تلك العوامل: تحديد دور الطبيب، ودور المعلم، ودور المنزل في مواجة مشكلات ذوي الإصابة المخية.

ج – وفي بعض الأحيان تحدث بعض صعوبات التعلم بسبب عدم إمكانية تنفيذ أوامر المخ عن طريق النظام العصبي المحرك (مثل بعض الحالات التي يكون الطفل فيها قادراً على سماع الأصوات اللغوية وفهمها، ولا يمكنه كتابة أو تقليد الحروف المرئية أو المسموعة، وصور الإعاقات الحركية خير مثال على ذلك [1].

ويشير سليمان عبد الواحد إلى أن من حق الأفراد ذوي صعوبات التعلم علينا كمربيين ومعلمين أن نبحث عن أسباب وجودهم في هذا المستوى المتدني في التحصيل الدراسي، ربما ظروف اجتماعية أو نفسية أو بيئية أو صحية، ويجب أن نحاول أن نبحث عن الأسباب لنتمكن بعدها من إيجاد الحلول الملائمة [2].

ويرى الباحث أن صعوبات التعلم تعد عملية متعددة الدوافع ومتفاعلة العوامل، الأمر الذي لا يمكن تجاهله عند تشخيص هذه الصعوبات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية، وربما تشير العوامل السابق ذكرها إلى أن صعوبات التعلم قد تكون ناتجة عن تدني المستوى الوظيفي للمخ أو المهارات الإدراكية أو عدم كفاءة أساليب التدريس الجيدة أو بعض العوامل البيئية التي تعوق التحصيل الدراسي والتقدم العلمي في المراحل الدراسية، أو التفاعل بين أكثر من م عامل من العوامل السابقة، ومن ثم؛ فإن من الأهمية بمكان أن يكون مدرس هذه المرحلة التعليمية على قدر كبير من القدرة على تشخيص أعراض الصعوبات في التعلم،

---

(1) عبد الوهاب بامحمد كامل، علم النفس الفسيولوجي: مقدمة في الأسس السيكولوجية والبيولوجية للسلوك الإنساني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط3، 2004، ص 123 - 128.

(2) سليمان عبد الواحد يوسف، الذكاء الوجداني لدى المتفوقين عقلياً ذوو صعوبات التعلم من المراهقين، مجلة الطب النفسي الإسلامي (النفس المطمئنة)، تصدرها الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية بالقاهرة، العدد 82، 2005د، مايو.

بالإضافة إلى تدريبه على الاستخدام الأمثل لوسائل العلاج المناسبة و..... لذلك الصعوبات.

ويضيف خيري المغازي أن جيمس هارتلي (Jemes Hartly) عام 1998 قد أوضح أن عدم مراعاة النمط المفضل في التعلم والتفكير لدى المتعلمين يؤدي إلى صعوبات في التعليم [1].

كما أظهرت نتائج دراسات عديدة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في عملية الانتباه أكثر من أقرانهم الاعتياديين، وأن صعوبات التعلم هي حالة من التأخر النمائي في الانتباه الانتقائي [2].

ويذكر فتحي الزيات (1998) أن أسباب الصعوبات الاجتماعية ترجع إلى عدم الاستخدام المناسب للمعايير والمؤشرات، والدلالات الاجتماعية، وتنقسم أسباب الصعوبات الاجتماعية على أسباب أولية، وأسباب ثانوية:

- الأسباب الأولية: وتشير إلى الاضطرابات الوظيفية في الجهاز العصبي المركزي، وهذا ما أكدته اللجنة المحلية الاستشارية لصعوبات التعلم (ICLD) في تعريفها، حيث رأت أن اضطرابات المهارات الاجتماعية تحدث نتيجة لاضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي، والتي تتداخل مع العوامل الوراثية منتجة هذه الصعوبات.

- الأسباب الثانوية: وترجع إلى أن الصعوبات الاجتماعية التي يعانيها المتعلمون ذوو صعوبات التعلم في نتائج للصعوبات الأكاديمية التي يعانيها هؤلاء المتعلمون، إذ تؤدي هذه الصعوبات إلى تكرار مرور المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بمواقف وخبرات الفشل الأكاديمي، مما

---

(1) خيري المغازي عجاج، "أساليب التفكير والتعلم (دراسة مقارنة)"، مكتبة الأنجلو المعرفية، القاهرة، ط 1، 2000، ص 22.

(2) Conte, R, (1998): Attention Disorders in B. wong (Ed). Learning Journal of the Facuity of Education Ain Shame University, Part (1), (25), P, 68.

يجعل النظرة إليهم دون المستوى، مما يؤثر في الوضع الاجتماعي لهؤلاء المتعلمين [1].

وأوضح نبيل حافظ (2000) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون مشكلات اجتماعية عديدة أهمها: ضعف أو سوء الإدراك الاجتماعي وسوء التقدير والحكم، صعوبة استقبال مشاعر الآخرين وتكوين الصداقات، مشكلات وصعوبات في العلاقات الأسرية، الصعوبات الاجتماعية في المواقف المدرسية، مثل: المقارنة بالآخرين وعدم مشاركتهم مشاركة فعالة وعدم الالتزام بالدور الاجتماعي، وتخطي الآخرين وتجاوزهم لهم دون مراعاة لحقوقهم، وعدم تقبل التعليمات والالتزام بها [2].

وتذكر زينب شقير (2001) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون سوء التوافق الشخصي والاجتماعي، وصعوبة في التواصل الداخلي والخارجي، ويميلون إلى الانطواء والانسحاب [3].

وقدم محمد الديب (2000) عرضاً للخصائص الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أشار فيه إلى أنهم يتصفون بانخفاض درجة التفاعل والاندماج مع الآخرين في الفصل الدراسي؛ فالمتعلم ذو صعوبة تجده غير متعاون مع المواقف الجديدة في البيئة المحيطة به، فضلاً عن عدم اتباع تعليمات النظام المدرسي، كما ذكر أن الفرد ذو صعوبة التعلم غير اجتماعي، ولا يهتم بآراء وحاجات الآخرين، وغير مقبول لدى زملائه، ولديه ضعف في العلاقة مع الأصدقاءن، وغير قادر على الاندماج معهم ولا على تكوين صداقات، ويميل إلى العمل الفردي، ولديه مشكلات في

---

(1) فتحي مصطفى الزيات، "صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 1998، ص 628.

(2) نبيل عبد الفتاح، "صعوبات التعلم، والتعلم العلاجي"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط 1، 2000، ص 150.

(3) زينب محمود شقير، "التواصل: اضطرابات اللغة والتواصل، الطفل الفصامي – الأصم، الكفيف، التخلف العقلي"، النهضة المصرية، ط 1، 2001م، ص 279.

التوافق الاجتماعي، ويتسم بالانسحاب الاجتماعي، وغير متفاعل مع عملية التعلم[1].

ويضيف صبحي الكفوري (2001) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون سوء التوافق الشخصي والاجتماعي؛ إذ يعانون اضطرابات في التواصل اللفظي، ويحتاجون إلى التدريب على مهارات التواصل والمحادثة والمبادأة في المواقف الاجتماعية، والتدريب على مداومة النظر للمتحدث الآخر، وتقديم التحية والإطراء، ومهارة الاستماع واحترام آراء الآخرين والاهتمام بانفعالاتهم، ومهارة المشاركة ولعب الدور[2].

ويشير جميل الصمادي (1997) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون صعوبات اجتماعية، ومن مشاعر الإحباط والفشل نتيجة فشلهم المتكرر في المتطلبات المدرسية، وانعكاسات ذلك الفشل في المنزل، ومع المحيطين بهم، وكنتيجة لذلك ينسحبون من مواقف التنافس الأكاديمي وهي مواقف ذات طبيعة تنافسية.

ومن ناحية أخرى؛ فإن المستوى الأكاديمي للتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يحدد وضعه داخل أسرته ومدرسته، وبين رفاقه، فالمتعلمين ذوو صعوبات التعلم من ذوي الذكاء الاعتيادي أو فوق المتوسط، ومن ثم؛ فإنهم يكونوا أكثر استشعاراً بانعكاسات فشلهم الدراسي في المدرسة، كما يكونون أكثر استشعاراً بانعكاسات هذا الوضع على كل من البيت والمدرسة وبين الأقران.

ومما لا شك فيه أن صعوبات التعلم في أي مادة من المواد الدراسية تشكل نقطة خطيرة في حياة المتعلم، وتسبب له التوتر والقلق، وتتضح المشكلات الاجتماعية مثل نقصان الثقة في

---

(1) محمد مصطفى ذيب، "الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والاعتياديين في بعض السمات الشخصية من طلاب الجامعة"، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق، العدد 34، يناير، 2000م، ص 183.

(2) صبحي عبد الفتاح الكفوري، "فعالية برنامج للتدريب على المهارات الاجتماعية في زيادة فعالية الذات وتحسين السلوك الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم"، مجلة الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المتوفية، السنة 16، العدد 1، 2001، ص 233.

النفس؛ بل وقد تصل إلى درجة الإحباط، وقد يظهر عليه السلوك العدواني، وهذا يؤكد العلاقة السببية بين التحصيل الأكاديمي والمشكلات الاجتماعية، وأن كلاهما هو مسبب للآخر ونتيجته والعكس صحيح [1].

ويرى أنور الشرقاوي 1984: أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون الإفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة في الفصل الدراسي وخارجه، ولا يستطيعون إدراك العلاقات أو فهم واستيعاب ما يسمعون، ولا يستطيعون الوصول إلى مستوى التمكن الذي يمكن أن يصلوا إليه؛ فهم يفتقرون إلى استخدام المؤشرات والدلالات والمواقف الاجتماعية المناسبة، لذلك تكون سلوكياتهم مضطربة [2].

ويذكر صالح هارون (2004) أن الصعوبات الاجتماعية التي يظهرها المتعلمين ذوو صعوبات التعلم ترجع إلى عدد من العوامل وهي:

1- العجز في عمليات التواصل اللفظي.

2- تراكمات الفشل.

3- العجز في عمليات التواصل غير اللفظي.

4- العجز في التعبير عن السرور بأساليب غير لفظية.

5- اضطراب نسق العلاقات الأسرية.

6- التمييز بين المعاملة من جانب المعلمين والأقران [3].

فقد أشار مصطفى السعيد (1997) إلى أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يعانون قصورا في

---

(1) جميل محمد الصمادي، "صعوبات التعلم والإرشاد النفسي التربوي"، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي والمجال التربوي، جامعين عين شمس في المدة من 2 - 4 ديسمبر، المجلد 2، 1997، ص 169.

(2) أنور محمد الشرقاوي، "العمليات المعرفية وتناول المعلومات"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1984، ص 4.

(3) صالح عبد الله هارون، "سلوك التقبل الاجتماعي لدى المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم واستراتيجية تحسينه"، مجلة أكاديمية التربية الخاصة، العدد 4, فبراير، 2004، ص 19، الرياض، المملكة العربية السعودية.

مهارات التواصل التي بعد بمثابة المؤشر للكفاءة الاجتماعية التي تظهر قدرات الأفراد على التفاعل الاجتماعي بفاعلية مع الآخرين، ويعانون كذلك قصوراً في درايتهم بالقواعد التي تحكم السلوك الاجتماعي في أثناء التفاعل الاجتماعي [1].

وأوضحت ناريمان رفاعي ومحمد عوض الله (1993) أن أوجه القصور في التوافق الاجتماعي لدى ذوي صعوبات التعلم تتضح من خلال مظاهر سلوكية عديدة لديهم، مثل: الحرج من السلام على الآخرين ومن التحدث معهم، وعدم التعاون، والحرج من الجنس الآخر، وتحقير الآخرين والتقليل من شأنهم، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين أو التعاطف معهم، وعدم المشاركة في أي نشاط، وعدم الاندماج والتعرف الى الآخرين، والاضطراب من توجيه أية أسئلة، والاضطراب من الحديث أمام الآخرين، وقلة الأصدقاء، والاضطراب وعدم القدرة على التصرف عندما يغضب الوالدان، والاضطراب من ركوب المواصلات العامة، والشعور بالخوف عندما يتعدى عليه أحد، والحرج من الاعتذار عند الخطأ، والحرج من الدخول في أماكن بها أناس كثيرين، وتشير كل المواقف إلى وجود قصور شديد في مهارات التواصل الاجتماعي اللفظي وغير اللفظي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم[2].

ويرى الباحث أنه يوجد ارتباط شديد بين الصعوبات الاجتماعية والصعوبات الأكاديمية، فكلاهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، فالوقوف على معرفة أسباب الصعوبات الاجتماعية سيساعد على وضع استراتيجيات ملائمة لفئة ذوي صعوبات التعلم، وتساعد هؤلاء الأفراد في الحصول على التفاعل الاجتماعي بإيجابية مع المحيطين بهم.

وقد أشار فوقن وسيناجوب (Voughn & Sinagub, 1998) إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم

---

(1) مصطفى السعيد جبريل، "بعض الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء الجنس والمادة الدراسية"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد 34، مايو، 1997، ص 11.

(2) ناريمان محمد رفاعي ومحمود عوض الله سالم، "دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم"، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد 2، العدد 1، مارس، 1993، ص 228.

استعداد كبير لتعديل سلوكياتهم الاجتماعية، إذا ما استخدمت معهم البرامج المناسبة لذلك [1].

وقد أوضح سيجل وجولد (Siegel & Gold, 1982) أن المتعلمين ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى التدخل العلاجي وبخاصة في مجال التواصل الاجتماعي والتفاعل الوجداني بين هؤلاء المتعلمين وأسرهم، ومن هذه الأساليب استخدام الدمى والعرائس، والحديث عن قصة يتم تسجيلها على شرائط كاسيت، ثم تعاد في البيت، وقد ثبتت فاعلية هذه الأساليب مع ذوي صعوبات التعلم؛ لأن هذه الأساليب تتيح للطفل التواجد مع أشخاص القصة، فيعيد الطفل النظر إلى حياته مع الآخرين، كما تتيح له التطهير والتنفيس الانفعالي، ومن ثم الاستبصار [2].

قام كوربال وأورنستين (Corsale & Ornstein 1980) بإجراء دراسة هدفت إلى اختيار أثر تدريب استراتيجيات التنظيم الذاتي في عملية التنظيم الذاتي في الذاكرة، وذلك لدى أطفال الصف الثالث والسابع الذين شاركوا في مهمة استدعاء لصور شائعة غير مترابطة، وتم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات كما يلي:

المجموعة الأولى: قدمت لها تدريبات لفرز الصور إلى مجموعات متوافقة، ولم يخبروا بأن اختبار استدعاء سيتم لاحقاً.

المجموعة الثانية: قدمت لهم تدريبات لفرز الصور بطريقة معينة تساعدهم على تذكر الصور لاحقاً.

المجموعة الثالثة: تلقت كلا التدريبين.

ثم اختبر المفحوصين وبشكل فردي باستخدام مقياس نسبة التكرار لبوسفيلد لقياس استخدام

---

(1)Vaughn, S, Sinagub (1998): Social competence of students with learning Disabilites: Interventions and Issues, In wong, B (1998) learning about learning Disabilities. Second Edition, Newyork: Academic press, P 45.

(2)Siegel. E. & Gold, R. (1998): Educating the learning Disabled, Newyork: Macmillan Publishing Co. Inc. P. 113.

استراتيجية التنظيم، وثم تقييم استخدام المفحوصين لما وراء الذاكرة الخاصة بالمهمة من خلال المقابلة الفردية التي تقيم مدى معرفة المفحوصين باستراتيجيات التنظيم, وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين تدريب استراتيجيات التنظيم الذاتي وعملية التنظيم الذاتي لدى الأطفال الأكبر فقط وهم طلبة الصف السابع؛ حيث فرز هؤلاء الأطفال البنود غير المترابطة في مجموعات معتمدة على المعنى، بينما أطفال الصف الثالث أظهروا عدم وعي بأن استراتيجية التنظيم الذاتي قد تكون أداة مساعدة على التذكر المنظم المقصود[1].

وأجرى شنايد وشلجمولتر (Schnieder & Schlagmulter 2002) بدراسة هدفت إلى معرفة تطور عملية الضبط والتنظيم الذاتي (كعملية من عمليات ما وراء الذاكرة) لدى الأطفال بعد التدريب على الاستراتيجيات للتنظيم الذاتي (من خلال دراسة طولية وراثية مصغرة استمرت أكثر من ستة أشهر)، وكانت عينة الدراسة قد تكونت من (22) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثالث والرابع، وتم تصنيفهم في مجموعتين: مجموعة الأطفال الاستراتيجيين ومجموعة الأطفال غير الاستراتيجيين، وقدم للمجموعة التجريبية في جلسات التدريب التسع مجموعة من الصور القابلة للتصنيف والفرز من أجل حفظ أسماء تلك الصور للوصول إلى القدرة على استرجاعها لاحقاً، وتم تدريبهم على استراتيجيات التنظيم التصنيفي مع توضيح أهمية التنظيم الذاتي ولم تعطى معلومات عن أهميته للتذكر، بل تركت لها حرية حفظ المعلومات بالطريقة التي تراها مناسبة، وبعد (ستة أشهر) من انتهاء التدريب، تم تطبيق مقياس لما وراء الذاكرة الإجرائية بشكل فردي من تصميم شنايدر، ومقياس آخر لقياس استخدام المفحوصين لاستراتيجية التنظيم التصنيفي، وأظهرت النتائج تحسن ما وراء الذاكرة من خلال القدرة على التذكر لدى طلبة المجموعة التجريبية

---

(1)Corsale, K, & Orenstien, P. a. (1980), Decelopmental Chages In Children's Use Of Semantice Information In Recall, Journal of Expreimental child Psychology. Vo130, P (423 - 442).

مقارنة بالمجموعة الضابطة، وظهر أن استخدام الاستراتيجيات المتعددة للتنظيم الذاتي التصنيفي قد حسن من أداء الذاكرة وعمليات ما وراء الذاكرة وخاصة عملية الضبط والتنظيم الذاتي لكلا الصفين للمجموعة التجريبية[1].

أما دراسة فيلهر ويازاوا (Filho & Yuzawa 2001)؛ فقد هدفت إلى دراسة أثر المعرفة الاجتماعية وما وراء المعرفة على أحكام ما وراء الذاكرة (مراقبة التعلم)، ومن أجل هذا حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

كيف تؤثر المعرفة الاجتماعية على ما يملكه الطلبة من أحكام ما وراء الذاكرة الثلاثة (سهولة التعلم (Eol)، والحكم على التعليم (Jol)، والشعور بالتعليم (Fok)؟)، وهل امتلاك المعرفة الاجتماعية تزيد أو تنقص من دقة أحكام ما وراء الذاكرة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أن المعرفة الاجتماعية تؤثر على أحكام ما وراء الذاكرة الثلاثة، وكلما كانت التلميحات الاجتماعية أعلى كان التأثير في أحكام التعلم أكبر، وأن الطلبة ذوي القدرة المنخفضة فيما وراء الذاكرة يتأثرون بالتلميحات الاجتماعية أكثر من ذوي القدرات المرتفعة فيما يتعلق بدقة أحكام ما وراء الذاكرة، أما الطلبة ذوي القدرة المرتفعة في ما وراء الذاكرة؛ فيعتمدون على العوامل الداخلية والخارجية في أحكام ما وراء الذاكرة، ولذلك دقة أحكام ما وراء الذاكرة[2].

وقام كيهر وبليس ووستيل (Kehe., Bles & Rosenstiel 1999) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة التوافقية بين التنظيم الذاتي وضبط الذات في انتقال أثر التدريب، حيث فرق كيهر بين

---

(1)Schneider, W., & Schlagmuller, M. (2002), The Development of Organizational Strategies In Children. Ecidence From A Microgentic Longitudinal study. Journal of Experimental Child Psychology, Vol(81), P(298 - 319).

(2)Filho, M., & Yuzawa, M. (2001), The effect of social influences and general metacogntive knowledge on metamemory judgments, contemporary, Educational Psychology. Vol26, p (571 - 587).

نموذجين من السيطرة الفعلية الذاتية وهما: التنظيم الذاتي والضبط الذاتي حيث اعتبرهما عمليتان منفصلتان عن بعضهما البعض، وبناءً عليه قدم كيهر ثلاث فرضيات للدراسة:

الأولى: أن المنظمون ذاتياً يتذكرون بشكل قصدي النوايا المقصودة أفضل من ذوي الضبط الذاتي.

والفرضية الثانية: أن التنظيم الذاتي يزيد من احتمالية النجاح في انتقال أثر التدريب أكثر من الضبط الذاتي.

ومن أجل اختبار هذه الفرضيات قام كيهر ورفاقه في دراسة شارك بها (82) مديراً شاركوا في جلسات تدريب مدة يومين، وفحص التنظيم الذاتي وضبط الذات خارج التدريب من خلال مقياس اختياري، وقيّمت المتغيرات التابعة وهي التذكر المقصود والانفعالات والنوايا المقصودة والإجازات المعيارية، وذلك بعد ثلاثة شهور من التدريب، فتوافقت نتائج الدراسة مع الفرضيتين الأولى والثانية بينما وجد دعم جزئي للفرضية الثالثة [1].

ويذكر جريشام وناجل (Gresham & Nagle 1989) أن الصعوبات الاجتماعية تأتي نتيجة الفضل في اكتساب المهارات الاجتماعية بسبب ندرة الفرص لتعلم المهارة أو ندرة الفرص لتعلم النماذج من السلوك الاجتماعي المقبول [2].

وفي دراسة رولاندا وجوزيف (Rolland & Joseph, 1995) والتي هدفت إلى المقارنة بين تأثير التعلم في مجموعات تعاونية والتعلم الفردي على المهارات الاجتماعية والقدرة على المشاركة في المجموعات والإنجاز الأكاديمي، وذلك لدى مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم في القراءة ومجموعة من

---

(1)Deh, H. M., Bles, P., & Rosensriel, L, V. (1999), Self – Regulation, self – control, and Management training transfer, Elsevier Science ltd, University of Munich, Germany, Acailable online 20 August 1999, Retrieved on: 18 – 9 – 2009 from: www.finarticles.com.findarticles.

(2)Gresham, F. & Nagle. (1989): Social skills deficits as aprimary learning disabilities, Journal of learning Disabilites. Vol (22), 175. (2), P 120.

المتعلمين أقرانهم الاعتياديين داخل الفصول النظامية بالمدرسة، وذلك على عينة مكونة من (12) تلميذ من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة، و(12) تلميذ من أقرانهم الاعتياديين المتوسطين في الإنجاز الأكاديمي، وذلك من خلال اختيار عينة الدراسة من المتعلمين ذوي صعوبات التعلم في القراءة من ثلاثة فصول ابتدائية من مدرستين مختلفتين بولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وطبقت الدراسة على مدار عامين متتاليين، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن التعلم التعاوني أدى إلى ارتفاع القدرة على الإنجاز الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم في القراءة، كما أن التعلم التعاوني زاد من مشاركة ذوي صعوبات التعلم في القراءة مع أقرانهم الاعتياديين داخل جماعات التعلم التعاوني، ومن ثم زادت مشاركتهم الاجتماعية وارتفع معدل قبول النظير لديهم من قبل أقرانهم[1].

واختتمت دراسة أوبتز (Obwtiz 1990) بالكشف عن فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارة الوعي بالمعرفة، واستراتيجية التساؤل الذاتي تركز على الفكرة الرئيسة في النص، حيث هذه الاستراتيجية تتكون من مجموعة من الأسئلة التي يطرحها الطالب على ذاته قبل قراءة النص وفي أثناء القراءة وبعد القراءة مما يجعل الطالب أكثر اندماجاً مع المادة المقروءة، وكشفت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في عملية التعلم والوعي بالمعرفة، بالإضافة إلى تفوق اتجاهاتهم المعرفية اتجاه الاستراتيجية المقترحة، وهي التساؤل الذاتي وإظهار رغبتهم على تطبيقها في المستقبل[2].

---

(1)Rollanda, D & Isesph, J (1995): Co – operarice learning for students with learning Disabilities, Teacher and child contributions to successful participation, Eric 175: Ed 390L89, Dat. 13 – 10 – 2004. Pennsylvania.

(2)Obwtiz, Jack. (1990), Metacognition strategy constructing the main idea of

ودراسة لوريان (Lorriane, 1989) والتي هدفت إلى الوقوف على مدى تأثير التعلم التعاوني في تحصيل الرياضيات، وقبول النظير، والمهارات الاجتماعية داخل الفصل الدراسي، والقدرة على العمل المشترك، والقدرة على الإلقاء وذلك لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، وذلك على عينة قوامها (47) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية فلوريدا الأمريكية، وأخذت العينة من (6) فصول، فصلان منهم تم التدريس لهم بالتعليم التعاوني بطريقة التغذية الراجعة، وأربعة فصول درسوا بالطريقة التقليدية، وذلك في مدة كانت ستة شهور، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة خلصت الدراسة إلى أن التعلم التقليدي وارتفاع قبول النظير لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أكثر من الطريقة التقليدية، بالإضافة إلى خفض السلوكيات السلبية لدى ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات عنه من الطريقة التقليدية[1].

أجرى شنايدر (Schnieder, 1985) دراسة هدفت إلى تشخيص أثر تدريب الوعي المعرفي في تطور عمليات التنظيم الذاتي لدى الأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من (128) طالباً منهم (64) طالباً في الصف الثاني الأساسي و(64) طالباً في الصف الرابع، وتم اختبارهم بشكل فردي حيث عرضت عليهم قوائم مكونة من مجموعة من الصور القابلة للتصنيف، بحيث طلب منهم حفظ أسماء الصور وفعل ما يريدونه بالصور ليساعدهم على تذكر أسماء الصور، واستخدم الباحث مقياساً لقياس سلوك التذكر الذي يستخدم استراتيجية التنظيم وذلك لقياس وعي المعرفة المتعلقة بالمهمة، وأظهرت النتائج أن طلبة الصف الثاني كانوا غير واعيين بأهمية استخدام استراتيجيات التنظيم

---

text. Journal of reading. Vo 133, p (620 - 634).

(1)Lorraine, G. (1989): Implementing co – operative learning with – in six Elementary school learning Disability classrooms to improve Math Achievement and sociat, skills, Eric No: ED 312839. Dat. 2 – 5 – 2004. Florida: Nova University

لتسهيل التذكر، بينما استخدم طلبة الصف الرابع استراتيجيات التنظيم والوعي المعرفي بشكل أفضل وأوضح من الأصغر سناً[1].

وقام أندريسين ووترز (Andreassen & Waters 1989) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين تدريب ما رواء الذاكرة وعملية التنظيم الذاتي في مهمة استدعاء حر لصور معينة، وقد تكونت الدراسة من (60) طالبة وطالباً من طلبة الصف الأول الأساسي، و(48) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع، والذين تم تقسيمهم جميعاً إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: المجموعة التي طبقت معها مقابلة ما وراء الذاكرة التساؤلية التي تقيم معرفة الطلبة باستراتيجيات التنظيم الذاتي لقياس ما وراء الذاكرة الخاصة بالمهمة، وذلك قبل تقديم مهمة الذاكرة ومهمة الاستدعاء الحر.

وقدم لكلا المجموعتين مجموعة من الصور من الصور القابلة للتصنيف، وأخبر المفحوصين بأن المطلوب هو حفظ أسماء الصور ثم محاولة استدعائها بعد أداء مهمة الحفظ (الاستذكار أو الدراسة)، وبعد ذلك تم قياس استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي لقياس تلك المهمة بقياس نسبة التكرار لبوسفيلد، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين تدريب ما وراء الذاكرة لدى طلبة الصف الرابع عند تقييم ما وراء الذاكرة قبل أداء المهمة وبعدها، بينما ظهرت تلك العلاقات بين تدريب ما وراء الذاكرة واستخدام التنظيم الذاتي لدى طلبة الصف الأول فقط بعد الخبرة بالمهمة، وهذه النتائج تقترح أن استراتيجية الوعي نظير بعد التأمل للسلوك الاستراتيجي للفرد وأن استخدام الاستراتيجيات ينتج من نشاطات مخطط لها ووحدة مسبقاً[2]

---

(1)Schceider، Wolfgang. (1986). the role of conceptual knowledge and metamemo in the development of organizational processes in memory, Journal of Experimental child psychology. Vo142, p (218 – 236).

(2)Andreassen, C, & Waters, H, S. (1989), Organization during study: Relations between metamemory: strategy use, and performance, Journal of Educational psychology, Vo181, 1752, p (190 – 195).

الطريقة والإجراءات

في مشكلة البحث وأبعادها وأهدافها وأهميتها هي التي تحدد إلى درجة كبيرة طريقة البحث ومنهجه، ويمكن اعتبار المنهج التاريخي والمنهج الوصفي والتحليلي هي المناهج المناسبة لدراسة مشكلة البحث الحالي، والبحوث الوصفية أسلوب من أساليب البحث في المجال التربوي، يقوم على وصف المعلومات عن الظواهر التربوية، ثم تفسيرها وإيجاد العلاقات بين هذه الظواهر، وقد اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي والتحليلي لدراسته الميدانية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في القراءة والكتابة.

وتتلخص الخطوات التي تقوم عليها البحوث الوصفية فيما يلي:

الوصف: ويعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع والاهتمام بوصفها وصفاً دقيقاً إما بالتعبير الكيفي ويوضح الظاهرة، أو الكمي ويصفها رقمياً [1].

التفسير: وهو الطريقة المنطقية لتوضيح أوجه القوة والضعف والاعتدال والانحراف الموجودة في الآراء المتصلة بالموضوع، والتي يمكن أن تتكون لدى الباحث بناءً على قراءاته واتصالاته المختلفة، وغالباً ما يأتي التفسير بعد التحليل والتصنيف لموضوع البحث [2].

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من طلبة صفوف المرحلة الأساسية في المدارس الأساسية الحكومية في مديرية السلط ، حيث بلغ عدد مدارس مجتمع الدراسة (71) مدرسة أساسية، منها (16) مدرسة ذكور، ضمت (2574) طالباً في المستويات التعليمية الأساسية، موزعة على (93) شعبة دراسية، ومنها (25) مدرسة للإناث، ضمت (4612) طالبة من المستويات التعليمية الأساسية، موزعة على (168) شعبة دراسية، ومنها (6) مدارس مختلطة، ضمت (2379) طالباً وطالبة من المستويات التعليمية الأساسية، موزعة على (75)

---

(1) عدس وعبيدات وعبد الحق: البحث العلمي، ط 4، دار الفكر، عمان، 1992، ص 187.

(2) الطيب بكر يونس، تطوير المناهج، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان، ص 72.

شعبة دراسية، ومنها مدرسة واحدة مؤنثة، ضمت (196) طالباً من المستويات التعليمية موزعة على (6) شعب دراسية[1].

(1) المديرية العامة للتخطيط التربوي، الأردن، النشرة الإحصائية السنوية، مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الأولى، 2012.

جدول رقم (2) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس واسم المدرسة وعدد الشعب والطلبة

الرقم	اسم المدرسة	جنس المدرسة	الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى			عدد الشعب			عدد الطلبة
			1	2	3	1	2	3	
1	عليقون س	إناث	31	32	48	2	1	1	111
2	سوميا س	إناث	31	32	32	1	1	1	95
3	سيحان س	إناث	49	85	88	2	3	3	222
4	خديجة س م	مختلطة	260	267	234	8	8	7	761
5	جريش س م	مختلطة	173	132	138	5	4	4	443
6	عرقوب الراشد س م	مختلطة	79	58	73	2	2	3	210
7	ابوالشتول س م	مختلطة	51	49	15	2	2	1	115
8	خشفة س م	مختلطة	24	13	15	1	1	1	52
9	بيوضة ث اناث	إناث	16	18	32	1	1	1	66
10	الحسناء س م	مختلطة	70	67	61	2	2	2	198

11	السلط ث بنات	إناث	27	20	26	1	1	1	73
12	اليزيدية س بنات	إناث	52	54	59	2	2	2	165
13	ميسرة س بنين	بنين	25	39	39	1	1	1	103
14	علان س م	مختلطة	64	70	68	2	2	2	202
15	الصبيحي ث م	مختلطة	59	67	55	2	2	2	181
16	عائشة ث بنات	إناث	35	41	48	1	2	2	124
17	ماحص س م	مختلطة	34	35	43	1	1	2	112
18	عيرا س بنات	إناث	55	61	56	2	2	2	172
19	يرقا س ينات	إناث	12	15	14	1	1	1	41
20	قصيب س بنين	بنين	10	10	21	1	1	1	41
21	عيرا ث م	مختلطة	84	86	89	3	3	3	259
22	يرقا ث م	مختلطة	130	131	127	4	4	4	388

23	بيوضة س بنات	إناث	80	88	92	3	3	3	260
24	الفحيص س للبنات	إناث	115	96	116	4	3	4	327
25	ام العمد للإناث	إناث	91	108	93	3	4	3	292
26	بيوض غ س م	مختلطة	262	278	333	8	8	10	873
27	ام عمارة س م	مختلطة	280	290	353	8	8	11	923
28	صبري س م	إناث	150	131	180	5	4	6	461
29	الرميمين س م	مختلطة	156	136	137	5	4	4	429
30	زي س م	مختلطة	316	283	294	10	9	10	893
31	الحسناء س	إناث	38	31	46	1	1	2	115
32	اليمامة س	إناث	62	65	59	2	2	2	186
33	طباعة س م	مختلطة	40	28	31	1	1	1	99
34	وادي شعيب س	إناث	0	15	23	0	1	1	38

35	رقية س	إناث	0	0	42	0	0	1	42
36	جلعد س م	مختلطة	114	96	43	5	3	2	253
37	ام جوزة س	إناث	84	179	180	3	6	6	443
38	الزعتري م	مختلطة	77	63	109	2	2	3	249
39	المضري المختلطة	مختلطة	169	175	229	5	6	7	573
40	خولة بنت الأزور الأساسية المختلطة	مختلطة	125	134	72	5	5	2	331
41	سودة بنت زمعة الأساسية المختلطة	مختلطة	143	123	129	5	4	5	395
42	ام خروبة س	مختلطة	184	98	121	6	3	4	403
43	رقية بنت الرسول الأساسية المختلطة	مختلطة	219	265	285	7	8	9	769
44	أسماء بنت أبي بكر الثانوية للإناث	إناث	91	93	95	3	3	3	279
45	جمال الدين الأساسية للبنين	بنين	197	211	211	6	7	7	619
46	الأميرة هيا الأساسية للإناث	إناث	47	49	45	2	2	2	141

47	رملة بنت أبي عوف الأساسية المختلطة	مختلطة	36	46	52	1	2	2	134
48	عقبة بن ناقع الأساسية المختلطة	مختلطة	58	54	56	2	2	2	168
49	طارق بن زياد الأساسية للبنين	بنين	35	57	89	1	2	3	181
50	خديجة بنت خويلد الأساسية للإناث	إناث	70	81	71	4	4	2	222
51	االشاملة الأساسية المختلطة	مختلطة	122	126	60	4	4	2	308
52	فيلادلفيا الأساسية للإناث	إناث	150	167	157	5	5	5	474
53	فاطمة بنت الخطاب الأساسية للإناث	إناث	30	28	34	1	1	1	92
54	الناصرة الأساسية للإناث	إناث	38	42	47	1	2	2	127
55	عمار بن ياسر الأساسية للبنين	بنين	50	77	32	2	3	1	159
56	زي الاسلامية م	مؤنثة	53	58	58	2	2	2	169
57	ذات الصواري	إناث	42	43	59	2	2	2	144
58	النموذجية للشلل الدماغي	مختلطة	5	6	3	1	1	1	14

59	آمنة بنت وهب الأساسية المختلطة	مختلطة	30	46	61	1	2	2	137
60	عاكف الفايز الأساسية للبنين	بنين	31	34	43	1	1	2	108
61	سما الأوائل	بنين	84	160	190	3	5	6	434
62	هبة الله الأساسية الثانية للبنين	بنين		0	20	0	0	1	20
63	سليمان النابلسي س	بنين	18	17	18	1	1	1	53
64	طارق بن زياد	بنين	92	96	137	3	3	4	325
65	ضاحية الياسمين الأساسية للبنين	بنين	17	30	32	1	1	1	79
66	موسى بن نصير الأساسية للبنين	بنين	52	62	58	2	2	2	172
67	الحديب الأساسية للبنين	بنين	12	17	18	1	1	1	47
68	احباب الله الأساسية للبنين	بنين	39	37	50	1	1	2	126
69	ام جوزة الأساسية للبنين	بنين	17	30	22	1	1	1	69
70	وادي الناقة الأساسية للبنين	بنين	88	105	125	3	4	5	318

71	السرو س	بنين	0	0	45	0	0	2	45
المجمـــــــوع:			5491	28356	8617	184	199	213	17652

ويبين الجدول رقم (2) توزيع عينة الدراسة حسب الجنس واسم المدرسة وعدد الشعب وعدد الطلبة للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى في مديرية السلط.

جدول رقم (3)

توزيع عينة الدراسة حسب الجنس واسم المدرسة وعدد الشعب والطلبة

الرقم	اسم المدرسة	جنس المدرسة	الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى			عدد الشعب			عدد الطلبة
			1	2	3	1	2	3	
1	أليزيدية الأساسية للإناث	إناث	52	54	59	2	2	2	165
2	بيوضة غ المختلطة	مختلطة	262	278	333	8	8	10	873
3	ام عمارة الأساسية المختلطة	مختلطة	280	290	353	8	8	11	923
4	ابو الشتول س	إناث	38	31	46	1	1	2	115
5	ام خروبة المختلطة	مختلطة	184	98	121	5	3	3	403
6	جمال الدين س للبنين	بنين	197	211	211	5	6	6	619
7	عقبة بن نافع الأساسية المختلطة	مختلطة	58	54	56	2	2	2	168
8	زي الاسلامية م	ذكور	53	58	58	2	2	2	169

9	سليمان النابلسي الأساسية للبنين	بنين	18	17	18	1	1	1	53
10	طارق بن زياد الأساسية	بنين	92	96	137	3	3	4	325
11	الحديب الأساسية للبنين	بنين	12	17	18	1	1	1	47
المجمـــــــــــوع:			1246	1204	1410				3860

استخدم الباحث الاختبارات التحصيلية المعتمدة من مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط [1]، والتابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، وقد تألفت الأداة من ثلاثة اختبارات للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى، حيث اشتمل اختبار الصف الأول الأساسي على المجالات التالية: التمييز البصري، والتمييز السمعي البصري، والقراءة والاستيعاب، والتحليل والتركيب والإملاء، والكتابة، أما اختبار الصف الثاني الأساسي؛ فقد اشتمل على المجالات التالية: التمييز السمعي والبصري، والتحليل والتركيب، والمهارات، والقراءة والاستيعاب. أما اختبار الصف الثالث الأساسي؛ فقد اشتمل على القراءة والاستيعاب والتعبير والكتابة والإملاء.

كيفية اختيار عينة الدراسة:

يشتمل مجتمع الدراسة على (11) مدرسة أساسية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط، ونظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة لجأ الباحث إلى اختيار عينة عشوائية، حيث اختار (4) مدارس أساسية للذكور، و(2) للإناث، و(4) مدارس مختلطة، ومدرسة (1) مؤنثة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) على طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية

---

(1) المديرية العامة للتخطيط التربوي، الأردن، النشرة الإحصائية السنوية، مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط، 2012م.

الأولى في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط.

أدوات الدراسة:

- الاختبارات المقننة الإدراكية والسمعية والبصرية والتشخيصية والتحصيلية لمهارات اللغة العربية للصفوف الأولى والاستبانة للمعلمين.

القمر الإذاعي الصوتي النشأة و التطور

Satellite broadcasting: Origins and Evolution

د.صفاء عباس عبد العزيز إبراهيم

Dr. Safa Abbas Abdullaziz Ibrahim

الاستاذ الاعلام المشارك في جامعة السودان المفتوحة

د. حافظ عثمان حاج البشير

Dr.Hafez Osman HagElbasher Mansur

أستاذ متعاون بكلية علوم الاتصال بجامعة الجزيرة

تاريخ الإرسال / 30/4/2020 تاريخ القبول /7/7/2020

ABSTRACT

This study aims to determine the origins of radio broadcasting and its historical development until up to the digital broadcasting. Its importance lies in showing the origins and development of the radio, tackling the stage of the broadcasting satellite as the latest radio developments. The research problem is curtained in: Will the radio remain a viable media, and will it still have a role in the age of social media, or is it on the way to decline and disappear? The researchers followed the historical approach that is used to obtain types of knowledge about the past through the study of some basic problems and present social processes, and the descriptive approach as it was used in the study of the origins and development of radio. The study concluded that the radio faces many variables and threats that affect it in one way or another, and the radio can affect the surrounding environment, depending on its capabilities to adapt to environmental conditions and apply appropriate policies, which enhance the chances of survival, growth and development. A successful means is one that takes into account the surrounding technology development, and realizes the importance of environmental factors and the need to adapt and respond to create the best media opportunities for proliferation and survival. The digital development requires that the broadcasting satellite continuously seeks to achieve full acceptance of its programs and policies and even its existence and expansion, and takes into consideration all the technological, economic, political and cultural factors to use the appropriate policies and strategies that guarantee its survival and continuity.

Keywords: radio; Sound broadcasting moon; The origin and development of radio; Communication technology.

المستخلص

جاءت هذه الدراسة للوقوف على نشأة الإذاعة الصوتية (الراديو) وتطورها التاريخي إلى أن وصلت إلى الإذاعة الرقمية. وتكمن أهميتها في بيان نشأة الإذاعة وتطورها، الوقوف على مرحلة القمر الإذاعي الصوتي باعتباره أحدث التطورات الإذاعية. وتبلورت مشكلة البحث في: هل ستبقى الإذاعة وسيلة إعلامية قادرة على الحياة، وهل سيظل لها دور في عصر وسائط التواصل الاجتماعي، أم أنّها في طريقها إلى التراجع والاندثار؟ واتبع الباحثان المنهج التأريخي الذي يستخدم للحصول على أنواع من المعرفة عن الماضي من خلال دراسة بعض المشكلات الأساسية والعمليات الاجتماعية الحاضرة، والمنهج الوصفي حيث استخدم في دراسة نشأة وتطور الإذاعة. وخلصت الدراسة إلى أن الإذاعة تواجه العديد من المتغيرات والمهددات التي تؤثر فيها بشكل أو بآخر، كما يمكن للإذاعة أن تؤثر في البيئة المحيطة بها، اعتماداً على قدراتها في التكيف مع الظروف البيئية وتطبيق السياسات المناسبة مما يعزز من فرص بقائها ونموها وتطورها. والوسيلة الناجحة هي التي تأخذ بعين الإعتبار ما يحيط بها من تطور في التقنيات، وتدرك أهمية العوامل البيئية وضرورة التكيف والاستجابة لخلق أفضل الفرص الإعلامية للانتشار والبقاء. وإنَّ التطور الرقمي يستوجب أن يسعى القمر الإذاعي الصوتي وباستمرار إلى تحقيق القبول التام لبرامجه وسياساته وحتى وجوده وتوسعه، ويأخذ في عين الإعتبار مجمل العوامل التكنولوجية والاقتصادية والسياسية والثقافية لاستخدام السياسات والاستراتيجيات المناسبة التي تضمن بقاءه واستمراريته.

كلمات مفتاحية: الإذاعة؛ القمر الإذاعي الصوتي؛ نشأة وتطور الإذاعة؛ تكنولوجيا الاتصال.

مقدمة

تعد الإذاعة وسيلة من الوسائل الإعلامية المهمة لما لها من قدرة على إعلام الناس في مجالات عديدة، كما أنّها تعمل على رفع مستوى الخدمة التعليمية والثقافية، فضلاً عن تقديم برامج التسلية والترفيه والتوعية، وهي وسيلة من وسائل الاتصال القومية التي تصل إلى جميع السكان بسهولة، متخطيةً الحواجز الجغرافية وحاجز الأمية، كما تستطيع أن تصل إلى جماعات خاصة مثل الشباب وكبار السن والأطفال، والأقل تعليماً والمتعلمين وغير ذلك من الجماعات المختلفة التي قد يصعب علينا الوصول إليها عبر وسائل الإعلام الأخرى كما أنها لا تحتاج إلى أي مجهود من جانب المستمعين. لم تفقد الإذاعة بريقها ومكانتها لدى جمهورها من المستمعين على الرغم مما تعرضت له من منافسات شديدة مع وسائل الإعلام الأخرى فما إن تتغلب الإذاعة على خصم إلا وظهر آخر. ولقد شهدت الإذاعة تحولات فنية وتقنية وفكرية أتاحت لها فرصة البقاء في قلوب مستمعيها. وفي ظل التطورات الكبيرة في مجال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، أضحت مسؤولية الإذاعيين كبيرة جداً في إعداد نصوص إذاعية قادرة على جذب المستمعين، ويجب عليهم توظيف خصائص التقنيات الحديثة باعتبارها عنصراً ايجابياً يساعد على تطور الإذاعة ليسهل عملية التواصل مع جمهور المستمعين وخلق قنوات تفاعلية معهم.وقد اكتسبت الإذاعة أهمية كبيرة بصفتها وسيلة اتصال لها جمهورها العريض، ولها رسالة تقوم بها تجاه المجتمع من خلال برامجها المتعددة (الإخبارية-التثقيفية – التعليمية- الإعلان الخ...).

جاءت هذه الدراسة للوقوف على نشأة الإذاعة الصوتية(الراديو) وتطورها التاريخي إلى أن وصلت إلى الإذاعة الرقمية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة أنها تسعى إلى: بيان نشأة الإذاعة وتطورها، والوقوف على مرحلة القمر الإذاعي الصوتي باعتباره أحدث التطورات، واستشراف مستقبل القمر الإذاعي الصوتي.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. توضيح مفهوم الإذاعة.
2. دراسة بداية الإذاعة والتسلسل التاريخي المتطور.
3. توضيح مرحلة القمر الإذاعي الصوتي.
4. رسم صورة إذاعة المستقبل الرقمي.

مشكلة البحث

على الرغم من توسع رقعة وسائط التواصل الاجتماعي بين الأفراد بعد انتشار الهواتف الذكية في معظم بقاع الأرض، لا يزال الراديو أكثر وسائل الإعلام إتاحة للناس، وتقول المديرة العامة لمنظمة الامم المتحدة للثقافة والتربية والعلوم - اليونيسكو -ايرينا بوكوفا في رسالة لها "تعد الإذاعة في الأوقات العصيبة والأحوال العسيرة، المحفل الدائم القادر على الجمع بين مختلف الأفراد والجماعات و تظل في جميع الأحوال والأوقات، سواء أن كنّا في طريقنا إلى العمل أو في مكاتبنا أو منازلنا أو حقولنا، وسواء أن كنّا في زمن السلم أو الحرب أو في حالات الطوارئ، مصدراً مهماً للغاية للمعلومات والمعارف عابراً مختلف الأجيال والثقافات." وبعد مرور أكثر من 100 عام على أول بث إذاعي، لا يزال للراديو رونقه و أهميته ودوره كوسيلة إعلامية مهمة في أنحاء العالم كافة. و كلما حل اليوم العالمي للإذاعة (الراديو) في الثالث عشر من فبرايرمن كل عام، أطرح سؤالاً كل مرة، ألا وهو: هل ستبقى الإذاعة وسيلة إعلامية قادرة على الحياة، وهل سيظل لها دور في عصر وسائط التواصل الاجتماعي، أم أنّها في طريقها إلى التراجع والاندثار؟ وللإجابة عن هذا السؤال الذي يعد إشكالاً بالنسبة للباحثين وإلى المهتمين بأمر الإذاعة وتطورها جاءت فكرة هذه الدراسة (القمر الإذاعي الصوتي: النشأة و التطور).

منهج الدراسة وأدواتها

نظراً لتعدد المناهج التي يستطيع الباحثان أن يستعينان بها في إجراء البحث، و بخاصة في العلوم الاجتماعية، فان طبيعة الهدف من الدراسة هي التي تحددالمنهج الذي ينبغي اتباعه، ولهذا يستخدم في هذه الدراسة المناهج التالية:-

المنهج التأريخي الذي يستخدم للحصول على أنواع من المعرفة عن الماضي من خلال دراسة بعض المشكلات الأساسية والعمليات الاجتماعية الحاضرة)[1](وذلك لأن المعاصرة قائمة على الحياة السابقة وفي هذا السياق، لقد تم توظيف هذا المنهج لتتبع نشأة الراديو ومراحل تطوره والوقوف على أحدث التطورات في مرحلة القمر الإذاعي الصوتي.

المنهج الوصفي الذي يهتم بجمع وتلخيص الحقائق الجاهزة والمرتبطة بطبيعة جماعة من الناس أو عددمن الأشياء أو مجموعة من الظروف أو نظام فكري أو أي من الظواهر التي يمكن أن يرغب الشخص في دراستها)[2]حيث استخدم هذا المنهج في دراسة نشأة وتطور الإذاعة.

مصطلحات الدراسة

الإذاعة

هي وسيلة إعلام مسموعة، كان أول إذاعة تبث برامجها في عام 1906؛ وتعد الإذاعة أهم الوسائل الصوتية المسموعة. وتسمى الإذاعة أيضا (الراديو) التي يرجع أصلها إلى الكلمة اللاتينية (راديوس) وتعني نصف قطر .وهذهِ التسمية تنطبق على الإرسال الاذاعي حيث تبث الموجات الكهرومغناطيسية مع تضمين الموجات الصوتية عبر الغلاف الجوي على هيئة دوائر.

تكنولوجيا: في اللغة تقنية، أصول مختصة بفن أو مهنة أو بحرفة، الأساليب المختصة بهذه الأمور، تقنين مصدر يقنن أو التقنية المعدات والآليات والأساليب والطرائق الفنية تُقصد بمصطلح التكنولوجيا الحديثة.

أولاً: الدراسات السابقة

تمكن الباحثان من حصر لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تساعد على الاستدلال على مشكلة الدراسة والأدوات البحثية المستخدمة لتحليل المضمون وجمع البيانات عن نشأة وتطور القمر الإذاعي

[1]مختار عثمان الصديق، مناهج البحث العلمي (ام درمان. دار جامعة القران الكريم،ط2004،1م) ص44

[2](جابر عبد الحميد. احمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية النفسية (القاهرة، دار النهضة العربية 1992م) دون ط

الصوتي. وفيما يلى عرض لبعض الدراسات السابقة.

الدراسة الأولى

دور تكنولوجيا الاتصال في تطوير إنتاج البرامج الإخبارية للراديو دراسة تطبيقية على الإذاعة السودانية في المدة من 2011– 2014م بحث لنيل الدكتوراة في الراديو والتلفزيون، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،2015،

تناولت الباحثة دور تكنولوجيا الاتصال في تطوير إنتاج البرامج الإخبارية للراديو، دراسة تطبيقية علىالإذاعة السودانية في المدة من 2011– 2014م، تمثلت أهداف الدراسة في التعرف الى دور التكنولوجيا ومدى استخدامها في تطوير إنتاج البرامج الإخبارية والوقوف على استخدام التقنية الرقمية الحديثة في الاستوديوهات الإذاعية، والاستفادة منها في الإذاعة السودانية حيث استخدمت الباحثة المنهجين التاريخي والوصفي لتجري دراستها التطبيقية على مجتمع البحث، وهو البرامج الإخبارية في إذاعة جمهورية السودان.

توصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها:

1. أصبحت التقنية تؤدي دوراً للراديو وأهمية في تحقيق تنمية الإنتاج التي تتطلب الاستفادة من مزايا تلك الوسيلة وتوظيفها في تكنولوجيا الاتصال في النشرات الإخبارية، حيث تهدف إلى التنمية وتواكب التطور التقني والفني.

2. إن القائمين على إنتاج وتحليل الأخبار يحتاجون إلى مهارات الإذاعي المنتج والمحرر الذي يستطيع التعامل مع بيئة متعددة الوسائط والخدمات مما يتطلب استخدام التقنية الرقمية والعمل الميداني بالحاسب المحمول ومهارات تحرير وإنتاج النشرات الإخبارية.

3. أثبتت الدراسة أنّ العلاقة بين التطور التكنولوجي والعمل الإذاعي علاقة طردية، كلما زاد التقدم التكنولوجي زاد حجم التقدم في الأداء الإذاعي.

4. أكدت الدراسة ضعف الإهتمام بعمليات التدريب الخارجي للعاملين وقصر المدى الزمني للدورات التدريبية مما يقلل من فرص الإستفادة من

الجوانب العلمية ومن ثم عدم تحقيق الأهداف المرجوة في عملية التدريب.

5. أثبتت الدراسة أنّ إنتاج البرامج الإخبارية بحاجة إلى تحسين التدريب والتأهيل للعاملين، وتوفير الأجهزة والآليات والمعدات المواكبة حتي تكتمل فعالية الإنتاج الإخباري.

6.توصي الدراسة بتأهيل وتدريب الملاكات العاملة بصفة مستديمة في مراكز تدريب داخلية وخارجية.

7. توصي الدراسة بتوفير الوسائل والمعدات والمعينات المساعدة كافة على استخدام التقنية الحديثة في العمل الإذاعي بالإذاعة السودانية.

8. توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بالمنتج والمحرر اللذان يتعاملان مع بيئة متعددة الوسائط والخدمات مما يتطلب مهارات استخدام التقنية الرقمية والعمل الميداني بالحاسوب والمحمول ومهارات إنتاج وتحليل الأخبار.

الدراسة الثانية: تأثير تكنولوجيا الاتصال في مستقبل الإذاعات التقليدية

تكنولوجيا الاتصال تؤثر على مستقبل الإذاعات التقليدية ضمن سلسلة البحوث والدراسات الإذاعية والتلفزيونية التي يصدرها جهاز إذاعة وتلفزيون الخليج لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، صدرت مؤخراً دراسة حديثة بعنوان "تأثير تكنولوجيا الاتصال الحديثة في الإذاعات التقليدية"، للدكتور سعود بن صالح كاتب، أستاذ الإعلام في جامعة الملك عبدالعزيز. وتناول الباحث في دراسته رصد وتحليل وتفسير مجالات وجوانب تأثير بعض تكنولوجيات الاتصال الحديثة؛ ممثلة في راديو الإنترنت والآيبود ومشغلات (MP4)والبودكاستنق والهواتف الذكية، على الإذاعات التقليدية، ومحاولة استشراف مستقبل تلك الإذاعات. واستعرضت الدراسة التعريف بطبيعة المنافسة الحالية بين إذاعات إف إم، وتأثيرها الحالي والمستقبلي في الإذاعات التقليدية كي تتمكن من الحفاظ على نسبتها من المستمعين، علاوة على بحث تأثير الإعلام الجديد في وسائل الإعلام التقليدية. وخلص الباحث في دراسته التي جاءت في " 63 صفحة" إلى أنّ على الرغم من أنّ إذاعات الراديو التقليدية لازالت تحظى بشعبية معقولة حتى الآن، إلا أنّ مستقبلها أصبح اليوم أقل وضوحاً، عما كان عليه قبل عقد أو عقدين من

الزمان، حين كان السؤال يتمحور حول التحول من النظام القياسي analog إلى البث الرقمي -DAB - Digital Audio Broadcasting . كما خلص إلى أنّ الخيارات والبدائل اليوم أصبحت أكثر تنوعاً عبر وسائل التوزيع الرقمي الصوتية التي جذبت الكثير من مستمعي الإذاعات التقليدية خاصة من جيل الشباب، وذلك على حساب الوقت الذي يتم قضاءه في الاستماع إلى الراديو التقليدي. ومن جانبه، أوضح مدير عام جهاز إذاعة وتلفزيون الخليج الدكتور عبد الله بن سعيد أبو راس، أن الدراسة التي تحمل الرقم (27) في سلسلة مؤلفات جهاز إذاعة وتلفزيون الخليج، تكتسب أهميتها من كونها تتعرض لموضوع يهم مشغلي الإذاعات التقليدية في العالم العربي الذين استثمروا الملايين للحصول على رخص قنوات (FM) جديدة، في الوقت الذي يرون فيه أشكالاً وخيارات تكنولوجية مختلفة تتسبب تدريجياً في تناقص جمهور المستمعين والمعلنين والمتابعين لهذه الإذاعات، مما جعل صورة المستقبل أمام هذه الإذاعات أقل وضوحًا.

الدراسة الثالثة:

بشرى، أفراح الزين (2016). توظيف التقنيات الحديثة لتطوير إخراج دراما الراديو

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف الى مدى مواكبة الإذاعة السودانية واستفادتها من التقنية الرقمية عبر دراسة تحليلية وصفية تتلمس واقع دراما الإذاعة من خلال ثلاثة فصول بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة يتناول الفصل الأول فيها دراما الراديو تعريفاً ورصد تاريخ نشأتها ودورها في المجتمع مع التعريف بالإذاعة وخصائصها ومطلوباتها وصولاً للدراما الراديو في العالم وأشكالها وعناصرها مع علاقتها بالمسرح كأساس بُنيَ عليه شكل الدراما في الراديو السوداني . ويتناول الفصل الثاني تقنيات إخراج الراديو في إطارها المفاهيمي مع تتبع نشأة الراديو وانتشاره منذ أن كان مخترعاً وصولاً إلى رسوخه كخدمة منظمة في العالم والقوانين والتشريعات الإعلامية التي تحكم المهنة ثم تقنيات دراما الإذاعة كمجهودات سابقة، وفي الفصل الثالث يتم التعرف الى التقنية الرقمية المستخدمة في

إخراج دراما الراديو في السودان ودورها في مختلف عناصر الإخراج الإذاعي وأدواته و ما لحقه من تطور في ظل تجربة الحاسب الآلي مع عرض النتائج التي توصل لها البحث وتحليلها وأخيراً يختتم البحث بالخاتمة والتوصيات وإيراد المراجع بالإضافة للرسائل الجامعية والدوريات والنشرات والملاحق.

الدراسة الرابعة

تقنيات كتابة دراما الراديو فى الإذاعة السودانية تطبيقا على المدة (2000 إلى 2013)العوض، عاصم محمد.

تناول البحث بالدراسة والتحليل موضوع تقنيات كتابة دراما الراديو فى الإذاعة السودانية مقسماً البحث على أربعة فصول وكل فصل الى ثلاثة مباحث والفصل الرابع لتحليل العينات . جاء الفصل الأول تحت عنوان مفهوم التقنية في الدراما وخلص الى أنه في عصر الاغريق وعصر النهضة كان كاتب النص هو مخرج العرض من خلال إستخدام الارشادات والموجهات التمثيليه والإخراجية و اختلف البناء في الدراما الحديثة بمذاهبها المتعددة من حيث الموضوعات والافكار والشخصيات والحوار والصراع و أن الجوقة وتزاوج الشكل والمضمون ساهما فى تقنية الكتابة. والفصل الثانى جاء بمسمى الراديو بين تقنية الاتصال والدراما وخلص الى أن الراديو واكب التطور وساهمت التكنولوجيا فى تقنية الكتابة، وأصبح جمهور الراديو متباين الثقافات وأن راديو امدرمان تأثر فى كتاباته بالمسرح السودانى. وجاء الفصل الثالث تحت عنوان أسس التاليف للراديو وخلص الى معمارية البنية الدرامية للراديو، حيث يشكل المؤثر الصوتى بكل أنواعه البشرية والطبيعية أهمية درامية وعن طريق المؤثر الصوتي تتشكل اللوحه الإذاعية وفى الفصل الرابع تم تحليل عينات من دراما راديو امدرمان برنامج خبايا وسلسلة حلم فى حلم وتوصل الباحث إلى أن التقنية لكتابة المسرحية ألقت ظلالها على تقنية الكتابة الإذاعية وكان للتطور التكنولوجي أثر على كتابة دراما راديو امدرمان وساهمت المؤثرات الصوتية فى البناء الدرامي.

الدراسة الخامسة

دور تكنولوجيا الاتصال في تطوير إنتاج البرامج الإخبارية للراديو آسيا إبراهيم أحمد،2015، جامعة

السودان للعلوم والتكنولوجيا لنيل درجة الدكتوراة في الراديو والتلفزيون.

تناولت الباحثة دور تكنولوجيا الاتصال في تطوير إنتاج البرامج الإخبارية للراديو، دراسة تطبيقية على الإذاعة السودانية في المدة من 2011 –2014م، تمثلت أهداف الدراسة في التعرف الى دور التكنولوجيا ومدى إستخدامها في تطوير إنتاج البرامج الإخبارية والوقوف على استخدام التقنية الرقمية الحديثة في الاستوديوهات الإذاعية، والاستفادة منها في الإذاعة السودانية حيث استخدمت الباحثة المنهجين التاريخي والوصفي لتجري دراستها التطبيقية على مجتمع البحث، وهو البرامج الإخبارية في إذاعة جمهورية السودان. توصل البحث إلي عدد من النتائج أهمها: أصبحت التقنية تؤدي دوراً أساسياً ومهماً في تطوير العمل الإخباري في الإذاعة السودانية، مما أكسب الراديو أهمية في تحقيق تنمية الإنتاج التي تتطلب الاستفادة من مزايا تلك الوسيلة وتوظيفها في تكنولوجيا الاتصال في النشرات الإخبارية، حيث تهدف إلى التنمية وتواكب التطور التقني والفني وتستخدم الطرائق العلمية موظفةً تقنيات الصوت التي تشق طريقها عبر الأثير لتصل إلى أذن المستمع. أن القائمين على إنتاج وتحليل الأخبار يحتاجون إلى مهارات الإذاعي المنتج والمحرر الذي يستطيع التعامل مع بيئة متعددة الوسائط والخدمات مما يتطلب استخدام التقنية الرقمية والعمل الميداني بالحاسب المحمول ومهارات تحرير وإنتاج النشرات الإخبارية. أثبتت الدراسة أن العلاقة بين التطور التكنولوجي والعمل الإذاعي علاقة طردية، أنه كلما زاد التقدم التكنولوجي زاد حجم التقدم في الأداء الإذاعي. أكدت الدراسة ضعف الإهتمام بعمليات التدريب الخارجي للعاملين وقصر المدى الزمني للدورات التدريبية مما يقلل من فرص الإستفادة من الجوانب العلمية ومن ثم عدم تحقيق الأهداف المرجوة في عملية التدريب. أثبتت الدراسة أن إنتاج البرامج الإخبارية بحاجة إلى تحسين التدريب والتأهيل للعاملين، وتوفير الأجهزة والآليات والمعدات المواكبة حتي تكتمل فعالية الإنتاج الإخباري. ومن أهم التوصيات: أن التطور التكنولوجي وضع الإذاعة أمام تحديات وإشكاليات لابد من مجاراة هذا التطور وتوفير وسائل

التكنولوجية الحديثة للإذاعيين وذلك لتلبية حاجة المتلقي في ظل ثورة المعلومات. توصي الدراسة بتأهيل وتدريب الملاكات العاملة بصفة مستديمة في مراكز تدريب داخلية وخارجية. توصي الدراسة بتوفير الوسائل والمعدات والمعينات المساعدة كافة على استخدام التقنية الحديثة في العمل الإذاعي بالإذاعة السودانية. توصي الدراسة بوضع ورسم سياسة تحريرية واضحة المعالم تُحدد للعاملين في مجال البرامج الإخبارية والمبادئ التي يتم بموجبها اختيار المعلومات والأخبار الصالحة للبث عبر الإذاعة السودانية حتى تمكنهم من أداء مهامه مع لبصيرة. توصي الدراسة بضرورة الاهتمام بالمنتج والمحرر اللذان يتعاملان مع بيئة متعددة الوسائط والخدمات مما يتطلب مهارات استخدام التقنية الرقمية والعمل الميداني بالحاسوب والمحمول ومهارات إنتاج وتحليل الأخبار.

الدراسة السادسة: الدراما الإذاعية بين الماضي والحاضر خليفة، وآخرون.

الإذاعة السودانية تعد أول وسيلة تواصل اجتماعي بين أبناء الوطن في كل مكان العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية . وأصبحت الإذاعة السودانية المكان الموجود في أمدرمان وهي العاصمة الوطنية على الرغم من أنّ العاصمة الحقيقية هي الخرطوم ولكن الإذاعة السودانية تتجه لماكانت تقدمه للمتلقي السوداني كما أنّ ام درمان كانت الأقرب إلى فواد المستمع السوداني . في البدء استخدم المستعمر الإذاعة السودانية لنشر أهدافة وانتصاراته وليس لها أي جانب ثقافي أو اجتماعي – طوال مدة الاستعمار، أما بعد مانال السودان استغلاله أصبح للإذاعة أغراض وأهداف وطنية ويطهر ذلك واضحاً في نوعية الأغاني التى كانت تقدم وأخرى ثقافية من حيث البرامج إذاعة المقدمة وكذلك من ناحية أخرى كان المتلقي يستوعب السياسة الحاصلة وذلك للأخبار المقدمة . وكانت الفرق تقدم تمثيليات اجتماعية متأثرة بالقصص العربية والتاريخ الإسلامي في ذلك الوقت الإذاعة السودانية كانت تحفظ بقيمته في الماضي ولكن إن لم يكن لها التأثير في الشخصية السودانية وكان دخول التكنلوجيا كان لها تأثير في المستمع.

الدراسة السابعة

التعرض لوسائل الإعلام الوطنية في العصر الحديث،آدم أحمد، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

سعى البحث لمعرفة تعرض الجمهور لوسائل الإعلام الوطنية في عصر ثورة الاتصال والمعلومات بالتطبيق على الإذاعة السودانية ؛ وتمثلت مشكلة الدراسة في سؤال رئيس مهم وهو : ما مدى تأثير ثورة الاتصال والمعلومات في تعرض الإذاعة السودانية، وتنبع أهمية البحث من أهمية عملية التعرض في ظل هذه الثورة المعلوماتية الهائلة ؛ هدف البحث إلى التعرف الى مدى اهتمام الجمهور ببرامج الإذاعة السودانية في ظل ثورة الاتصال والمعلومات، كما هدف إلى معرفة مدى تطور الإذاعة ومواكبتها للتقنيات الحديثة ؛ واتبع البحث المنهج التاريخي من خلال عرض الدراسات السابقة والإطلاع على الكتب والمراجع العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة بإضافة لمنهج المسح الميداني المتمثل في استخدام استمارة الاستبانة وجمع المعلومات من المبحوثين، كما استخدمت الاختبارات الاحصائية المناسبة في عملية التحليل . توصل البحث إلى عدة نتائج أهمها أن ثورة الاتصال والمعلومات أثرت بشكل كبير على جودة العمل الإذاعي وزادت من نسبة تعرض الجمهور للإذاعة بإتاحتها وسائل جديدة مثل راديو الهاتف والسيارة وراديو الإنترنت، أيضاً من نتائج البحث أن الإذاعة السودانية لا زالت تحافظ على جمهورها في ظل ثورة الاتصال والمعلومات وأنها لم تتأثر سلباً بهذه الثورة ويرجع ذلك للمكانة الكبيرة التي تحتلها الإذاعة السودانية في وجدان المستمع ولأن هنالك قطاعات هائلة من المجتمع السوداني خارج إطار التقنية المعلوماتية الدائمة التحديث، ويختتم البحث بعدة توصيات أهمها ضرورة الانتقال بالبث الإذاعي من النظام التماثلي للنظام الرقمي حيث أن جميع استوديوهات الإذاعة تعمل بالنظام الرقمي الذي يسهل الكثير من العمليات الإذاعية ويؤثر ايجابياً في جودة الصوت الإذاعي الخالي من الضجيج والضوضاء والتداخل، ومن التوصيات الاهتمام ببحوث الجمهور وإفراد مساحة كافية لها واستخدامها في عملية التخطيط والإعداد البرامجي وكذلك الاستفادة من الدراسات التي

أجريت في كليات الإعلام وناقشت مشكلات الإذاعة والاستفادة منها في وضع حلول لهذه المشكلات

مخلص الدراسات السابقة

من خلال تتبع الدراسات السابقة لاحظ الباحثان أنّ كل الدراسات تناولت التكنولوجيا و أثرها على الإذاعة بجوانبها المختلفة، ومدى استخدامها في عملية التطوير، واستخدام التقنية الرقمية الحديثة في الاستوديوهات الإذاعية، والاستفادة منها في إنتاج البرامج الإخبارية، إخراج دراما الراديو، تنمية الإنتاج، راديو الإنترنت والآيبود ومشغلات (MP4)والبودكاستنق والهواتف الذكية، أما الدراسة تناولت نحن بصددها الآن تنتاول أثر التكونولجيا من جانب التسلسل التاريخي للإذاعة وتطورها مع التقنيات الحديثة. وقد أجمعت الدراسات على أنّ:

1. التقنية تؤدي دوراً مهماَ للراديو في تحقيق تنمية وتطوير الإنتاج الإذاعي.
2. لابد من الاستفادة من مزايا تكنولوجيا الاتصال وتوظيفها في الإذاعة المسموعة.
3. بعض تكنولوجيات الاتصال الحديثة؛ ممثلة في راديو الإنترنت والآيبود ومشغلات (MP4) والبودكاستنق والهواتف الذكية، لها آثار على الإذاعات التقليدية.
4. أنّ الراديو مواكب للتطورات التي طرأت على وسائل الاتصال والتطور التقني والفني وتستخدم الطرائق العلمية موظفةً تقنيات الصوت التي تشق طريقها عبر الأثير لتصل إلى أذن المستمع ساعدها على التطوير وسن القوانين والتشريعات الإعلامية التي تحكمها، فأصبح جمهور الراديو متباين الثقافات، محفاظ على نسبته من المستمعين.

مفهوم الإذاعة

تتميز لغة الإذاعة بالوضوح والسلاسة حتى يمكن أن تصل إلى الجمهور من المستمعين في وضوح يساعد على الفهم والمشاركة في تتبع المضمون وعلي اللغة المذاعة أن تراعي من أصول الإلقاء الإذاعي تقدير القيمةالصوتية للألفاظ والتدقيق في استخدامها وفي معرفه وقعها الحقيقي على الآذان وفي ذلك كله ما يتجه بهذه اللغة المذاعة إلى الاقتصاد في عدد الألفاظ والاقتصاد

علي القدر المطلوب لتحقيق الفهم والمشاركة(1).

ومفهوم الإذاعة لدى مختلف الشعوب هو إما وسيلة للاتصالات المباشرة بين أقوام وفئات وشعوب، أو ترويج للسلع التي يريدون نشرها، وإذاعتها بأسلوب يتلاءم مع قيمة هذه السلعة، أو دار للثقافة الاجتماعية والدينية والأخلاقية أو دار لتلاحم السلوكيات والمعتقدات وعادات الشعوب والبشر بصفة عامة على مختلف أنواعهم أو دار للفن حيث إن الفن بصفة عامة واجهة وحضارة أي امة من الأمم وعلى مدى تقدير الأمة للفنون تكون رفعة هذه الأمة حضارياً وتقدمها إنسانياً حيث إن حضارات الأمم تقاس بمدى تقديرها للفنون والآداب وتشجيع هذه القيم وإنمائها وإثرائها وإقامة الحلقات والمنتديات والمهرجانات من أجل تعميق هذه الفنون الراقية في أذهان وقلوب أفراد المجتمع، ومسئوليتنا نحن الذين نعمل بالإذاعة أن نحمل كل هذا على أعناقنا ونكون مسئولين أمام الله والمجتمع وأبناء الوطن على توصيل هذه الرسالة بأمانة تامة وضمير يقظ وإيمان كامل بما نقوم به وما نعمله.

الإذاعة بالمعنى اللغوي: الإشاعة وهي بمعنى النشر العام وذيوع ما يقال حتى إن العرب يصفون الرجل الذي لا يكتم السر بأنه رجل مذياع. ويمكن تعريف الإذاعة بأنها الانتشار المنظم والمقصود بواسطة الراديو لمواد إخبارية وثقافية وتعليمة وتجارية وغيرها من البرامج، ليلتقطها في وقت واحد المستمعون المنتشرون في شتى أنحاء العالم- فرادى وجماعات- باستخدام أجهزة الاستقبال المناسبة(2).

والإذاعة تعد أهم الوسائل الصوتية المسموعة، حيث كانت لها الصدارة بين وسائل الإعلام قبل انتشار التلفزيون الذي أزاحها إلى المرتبة الثانية ثم ظهر الإنترنت فأرجعها إلى المرتبة الثالثة لكنها لم تزل إحدى الوسائل المهمة واسعة الانتشار.

---

[1] عبد العزيز شرف ، مرجع سابق ،ص417.

[2] إبراهيم إمـام، الإعلام الإذاعي والتلفزيوني،(دار الفكر العربي، 1985م،) ط2، ص256..

وهي تهدف بشكل أساس إلى مخاطبة الجمهور الواسع المتباين في ثقافته ومستوياته التعليمية وأعمار أفراده. وتتعدد أنواعها فأغلبها حكومي تابع للدولة ومنها الأهلي ومنها الحزبي التابع لحزب ما أو فكر معين ومنها الفني أيضاً ولكن الإسلامي منها نادر جداً وعند وجوده يكون ضعيفاً لا يستطيع منافسة الإذاعات العالمية كإذاعة لندن وصوت أمريكا وألمانيا وغيرها(1).

ميزات الإذاعة

و للإذاعة ميزات وخصايص كثيرة منها :-

1. سعة الانتشار والسرعة الفائقة التي تنقل بها الصوت من جهاز الإرسال إلى جهاز الاستقبال، "كما أن موجات الإذاعة تستطيع أن تتخطى جميع العقبات التي تمنع أكثر وسائل الاتصال الأخرى من القيام بوظيفتها أو تحجبها، فالاتصال الإذاعي لا يحتاج إلى وسيط، والرسالة الإذاعية تصل مباشرة من المذيع إلى المستمع(2).

2. تشغل حاسة واحدة هي حاسة السمع، وهذه الميزة تساعد المتلقي على المزيد من التصور والتخيل وتقليب الفكرة على جميع وجوهها، فيحصل على فكرة مستقرة ثابتة في مخيلته دون تشوه أو اهتزاز.

3. صغر حجم جهاز الراديو وسهولة حمله ونقله خاصة بعد اختراع الترانزستور الذي غدا كالكتاب رفيق الإنسان في إقامته وسفره.

4.قدرة الإذاعة على مخاطبة جميع المستويات في الجماعات البشرية سواء كانت أمية أو متعلمة.

5. لا تحتاج الإذاعة إلى التركيز أو المجهود المطلوب من المستمع ككثير من وسائل الإعلام الأخرى لأنهيستطيع أن يتسمع برامجها وهو مشغول في عمل آخر، لذلك قلّما نرى وسيلة نقل قد خلت من جهاز الراديو.

6. تتميز من الوسائل الأخرى بعدم تفرغ المستقبِل لها التفرغ الكامل فإذا كان في مسرح أو مدرج السينما كان عليه المكوث إلى نهاية العرض سواء

---

(1) بســـام الصـــباغ، الدعوة والدعاة بين الواقع والهدف، دمشق، دار الإيمان، 1420هـ/2000م، ط1، ص.574.

(2) محمود أدهم، فن الخبر، د.م، د.ن، ط2، د.ت، ص180.

سُر بالعرض أم لا، ولكن هذا الأسر لا يعرفه جمهور الراديو.

7. قلة التكاليف المالية لاستقبال البث الإذاعي حيث يُعّد أقل من تكاليف التلفزيون سواءٌ أجهزة الإرسال والاستقبال والفرد لن تستطيع قراءة الصحيفة ودخول المسرح والسينما إلا بمقابل مالي وهذا غير موجود في الإذاعة إذا استثنينا ثمن الجهاز.

8. مشاهد المسرح أو السينما يقوم بعملية اختيار مسبق لما ستشاهده بينما لا يعرف مستمع الراديو مثل هذا الاختيار وإنما يقوم بعملية اختيار وقتي ومن ثَمَّ كان على من يريد الكتابة للراديو ومخاطبة الجمهور أن يعرف كيف يأسر خيال المستمع واهتماماته في كل كلمة يكتبها.

9. المذياع أنسب وسيلة في البلاد النامية شاسعة المسافة إذا لم تكن عندها تغطية تلفزيونية أو كان أهلها من الفقراء و لا يستطيعون شراء جهاز التلفزيون.

10-توحيد الوجدان القومي تؤدي الإذاعات دوراً في توحيد الوجدان وتأكيد روابط الانتماء و التمازج القومي بين مكونات المجتمع، و تعمل برامجها على تلاقح الثقافات و تقوية النسيج الاجتماعي عبر الفنون الشعبية و التراث.

11- دور الإذاعة في خدمة العملية التعليمية في بعض الدول ذات المساحة الشاسعة و المجموعات السكانية المتباعدة و تزيد فيها المناطق الريفية فإن الإذاعة تحل محل المؤسسات التعليمية التي لا تستطيع بعض الدول إنشاءها ومن الأمثلة البرامج التثقيفية وبرمجة المناهج الدراسية وبث برامج محو الأمية والتعليم الديني...الخ.

12- الإذاعة الصوتية وسيلة إعلانية مهمة (الإذاعة وسيلة إعلان فاعلة بسبب انتشارها الواسع و بثها إلى جهات و مناطق واسعة حتى خارج الدولة و تسهم الإعلانات في دعم اقتصاديات الإذاعة).

13- التنشئة الاجتماعية: تلعب الإذاعة بنقل الثقافة للأجيال من ناحية عرض التقاليد والاحتفاليات وبيان الحقوق و الواجبات.

14- الإرسال المستمر: تتميز الإذاعة بأنها ذات إرسال مستمر و هذا ما يوثق ارتباطها بالمستمع.

15- درجة المشاركة العالية: يُعّد الراديو من الوسائل الاتصالية ذات المشاركة العالية بسبب الاعتماد على حاسة السمع حيث تعطي المستمع فرصة خصبة لاستخدام ملكة الخيال مما يزيد متعته للاستماع.

16- حميمة الإذاعة الصوتية (يؤثر الصوت البشري في المستمع حيث يشعر المستمع أنه الوحيد المخاطب بالإذاعة خاصة عندما يقول المذيع عزيزي المستمع على الرغم من أن الإذاعة تخاطب الملايين بنفس الوقت.

17-السبق الإخباري للإذاعة (يستطيع المتلقي الحصول على الأخبار فور وقوعها.

الجوانب السلبية للإذاعة الصوتية

1. البرمجة العامة تجعل رسالة الإذاعة الصوتية موجهة بشكل عام لكل الناس على مختلف فئاتهم و أعمارهم و مستوياتهم التعليمية و الثقافية و لا يدري القائم بالاتصال إلى أي مدى يستمع الناس إلى رسالته و بأي درجة يستوعبونها في كل الأوقات و لتلافي هذه المشكلة يمكن عمل مسوحات و استبيانات لمعرفة اتجاهات المستمعين.

2. - عدم قدرة الجمهور على التحكم في وقت التعرض للاستماع للإذاعة الصوتية حيث لا يمكن تعديل أوقات البث كما يشتهي المستمعون و لا يستطيع المستمع طلب إعادة البرنامج ولا يستطيع أن يطلب من المذيع أن يبطئ حديثه.

3. - تطورت أجهزة الراديو كثيراً مما جعل بعض أجهزة الراديو معقدة الاستخدام على المواطن الاعتيادي و غالية الثمن.

4. - تعرض بعض المناطق لضعف الإرسال أو تداخل موجات المحطات الأخرى في بعضها.

5. - لجوء بعض الحكومات لمنع مواطنيها من الاستماع لبعض محطات الدول المجاورة.

6. - إهمال بعض المواطنين للاستماع للمحطات الداخلية و الاتجاه للخارجية و هذا على الرغم من إيجابيته إلا أنه يشكل تحدياً للدولة للاحتفاظ بمستمعيها.

7. - المنافسة القوية بين الإذاعات الصوتية من وسائل اتصال أخرى مثل التلفزيون والانترنت سحبت البساط من الإذاعة المسموعة .

الإختراعات التي شكلت مقدمات لظهور الإذاعة المسموعة

يعتقد الكثيرون أنّ أقدم وسائل الاتصالات البشرية هو جهاز التلغراف الكهربائي الذي تناولته المجتمعات البشريةفي أواخر القرن التاسع عشر أو بالتحديد عام 1870م. وفي واقع الأمر أنّ هذا ليس صحيحاً فقد كان هناك وسيلتان من وسائل الاتصالات البشرية قبل ظهور هذا الجهاز:

1. الوسيلة الأولى: (هيليوجراف) وكانت تستخدم لتبادل الرسائل وذلك عن طريق استخدام الانعكاسات الضوئية لأشعة الشمس وقد اخترع هذا الجهاز منذ ألفين عام مضت بواسطة الإغريق وظل يستخدم طوال هذه السنوات حتى تم اختراع أجهزة الاتصالات اللاسلكية الكهربائية في بداية القرن العشرين(1).

2.الوسيلة الثانية: (سيمافور) وكانت تستعمل في شكل أساليب بدائية لتبادل الرسائل بين القبائل الهندية في شمال أمريكا حيث إن التاريخ يذكر لنا أنهم أول من اخترعوها واستخدمها المهاجرون الذين توافدوا على أمريكا بعد ذلك واستعملوه بصورة واسعة النطاق في حرب الاستقلال الأمريكية وظلوا يتبادلونه حتى انتشرت أجهزة التلغراف الكهربائية.

3. F.C.C: وهي اختصار (Federal Communication Commission)وهي منظمة أمريكية دولية تسيطر على الاتصالات البشرية وتتحكم فيها وكانت أهدافها في البداية تنظيم خدمة الراديو للمجتمع وتنظيم البرامج.

نشأة الإذاعة

بدأت التجارب العلمية في القرن التاسع عشر وكان للعلماء أدوار كبيره في الاكتشاف فولدت الإذاعة بجهود كبيرة من العلماء والمخترعين وتطورت نتيجة لدراستهم كما أشار الدكتور حسن عمار مكاوي أي أن المعلومات كانت تجمع عام 480 قبل الميلاد ومن خلال وضع مجموعة من الفرسان في نقاط مختلفة وعلى طول الطريق من نقطة الإرسال إلى نقطة الاستقبال ويكون عدد الفرسان مساوياً لعدد الأيام التي يتطلبها و هكذا حتى

(1) http//communication.akbarmantal.com/montal-f44/topc-t181.htm.

تصل الرسالة إلى نقطة الاستقبال بحيث يتم تسليمها يداً بيد على طول الطريق(1) .

مع التطور السريع الذي تشهده الحياة انتقلت عملية الاتصال من شكلها البدائي إلى مرحلة متقدمة فيها استخدمت الأجراس والحمام الزاجل لسرعتها في نشر الأخبار واستمرت هذه الرسائل مدة طويلة ولم تختفِ حتى ظهور الطباعة والنشر. كما كان للصحف دور في تطور عملية الاتصال(2).

إن الراديو مر بعدة مراحل سابقة قبل ظهور ماركوني الذي ارتبطت به قصة اكتشاف الراديو. ماركوني كان صاحب النتائج العلمية التي رافقت ظهور هذه الوسيلة من وسائل الاتصال في حياة الناس وكون هذه النتائج العلمية التي توصل إليها كانت ثمرة اجتهاد وتجارب سبقته و تلك هي طبيعة البحث العلمي الذي لا يبدأ من فراغ وإنما يبدأ من نقطة النهاية التي وصلت إليها الدراسات السابقة له(3) قبل ماركوني بنصف قرن تقريباً كانت هنالك محاولات تمثلت في جهود وتجارب العلماء أمثال ميخائيل فراري وتشارلز وينستون ووليم اف كول وصومائل مورس الذين قاموا بدراسة الكهرومغناطيس وبعد ذلك اكتشف جيمس بلينزي أن الماء وسيط فعال وموصل جيد للكهرباء وأنه من الممكن الاتصال بالطريق الغربي من المحيط الأطلسي دون استخدام الكيبل اعتماداً على إقامة محطات إرسال عبر المحيط كل عشرين ميلاً ولعل هذا هو السبب في أن كثير من دول العالم الآن تحرص على أن تكون محطات إرسالها الإذاعي واقعة على السواحل أو مجاورة لها.

وفي عام 1865م تنبأ جيمس كلارك ماكسويل عالم الطبيعيات الانجليزي، الذي كان

---

(1) حســن عماد مكاوي.إنتاج البرامج للراديو بين النظرية والتطبيق. مكتبة الانجلو المصرية، عام (1989. ط1. ص124).

(2) منال إلياس الخضــر، تغطية وكالات الأنباء العالمية لأخبار السـودان، جامعة ام درمان الإســلامية، كلية الإعلام، رسالة ماجستير غير منشورة (1997، ص16).

(3) جيهان أحمد رشــتي.النظم الإذاعية في المجتمعات الغربية، القاهرة، مؤسسة دار التعاون لنشر،(1978م ص85.)

يعمل آنذاك أستاذاً في جامعة لندن بأن الموجات الكهرومغناطيسية المتغيرةتحدث موجات يمكن نقلها عبر الفضاء دون استخدام أسلاك وبسرعة الضوء، وبعد ثلاث وعشرين عاماً على ظهور نظرية ماكسويل أي عام 1888م توصل العالم الألماني هنريش هيرتز Heinrish Hews إلى إثبات صحة نظرية ماكسويل(1) و أجراها على مدى عشر سنوات، أن سرعة الصوت 300 مليون متر في الثانية الي186 ألف ميل في الثانية و أطولها التي تتراوح بين 1500 متر ومللي متر واحد،وكانت هذه البدايات التي سبقت ماركوني الذي لم ينطلق من فراغ كما قلنا وإنما عمل على توظيف تلك التجارب وقد أسفرت عنه نتائج لتطوير هذا الاختراع(2).

مرحلة ماركوني

بعد ظهور تلك النتائج جاء دور ماركوني ذلك الشاب الايطالي الذي أجرى سنة 1894م مزيداً من التجارب العلمية لإرسال إشارات لاسلكية عبر طريق الراديو التلغرافي كانت رغبة ماركوني تقوم على عاملين هما:

1. تطوير الاختراع على أساس تجاري.

2. العمل على زيادة المسافة التي يمكن إرسال الإشارات اللاسلكية عبرها ومن هنا جاء دور ماركوني في إنشاء شركة أخذت علي عاتقها القيام بهذين العاملين وبعد مضي سنتين على بداية تجارب ماركوني وبالتحديد خلال شهر مايو 1896حقق ماركوني أول انتصار حينما نجح في إرسال واستقبال إشارة من على بعد 100 ياردة إلى 34 ميلاً(3).

وفي عام 1901 م توج ماركوني نجاحه المتواصل عندما استمع إلى رسالة كانت قد بعث بها عبر الأطلنطي من محطة إرسال في كور نوول بانجلترا إلى سان جون في نيوفولاند بالولايات المتحدة وسجل ماركوني اختراعاته اللاسلكية عام

---

[1] هنريك هيرتز.هو مكتشف الموجات والذي استطاع قياس أطوالها وسرعتها بطريقة دقيقة.

[2] نوال محمد عمر الإذاعات الإقليمية. (القاهرة. دار الفكر العربي، 1993 م)، ص21.

[3] إبراهيم إ مام - الإعلام الإذاعي والتلفزيوني.(القاهرة. دار الهناء للطباعة 1974 م)، ص7.

1896 م بتحقيق أول إرسال إذاعي عبر الأطلنطي وبدأ العالم في عصر الاتصال بعد معرفة عناصر النظرية الكهربية وتكنولوجياتها ثم التلغراف والتلفون وصولاً إلى نقل الصوت عن طريق الإذاعة المسموعة(1).

إن الميلاد الحقيقي لأول إذاعة كلام أو موسيقى كانت عام 1906 م عندما استطاع العالم فسندون Fessenden من جامعة هانبورج أن ينقل الصوت البشري والموسيقى إلى مسافات بعيدة وتجمع البحارة على سفنهم في عرض البحر يستمعون إليه وفي عام 1910م قام ديفورش Deforst وهو فرنسي بإذاعة برنامج غنى فيه المطرب العالمي كاروزه Caroz.

وفي عام 1914 م أُنشئت أول إذاعة عامة أسسها تابريارد كانت تغطي بإرسالها بلجيكيا وشمال فرنسا وكانت برامجها مكونة من الأحاديث والموسيقى واستمرت حتى قيام الحرب العالمية الأولى.

وفي عام 1921 م عرض أول إنتاج لجهاز الاستقبال للإذاعة العامة في معرض باريس كما أصبح الراديو حقيقة واقعية في عام 1920م عندما أُنشئت أول محطة إذاعية في الولايات المتحدة بمدينة بتسبورغ بولاية بنسلفانيا على نهر الاوهايو وبدأت برامجها في نوفمبر 1914 م وتزامن افتتاحها مع إجراء الانتخابات الأمريكية على رئاسة الولاية المتحدة الأمريكية هي إذاعة KDKA.

لقد كان لظهور الإذاعة المسموعة دورٌ عظيمٌ في الحرب العالمية الثانية وفي تنمية المجتمعات من الناحية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية .

---

[1] ملفيت ديفلير. ترجمة كمال عبد الروؤف. نظريات وسائل الإعلام،(القاهرة، دار الدار الدولية للنشر والتوزيع.)1993، ص135.

وبانتهاء الحرب العالمية الأولى؛ ومالها من تأثيرات أدت إلى بروز ثلاثة عوامل مهمة في تطوير الراديو:

- ارتفاع تكلفة الراديو جعل البديل الأفضل التلغراف اللاسلكي.

- أمن الدولة وسلامتها نظراً لأن الكوابل الأرضية معرضة لهجوم الأعداء فإنه لضمان سلامتها لابد من وجود وسيلة اتصال بديلة وسريعة ولمسافات بعيدة باستخدام الموجات القصيرة . هذه العوامل أدت إلى تطوير الإذاعة.

إن أول إذاعة دولية أوربية كانت عام 1922م وهي محطة إذاعة برج إيفل في فرنسا وتعتمد على الأخبار والموسيقى وفي عام 1925 م أُنشئت إذاعة ألمانية وفي عام 1928م محطة إذاعة بريطانية(1).

نشأت الإذاعة الرسمية في الوطن العربي

شهد العالم العربي نشأة الإذاعة منذ منتصف العشرينات من القرن العشرين على أيدي بعض الأفراد أو من قبل الحكومات الاستعمارية التي كانت تبسط نفوذها آنذاك على معظم البلاد العربية وفي مصر ظهرت الإذاعة عام 1925م وكانت ملكيتها تؤول إلى بعض الأفراد وتمويلها يعتمد على الإعلانات التجارية وفي عام 1931م أنشأت الحكومة المصرية الإذاعة الحكومية وعام 1962م أنشأت الحكومة الجزايرية إذاعتها وفي تونس بدأ الإرسال الإذاعي عام 1935م ثم انتقلت إدارة الإذاعة التونسية للحكومة في عام 1975م و في لبنان أنشأت حكومة الانتداب الفرنسي محطة إذاعة عام 1938م و تم تسليمها للحكومة اللبنانية عام 1946م وفي السودان بدأت الإذاعة 1940 وفي سوريا بدأت عام 1941م و في الكويت عام 1951م وفي قطر عام 1968م وفي أبو ظبي عاصمة إتحاد الإمارات العربية المتحدة عام 1962 م وفي سلطنة عمان 1980م.

[1] نهي إمام الدين ضو البيت دور الإذاعة المحلية في تنمية المجتمع بالتطبيق على إذاعة ولاية الخرطوم. جامعة ام درمان الإسلامية. دراسة ماجستير غير منشوره عام 2009م، ص15.

الإذاعة العامة

هي إذاعة الدولة التي تبني لها المقر وتزودها بالأجهزة والمعدات وتعين لها الموظفين وتدفع مرتباتهم وترصد الميزانيات لتشغيلها ومن ثم تكون لخدمة إنسان الدولة الناطقة بها مثل إذاعة امدرمان .

الإذاعة المحلية

انتشر هذا النوع من الإذاعات في معظم دول العالم وتخدم تلك الإذاعات إقليماً جغرافياً محدداً.

الإذاعة الموجهة

اختلفت تعريفات الإذاعة الموجهة باختلاف آراء وأصحاب هذه التعريفات منهم من قال إن الإذاعة الموجهة هي التي توجه من دولة إلى دولة أخرى كما يمكن أن يضاف إليها تلك الإذاعات التي تسمع على نطاق معقول داخل الدولة و إن كانت موجهة أساساً إلى دولة معينة . وقد توجه هذه الإذاعات من قبل الحكومة بشكل رسمي أو شكل غير رسمي.

كما يقصد بالإذاعة الموجهة إرسال الصوت والموسيقي عبر مساحات شاسعة يستغلها جماعة أو جماعات من الناس خارج حدود الدولة التي تقوم بالإرسال بلغات يمكن للمستمعين الموجهة إليهم الخدمة فهمها.

أما الإذاعة الدولية تختلف في أبعادها باختلاف أهدافها لأنها توجه إلى دولة معينة لمهاجمتها مثل راديو أوربا الحرة الذي كان يوجه برامجه خصيصاً إلى الاتحاد السوفيتي والكتلة الشرقية(1).

الراديو الفضائي

في رحلة سعيه المتواصل للانتشار وفي نهاية القرن الماضي ظهر اتجاه في العالم يهدف إلى توجيه الأقمار الصناعية في الراديو أو الإذاعة الصوتية وخاصة في دول العالم الثالث التي ظل شعورها وإلى حقبة طويلة تعاني من ويلات الفقر

[1] حمدي حسن (الوظيفة الإخبارية لو سائل الإعلام. القاهرة. دار الفكر العربي) ص46.

والأمراض والجوع والكوارث ولم تجد من أدوات التوجيه والإرشاد وسيلة ذات إمكانية تساعد في القضاء على هذه المشكلات وتصل إلى الشعوب في مواقعها النائية البعيدة. جاءت فكرة القمر الإذاعي الصوتي الذي يعمل علي استخدام الفضاء للبث الصوتي على وفق التقنية الرقمية كفكرة تحدث إلي واقع بفضل علماء من العالم الثالث تهدف إلي بث برامج الراديو عبر الأقمار(1) بحيث يغطي البث كل دول العالم الثالث وقام المشروع بإطلاق ثلاثة أقمار هي أقوى استار ويغطي الشرق الأوسط وأفريقيا واسيا استار ويغطي آسيا، كاريبي استار ويغطي دول أمريكا اللاتينية(2) وبذلك تصبح الإذاعة تنطلق عبر الأقمار الصناعية وبما يسمى بالراديو الفضائي Space Radio مع استخدام الضغط الرقمي Digital بإمكاناته الواسعة(3) يضمن كل ذلك زيادة في السرعة وسعته في الانتشار ووضوح البث وبهذه المميزات يمكن للإذاعة المسموعة أن تؤدي دوراً بارزاً في تحقيق التنمية بأبعادها المختلفة. وقد مكن الانترنت المتعاملون معه من الاستغناء عن جهاز الراديو وسماع برامجه من خلال مواقع المحطة في الانترنت(4) ونظراً لأن 75% من سكان العالم يعانون آثار الفقر والمرض والجهل سيظل الراديو بميزاته هو الوسيلة الأولى لهذه الشعوب وذلك لما يمتاز به من خصائص تجعله يتفوق علي غيره من الوسائل تتمثل في أن الاستماع إليه لا يشترط القراءة والكتابة. إمكانية الاستماع إليه في كل زمان ومكان وأي وضع وهو بذلك يتخطي حدود الزمان والمكان أيضاً لا يشترط توفير إضاءة كما تتنوع فيه المحطات وعلى موجات مختلفة، صغير الحجم، خفيف الوزن، يعمل بالبطارية الجافة ويعمل الراديو الفضائي بالطاقة الشمسية لا يحول الاستماع إليه دون القيام بأنشطه أخرى وهو يوجد جواً من الإلفة بين المذيع والمستمع.

---

[1] علي محمد شمو، (الاتصال الدولي والتكنولوجيا الحديثة.الدار القومية العربية للتوزيع والنشر 2002 م) ص257.

[2] علي محمد شمو ،(سياسات الاتصال ومهاراته. جامعة السودان المفتوحة مطبع الدار 2005م)، ص346،345.

[3] عبد المجيد شكري ،(تكنولوجيا الاتصال وإنتاج الراديو وتلفزيون. القاهرة. دار الفكري العربي 1996 م)

[4] علي محمد شمو. سياسات الاتصال ومهارته مرجع سابق ص287.

ولا يحتاج إلى جهد وعناء، ويتيح للأميين الثقافة والمتابعة للأحداث(1).

الراديو الرقمي

هو الذي يعمل بتجهيزات تقنية مزودة بمنظومات رقمية متكاملة يعطى إمكانية كبيرة في تحسين جودة الصوت وتقديم خيارات جديدة تفاعلية مع المستمعين بما يتيحه من خدمات إضافية ليس فقط سمعية بل وأيضاً بصرية.

وفى خضم الجدل الدائر حول مدى قدرة الإنترنت على السيطرة على القطاع الإعلامي والتواصلي فمن المؤكد أنه لم تعد هناك من وسيلة إعلامية تستطيع الاستغناء عن الإنترنت، وعلى رغم من حداثة تقنية البث الرقمى، فإنه تطوّر سريعاً بشكل جعلنا نصِل إلى الجيل الثانى، الذي هو أكثر تطوّراً وأفضل جوْدة من الجيل الأول، إذ بات مُمكناً سَماع الإذاعة بعدّة صِيغ، بما فى ذلك على جِهاز الجوال .فى عام 2008 كانت آفاق الراديو تبدو قاتمة، مع ركود أعداد المستمعين للإذاعة وتعرض ذلك الوسط للتهديد بسبب الإنترنت، بعد مرور عشر سنوات أصبحت نسبة الاستماع للإذاعة تسجل مستويات قياسية لأن التوسع فى المنصات الرقمية أحدث طفرة غير مسبوقة. وفقا لشركة راجار التي تجمع بيانات عن المستمعين حول صناعة الإذاعة، استمع 48مليون شخص بالغ لساعات من البث الإذاعى تقارب مليار ساعة خلال الأشهر الثلاثة الأخيرة من عام 2016، وخلال المدة نفسها تم إطلاق 170 محطة رقمية محلية وعلى مستوى البلد بأكمله، ما يجعل إجمالي عدد المحطات الرقمية فى المملكة المتحدة يصل إلى 339 محطة(https://www.youm7.com).

"تعد الإذاعة في الأوقات العصيبة والأحوال العسيرة، المحفل الدائم القادر على الجمع بين مختلف الأفراد والجماعات و تظل في جميع الأحوال والأوقات، سواء أكنّا في طريقنا إلى العمل أم في مكاتبنا أو منازلنا أو حقولنا، وسواء أكنّا في زمن السلم أم الحرب أم في حالات

[1] عبد الله محمد زلطه.(الكتابة للراديو والتلفزيون. دون دار نشر 1999 م) ص 4-45.

الطوارئ، مصدراً مهماً للغاية للمعلومات والمعارف عابراً مختلف الأجيال والثقافات.

أدى هذا التطور إلى وجود ما يسمى بالراديو الرقمي وهو امتداد للراديو التقليدي، ويتيح للمستمعين صوتاً نقياً للغاية مماثلاً لنوعية الصوت الذي تستمع إليه من الأقراص المدمجة وهو خالٍ تماماً من أي إعلانات تجارية ومن بين النبوءات أنّ الراديو الرقمي سوف يحل قريباً محل الراديو التناظري Analogue Radio. ثورة الإعلام غير أنّ أكثر التطورات عمقاً على نظم الراديو والتلفزيون التقليدية هو ظهور الإنترنت وقد ظهرت مؤخراً منافساً قوياً لوسائل الإعلام التقليدية فهي شبكة قوامها العالم كله، تجمع بين خصائص ومميزات، واستطاعت شبكة الإنترنت أن تكون مؤخراً شكلاً من أشكال التهديد ليس فقط لشركات الاتصال القائمة من خلال توفيرها للاتصالات الدولية عبر الانترنت ولا لصناعة النشر من خلال توفير بدائل النشر الالكتروني وعبر صفاتها ومواقعها المختلفة، بل أصبحت تهدد وسائل الإعلام التقليدية كالصحافة والإذاعة والتلفزيون وذلك من خلال الآتي:

1. اعتمادها على التقنيات التفاعلية التي تتيح للمتلقي الاشتراك في رسائلها والتفاعل معها.
2. إضافة خدمات متنوعة وعديدة باستمرار تفي بحاجات الجمهور.
3. جذب وسائل الإعلام التقليدية للجمهور
4. توفير خدمات إعلامية أفضل وأكثر كفاءة وسرعة ومواكبة للأحداث.

الراديو والانترنت

إن راديو الانترنيت هو بث الراديو عبر توصيلات الانترنيت على الشبكة العنكبوتية، ويختلف ذلك عن طرائق البث التقليدية من خلال الموجات الكهرومغناطسية أو موجات الراديو ويتيح الراديو الانترنيت توجيه صوت ممتاز أكثر من محطات الراديو التقليدية في الوقت الحالي توجد كثير من

المحطات التي يمكن الاستماع إليها من جميع أنحاء العالم(1).

المتغيرات الأساسية التي تؤثر على الأنظمة الإذاعية :

1. الأوضاع السياسية

حيث تتأثر الخدمات الإذاعية بالأوضاع السياسية في المجتمع، هذه الاعتبارات تحدد مدى مركزية ولا ومركزية الأنظمة الإذاعية .

2. الأوضاع التعليمية

حيث يؤثر مستوى التعليم في أي دولة على نظامها الإذاعي وحاجاتها بالنسبة للبرامج .

3. الأوضاع الاقتصادية

تؤثرالأوضاع الاقتصادية كثيراً على الإذاعة، فالدول الغنية تستطيع أن تصنع جهاز إرسال وإستقبال والدول الأكثر ثراءً تستطيع أن تذيع ساعات إرسال أطول وتقدم برامج أفضل.

4. اللغة

تعدد اللغات يشكل عائق أمام الإذاعة فعدد كبير من الدول بها عدة لغات مما يجعل الإذاعات تضطر إلى استخدام أكثر من لغة أو فرض لغة معينة.

5. التمويل

يؤثر التمويل في طبيعة النظام الإذاعي، فالأنظمة التي تعتمد أساساً على الاعلان تصل إلى عدد كبير من المتلقين، لهذا تتنافس المحطات التجارية في جلب المستمعينفي المناطق التي يتمركز فيها السكان أما في الدول التي تخضع الإذاعه فيها لإشراف الدوله فإنّالإذاعة تمول من رسوم الرخص التي يدفعها حائزو أجهزة الاستقبال.

6. الإجتماعية

إن تتبع الوسائل الأساسية التى أثّر بها المجتمع على وسيلة الإذاعة يحتاج إلى تبيان ثلاثة أمور

1. إنّ هناك عددًا لا حصر له من العوامل الاجتماعية المعقدة التى أوجدت الحاجة للإتصال

[1] طارق سـيد أحمد،(فن الكتابة الإذاعية والتلفزيونية، دار المعرفة الجامعية 2010م) ص43-45.

الفورى من ثم البحث عن هذه الوسيلة التي يمكن أن تعبر المحيطات وتتخطى القارات.

2. إنّ هناك سلسلة من الإنجازات العلمية والفنية التى تراكمت بحيث أدى كل اختراع إلى آخر حيث قام الإنسان بالبحث عن وسائل لتلبية حاجاته الجديدة .

3. إنّ هناك أحداثاً نجم عنها ترجمة التلغراف اللاسلكي التجاري وتكنولوجيا الراديو إلى وسيلة جماهيرية يتم بها إذاعة برامج الناس في متناولهم.

(http://vb.albashiri.net/showthred.php?t=3559

الخاتمة

في سنة 1901 تمكن ماركوني من صنع أول جهاز استقبال راديو لاسلكي بعد تطويره، تمثلت أهمية هذا الاختراع عام 1909 عندما غرقت السفينة فيكتوريا واستطاعت الرسائل اللاسلكية أن تنقذ عدداً من ركابها فقد استخدمت في طلب النجدة من السفن المجاورة، مضت سنوات طويلة على هذا الاختراع الذي غير في سلوك البشرية، وأخذ كل هذه السنوات يتطور بشكل مذهل حتى وصلت إلى الإذاعات الرقمية التيبدأت منذ تسعينيات القرن الماضى، لكن التجارب الأولى لم تحقّق نجاحاً كبيراً، إذ انتقل الناس من الإذاعة التقليدية إلى الرقمية بعيوب كثيرة، منها محدودية نطاق التغطية وقلّة وسائل الإرسال ولهذه الأسباب فشلت التجارب الأولى. ثم تطور بمرور الزمن ومعالجة العيوب والقصور واكتسحت النِّطاق الإعلامى في عدد كبير من الدول، خاصة في ألمانيا وبريطانيا والنرويج وسويسرا.

تواجه وسائل الإعلام أياً كانت طبيعة عملها- خلال دورة حياتها – العديد من المتغيرات والمحددات التي تؤثر فيها بشكل أو بآخر، كما يمكن لوسائل الإعلام أن تؤثر في البيئة المحيطة بها، اعتماداً على قدراتها في التكيف مع الظروف البيئية وتطبيق السياسات المناسبة مما يعزز من فرص بقائها ونموها وتطورها.والوسيلة الناجحة هي التي تأخذ بعين الإعتبار ما يحيط بها من تطور في التقنيات،وتدرك أهمية العوامل البيئية وضرورة التكيف والاستجابة لخلق أفضل الفرص الاعلامية للانتشار والبقاء.

وإنَّ صورة إذاعة المستقبل الرقمي تستوجب أن تسعى الإذاعة وباستمرار إلى تحقيق القبول

التام لبرامجها وسياساتها وحتى وجودها وتوسعها، وتأخذ في عين الإعتبار مجمل العوامل التكنولوجية والإقتصادية والسياسية والثقافية لاستخدام السياسات والاستراتيجيات المناسبة التي تضمن بقاءها واستمراريتها. ونكون بذلك قد قدمنا في دراسة تتبعية القمر الإذاعي الصوتي: النشأة و التطور موضحين مفهوم الإذاعة، ثم بداية الإذاعة والتسلسل التاريخي المتطور إلى توضيح مرحلة القمر الإذاعي الصوتي ورسم صورة إذاعة المستقبل الرقمي.

المراجع

1. إبراهيم إمام – الإعلام الإذاعي والتلفزيوني.(القاهرة. دار الهناء للطباعة 1974 م)، ص7.

2. إبراهيم إمام، الإعلام الإذاعي والتلفزيوني،(دار الفكر العربي، 1985م،) ط2، ص256.

3. بسام الصباغ، الدعوة والدعاة بين الواقع والهدف، دمشق، دار الإيمان، 1420هـ/2000م، ط1، ص.574.

4. جابر عبد الحميد . احمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية النفسية (القاهرة، دار النهضة العربية 1992م)دون ط.

5. جيهان احمد رشتي. النظم الإذاعية في المجتمعات الغربية، القاهرة، مؤسسة دار التعاون لنشر، 1978م، ص85.

6. حسن عماد مكاوي. إنتاج البرامج للراديو بين النظرية والتطبيق. مكتبة الانجلو المصرية، عام 1989). ط1. ص124.

7. حمدي حسن (الوظيفة الإخبارية لوسائل الإعلام. القاهرة. دار الفكر العربي) ص46.

8. طارق سيد احمد،(فن الكتابة الإذاعية والتلفزيونية، دار المعرفة الجامعية 2010م) ص43-

9. عبد العزيز شرف المدخل إلى وسائل الإعلام, القاهرة. دار الكتاب المصري 1989م. ص417.

10. عبد الله محمد زلطه.(الكتابة للراديو والتلفزيون . دون دار نشر 1999 م)ص 4-45.

11. عبد المجيد شكري ، (تكنولوجيا الاتصال وإنتاج الراديو وتلفزيون . القاهرة . دار الفكري العربي 1996 م)

12. علي محمد شمو ،(سياسات الاتصال ومهاراته . جامعة السودان المفتوحة مطبع الدار 2005م)، ص345،346.

13. علي محمد شمو. سياسات الاتصال ومهارته مرجع سابق ص287.

14. علي محمد شمو، (الاتصال الدولي والتكنولوجيا الحديثة.الدار القومية العربية للتوزيع والنشر 2002 م) ص257.

15. محمود أدهم، فن الخبر، د.م، د.ن، ط2، د.ت، ص180.

16. مختار عثمان الصديق،مناهج البحث العلمي (ام درمان .دار جامعة القران الكريم، ط1،2004م) ص44.

17. ملفيت ديفلير. ترجمة كمال عبد الروؤف. نظريات وسائل الإعلام،(القاهرة، دار الدار الدولية للنشر والتوزيع .)1993، ص135.

18. منال إلياس الخضر،(تغطية وكالات الأنباء العالمية لأخبار السودان، جامعة ام درمان الإسلامية، كلية الإعلام، رسالة ماجستير غير منشورة)1997، ص16.

19. نهإمام الدين ضو البيت دور الإذاعة المحلية في تنمية المجتمع بالتطبيق علي إذاعة ولاية الخرطوم. جامعة ام درمان الإسلامية. دراسة ماجستير غير منشوره عام 2009م، ص15.

20. نوال محمد عمر الإذاعات الإقليمية. (القاهرة. دار الفكر العربي، 1993 م)، ص21.

المواقع الالكترونية

1. http//communication.akbarmantal.com/m .ontal-f44/topc-t181.htm

2. http://vb.albashiri.net/showthred.php?t=3 559