

المكتبة الأكاديمية ودورها التربوي

حالة مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية

إعداد

فاطمة البزّال

قُدِّمت هذه الدراسة لاستكمال الحصول على شهادة الماستر في إدارة المعلومات
كلية الإعلام في الجامعة اللبنانية

إشراف

د. غلاديس سعادة

شباط 2014

قائمة المحتويات

4	..... مستخلص
5	..... كلمة الشكر
6	..... مقدمة
7	..... فرضيات الدراسة
8	..... مصطلحات الدراسة
9	..... أهمية الدراسة
10	..... منهجية الدراسة
12	..... القسم الأول: عملية البحث عن المعلومات والوعي بها
17	..... <u>الفصل الأول: البحث عن المعلومات</u>
17	..... أولاً: الإطار الفلسفي لعملية البحث عن المعلومات
17	..... أ- فلسفة المعرفة
18	..... ب- سيكولوجية المعرفة
19	..... ج- التفسير ومنتجات الفكر
19	..... ثانياً: الإطار التطبيقي لعملية البحث عن المعلومات
20	..... أ- تصنيف الأهداف التربوية
22	..... ب- سلوكيات البحث والإستخدام
26	..... ثالثاً: الخدمة المكتبية في سياق عملية البحث عن المعلومات
26	..... أ- مبدأ اللايقين
27	..... ب- المساعدة المكتبية
27	..... 1- مستويات التدخل
28	..... 2- مستويات التعليم
31	..... <u>الفصل الثاني: وعى المعلومات</u>
32	..... أولاً: البداية والتعريفات، السبعينات والثمانينات من القرن العشرين
38	..... ثانياً: تسعينات القرن العشرين وتطور المفهوم
40	..... ثالثاً: معايير وعى المعلومات

48	رابعاً: وعي المعلومات ودور المكتبة الأكاديمية.....
58	القسم الثاني: المكتبة الأكاديمية وخدماتها، حالة مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية.....
60	أولاً: منهجية العمل.....
60	أ- الأهداف.....
61	ب- العينة وأدوات العمل.....
64	ثانياً: الخدمة المكتبية، أنواعها وأشكال تقديمها.....
64	أ- المجموعة المكتبية.....
65	ب- الإعارة وخدمات أخرى.....
66	ج- الرد على الأسئلة والإستفسارات.....
66	د- التوجيه الببليوغرافي والتدريب.....
70	ثالثاً: الجهات الفاعلة، المؤسسة الأكاديمية الأم والأساتذة الأكاديميون.....
70	أ- الأستاذ الأكاديمي ودوره.....
74	ب- العلاقة بالمؤسسة الأم.....
77	رابعاً: إستخدام المكتبة وخدماتها.....
77	أ- العلاقة بالمكتبة.....
78	ب- مصادر المعلومات.....
79	ج- الوصول إلى المعلومات.....
82	د- تقييم المعلومات.....
84	هـ- إستخدام المعلومات وإعداد الببليوغرافيات.....
84	و- الأستاذ في مقابل المكتبي.....
85	خامساً: تقييم النتائج.....
90	خاتمة.....
95	قائمة المصادر.....
103	الملاحق.....

مستخلص

تعالج هذه الدراسة العلاقة التي تربط الخدمة المكتبية بمراحل تعلم المتعلم من المعلومات ووعيه بها، وتحلل دور المكتبة الأكاديمية التربوي بعلاقتها بالطلاب المستفيدين منها. تعتبر المكتبة الأكاديمية فاعلاً رئيسياً في بناء مهارات المعلومات لدى المتعلمين، فهي تقدم لهم التوجيه المتخصص والمساعدة في الوصول إلى المعلومات، التفاعل معها ثم استخدامها. كذلك، تحلل الدراسة الخدمة التي تقدمها مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية في سياق حاجات المستفيدين منها، وتدرس فعاليتها في إطار خصائص المعرفة، العارفين والتكنولوجيا في بيئة القرن الحادي والعشرين.

الكلمات المفتاحية: وعي المعلومات، الخدمة المكتبية، التعلم من المعلومات، عملية البحث عن المعلومات.

كلمة الشكر

إلى معلميِّ الأولين، أمي وأبي

إلى المرشدة والموجهة والداعمة، أستاذتي الدكتورة غلاديس سعادة

إلى الدكتورة مود اسطفان، الأستاذ أحمد طالب والدكتورة هالة بزري

إلى صديقاتي الحبيبات، زميلاتي في المكتبة الوطنية اللبنانية

إلى كل من علّمني حرفاً، أقدم محبتي وشكري وامتناني

مقدمة

تبحث المكتبات الأكاديمية في عالم اليوم عن دور تربوي تقوم به. إنها تحاول أن تعرّف نفسها وتحدّد علاقتها بالمستفيدين منها أي الطلاب والأساتذة والتربويين، كما تسعى إلى تحديد أدوارها ووظائفها في القرن الحادي والعشرين. إن ظهور الإنترنت أنتج تحولاً في بيئة إنتاج وبث وإتاحة المعلومات، حيث أصبح الوصول إليها سهلاً وسريعاً بعد أن كان يستلزم الذهاب إلى المكتبات ومراكز المعلومات والمحفوظات وأية مؤسسات أخرى تحفظ المعلومات وتخزنها. ارتبطت المكتبات الأكاديمية دوماً بوظائف الإقتناء والمعالجة والحفظ المنظم للمجموعة المكتبية النفيسة، وافترضت أن أهميتها محفوظة ومستدامة طالما أنها تستمر باقتناء المؤلفات المتخصصة الجديدة وتقوم بالعمليات الفنية من فهرسة وتصنيف بدقة عالية، وهو ما يحتاج إليه المستفيد والباحث بالدرجة الأولى.

إن التحوّل في بيئة إنتاج وبث وإتاحة المعلومات جعل من المعلومات مادة أكثر قرباً من المستفيد الذي يصل إليها بمجرد إتصاله بشبكة الإنترنت. هذا التحول جعل المكتبات الأكاديمية تتساءل عن دورها ووظيفتها ضمن هذه البيئة، فهل ستضمحل وتختفي أم أنها ستندفع إلى الخوض في مجالات متقدمة والقيام بأدوار أكثر عمقاً وتأثيراً في مهارات المتعلمين وقدراتهم؟

إن طرح المكتبات الأكاديمية لمفهوم وعي المعلومات في أواخر القرن العشرين أكد عزمها على خوض مجالات متقدمة تتخطى مهام الحفظ والمعالجة والإسترجاع وتتوافق مع طبيعة المعرفة والعارفين والتكنولوجيا ضمن هذه البيئة. عرّفت جمعية المكتبات الأميركية (ALA, 1989) الوعي بالمعلومات بأنه القادر على الوصول إلى المعلومات التي يحتاجها، تقييمها ثم استخدامها بشكل فاعل وقانوني ضمن السياق المعالج. ساهمت العديد من المكتبات الأكاديمية في الولايات المتحدة وأوروبا وأستراليا والمملكة المتحدة بمساعدة الطلاب ليمتلكوا مهارات وعي المعلومات، وتم ذلك بالمشاركة والتعاون مع الأساتذة الأكاديميين في سياق خطة تربوية واضحة.

شكّل مفهوم وعي المعلومات إطاراً نظرياً للخدمة المكتبية، فتطورت عن الخدمة المرجعية التقليدية والمساعدة الببليوغرافية. ساعدت المكتبات الأكاديمية المتعلمين في الوصول الفاعل إلى المعلومات التي

يحتاجونها، حددت لهم معايير تقييمية واضحة لاعتمادها، كما أنها دربتهم على الإستخدام القانوني والأخلاقي للمعلومات واحترام حق الآخرين في ملكيتهم على معارفهم. درّبت المكتبات الأكاديمية المتعلمين على امتلاك مهارات فنية محددة تتوافق مع طبيعة المعلومات والتكنولوجيا في البيئة الجديدة.

تطور تعريف وعي المعلومات مع بداية القرن الحادي والعشرين. تم ربطه بمجموعة من القدرات الذهنية التي يحققها المتعلم، فهو يجب أن يصل إلى مهارات فكرية عليا كالتحليل والتقييم والتوليف والإستنتاج، كما توسعت دائرته ليشكل إطاراً نظرياً لتعريف المتعلم وتحديد طريقة تحقيقه للفهم والمعرفة الشخصية. ربط المفهوم أيضاً بالفلسفة البنائية للمعرفة التي تقترض أن المتعلم يبني معرفته الشخصية بالتعلم والإستفادة من معارف السابقين في مجاله، ثم يضيف إليها طابعه الشخصي من خلال تجاربه وخبراته. إن الجمع ما بين فلسفة التربية ومفهوم وعي المعلومات يؤكد أن هذا المفهوم لا يقتصر على مجموعة محددة من المهارات الفنية التي تدرّب عليها المكتبة الأكاديمية؛ بل يمثل تعريفاً بالمتعلم في بيئة غنية بالمعلومات والتكنولوجيات المتطورة. تتطلب هذه البيئة التعاون والتواصل بين المكتبة والمؤسسة الأكاديمية الأم لتحديد الدور التربوي للمكتبة، فتكون فاعلة ومؤثرة خلال مراحل تعلم المتعلم من المعلومات ووعيه بها. في سياق هذه الوقائع نطرح التساؤلات التالية:

كيف تساهم المكتبات الأكاديمية في إعادة صياغة علاقة المتعلم بالمعلومات؟ وكيف تعالج هذه المكتبات تحولها الوظيفي من دورها كأداة أو وسيلة لحفظ الوثائق والمعلومات وإتاحتها لجمهور المستفيدين منها إلى دورها كوسيلة وسطية فاعلة وتفاعلية بين المتعلم والمعلومات؟ ما الوسائل والبرامج التي تطبقها هذه المكتبات من أجل تحقيق أهدافها؟ ما هو دور المكتبي في إعداد وتنفيذ هذه البرامج، ما هو دور الأستاذ الأكاديمي، وما طبيعة العلاقة التي تنشأ بين الفاعلين المكتبي/الأستاذ الأكاديمي؟ وما مدى تأثير تطبيق هذه البرامج على المتعلم ومهاراته في الإتصال بالمعلومات، التفاعل معها وتقييمها ثم استخدامها؟

فرضيات الدراسة

ترتبط الدراسة بين التدريب والمساعدة المتخصصة التي تقدمها المكتبة الأكاديمية للمتعلم، وبين امتلاكه مجموعة من المهارات الفنية والذهنية المتعلقة بالوصول إلى المعلومات، تقييمها ثم استخدامها. كذلك، يرتبط التدريب والمساعدة بثلاثة عوامل متغيرة رئيسية:

1- قدرة المكتبيين وخبرتهم في تقديم المساعدة بعدة أشكال وأنواع.

2- المؤسسة الأكاديمية الأم التي تحدد أهداف المكتبة وأدوارها ووظائفها بعلاقتها مع المجموعة المكتبية والمتعلمين.

3- درجة التعاون بين المكتبي المتخصص والأستاذ الأكاديمي وقدرتهما على توحيد جهودهما وتنسيقها.

إنطلاقاً من هذه المتغيرات نحدد مؤشرات الدراسة التالية:

أ- تدريب المتعلمين على الوصول إلى المجموعة المكتبية: ترتيب المجموعة على الرفوف، التدريب على استخدام الفهرس البطاقي والإلكتروني، التدريب على استخدام¹ مصادر المعلومات الإلكترونية.

ب- تدريب المتعلمين على تقييم المعلومات خصوصاً المتاحة على شبكة الإنترنت، والتأكيد على أهمية التحليل النقدي والموضوعي لها.

ج- تدريب المتعلمين على استخدام المعلومات من خلال ارشادهم إلى الأسلوب العلمي في إعداد الإستشهادات المرجعية والإحالات وكيفية إعداد الببليوغرافيات.

د- دور ووظيفة المكتبة ضمن الجامعة، والإطار القانوني الذي يحدد لها ذلك.

هـ- دور الأستاذ الأكاديمي في تعريف الطلاب بالمكتبة، في المشاركة بتنمية المجموعة المكتبية، في استخدام المكتبة كمكان وفي تشجيع الطلاب على استخدامها.

و- واقع التعاون بين الأستاذ والمكتبي لتحضير مواد محددة لنشاط محدد، تحديد معايير تقييمية، المشاركة في التدريب على استخدام مصدر أو أداة.

مصطلحات الدراسة

ترتكز هذه الدراسة على ثلاثة مفاهيم أساسية:

¹ تستخدم مفردة "إستخدام" الواردة ضمن المتغيرات للإشارة إلى مهارة فنية مرتبطة بطريقة التعامل مع مصادر وأدوات المعلومات، وليس للإشارة إلى قدرة ذهنية عليا مرتبطة بتحليل المعلومات وتولييفها وربطها ثم الإستنتاج.

1- عملية البحث عن المعلومات

هي مجموعة من المراحل التي يمر بها كل متعلم ويصل في نهايتها إلى معرفته. حدد جمع من الفلاسفة والتربويين هذه العملية وشرحوها وقدموا لمراحلها، منهم ديوي (Dewey) عام 1944 وكيلي (Kelly) عام 1963 ثم برونر (Bruner). استفادت كهلثاو (Kuhlthau) عام 1993 من أعمال هؤلاء وقدمت لعملية البحث عن المعلومات ومراحلها، فهي تبدأ بتحديد الطالب لحاجته وما يطلبه من معلومات في سياق مشكلة البحث وتنتهي بمعرفته الشخصية التي بناها مستنداً على معارف غيره وتجاربه وخبراته الشخصية مع المعلومات.

2- وعي المعلومات

وعى المعلومات Information literacy هو مجموعة من المهارات حددتها جمعية المكتبات الأميركية (Association of College and Research Libraries, ACRL) عام 2000 ووصفت من خلالها الطالب في القرن الحادي والعشرين. يوازي وعى المعلومات في القرن الحادي والعشرين قدرة الفرد على القراءة والكتابة في منتصف القرن العشرين. إن ثورة المعلومات والاتصالات التي بدأت مع ظهور الإنترنت استوجبت طرح إطار أوسع من المهارات والقدرات للتعامل مع المعلومات المنشورة والمتاحة ضمن هذه البيئة.

3- المساعدة في المكتبة، الخدمة المكتبية

تطورت الخدمة المكتبية عبر التاريخ واختلفت باختلاف السياق الذي تقدم فيه. مع النظرة إلى المكتبة على أنها في صلب العملية التعليمية التي تهدف إلى إعداد متعلمين واعين بالمعلومات، تطورت الخدمة المكتبية التي تقدمها المكتبات الأكاديمية، فهي لا تقتصر على تقديم إجابات واضحة ومحددة عن أسئلة واضحة يطرحها الطلاب في إطار الخدمة المرجعية أو تقديم التدريب على استخدام الأدوات الببليوغرافية في سياق التوجيه أو التدريس المكتبي. تسعى المكتبات الأكاديمية اليوم إلى تقديم المساعدة المؤثرة خلال عملية بحث الطالب عن المعلومات وتعلمه منها ووعيه بها. عرّف ربحي عليان الخدمة المكتبية بأنها "كافة التسهيلات التي تقدمها المكتبة للقارئ كي يقوم بأفضل استخدام لأكبر قدر ممكن من مقتنياتها بأقل التكاليف" (النوايسة، 2000: 11).

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة أهميتها من ناحيتين:

أ- الناحية النظرية التي تقوم على الربط بين وعي الطالب بالمعلومات وتعلمه منها وعملية بحثه عنها. إنها سياقات فكرية فلسفية تؤدي لنتيجة واحدة: الطالب القادر على الوصول إلى المعلومات والتفاعل معها ثم استخدامها الفاعل مما يحقق قدرته على التعلم الذاتي والتعلم لمدى الحياة. تعرّف الدراسة مفهوم وعي المعلومات في سياق فهم المتعلم ومهاراته الذهنية والفنية، فهو الذي يصل إلى معرفته الشخصية بمساعدة أستاذه الأكاديمي وأخصائي المعلومات في المكتبة.

ب- الناحية العملية التي تقوم على تطبيق هذه السياقات على طلاب الجامعة اللبنانية والخدمات التي تقدمها المكتبة الأكاديمية لهم، إضافة إلى اقتراح مشروع عمل لتطوير الخدمة المكتبية التي تقدمها هذه الجامعة كي تتوافق مع مفهوم وعي المعلومات.

منهجية الدراسة

تستعين الدراسة بعلم التربية لفهم العلاقة التي تربط المتعلم بالمعلومات وتحدد تأثيرها على عملية بنائه لمعرفته. عرّف العديد من الفلاسفة التربويين المتعلم وحددوا الطريق الذي يصل من خلاله إلى معرفته وعلاقته مع المعلومات.

كذلك، نعتمد على المنهج الوصفي المسحي في سياق دراستنا الإستكشافية لواقع الخدمة المكتبية التي تقدمها مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية. تسعى الدراسة الميدانية إلى التعرف على طبيعة النشاطات التي تجري في المكتبة، وعلى طبيعة الخدمة والمساعدة التي تقدمها للمتعلمين.

يشمل مجتمع الدراسة الجهات الفاعلة عند كل عملية بحث عن المعلومات، وهم: المتعلمين الذين سيصلون إلى معرفتهم الشخصية، الأساتذة الأكاديميين الذين يقدمون المضمون والتوجيه والمساعدة المتخصصة، والمكتبيين الذين يقدمون المجموعة المنظمة والمعلومات المتاحة والمساعدة المحددة. أجرينا المقابلات مع مجموعة من طلاب وأساتذة عمادة مكتبة كلية التربية في الجامعة اللبنانية. عينة الدراسة هي عينة صُدفية convenient لأن شرط إجراء المقابلة ارتبط بوجود الطالب أو الأستاذ في المكتبة.

ترتكز الدراسة على أداتين رئيسيتين: الأولى هي ملاحظة سلوكيات الطلاب في التصرف داخل المكتبة، نوع العلاقة بين المكتبيين والطلاب، كذلك سلوكيات الأساتذة داخل المكتبة وأنواع النشاطات التي يقومون بها؛ أما الأداة الثانية فهي مجموعة من المقابلات التي أجريت مع خمسة عشر طالبًا وطالبة متواجدين في المكتبة، كذلك مقابلات مع أمينة المكتبة والمكتبيات المساعدات، ومقابلات مع أساتذة أكاديميين يزورون المكتبة.

تقسم هذه الدراسة إلى قسمين أساسيين: نعالج في القسم الأول منها سلوكيات بحث الطلاب عن المعلومات في المكتبة وخارجها، ونحلل الخدمة والمساعدة المكتبية في ضوء أنواع النشاطات الفنية والذهنية التي يقوم بها الطلاب خلال مراحل البحث عن المعلومات. كذلك، نعالج مفهوم وعي المعلومات الذي ظهر في أواخر القرن العشرين ونبين تطور تعريفه وأبعاده الفلسفية والتربوية. نحلل في القسم الثاني حالة مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية ونحدد دورها ووظيفتها بعلاقتها مع الطلاب والأساتذة الذين يستفيدون منها. نحاول في هذه الدراسة أن نحدد الدور التربوي للمكتبة الأكاديمية في القرن الحادي والعشرين من خلال فهمنا لطبيعة المعرفة والعارفين والتكنولوجيا، بالتالي، نربط الخدمة المكتبية بالمساعدة المؤثرة التي تقدمها للمتعلمين خلال مراحل بحثهم عن المعلومات وتعلمهم منها.

القسم الأول

عملية البحث عن المعلومات والوعي بها

أثرت التطورات التكنولوجية على المكتبات الأكاديمية وساهمت في تغيير طبيعة المساعدة التي تقدمها للمستفيدين وطرق تقديمها. نعود بالزمن إلى العام 1876، حيث حدّد صامويل سويت غرين العلاقة التي تنشأ بين المكتبي والمستفيد وبوّبها ضمن أربع نشاطات رئيسية يقوم بها المكتبي؛ فهو يعرف المستفيدين بالمكتبة ويشرح أدوات العمل الببليوغرافية من فهارس وكشافات، يساعدهم في اختيار المصادر الجيدة والملائمة لاحتياجاتهم، يرد على أسئلتهم واستفساراتهم، كما يعتبر المروّج الرئيسي للمكتبة ضمن المجتمع الذي تخدمه. تزامنت علاقة المكتبي بالمستفيدين مع مجموعة من المتغيرات التي شهدتها المجتمع الأميركي، إذ ظهر التنوع في بيئة الجمهور المرتاد للمكتبة بعدما كان يقصدها فقط الباحثون الهواة القادرون على الوصول إلى المعلومات المحددة التي يحتاجونها ضمن مجموعة ضخمة من المصادر والكتب. احتاج القراء الجدد إلى مساعدة المكتبي الذي قدّم التوجيه، التدريب والترويج عند طلبها من قبل المستفيد.

أصبحت المساعدة الظرفية مهمة رئيسية من مهام المكتبات عند نشأة مكتب خدمة المراجع في العام 1950 مع ميلفيل ديوي، إلا أنها استوجبت مكتبيين متخصصين ومتفرغين لتقديمها. قدّم المكتبيون إجابات واضحة عن أسئلة محددة طرحها المستفيدون، كذلك قدموا لهم التوجيه الببليوغرافي والتدريب على استخدام أدوات العمل الببليوغرافية التي تتيح الوصول إلى المصادر ضمن المجموعة. تطورت الخدمة المكتبية في النصف الأول من القرن العشرين وأصبحت جزءاً أساسياً من عمل المكتبات الأكاديمية والعامّة بعد أن كانت مساعدة مرتبطة بسؤال المستفيد ورغبة المكتبي وحافزته لتقديم الخدمة والمساعدة.

منذ منتصف القرن العشرين، تنوعت التسميات التي تعبر عن المساعدة التي تقدمها المكتبات لجمهورها، منها: الخدمة المرجعية، التدريب الببليوغرافي، التوجيه الببليوغرافي، التدريس المكتبي وكلها تتمحور حول المجموعة المكتبية تنظيمًا وبنًا وإتاحة. عرّف غالب النوايسة (2000) الخدمة المرجعية وحدّد مستوياتها، فهي:

"الإجابة عن كافة الأسئلة والاستفسارات المرجعية التي يتلقاها قسم المراجع من الرواد والباحثين. لا تقتصر الخدمة المرجعية على هذا فقط بل تتعداها لتشمل المهام والوظائف والخطوات اللازمة كلها التي تتطلبها عملية الإجابة عن الاستفسارات وأسئلة المراجعين كإختيار الأعمال المرجعية وتنظيمها وإعداد الكشافات والأدلة والببليوغرافيات ومساعدة رواد المكتبة والباحثين في التعرف على بعض المراجع الرئيسية في موضوع معين، وتعريفهم بكيفية استخدام مرجع معين للإجابة عن سؤال بالذات". (ص. 83)

كذلك حددها في نوعين: مباشرة وغير مباشرة، وقسم الخدمة المباشرة إلى قسمين أولها خدمة المراجع والمعلومات ويقصد بها المساعدة الشخصية للمستخدمين في متابعتهم للمعلومات؛ أما الثانية فهي تعليم المستخدمين استخدام المكتبة من خلال مساعدتهم في استخدام الفهرس البطاقي أو تخصيص جولات ومحاضرات داخل المكتبة. بينما تشمل الخدمة المرجعية غير المباشرة جميع النشاطات الفنية التي تقوم بها المكتبة عبر اختيار المواد المرجعية وترتيبها، تبادل الإعارة مع المكتبات وتقييم خدمات قسم المراجع.

أكد تاكوسون (Tyckoson) عام 2003 على أن تبويب غرين للعلاقة التي تنشأ بين المكتبي والمستخدم لا يزال صالحاً للتطبيق بعد أكثر من قرن على تحديده. حُدد الاختلاف في القرن الحادي والعشرين أولاً بثورة الاتصالات والمعلومات في بيئة الإنترنت وتأثيرها على شكل تقديم الخدمة، وثانياً في تنوع جمهور المكتبات الذي يشمل كافة شرائح المجتمع باختلافاتهم الثقافية والاجتماعية والفكرية.

لقد أثبت الإطار الببليوغرافي لتقديم الخدمة، أي التدريب على استخدام المصادر وأدوات العمل الببليوغرافية داخل المكتبة، عجزه عن مجاراة التطورات والتغييرات في بيئة إتاحة وبحث المعلومات. لذلك، ظهر مفهوم وعي المعلومات الذي ينطلق من الطالب أو المستخدم نفسه الذي يصل إلى المعلومات المحددة في سياق حاجته إليها ثم يقيمها ويستخدمها بشكل فاعل في سياق محدد. إن مفهوم وعي المعلومات بحث المكتبات على إعادة مراجعة دورها بعلاقتها بالمستخدمين منها، فهي تقدم المساعدة المؤثرة والفاعلة عند كل عملية بحث عن المعلومات يقوم بها المتعلم ولا تكفي بالتوجيه المكتبي التقليدي أو التدريب على استخدام الأدوات.

بعد ظهور مفهوم وعي المعلومات وتحديد تعريفه، رُبطت الخدمة المكتبية بالمساعدة التي تقدم للطلاب لامتلاك مهارات وعي المعلومات، لذلك، نصنّف الدراسات في المفهوم كالتالي:

أ- دراسات تعالج المفهوم نظرياً وتربطه بفلسفة التربية ومجموعة القدرات الذهنية والفنية التي يجب أن يمتلكها المتعلم.

ب- دراسات تحدد دور المكتبة ووظيفتها في إطار وعي المعلومات.

ج- العديد من دراسات الحالة التي تدرس واقع وعي المعلومات وتسعى إلى قياسه كمياً من خلال قياس قدرة الطلاب على تحقيق مهاراته. تنطلق هذه الدراسات من معايير المفهوم وتسعى إلى تحليل دور المكتبة في تدريب الطلاب على تحقيق المهارات. هذا النوع من الدراسات يفترض أن وعي

المعلومات هو مجموعة من المهارات الفنية التي يمتلكها الطلاب في بيئة غنية بالمعلومات بمساعدة المكتبي أخصائي المعلومات.

نعالج في القسم الأول من هذه الدراسة عملية البحث عن المعلومات، فنحدد الدراسات العديدة التي عالجت العملية من خلال تحليل سلوكيات المتعلمين أو المستفيدين من جهة، وتحديد مراحل معينة لعملية البحث عن المعلومات من جهة أخرى. كذلك، نعالج مفهوم ووعي المعلومات ونحدد تطور تعريفه كما نحدد دور المكتبة الأكاديمية في سياق عملية البحث عن المعلومات ووعي المعلومات.

الفصل الأول

البحث عن المعلومات

ترتبط عملية البحث عن المعلومات برغبة المتعلم في الوصول إلى جديد ما يضيفه إلى معارفه السابقة والتعلم من تجارب غيره. لطالما ارتبطت عملية التعلم بقدرة المتعلم على تخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند حاجته إليها، لكن الكم الكبير من المعلومات المنشورة والمتاحة جعل من عملية الحفظ والتخزين صعبة وغير عملية. أكد الفلاسفة البنائيون على أن عملية التعلم ترتبط بقدرة المتعلم على الوصول إلى مهارات ذهنية عليا كالتحليل والتوليف والإستنتاج، وهي التي تمكنه من استغلال معارف الآخرين وتحقيق معرفة شخصية.

أكدت النظرية البنائية على الطابع الشخصي لعملية التعلم وعلى اختلاف المتعلمين في وصولهم إلى جديد يضيفونه إلى نظامهم المعرفي. عرّفت المتعلمين بتنوعاتهم الثقافية والاجتماعية والتعلمية، ورفضت التلقين كأسلوب للإستفادة من معارف الآخرين. عمل الفلاسفة البنائيون على تبيان أهمية تحفيز مهارات المتعلم في التحليل والتقييم والتوليف والإستنتاج، وهي التي تمكنه من أن يصبح فاعلاً ومنتجاً في مجتمعه.

عرّف العديد من الفلاسفة التربويين المتعلم في سياق النظرية البنائية في التعلم، من هؤلاء: جون ديوي، بينجامين بلوم، التربوي جورج كيللي والمعاصر جيروم برونر. في مجال علم المكتبات والمعلومات، حدّدت كهلثاو (1993) دور المكتبة الأكاديمية في مساعدة المتعلم خلال مراحل بحثه عن المعلومات، وقدمت لمبدأ اللائقين كإطار فلسفي يحدد ويؤطر الخدمة والمساعدة.

أكد بلوم (Bloom) عام 1956 أن عملية التعلم تشمل المتعلم الذي يفكر ويعمل ويشعر. تتطور قدراته الذهنية فيحقق القدرة على التحليل والتوليف والإستنتاج الشخصي، تختلف أفعاله العملية وتعكس تطور أفكاره الذهنية، كما تتقلب مشاعره خلال عملية بحثه عن المعلومات. أكدت بروس (Bruce: 1997, 1999) على أن المتعلم يصل إلى معرفته من خلال تنوع وتعدد تجاربه وخبراته واستخدامه المعلومات في سياقات متعددة.

نحاول في هذا الفصل أن نعرّف المتعلم ونعالج سلوكياته في البحث عن المعلومات ونحدّد مراحل عملية البحث. كذلك، نعرض أنواع الخدمة المكتبية المساعدة والمؤثرة خلال مراحل العملية.

أولاً: الإطار الفلسفي لعملية البحث عن المعلومات

تُعرّف النظرية البنائية في التعلم المتعلمين من زاوية إختلافهم في خلفياتهم وبيئاتهم الثقافية والاجتماعية، إختلاف معارفهم وتجاربهم السابقة وإختلاف الطريقة التي ينظرون فيها إلى الحياة والأشخاص من حولهم. تؤكد أن المعرفة هي غير ثابتة بل تخضع لمغيرات ترتبط بالمتعلم نفسه وبمجموعة التجارب والخبرات التي يقوم بها، فهو يبني معرفته تدريجياً مستفيداً من معارف سابقه بالإضافة إلى كم التجارب والخبرات التي يراكمها. إنه يصل إلى المعلومات المطلوبة ثم يدمجها بذاته ويعيد إنتاجها مجدداً على شكل معرفة شخصية خاصة. عرّف المعجم الدولي للتربية (1977) النظرية البنائية بأنها رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها بأن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة (زيتون وزيتون، 1992: 1).

أ- فلسفة المعرفة

عرّف ديوي عملية التعلم بأنها فردية وفاعلة، فهي ليست شيئاً معيناً أو معلومات محددة ينقلها شخص لشخص آخر بل عملية فاعلة وذاتية يقوم بها المتعلم ويختبر بها ذاته والآخرين. يتعلم المتعلم من تجاربه الشخصية وتتطور قدراته الذهنية وينضج فهمه للموضوع. إن التعلم بحسب ديوي (1944) هو فعل ورد فعل؛ فالفعل هو تجربة المتعلم ورد الفعل هو الفهم ونضج الأفكار الذهنية الناتج عن التجربة. إن عملية التعلم هي مجموعة مستمرة ومتابعة من التجارب التفاعلية Continuous process of reflective experiences يبني الفرد خلالها نظرتة إلى الحياة ويكوّن طابعه الشخصي.

حدّد ديوي خمسة مراحل للتفكير التفاعلي Reflective thinking يبني في إطارها المتعلم فهمه ومعرفته. المرحلة الأولى هي مرحلة الإقتراح Suggestion يعرف فيها المتعلم حاجته إلى المعلومات ويحدد موضوع معين للعمل عليه؛ المرحلة الثانية هي مرحلة التفكير الذهني Intellectualization والقيام بعملية عصف أفكار ذهنية مرتبطة بالموضوع يسترجع فيها معلوماته السابقة؛ المرحلة الثالثة هي تحديد الفكرة الموجهة Guiding idea تتمثل بصياغة إشكالية Hypothesis ووضع فرضيات لها؛ المرحلة الرابعة هي مرحلة قياس الفرضيات منطقياً Reasoning في إطار مجموعة من الحقائق المرتبطة بالموضوع؛ والمرحلة الأخيرة هي القياس والإختبار الفعلي والعملية Testing by action

لتثبيت صحة الفرضيات أو رفضها. هذه المراحل تؤكد على الدور الحيوي والفعال للفرد الذي يتعلم من المعلومات.

ب- سيكولوجية المعرفة

أضاف التربوي كيلي (Kelly, 1963) البعد العاطفي-المزاجي إلى عملية التعلم، وأكد على أن نضج الأفكار الذهنية وتطورها يترافق دائماً مع مجموعة من التقلبات العاطفية-المزاجية. إن تحقيق الوصول إلى المعرفة لا يشمل فقط تطور الأفكار الذهنية المرتبطة بموضوع البحث، بل هي عملية أوسع تشمل المتعلم كفرد يفكر، يشعر ويعمل.

طرح كيلي (1963) نظرية البناءات الشخصية Personal Construct Theory وعرّف البناءات بأنها نماذج Patterns توجه اختيارات المتعلم خلال مراحل بحثه عن المعلومات. إنها شخصية تعبر عن طابع المتعلم الخاص ونظرته إلى العالم والمعارف والعارفين وطريقته في التفكير والتحليل والتعبير.

وسّع كيلي في التعريف الذي أعطاه ديوي للمتعم من خلال تأكيده على أن أية معلومات جديدة يصل إليها الفرد قد تُحدث نوعاً من الشك والإرتياب في حال تصادمت مع بناءاته المعرفية السابقة Previously held constructs وخلص بالتأكيد على أن الشعور بالقلق والخوف من المجهول هو في صلب عملية التعلم البنائية.

أكد كيلي أن مجموعة واحدة من الممارسات والإختيارات Common experiences يمر بها كافة المتعلمين، وهي مجموعة من التقلبات المزاجية-العاطفية التي ترافق مراحل عملية البحث عن المعلومات. عرّف عملية بناء المعرفة بأنها تتطور طبيعياً عبر سلسلة من المراحل وتترافق مع مشاعر محددة يختبرها الفرد في كل مرحلة:

يختبر المتعلم في المرحلة الأولى المعلومات الجديدة التي إما تطابق معارفه وبناءاته السابقة أو تتصادم معها، يتقبل نظامه المعرفي المعلومات الجديدة أو يتصادم معها ويرفضها. يختبر المتعلم مشاعر من القلق والتوتر عند رفض أية معلومات جديدة.

في المرحلة الثانية، يتعمق فهم المتعلم للمعلومات الجديدة ما قد ينتج زيادة الرفض لها نتيجة عمق التعارض بين القديم والجديد. يزيد التعارض من مشاعر القلق والتوتر وينتج إستبعاداً نهائياً للمعلومات الجديدة.

يحدد المتعلم في المرحلة الثالثة الفرضية ومجموعة من التساؤلات التي ترسم حدود الدراسة وتكوّن الإطار الشخصي لمعالجة الموضوع. بعد التحديد، تتبدل المشاعر نحو الإيجابية ويختفي القلق والتوتر.

ج- التفسير ومنتجات الفكر

أشار برونر (Bruner, 1971) إلى أننا كأفراد معنيون فعلاً في بناء معنى خاص وشخصي للعالم من حولنا، وهي عملية مستدامة طوال حياتنا. إنها تجعلنا كأفراد متعلمين ننتقل من مرحلة التلقي السلبي للمعلومات من حولنا إلى أن نصبح متعلمين فاعلين ومتفاعلين معها فندمجها في نظامنا المعرفي وبنائنا السابقة. ركّز برونر في عمله على ثلاثة أساسيات: 1- المعرفة، 2- العارف/المتعلم، 3- عملية بناء المعرفة، وأشار إلى أن المكتبات تقليدياً ركزت في مهامها ووظائفها على المعرفة إلا أنها تركز حالياً على العارف/المتعلم وطريقة وصوله إلى المعرفة. عالج برونر المعرفة والمتعلم في بيئة تمتاز بوفرة في المعلومات المنشورة والمتاحة، استفاد من خبرات وأعمال الفلاسفة السابقين وأكد على قيمة المعلومات وعلى أهميتها بالنسبة للمتعلم منها.

أكد برونر أن مهمة التفسير Interpretive task هي في صلب عملية بناء المعرفة ذاتياً لأن التفسير هو الخلق والإبداع والبناء الجديد. إن التفسير هو منتج الفكر Product of mind لأنه لا يقتصر على وصول الطالب إلى المعلومات المتاحة فقط، بل يمثل فهمه لمعارف غيره وإستفادته من تجاربه الشخصية. أكد برونر، كما كيلى، على أن التعلم من المعلومات يتحقق بتطور الأفكار الذهنية وبترافق مع تقلبات مزاجية وعاطفية.

ثانياً: الإطار التطبيقي لعملية البحث عن المعلومات

سعى الكثير من الباحثين في علم المعلومات إلى وصف عملية البحث عن المعلومات وتحديد مراحلها. اختصرها بعضهم بمجموعة محددة من المراحل أو النشاطات التي يقوم بها المتعلمون، بينما درس بعضهم الآخر سلوكيات المستفيدين وطرق بحثهم عن المعلومات واستخدامها.

كذلك، اختصرت بعض الدراسات عملية البحث عن المعلومات بمجموعة محددة من النشاطات المكتبية، ودرس بعضها الآخر العملية بوصفها مجموعة من النشاطات الذهنية التي يحققها المتعلم خلال تفاعله مع

المعلومات. ثمة توجه في دراسات المستفيدين إلى وصف عملية البحث بأنها قدرة الطلاب على تحقيق مهارات ذهنية عليا كالتحليل والتوليف والإستنتاج.

إن الجهود الكثيرة في دراسة المستفيدين وتحديد أنماط سلوكياتهم ووصف أنواع النشاطات التي يقومون بها ترتبط بما يجب أن تقدمه المكتبة لهم من مساعدة. تُوجه دراسات المستفيدين أداء المكتبة الأكاديمية وتحدّد دورها بعلاقتها مع المستفيدين منها.

أ- تصنيف الأهداف التربوية

عرّف بلوم التعلم بأنه المراحل التي يمر بها المتعلم ضمن الأبعاد الثلاثة: الذهني Cognitive، العاطفي Affective والعملية Psychomotor.

في البعد الذهني، تتضح أفكار المتعلم وتتطور ضمن المراحل التالية:

1- المعرفة Knowledge حيث يستدعي المتعلم كافة المعارف السابقة التي إما تكون شخصية أو معارف الآخرين وأعمالهم ضمن موضوع البحث؛

2- الفهم Comprehension تمثل بقدرته على تفسير الحقائق والمعارف والبيانات ومقارنتها في سياق المشكلة المطروحة؛

3- التطبيق Application أي إستخدام المعلومات للوصول إلى إجابات للأسئلة التي طرحها سابقاً؛

4- التحليل Analysis أي تبويب المعلومات وتبيان العلاقات التي تربط بينها؛

5- التوليف Synthesis وهو التجميع الشخصي للمعلومات مع تحديد العلاقات والربط بينها؛

6- التقييم Evaluation وهو الإستنتاجات الشخصية التي وصل إليها المتعلم.

في البعد العاطفي، يمر المتعلم بتقلبات مزاجية توازي التطورات الذهنية. حدّدها بلوم ضمن المراحل التالية:

1- التلقي Receiving حيث يتلقى المتعلم المعلومات بطريقة سلبية من خلال الإستماع للمحاضرات التي يلقيها أستاذه بطريقة التلقين؛

2- الإستجابة Responding حيث يتفاعل المتعلم مع المعلومات التي يقدمها الأستاذ ويشاركه عن طريق السؤال والنقد؛

- 3- التقدير Valuing حيث يقدر المتعلم قيمة المعلومات من خلال مقارنتها بمعارفه السابقة؛
- 4- التنظيم Organizing ويتم عن طريق تبويب المعلومات التي وصل إليها، تقييمها وبناء العلاقات بينها في سياق مبادئه السابقة ونظامه المعرفي، التبويب ينطلق من التقدير السابق لكل معلومة ثم الربط الشخصي بينها؛
- 5- التصنيف والتبويب Characterizing وهي القيم والمعتقدات التي يحملها المتعلم والتي تؤثر في تصرفاته وتجاربه مع المعلومات.
- بينما يشير البعد العملي إلى قدرة المتعلم على استغلال مهاراته الفعلية (استخدام الكمبيوتر، برمجيات محددة، القراءة والكتابة) في سياق عملية بحثه عن المعلومات وتعلمه منها، وهي تتطور ضمن المراحل التالية:
- 1- الإعتقاد Perception وفيها إقرار المتعلم بقدرته على استخدام حواسه وقدراته الفعلية في التطبيق العملي للأفكار الذهنية؛
- 2 - البدء بالمهمة Set وتؤشر إلى جهوزية المتعلم للبدء بالتطبيق العملي؛
- 3- الإستجابة الموجهة Guided response يجرب الطالب ويخطئ ويعيد التجربة مرة أخرى بطريقة جديدة Trial and error ويقلد أداء آخرين Imitation؛
- 4- الآلية المتبعة Mechanism وهي الطرق والوسائل التي يصل من خلالها الطالب إلى تحقيق المهارة المرتبطة باستخدام آلة أو أداة محددة. الوصول إلى الآلية مرتبط بالتجربة والتطبيق المتكرر بطرق متعددة؛
- 5- الإستجابة Complex overt response وترتبط بسرعة المتعلم في الإستجابة للأداة/الآلة ودقته في استخدامها دون خوف أو قلق أو تردد. يصبح هذا الاستخدام تلقائي وآلي لا يتطلب التفكير أو التردد مع تكرار مرّاته.
- 6- التأقلم والتكيف Adaptation حيث يصبح المتعلم ممتكًا للمهارة وقادرًا على تعديلها واستغلالها بشكل يوافق متطلبات عملية تعلمه؛

7- الإبداع Origination وهي قدرة المتعلم على ابتداع نماذج وأساليب شخصية في استغلال واستخدام أدوات المعلومات، الإبداع مرتبط بالمهارات المتطورة التي حققها الفرد ضمن المراحل السابقة.

ب- سلوكيات البحث والإستخدام

درس الكثير من الباحثين في مجال علم المعلومات والمكتبات سلوكيات المتعلمين في البحث عن المعلومات واستخدامها. يمكن الحديث هنا عن اتجاهين رئيسيين في هذه الأنواع من الدراسات:

1- الإتجاه السلوكي الذي يعرف عملية البحث عن المعلومات من خلال مجموعة من النشاطات والسلوكيات التي يقوم بها المتعلمين بعلاقتهم مع نظام المعلومات ومصادرهما. من رواد هذا الإتجاه إليس (Ellis, 1989).

2- الإتجاه البنائي الذي يربط بين اختلاف أنماط إستخدام المعلومات واختلاف الأهداف التربوية المحددة بتنوع قدرات ومهارات وتجارب المتعلمين. من رواد هذا الإتجاه كهلثاو (1993) وليمبرغ (Limberg, 1996).

1- في المواقف والسلوكيات والنشاطات Attitudes and behaviors

عرفت إليس (1989) السلوكيات من خلال ربطها بمجموعة محددة من النشاطات التي يقوم بها المتعلمون خلال عملية بحثهم عن المعلومات. كذلك، عرفت عملية البحث بأنها قدرة المتعلم على استثمار مصادر وأدوات البحث التي تتيحها المكتبة. حددت إليس ست نشاطات أساسية يقوم بها المتعلمون عند عملية بحثهم عن المعلومات، وهي التالية:

- البدء بالعملية أو البحث Starting، وفيها يتم إختيار موضوع البحث. يحدد المتعلم الموضوع بعد المناقشة مع الأساتذة والزملاء ومتابعة المقالات العلمية الجديدة في الإختصاص.
- التسلسل Chaining، حيث يقوم المتعلم بالوصول إلى مصادر ومراجع سابقة من خلال تتبع المصادر الواردة في المقال الذي يقرأه.
- التصفح Browsing، وفيها يقوم المتعلم بالتفتيش بعمق عن مصادر ومعلومات مرتبطة بموضوع البحث. يقرأ مستخلصات الأبحاث، يبحث في الكشافات ويقوم أيضاً بمراجعة قوائم المحتويات لبعض الأعمال.

- تبويب الإتجاهات Differentiating، وفيها يقوم المتعلم بتحديد الفروقات بين المصادر والمؤلفين والدوريات من حيث درجة التخصص والتوجه الموضوعي في المعالجة.
- التتبع Monitoring، أي تتبع المقالات الجديدة والإحاطة الجارية بكل ما ينشر في المجال الموضوعي المحدد.
- الوصول إلى المصدر Extracting، حيث يقوم المتعلم باستخدام أدوات المعلومات من فهارس وكشافات للوصول إلى المصدر المحدد.

اقتصرت إليس عملية البحث عن المعلومات ثم استخدامها بهذه النشاطات، وأكدت ارتباط تراتبية النشاطات بطريقة المتعلم واختيارته. تربط هذه النشاطات بين المهارات الفنية في البحث ضمن المجموعة المكتبية المنظمة واستخدام الفهارس والكشافات، وبين القدرات الذهنية حيث يقوم المتعلم بتحليل المعلومات وتحديد الإتجاهات والإختلافات وتبويبها. إن التعرف على طبيعة النشاطات والسلوكيات التي يقوم بها المتعلمون خلال عملية البحث يستخدم لتوجيه أداء نظام المعلومات المتبع في المكتبة، فتتحدد أهمية المصادر المستخدمة وتبرز دقة نظام المعلومات في إسترجاع المعلومات التي يطلبها المتعلم سواءً كان تقليدياً أم إلكترونياً. إن هذا الإتجاه في دراسات المستفيدين يختصر عملية بحثهم وسلوكياتهم بمجموعة محددة من النشاطات التي تستخدم لتوجيه أداء نظام المعلومات في المكتبة وتحسين فعاليتها، ويبين أيضاً أن عملية البحث مرتبطة بالمصدر والأداة والنظام.

2- في البحث عن المعلومات وبناء المعرفة.

أكدت كل من كهلثاو (1993) وليمبرغ (1996) على أن سلوكيات المستفيدين مرتبطة ببيئة تعليمية محددة وبمتعلمين مختلفين. حدّدت كهلثاو مراحل عملية البحث عن المعلومات وحللتها بأبعادها الذهنية والعاطفية والعملية، بينما درست ليمبرغ العلاقة التي تربط سلوكيات البحث بمخرجات التعلم والأهداف التربوية للنشاطات الأكاديمية المختلفة. ربطت الباحثتان بين السلوكيات التي تحدد عملية البحث وبين المتعلمين المختلفين، فالسلوك يحكمه الإختلاف في خصائص المتعلمين وفي طريقة تفاعلهم مع المعرفة والتكنولوجيا والمحيط الإجتماعي. يتحدد الإختلاف بخصائص المستفيد وليس بخصائص نظام المعلومات المتبع في المكتبة أو المصادر المقتناة.

نشاطات أكاديمية متنوعة ومخرجات تعليمية مختلفة

برّرت ليمبرغ (1999) اختلاف سلوكيات المتعلمين في البحث عن المعلومات واستخدامها باختلاف طبيعة النشاطات الأكاديمية والأهداف المحددة لها. فبالإضافة إلى الاختلافات في خصائص المتعلمين وتجاربهم الشخصية، أكدت ليمبرغ أن نوع النشاط الأكاديمي وأهدافه التربوية الموضوعية ينتجان اختلافاً في طبيعة المعلومات التي يبحث عنها المتعلم وكيفية تفاعله معها. لذلك، بيّنت أن عملية البحث ترتبط بالمخرجات التعليمية التالية:

- الوصول إلى حقيقة محددة، حيث يقوم المتعلم بالبحث عن إجابة واحدة صحيحة عن سؤال محدد يطرحه.
- تحديد الإتجاهات وتبويب الاختلافات، حيث يقوم المتعلم بالتعرف على وجهات النظر المختلفة في معالجة الموضوع ثم يبوبها ويحدد الفروق بينها.
- عملية تحليل وتوليف، حيث يقوم المتعلم بعملية بحث عن المعلومات التي يحتاجها ويعالجها في سياق مشكلة محددة. ترتبط عملية البحث هنا بتحقيق المتعلم القدرة على تبويب المعلومات وتولييفها ثم استخدامها للإجابة عن سؤال مشكلته.

مراحل عملية البحث عن المعلومات

حدّدت كهلثاو (Kuhlthau, 1993) عملية البحث عن المعلومات بأبعادها الذهنية والعاطفية والعملية ضمن خمسة مراحل هي التالية:

1- البدء بالمهمة Task initiation

يربط المتعلم في هذه المرحلة حاجته إلى المعلومات بإعداد بحث أو إنجاز واجب أكاديمي. تكون أفكاره غامضة لأنه بحاجة إلى تحديد موضوع معين للعمل عليه، فيقوم بالكثير من النقاشات واللقاءات مع أستاذه وزملائه. يسترجع المتعلم هنا واجبات سابقة ويسترجع الطريقة والمراحل التي مر بها سابقاً، ويبدو متوترًا وقلقًا وغير واثق مما يجب عليه عمله.

2- إختيار موضوع البحث Topic selection

يستمر المتعلم في اختبار مشاعر اللاتقة والشك والإرتياب في بداية هذه المرحلة لكنها تنقلب إلى التفاؤل بعد أن يحدد موضوعه. تركز أفكاره على قياس الموضوع المطروح في سياق معايير محددة

وهي: إهتمامه الشخصي بالموضوع والرغبة والحافز للعمل عليه، المعلومات المتاحة عنه، بالإضافة إلى الوقت المتاح ومتطلبات البحث. يضع المتعلم تصورات لموضوعات بديلة في حال أثبت في هذه المرحلة عدم قدرته على معالجة الموضوع.

3- مرحلة ما قبل التحديد Prefocus exploration

تعدّ هذه المرحلة بأنها الأصعب ضمن مراحل العملية، يستكشف فيها المتعلم المعلومات العامة عن الموضوع من أجل الوصول إلى تحديد شخصي Focus. تبدأ بكثير من مشاعر القلق والتوتر وعدم الثقة نتيجة هيمنة المعلومات الجديدة، إذ تتوافر الكثير من المعلومات العامة والمتخصصة عن الموضوع. قد تتصادم المعلومات الجديدة مع المعارف السابقة مما ينتج قلقاً ورغبة في الإنسحاب نتيجة تحليل شخصي بعدم القدرة على معالجة الموضوع.

4- تحديد الإطار الشخصي Focus formulation

تعد هذه المرحلة نقطة التحول في مسار البحث، يقوم فيها المتعلم بتحديد إطار لمعالجة الموضوع الذي يختاره. إن نجاحه في تحديد إطاره الشخصي للمعالجة يقترن بعوامل إهتمامه الشخصي، المعلومات الموجودة، الوقت المتاح ومتطلبات البحث. يختبر في هذه المرحلة تغييراً في المشاعر والمزاج فتختفي مشاعر الإرتباك والقلق والخوف ويحل محلها الثقة والإيجابية. لكن قد تتعاضد مشاعر القلق والتوتر إن لم يتمكن المتعلم من الوصول إلى تحديد فيقرر على إثر ذلك أن يترك البحث.

5- جمع المعلومات Collection

يكون التفاعل بين المتعلم ونظام البحث عن المعلومات في هذه المرحلة فعالاً بشكل كبير. ينتقل المتعلم إلى مرحلة جمع المعلومات المتخصصة عن موضوعه فيركز على موافقة المعلومات للموضوع المحدد. يقوم عملياً بالبحث عن المعلومات المتخصصة ويدون الملاحظات. يبدو واثقاً بنفسه، محددًا وواضحًا وعارفًا بطبيعة المعلومات التي يحتاجها ودرجتها ومستواها. إنه قادر على الوصول إلى المعلومات المطلوبة لإستخدامها ووضع إستنتاجاته الشخصية.

6- ختام البحث Search closure

تتميز هذه المرحلة بإرتياح عام يعبر عنه المتعلم. بعد مرحلة جمع المعلومات، يبدأ بإستخدامها وتولييفها ووضع إستنتاجاته. يعبر المتعلم في هذه المرحلة عن إرتياحه لأنه مقبل على النهاية

ويتحضر للتقديم. أفكاره الذهنية وصلت إلى قمة نضجها إذ تطورت كثيرًا حتى بلغ المتعلم حد الفهم المعمق لموضوعه وأضاف إليه طابعه الشخصي. تركز أفعاله على تنظيم البحث ووضع الفهارس والكشافات والتحضير للتقديم.

ثالثًا: الخدمة المكتبية في سياق عملية البحث عن المعلومات

أ- مبدأ اللايقين Uncertainty Principle

عرّفت كهلثاو مبدأ اللايقين بأنه:

"حالة ذهنية تسبب في كثير من الأحيان أعراض عاطفية-مزاجية كالتعب والتوتر وقلة الثقة بالنفس يبيدها الطالب المتعلم، وهو يصاحب عادة المراحل الأولى لعملية البحث عن المعلومات. تتزامن الأعراض العاطفية-المزاجية مع أفكار غير واضحة وغير ناضجة عن موضوع البحث، وهي تنقلب متخذة منحىً إيجابياً يصبح معها المتعلم أكثر ثقة بنفسه بعدما تتوضح أفكاره الذهنية ويصل إلى الفهم. يتزامن اللايقين عادة مع عدم فهم الموضوع ، فجوة في المعنى أو معرفة محدودة تطلق عملية بحث جديدة عن المعلومات" (كهلثاو، 1993: 111)²

كما حللت الخدمة المكتبية في سياق المساعدة التي يحتاجها المتعلم خلال المراحل الستة لعملية بحثه عن المعلومات. يشكل مبدأ اللايقين الإطار النظري الذي يحدد علاقة المكتبة الأكاديمية بالمستفيدين منها، فتقدم المساعدة التي يحتاجها المتعلم عند طلبه. إنها تتخطى الرد على الأسئلة والإستفسارات المرجعية أو التدريب على استخدام الأدوات الببليوغرافية.

² تعريب الطالبة التربوي عن الأصل الإنكليزي

"Uncertainty is a cognitive state that commonly causes affective symptoms of anxiety and lack of confidence. Uncertainty and anxiety can be expected in the early stages of the information search process. The affective symptoms of uncertainty, confusion and frustration are associated with vague, unclear thoughts about the topic or problem. As knowledge states shift to more clearly focused thoughts, a parallel shift occurs in feelings of increased confidence. Uncertainty due to a lack of understanding, a gap in meaning, or a limited construct initiates the process of information seeking" (Kuhlthau, 1993: 1)

ب- المساعدة المكتبية

أعدت كهلثاو (1993) تعريف الخدمة التي تقدمها المكتبات الأكاديمية للطلاب المتعلمين وحددت موقعها، سواءً وقعت ضمن الإطار الببليوغرافي المرتبط بمجموعة المكتبة من مصادر المعلومات وأدوات العمل الببليوغرافية، أو ارتبطت بمراحل التعلم من المعلومات. أكدت أن الخدمة التي تنطلق من مبدأ اللإيقين هي ذات طبيعة غير مستقرة، فليست واحدة تعمم على كافة المتعلمين بل تتغير وتتسجم مع المتعلم نفسه وما يحتاج إليه من مساعدة. حدّدت للمكتبة خمسة مستويات من التدخل باعتبارها وسيط بين المتعلم والمعلومات، وخمسة مستويات من التعليم باعتبارها مدرّبة وموجهة للمتعلمين.

1- مستويات التدخل

تقوم المكتبات الأكاديمية بعدة أنواع من التدخل ومساعدة الطلاب في سياق الخدمة المرجعية. تعرّف هذه المستويات المكتبي بأنه: منظم للمجموعة المكتبية؛ محدد للمعلومات أو المصادر؛ معرفّ عن المجموعة المكتبية؛ مقدم للنصيحة؛ ومستشار.

المستوى الأول، المكتبي منظم المجموعة المكتبية: لا يحقق المكتبي أي نوع من التدخل المباشر مع الطلاب المتعلمين، إلا أنه يقدم مجموعة منظمة من مصادر المعلومات الورقية والإلكترونية بالإضافة إلى الأدوات الببليوغرافية التي تتيح الوصول إلى هذه المصادر.

المستوى الثاني، المكتبي محدد المعلومات: يقدم المكتبي معلومات محددة تجيب عن سؤال المتعلم. يستخدم المصادر المرجعية المتاحة ضمن مجموعة المكتبة منها القواميس والموسوعات للوصول إلى الإجابة.

المستوى الثالث، المكتبي معرفّ المعلومات: يقدم المكتبي معرفّ مجموعة من مصادر المعلومات التي تلائم موضوع المتعلم وتجيب عن سؤاله. يستخدم أدوات العمل الببليوغرافية (الفهرس البطاقي، الفهرس المتاح عبر الخط المباشر) لتحديد المصادر.

المستوى الرابع، المكتبي مقدم النصيحة: يقدم المكتبي للمتعلم مجموعة محددة من مصادر المعلومات ويقترح عليه تراتبية لاستخدامها. لا تراعي هذه التراتبية اختلافات المتعلمين، بل يركز التدخل على المصدر وليس على المتعلم طالب المعلومات.

المستوى الخامس، المكتبي المستشار: يساعد المكتبي المستشار المتعلم خلال مراحل عملية بحثه، فيقدم له المساعدة عندما يحتاجها ويكون الوسيط بين المتعلم والمعلومات. يركز التدخل ضمن هذا المستوى على مبدأ اللإيقين فتُقدّم للمتعلمين المساعدة المؤثرة والموجهة والفاعلة.

2- مستويات التعليم

أكدت كهلثاو (1993) أن خدمة التدريب والتوجيه الببليوغرافي التي تقدمها المكتبات الأكاديمية تخضع لمتغيرات ترتبط بحاجة المتعلم نفسه، فهو من يفرض نوع التدريب ومستواه وطريقة تقديمه. صنّفت التدريب والتوجيه الببليوغرافي ضمن خمس مستويات تعبر عن إختلاف وتنوع أنواع المساعدة التي يحتاجها المتعلمين.

المستوى الأول، المكتبي المنظم: لا يتواصل المكتبي المنظم مباشرة مع المتعلمين إلا أنه يقدم لهم مجموعة منظمة جداً من مصادر المعلومات الورقية والإلكترونية ويعمل على إعداد كافة الأدوات الببليوغرافية من فهرس وكشافات.

المستوى الثاني، المكتبي المحاضر: يقّم المكتبي المحاضر تعريفاً بالمكتبة وخدماتها وأدوات العمل فيها. إنه يقدم مضموناً واحداً لجميع الطلاب ويفترض بأنه فاعل في أداء وظيفته، أي يحقق قدرة الطلاب على الوصول إلى المعلومات ضمن المجموعة المكتبية والبحث في أدوات العمل الببليوغرافية.

المستوى الثالث، المكتبي المدرّس: يدرّب المكتبي المدرّس المتعلمين على استخدام مصدر محدد أو أداة محددة ضمن مجموعة المكتبة. تأتي توجيهات المكتبي في سياق محورية المصدر في الخدمة، إذ يتم التعريف به بطريقة واحدة ووقت واحد لمتعلمين مختلفين.

المستوى الرابع، المكتبي الموجّه/المُرشد: يقّم المكتبي المرشد للمتعلمين مجموعة محددة من مصادر المعلومات ويدربهم على استخدامها. يعرفهم بمصادر محددة تلائم موضوع بحثهم ويدربهم عليها، فيقدم لهم مثلاً قاعدة بيانات متخصصة ويدربهم على كيفية البحث فيها. الهدف من الإرشاد هو تضيق عملية بحث المتعلم ضمن مجموعة محددة من المصادر المتاحة ضمن المجموعة المكتبية.

المستوى الخامس، المكتبي المستشار: يساعد المكتبي المستشار المتعلم في تقييم المعلومات وتفسيرها ثم استخدامها. إنه يقدم المساعدة التي يحتاجها المتعلم خلال مراحل بحثه عن المعلومات وتعلمه منها. يقوم تدخل المكتبي المستشار على مبدأ اللائقين فترتكز الخدمة على المتعلم وليس على المصدر أو الأداة.

في الخلاصة نوّكّد على تعريف النظرية البنائية للمعرفة بأنها شخصية جدًّا بينيها المتعلم بنفسه مستفيدًا من معارف السابقين ودمجها مع خبراته الشخصية وتجاربه العديدة. تتحقّق المعرفة عند قدرة المتعلم على الوصول إلى مهارات ذهنية عليا هي التحليل والتقييم والتوليف والإستنتاج، بحيث يحلّل المتعلم المعلومات التي حصل عليها ويقوم بتوليفها معتمدًا سياقته الشخصي ثم يقدم إستنتاجاته. التعلم هو الطريق الذي يصل فيه المتعلم إلى المعرفة والأستاذ الأكاديمي يوجهه ويرشده خلال مراحل تعلمه.

قام العديد من الباحثين بدراسة سلوكيات المستفيدين في البحث عن المعلومات واستخدامها وقدموا عددًا من النماذج النظرية التي تحدد أنماط السلوكيات والإستخدام. عرّف بعضهم أمثال ويلسون (Wilson, 1999) وإليس (1989) السلوكيات بوصفها مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المتعلمين ضمن بيئة المكتبة الأكاديمية، وهي ترتبط بفعالية وأهمية نظام ومصادر المعلومات المتبعة في المكتبة. يخالف الفلاسفة البنائيون هذا الإتجاه السلوكي، فهم يدرسون السلوكيات في سياق المتعلم، طبيعة النشاط الأكاديمي والأهداف التربوية للنشاط. بيّنت ليمبرغ هذه الإتجاهات ودرست اختلافات المتعلمين في تعريف الظاهرة وفي استخدام المعلومات.

إلى ذلك، حلّت كهلتاو (1993) سلوكيات المستفيدين وحدّدت مراحل عملية بحثهم عن المعلومات بأبعادها الذهنية والعاطفية والعملية. ربطت بين مراحل العملية وبين الخدمة المكتبية ودور المكتبي وعرّفت الخدمة الفاعلة بأنها يجب أن تكون مؤثرة ومغيّرة. يتدخل أخصائي المعلومات ويساعد المتعلم خلال مراحل بحثه عن المعلومات، فترتبط المساعدة بطلب المتعلم الذي يسأل الأخصائي مساعدته في الوصول إلى معلومات محددة، تقييمها، أو استخدامها بشكل فاعل.

منذ أواخر القرن العشرين، برز مصطلح وعي المعلومات في بيئة المكتبات الأكاديمية وبدأت الدراسات العديدة بتتبع تطوره ودراسة أبعاده التربوية والفلسفية. عُرّف وعي المعلومات بمجموعة من الخصائص للواعين بها، وارتبط بمجموعة من النشاطات في الوصول إلى المعلومات ثم تقييمها واستخدامها. إن الدراسات في المفهوم تحاول أن تعطي تعريفًا للمتعلم يتوافق مع طبيعة المعرفة وبيئة إنتاجها وإنتاجها والتكنولوجيات الحديثة والمتطورة. لذلك، يمكن الحديث هنا عن تكامل بين دراسات سلوكيات المتعلمين والدراسات في وعي المعلومات مع أن هذا المنحى ليس واضحًا بشكل كبير في أدبيات كل من المفهومين. برزت دعوة كل من ليمبرغ (2006) وكهلتاو (2008) إلى توحيد الجهود وتنسيقها بين الدارسين، حيث

ربطت ليمبرغ بين تدريس وعي المعلومات وبين النظريات المختلفة في سلوكيات المستفيدين كي يستند التدريس على أسس فلسفية محددة. بينما بينت كهلثاو أهمية تعريف وعي المعلومات بأنه الإطار النظري الذي يحكم ويحدد السلوكيات المختلفة ضمن بيئات تربوية متغيرة.

في الفصل الثاني نعالج مفهوم وعي المعلومات وتعريفاته وتطوره ومعايره التطبيقية بوصفه مجموعة من المهارات التي يحققها المتعلم أثناء تعلمه من المعلومات. في القرن الحادي والعشرين، يُعرف المفهوم بأنه لا يقتصر على مجموعة محددة من المهارات، بل هو عملية التعلم التي توصل المتعلم إلى المعرفة. يتعلم المتعلم بمساعدة كل من الأستاذ الأكاديمي والمكتبي المتخصص اللذان يقدمان التوجيه المناسب ويتشاركان في وضع الخطط والسياسات التربوية.

الفصل الثاني

وعي المعلومات Information Literacy

ما هو هذا المفهوم الذي برز مع بول زوركوفسكي رئيس جمعية صناعة المعلومات الأميركية عام 1974 ولا يزال محل جدل كبير بين أوساط المكتبيين والتربويين والأكاديميين مع بداية العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين؟ أهو مرادف لمهارات المتعلم في الوصول إلى المعلومات ثم تقييمها واستخدامها؟ أهو مهارة المتعلم في الوصول إلى المعلومات ضمن بيئة مكتبية منظمة، أم أنه تعريف للطالب المتعلم الذي يبني معرفته الشخصية من معارف غيره السابقة ويختبر ويجرب عملياً؟

أهو بديل للخدمة المكتبية التقليدية، هل هو محاولة المكتبات إنقاذ نفسها عبر إعادة تحديد دورها ووظائفها وعلاقتها مع الطلاب المستفيدين منها؟ أم أن وعي المعلومات يتخطى المكتبة والخدمة المكتبية، لأن الوصول إلى المعلومات واستخدامها هي عملية تشمل إضافة إلى المكتبة والخدمة المقدمة المتعلم نفسه، المؤسسة الأكاديمية الأم التي تخطط وتعد السياسات التربوية والمناهجية والأستاذ الأكاديمي الموجه للطالب وصلة الوصل بينه وبين المعلومات في سياق بنائه لمعرفته؟

ثم، لم التخبط في فهم هذا المفهوم والتعبير عنه بمفردات اللغة العربية في العالم العربي؟ لم تجد المكتبات الأكاديمية ولا التربويون العرب بعد مرادفاً عربياً واحداً للأصل الإنكليزي، إذ إن التعريفات المتعددة تعبر عن الفهم السطحي للمفهوم بدل تقديم رؤية عربية شاملة تعرّف وعي المعلومات في سياق التربية والطلاب والمؤسسات التربوية العربية. تشير المصطلحات العربية الكثيرة المستخدمة إلى تشتت الجهود في مجال الوصول إلى مصطلح عربي يرادف الأصل الإنكليزي سواء أكانت هذه الجهود فردية أم مؤسساتية، ومنها: الوعي المعلوماتي وهو الأكثر استخداماً، مهارات المعلومات، الثقافة المعلوماتية، ثقافة المعلومات. نشير إلى أن مكنز شمعة التربوي لم يقدم واصفة عربية للمفهوم، لكنه يعرب Literacy كـ "قراءة"، فهل يمكن لنا القول بأن التعريب بحسب هذا المكنز هو "قراءة المعلومات"؟ لقد اخترنا في سياق هذه الدراسة استخدام مصطلح "وعي المعلومات" كمرادف عربي للأصل الإنكليزي "Information literacy".

في هذا الفصل نحاول تتبّع تطور مفهوم وعي المعلومات في البلدان الناطقة باللغة الإنكليزية، أي الولايات المتحدة الأميركية وأستراليا من جهة والمملكة المتحدة من جهة أخرى، وهي البلدان الأكثر نشاطاً في تقديم تعريفات له ووضع معايير التطبيقية. أما المعالجات التجديدية للمفهوم فترتكز على تنوع خبرات

المتعلم وتجاربه الشخصية وتعرف الواعين بالمعلومات في سياق إختلافاتهم وتنوعاتهم. تفترض معايير وعي المعلومات التطبيق في المؤسسة الأكاديمية التي تعد وتخطط لهذه البرامج فيكون الدور الأساسي للفاعلين الرئيسيين في عملية تطبيق هذه المعايير، أي المكتبيون والأساتذة الأكاديميون الذين يتدخلون خلال عملية تعلم الطالب من المعلومات ويحققون التوسط بينه وبين المعلومات عندما يحتاج إلى المساعدة. يحدد الأستاذ الأكاديمي الموضوع الذي يجب العمل عليه، ويساعده المكتبي على تحقيق الإستفادة القصوى من المعلومات المتاحة داخل المكتبة وخارجها في سياق موضوع البحث وخلال عملية بحثه عن المعلومات، أي عند اتصاله المباشر بها، تفاعله معها ثم استخدامها.

أولاً: البداية والتعريفات، السبعينات والثمانينات من القرن العشرين

أول من قدم مفهوم وعي المعلومات كان بول زوركوفسكي، رئيس جمعية صناعة المعلومات الأميركية، عام 1974 ووضعه في سياق قدرات العاملين في المؤسسات الصناعية ومهاراتهم في إتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل وحل مشكلاته. ففي تقرير قدمه إلى البعثة الوطنية للمعلومات وعلوم المكتبات عام 1974، قدم مصطلح وعي المعلومات وعرفه في سياق مجموعة من الخصائص والصفات التي يتصف بها الواعون بالمعلومات، فهم الأشخاص المدربون على كيفية استخدام المعلومات ضمن أعمالهم.

"الواعون بالمعلومات هم الأشخاص المدربون على كيفية تطبيق مصادر المعلومات في سياق عملهم. هم تعلموا المهارات والتقنيات اللازمة والتي تمكنهم من تطبيق مجموعة كبيرة من أدوات المعلومات ومصادر المعلومات الأولية على مشكلاتهم من أجل إيجاد الحلول اللازمة لها" (زوركوفسكي، 1974)³

ربط زوركوفسكي بين مصادر المعلومات وأدواتها وبين المشاكل التي يواجهها الأفراد العاملون، فالواعي بالمعلومات هو الأقدر على إيجاد الحلول للمشاكل التي يواجهها ضمن عمله عبر استخدامه الفاعل لمصادر المعلومات وأدواتها. قامت بيرينز (Behrens, 1994: 2) بتحليل تعريف زوركوفسكي ورأت بأنه يشتمل على النقاط التالية: أ- أن مصادر المعلومات وأدواتها تطبق على حالات العمل وفي العمل ؛ ب- أن استخدام المعلومات وأدواتها يتطلب مجموعة من المهارات والقدرات ؛ ج- أن المعلومات تستخدم في إتخاذ القرارات التي تساعد في حل المشكلات.

³ تعريب الطالبة التقريبي للأصل الإنكليزي

"People trained in the application of information sources to their work are called information literates .They have learned the techniques and skills in utilizing a wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems" (Zurkowski, 1974)

برز مصطلح وعي المعلومات مجددًا عام 1976 في تعريف جديد قدمته لي بيرشينال (بيرينز، 1994) فأشارت إلى أنه مرتبط بتحقيق مستقبل جديد لتنظيم المعلومات. عرفته كالتالي:

"يفترض وعي المعلومات مجموعة جديدة من المهارات، تتضمن كيفية تحديد واستخدام المعلومات المطلوبة لحل المشكلات واتخاذ القرارات بطريقة فاعلة ومؤثرة"⁴ (ص. 2-3)

أكدت بيرينز (1994: 2) على أن بيرشينال ربطت بين وعي المعلومات ومجموعة من المهارات والقدرات هي التالية: أ- المهارات المرتبطة بتحديد مصادر المعلومات واستخدامها ؛ ب- مهارات مرتبطة باستخدام مصادر المعلومات لحل المشكلات واتخاذ القرارات ؛ ج- مهارات مرتبطة بتحديد معلومة محددة واستخدامها بفعالية.

في السنة نفسها، أي عام 1976، قدم هاملينك (بيرينز، 1994: 2) تعريفًا مختلفًا لوعي المعلومات أظهر الإطار الموضوعي والإختصاص الذي انطلق منه، من خارج بيئة المكتبات وعلوم المعلومات. هاملينك، وهو مستشار في أبحاث الإتصالات، استخدم مصطلح وعي المعلومات للإشارة إلى حاجة الجمهور المتلقي للرسائل التي تبثها وسائل الإتصال أي الراديو والتلفزيون إلى التحرر من القراءات والأفكار النمطية عن الأحداث المقدمة إلى شريحة واسعة من الجمهور، فهو يحترم متلقي الرسالة ويقدر قدرته على القيام بعملية استنتاج وتحليل شخصية للأحداث بناء على فهمه الشخصي وخلفيته الثقافية والاجتماعية واعتقاداته الفكرية. وعي المعلومات هو مسعى للتحرر من القراءات الجاهزة والنمطية للأحداث العالمية نحو قدرة الجمهور المتلقي على تقييم المعلومات والوصول إلى استنتاج شخصي.

بعد ذلك، في العام 1979 قدمت جمعية صناعة المعلومات الأميركية تعريفًا جديدًا مختلفًا عن تعريف زوركوفسكي عام 1974. عرفت الواعي بالمعلومات بأنه الشخص الذي يعرف المهارات والتقنيات لاستخدام أدوات المعلومات وتطبيقها على المشكلات لأجل إيجاد الحلول اللازمة لها.⁵ في العام نفسه، وفي مقال حول مهنة المكتبات والمكتبيين، قدم تايلور مجموعة من العناصر التي يجب أن تكوّن أي تعريف لوعي المعلومات هي التالية: أ- أن إيجاد الحلول للمشكلات مرتبط بقدرة الفرد على الوصول إلى حقائق

⁴تعريب الطالبة التقريبي عن الأصل الإنكليزي

"To be information literate requires a new set of skills, these include how to locate and use information needed for problem solving and decision making efficiently and effectively". (Behrens, 1994: 2-3)

⁵ "Information literate is a person who knows the techniques and skills for using information tools in molding solutions to their problems". (Behrens, 1994: 3)

ومعلومات محددة؛ ب- أن العلم والمعرفة مرتبطان بتنوع مصادر المعلومات والمعلومات هي ضرورية لهذا الوعي؛ ج- أن هناك استراتيجيات لاكتساب المعرفة. أظهرت بيرينز (1994: 3) الربط الذي قدمه تايلور بين وعي المعلومات وبين مهنة المكتبات، فهو حدد العلاقة بين إيجاد الحلول للمشكلات وبين استخدام المعلومات المتاحة والمحفوظة والمنظمة في المكتبات.

أشارت بيرينز (1994: 3) أن مجمل تعريفات العقد السابع من القرن العشرين تظهر أن الوعي بالمعلومات هو المستخدم الفاعل لها والقادر على إيجاد الحل الذكي لمشكلته في العمل أو في بيئات أخرى. أكدت أن اختيار مجلة Magazine الأميركية جهاز الكمبيوتر كجهاز العام 1982 حوّل في مسارات تعريف وعي المعلومات وأكد على الدور الذي تلعبه التكنولوجيات إضافة إلى المعلومات في تحديد تعريف وعي المعلومات.

في العام اللاحق، 1983، برز تعريف فورست هورتون للوعي المعلوماتي وربطه بقدرة الفرد على استخدام جهاز الكمبيوتر ومعرفته بخصائصه وبرمجياته المتنوعة. الوعي المعلوماتي هو جزء من وعي المعلومات⁶ لأنه لا يمكن الفصل بين المعلومات وبين تكنولوجيا المعلومات وبرمجياتها. أكدت بيرينز أيضاً أنه من الواضح تأثير التكنولوجيات الحديثة وظهور جهاز الكمبيوتر وتوفره لدى الجمهور في البيئات التعليمية والعملية على تحديد الإطار التعريفي لوعي المعلومات وعلى الخدمة المكتبية: أجهزة الكمبيوتر وإستخداماتها في المكتبات، بروز قواعد البيانات الإلكترونية التي تقدم إضافة إلى معلومات بيليوغرافية عن المقالات مستخلصات وكشافات، بداية ظهور الفهارس المتاحة عبر الخط المباشر بدل الفهارس الورقية، الأقراص المدمجة لتخزين المعلومات، عالم النشر الإلكتروني.

قدّم ديمو عام 1985 تعريفاً لوعي المعلومات بالإضافة إلى مجموعة من الخصائص العامة له، فعرفه بأنه "القدرة على الوصول الفعال إلى المعلومات وتقييمها بناءً على الحاجة المعينة إليها"، وهو يتصف بالخصائص التالية:

أ- هو مجموعة متصلة ومتداخلة من المهارات والمعارف، تتمثل بقدرة الطالب على إعداد خطة بحثية وتقييمها وتقييم المعلومات التي وصل إليها والمعرفة هي العلم بأدوات المعلومات ومصادرهما؛

⁶ تعريب الطالبة التقريبي عن الأصل الإنكليزي

"Information literacy, as opposed to computer literacy, means raising the awareness of individuals and enterprises to the knowledge explosion, and how machine-aided handling systems can help to identify, access and obtain data, documents and literature needed for problem solving and decision making" (Behrens, 1994: 3).

ب- تتطور هذه المهارات والمعارف من خلال اكتساب الطالب المتعلم لسلوكيات محددة وهي الصبر، الإنتباه للتفاصيل والحذر عند قبول أي عمل مطبوع أو مصدر معلومات؛

ج- متطلبات العمل من الجهد والوقت؛

د- هذه المهارات تتمايز عن القدرات التقليدية للمتعلمين أي القراءة والكتابة.

في العام 1987، طرحت كهثاو سؤالاً وضعت فيه وعي المعلومات في إطار الوعي العام للطلاب المتعلمين في مجتمع المعلومات. تساءلت كيف يكون المتعلم واعياً في عصر المعلومات، ثم أكدت على أن المفهوم مرتبط بمجموعة من المهارات التطبيقية أي القدرة على القراءة والكتابة واستخدام المعلومات العامة الأساسية في الحياة اليومية إضافة إلى القدرة على تحديد الحاجة إلى المعلومات والبحث عنها ثم استخدامها لتساعد في اتخاذ القرار الذكي وحل مشكلة معينة. وعي المعلومات يتخطى المهارات والقدرات العادية التطبيقية إلى قدرة المتعلم على معالجة مجموعات كبيرة من المعلومات تبثها أجهزة الكمبيوتر ووسائل الإتصال الجماهيري وتؤهله ليكون متعلماً لمدى الحياة وقادراً على التكيف مع التغييرات الإجتماعية والتكنولوجية المتتالية⁷. (بيرينز، 1994: 5).

في العام نفسه، ربطت بريفيك بين وعي المعلومات والتعلم مدى الحياة وأكدت على حتمية العلاقة بينهما، وعرفت الوعي بالمعلومات بأنه: أ- فاهم عملية الوصول إلى المعلومات والمعرفة عبر النظام التي تتبعه المكتبة؛ ب- مقيم فعالية قنوات المعلومات المتعددة منها المكتبات بناءً على حاجته منها وإليها؛ ج- ممتلك المهارات الرئيسية لاكتساب وتخزين معلوماته الشخصية، أي القدرة على التعامل مع التقنية والتكنولوجيا المتوفرة في الوصول إلى المعلومات وتخزينها؛ د- هو مواطن مسؤول يأخذ بعين الإعتبار قضايا السياسة العامة المتعلقة بالمعلومات ومنها حقوق النشر، الملكية الفكرية، الخصوصية والشخصية.

عرّف جان أوسلين وبيل كرونز وعي المعلومات من خلال فهم قوة ودور المعلومات، حيث يفترض أن يمتلك الواعون بالمعلومات القدرة على تحديد المعلومات، استرجاعها واستخدامها في اتخاذ القرارات

⁷ تعريب الطالبة التقريبي عن الأصل الإنكليزي

“What does it mean to be information literate in an information society? Information literacy is closely tied to functional literacy. It involves the ability to read and use information essential for everyday life. It also involves recognizing an information need and seeking information to make informed decisions. Information literacy requires the ability to manage complex masses of information generated by computers and mass media, and to learn throughout life as technical and social changes demand new skills and knowledge.” (Behrens, 1994: 5)

والقدرة أيضاً على إدارتها من خلال استخدام الأدوات التكنولوجية الحديثة. إن وعي المعلومات هو امتداد للقدرة التقليدية للطلاب أي القراءة والكتابة ويتوافق مع التطورات التكنولوجية والثورات التي نعيشها. (بيرينز، 1994: 6).

في تقييمها لتعريفات العقد الثامن من القرن العشرين، أكدت بيرينز (1994) على أن وعي المعلومات أصبح فكرة تربوية عامة يتعاون لتحقيق مهاراتها التربويون والمكتبيون الذين يعرفون الطلاب بطريقة التنظيم المتبعة في المكتبة وكيفية الوصول إلى مصدر محدد أو معلومة محددة من خلال المجموعة المكتبية وخارجها أيضاً.

في العام 1989، قدمت جمعية المكتبات الأميركية (ALA) تعريفاً للمفهوم ووضعت في سياق إعداد الطلاب ليكونوا متعلمين لمدى الحياة. عرفت الواعي بالمعلومات بأنه:

"القادر على الوصول إلى المعلومات متى احتاج إليها، تقييمها ثم استخدامها بفعالية. الواعون بالمعلومات هم الأشخاص الذين تعلموا كيف يتعلمون، هم يعرفون كيف يتعلمون لأنهم يعرفون طريقة تنظيم المعرفة، كيف يجدون المعلومات وكيف يستخدمونها بطريقة فاعلة"⁸ (جمعية المكتبات الأميركية، 1989: 3)

تطورت تعريفات العقد الثامن عن العقد السابع وتأثرت بمتغيرات عالم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبيئة إتاحة المعلومات وبثها. حدّدت بيرينز (1994: 6) مجموعة من الخصائص والأسباب الموجبة لوعي المعلومات هي التالية:

أ- التطورات التكنولوجية الحديثة وقدرة المتعلم على استغلالها والتعامل معها في الوصول إلى المعلومات وتقييمها ثم استخدامها بعد تنظيمها وإدارتها والمهارات المرتبطة بهذه العملية.

ب- إن وعي المعلومات مرتبط بمجموعة سلوكيات محددة: كالوعي بالحاجة إلى المعلومات والإرادة لتقييمها واستخدامها، تقدير قيمة المعلومات، التطبيق الدقيق والعملية للمعلومات في سياق محدد.

⁸ تعريب الطالبة التقريبي عن الأصل الإنكليزي

"To be information literate, a person should be able to recognize when the information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information. Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information and how to use this information in such a way that others can benefit from them" (ALA, 1989: 3).

ج- وعي المعلومات مرتبط بمهارات فكرية نقدية: فهم المعلومات وتقييمها هي مهارات ضرورية للواعي بالمعلومات الذي لا يكتفي فقط بقدرته على تحديد المعلومات والوصول إليها.

د- بالرغم من ارتباط مهمة المكتبات بحفظ المعلومات المنشورة بطريقة علمية منظمة، إلا أن المعلومات في هذا العصر لم تعد محصورة في المكتبات مع ظهور الشبكات وقواعد البيانات الإلكترونية.

هـ- المهارات المكتبية التقليدية ليست كافية ليكون المتعلم واعياً بالمعلومات، فلا يحدد المفهوم بالقدرة على استخدام جهاز الكمبيوتر وبرمجياته الحديثة.

و- وعي المعلومات أساسي في إعداد مواطنين واعين صالحين وفاعلين في مجتمعهم.

ز- إن تدريس وعي المعلومات Teaching information literacy هو عملية تتطلب التشارك والتعاون والتواصل بين المكتبة والمؤسسة الأكاديمية التي تخطط البرامج التعليمية.

و- وعي المعلومات هو مجموعة من المهارات والقدرات التالية : القدرة على تحديد الحاجة إلى المعلومات؛ تحديد المعلومات المطلوبة والمرتبطة بحاجة أو مشكلة محددة ؛ الوصول إلى المعلومات المطلوبة؛ تقييم المعلومات التي حصل عليها؛ استخدام المعلومات بفعالية في سياق المشكلة/الحاجة المحددة.

ثانياً: تسعينات القرن العشرين وتطور المفهوم

توسّع مفهوم وعي المعلومات في تسعينات القرن العشرين وحُدّدت مجموعة خصائص للواعين بالمعلومات. عرّفت دويل (Doyle, 1992) الواعي بالمعلومات بأنه: يعرف بأن المعلومات الدقيقة والكاملة هي الأساس في إتخاذ القرار الذكي؛ يصيغ ويحدّد تساؤلات البحث؛ يحدد مصادر محتملة للمعلومات التي يحتاجها؛ يبني إستراتيجيات بحثية فعالة ؛ يصل إلى المعلومات المتاحة بأشكال متعددة؛ يقيم النتائج التي وصل إليها؛ ينظم المعلومات من أجل الإستخدام العملي لها؛ يدمج المعلومات التي حصل عليها مع معارفه السابقة؛ يستخدم هذه المعلومات في التفكير النقدي وحل المشكلات.

عرّف شابيرو وهاغز (Shapiro and Hughes, 1996) المفهوم بأنه، "فن ليبرالي جديد يتخطى قدرة الفرد على استخدام جهاز الكمبيوتر والوصول إلى المعلومات إلى القدرة على القراءة النقدية للمعلومات، بطبيعتها، بنيتها التقنية وأطرها وتأثيراتها الاجتماعية والثقافية والفلسفية أيضاً"⁹

قدّمت بروس (Bruce, 1997) رؤية جديدة للمفهوم مختلفة عن كافة التعريفات السابقة. إنطلقت من مبدأ اختلاف المتعلمين وتنوع تجاربهم مع المعلومات وطرحت نموذجاً جديداً لوعي المعلومات هو النموذج النسبي. ووعي المعلومات بحسب بروس مبني على تجارب الأفراد/المتعلمين مع المعلومات Based on real life experiences with information، والواعي بها هو القادر على اختبارها واستخدامها في سياقات متنوعة¹⁰. طرحت سبعة أوجه لوعي المعلومات The Seven Faces of Information Literacy (1997) وقدّمت تصورها للخبرات التي يراكمها المتعلمون في سياقات متنوعة. أكّدت بأن ووعي المعلومات هو مجموعة من الطرق المختلفة والمتعددة التي يختبر المفهوم في سياقها، وبأن تدريسه مرتبط بالمساعدة التي تقدم للمتعلمين من أجل توسيع إطار تجاربهم وخبراتهم.

الوجه الأول: خبرة تكنولوجيا المعلومات IT experience

ترتبط أهمية تكنولوجيا المعلومات بالمتعلمين أنفسهم، إذ يجب أن يكونوا عارفين ومحيطين بالمعلومات المنشورة والمتاحة وطرق الوصول إليها واستخدامها. يساعد المكتبي المتخصص الطالب فيعرفه على طرق استخدام هذه التكنولوجيات والإستفادة منها. تتحقق المعرفة بها من خلال تكرار مرات استخدامها، وهي تعرّف أيضاً بأنها خبرة الوعي المعلوماتي Computer literacy.

الوجه الثاني: الخبرة في مصادر المعلومات Information sources experience

هي الخبرة التي يكتسبها المتعلم من خلال تعاطيه مع مصادر المعلومات المنظمة التي تتيحها المكتبات ومراكز المعلومات بالتحديد، وهي تمثل قدرته على تحديد المعلومات والوصول إليها ضمن بيئة مكتبية منظمة واستخدام أدوات المعلومات المتاحة كالفهارس والكشافات. يكتسب الفرد هذه الخبرة عن طريق التجربة الشخصية التي تبدأ مع المساعدة التي تقدمها المكتبة بأشكال وطرق

⁹ تعريب الطالبة التقريبي عن الأصل الإنكليزي

"A new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to the critical reflection of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact". (Shapiro and Hughes, 1996).

¹⁰ تعريب الأصل الإنكليزي، بتصريف

"Being information literate is about having access to different ways of experiencing information use" (Bruce, 2001).

مختلفة: زيارات إلى المكتبة، التعريف بنظام التصنيف المتبع، التعريف بأنواع مصادر المعلومات المتاحة، كيفية البحث في الفهرس الورقي والإلكتروني. إنها الخبرة الببليوغرافية التي يراكمها المتعلم ويستفيد من مساعدة المكتبيين الذين يتوسطون بينه وبين مصادر المعلومات وأدواتها.

Information process experience الوجه الثالث: الخبرة في عمليات المعلومات أكدت بروس أن عملية المعلومات Information process هي فن إبداعي مرتبط بقدرات المتعلم في التفكير النقدي وحل المشكلات واتخاذ القرارات. لذلك، كلما تنوعت خبرات المتعلم كلما أصبح أكثر قدرة على النظر بطريقة نقدية إلى المشكلة قيد البحث وتقييمها ثم إتخاذ القرار الذكي.

Information control experience الوجه الرابع: الخبرة في إدارة المعلومات هي الخبرات التي يراكمها المتعلمون في مجال ضبط المعلومات وإدارتها. تضبط المعلومات بعد الوصول إليها ثم القيام بإدارتها وتنظيمها (إعداد الببليوغرافيات والكشافات، تنظيم المعلومات وترتيب الأفكار) بالإضافة إلى الربط بين المعلومات والقدرة على تحقيق التسلسل والإنسياب في الأفكار.

Knowledge construction experience الوجه الخامس: الخبرة في بناء المعرفة إنها الخبرات التي يراكمها المتعلم خلال عملية تعلمه من المعلومات في سياق بنائه لمعرفته، فهو يحدّد مساره الشخصي خلال عملية البحث ويستفيد من معارف السابقين ودمجها بتجاربه الشخصية. فكلما تنوّعت الموضوعات والأبحاث التي يعمل عليها المتعلم ، كلما امتلك القدرة الذهنية على تحليل المعلومات بطريقة نقدية.

Knowledge extension experience الوجه السادس: الخبرة في استخدام المعرفة ترتبط خبرات المتعلم الشخصية بتجاربه المتنوعة مما يساعده على تكوين فكر نقدي إبداعي ونظرة معمقة عند معالجة موضوع أو مشكلة في سياق محدد. تتنوع السياقات بين حياتية أو عملية أو تعليمية أو صحية أو مجتمعية وغيرها، وهو ما يعطي الفرد والمتعلم القدرة على تحليل المشاكل ومعالجة الموضوعات بطريقة جديدة معمقة بعيدة عن الفهم السطحي والحكم والإستنتاج السريعين.

Wisdom experience الوجه السابع: خبرة الحكمة ترتبط الحكمة بالتجارب والخبرات الكثيرة في الحياة ضمن سياقات متنوعة، وهي التي تمكن الفرد من الحكم على الأمور من منظوره الشخصي. كذلك، يرتبط القرار الذكي والحكيم بقدرة الشخص على إصدار حكم صالح يعود بالمنفعة على الآخرين.

هذه الخبرات المتنوعة تمكن الفرد من أن يصبح واعياً بالمعلومات ضمن كل وجه من هذه الأوجه؛ لذلك تقوم عملية تدريس وعي المعلومات على مساعدة المتعلمين في مراكمة خبرات تعليمية متنوعة.

ثالثاً: معايير وعي المعلومات

شهد العقد الأخير من القرن العشرين والأول من القرن الحادي والعشرين العديد من المحاولات لوضع معايير تطبيقية لوعي المعلومات لتكون برامج وسياسات لتدريس وعي المعلومات في المؤسسات التربوية في قطاع التعليم العالي. وضعت البلدان الناطقة باللغة الإنكليزية معايير تطبيقية مختلفة لوعي المعلومات، بينت فيها أهمية تحقيق المتعلم المهارات التي تساعد على التفكير النقدي الإبداعي والتعلم مدى الحياة.

ربطت Society of College, National and University Libraries (SCONUL) عام 1999 بين وعي المعلومات وبين مجموعة من المهارات الفنية في التعامل مع المعلومات ومع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. بينما قامت جمعية المكتبات الجامعية والبحثية في أميركا (ACRL, 2000) بوضع معايير تطبيقية لوعي المعلومات مبنية على ثلاثية المعايير Standards، مؤشرات الأداء Indicators، ومخرجات التعلم Learning outcomes. تشير المعايير إلى خصائص الطالب الواعي بالمعلومات ومؤشرات الأداء إلى مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها، بينما تساعد المخرجات التعليمية في تقييم أداء الطالب وقياس مستواه ضمن المعيار الواحد. إن تطبيق هذه المعايير يفترض التواصل والتعاون والتنسيق بين الأستاذ الأكاديمي والمكتبي في سياق سياسة تربوية واضحة وخطط مناهجية تضعها المؤسسة الأكاديمية الأم: المدرسة، المعهد، الجامعة. في العام 2001، قامت Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL) بوضع معايير تطبيقية لوعي المعلومات في أستراليا ونيوزلندا مستوحى من المعايير التطبيقية الأميركية وبموافقة ACRL.

في أواخر العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، برزت القراءة التجديدية التي أعدتها SCONUL عام 2011 وعبرت عنها بالأركان السبعة لوعي المعلومات The Seven Pillars of Information Literacy : the Core Model. انطلقت هذه المحاولة من رفض حصر تعريف وعي المعلومات بمجموعة من القدرات الذهنية ومهارات المعلومات بل هي رؤية شاملة للطلاب المتعلمين المتنوعين والمختلفين. انطلق التعريف الجديد للمفهوم من المتعلم المختلف الذي يبني معرفته في بيئة القرن الحادي

والعشرين. إلى ذلك، تشير البنية الدائرية لنموذج الأركان السبعة إلى اختلاف طرق ومسارات المتعلمين لتحقيق امتلاكهم المهارة ووصولهم إلى المعرفة.

بعد ظهور نموذج SCONUL عام 2011، برزت الدعوات إلى قراءة تجديدية نقدية للمعايير التي أعدتها ACRL عام 2000 والإنطلاق من مبدأ تنوع المتعلمين واختلاف سلوكياتهم في البحث عن المعلومات واستخدامها. ترفض هذه الدعوات الأطر التطبيقية التي تبسط المفهوم وتدعو إلى العمل على وضع إطار جديد يعبر عن نظرة أكثر عمقاً ونضجاً في فهم الطلاب، المعرفة، والتكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين.

أ- البريطانيون والمعالجة البراغمية

في العام 1999، طرحت SCONUL في المملكة المتحدة نموذجاً لمهارات المعلومات عرّفت فيه وعي المعلومات وحددت مجموعة خصائص للواعين بها. إنه مجموعة من مهارات المعلومات يكتسبها المتعلمون، وهي مهارات ذهنية فكرية تنطلق من قدرة المتعلم على الوصول وتحديد معلومة محددة أو مصدر معين في سياق مشكلة محددة وصولاً إلى قدرته على التفكير النقدي الإبداعي وحل المشكلات.

تشير بنية النموذج العامودية إلى التطور الذي يحققه المتعلم في مهاراته الذهنية، فهي مجموعة تصاعدية من القدرات التي تبدأ بتحديد الحاجة من المعلومات الموجودة والمتاحة، الوصول إليها ضمن بيئة إتاحتها: في المكتبة من خلال قدرة المتعلم على استخدام الفهرس والكشافات، أو عبر شبكة الإنترنت وبحثه في محركات البحث، أو من خلال قواعد البيانات الإلكترونية ثم استخدامها. الواعي بالمعلومات بحسب (SCONUL, 1999) هو القادر على:

أ- تحديد حاجته من المعلومات؛

ب- تحديد المسار الصحيح والملائم للمعلومات التي يحتاجها؛

ج- إعداد استراتيجيات بحثية فعالة لتحديد المعلومات التي يحتاج إليها؛

د- تحديد المعلومات المناسبة والوصول إليها؛

هـ- تقييم المعلومات التي حصل عليها من مصادر مختلفة وتقييم النتائج؛

و- تنظيم هذه المعلومات، ثم استخدامها ومشاركتها مع الآخرين؛

ز- توليف هذه المعلومات ثم اتخاذ القرار/الحل الشخصي والمساهمة في خلق المعرفة الجديدة.

يصبح المتعلم أكثر وعياً بالمعلومات كلما تطورت قدراته الذهنية تصاعدياً، فينتقل من مرحلة تحديد الحاجة وجمع المعلومات إلى مرحلة التقييم ثم الاستخدام واتخاذ القرار الذكي وحل المشكلات. إن هذه البنية الهرمية التصاعدية تؤكد على النظرة الموحدة إلى المتعلمين المختلفين والمتنوعين، وإلى الطريقة الواحدة في تقييمهم والحكم على مستواهم ووعيهم بالمعلومات.

ربطت SCONUL عام 1999 أيضاً بين مهارات المعلومات ومهارات تكنولوجيا المعلومات. فعلى الرغم من أن مهارات المعلومات تشكل الإطار الأعرض للمفهوم وتأتي من ضمنها مهارات التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تم ربط بين مهارات وعي المعلومات ومجموعة من المهارات الفنية في التعامل مع الكمبيوتر وبرمجياته. بني تعريف وعي المعلومات في المملكة المتحدة على مجموعة من مهارات المعلومات التي تساعد المتعلم على التعامل مع المعلومات، أي، الوصول إليها، تقييمها، تنظيمها، إدارتها ثم حسن استخدامها ومشاركتها مع الآخرين. إنها جزء منها قدرات ذهنية (التحليل، التقييم، التوليف والاستخدام) وبجزئها الآخر مهارات التعامل مع المكتبة ومجموعاتها وأدوات العمل فيها.

بحسب أندريتا (Andretta, 2006)، يتركز النقاش في المملكة المتحدة على دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعلم، لذلك يرتبط وعي المعلومات بقدرة المتعلم على الوصول إلى، تقييم ثم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ذكر كريونور ودورينديل (أندريتا، 2006: 23) ثلاثة عوامل عززت من أهمية إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في قطاع التعليم العالي في المملكة المتحدة: فهي تعتبر الأساس في التعليم الإلكتروني نظراً لغزارة ما توفره شبكة الإنترنت من مصادر معلومات مقارنة بما توفره المكتبات الأكاديمية لطلابها من مصادر ورقية وإلكترونية، وهو ما يترافق مع رؤية جديدة للتدريب المكتبي Library instruction وكيفية مساعدة الطلاب في تحقيق الاستخدام الفعال لهذه التكنولوجيات؛ أما العامل الثالث فهو زيادة عدد الوافدين إلى الجامعات من داخل المملكة المتحدة وخارجها. لذلك تم تعريف وعي المعلومات في جزء منه كمرادف للمهارات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT literacy ، هذه المهارات تجمع ما بين قدرة الفرد على البحث ضمن مجموعة مكتبية بالإضافة إلى استخدام التكنولوجيات الحديثة.

في العام 2011، ظهر تعريف SCONUL الجديد لوعي المعلومات. إنه يعبر عن المراجعة التي أجريت للتعريف السابق (SCONUL, 1999)، إذ تمّ تحليل المفهوم في سياق مجموعة من المتغيرات:

أولها إعادة النظر إلى الطالب الواعي بالمعلومات في القرن الحادي والعشرين الذي يتميز بوفرة المعلومات المنشورة والتكنولوجيات الجديدة؛ وثانيها النظر إلى المتعلمين باختلافاتهم وتنوعاتهم الثقافية، الإجتماعية، التعليمية، تخصصاتهم الموضوعية وتنوع مفردات الإختصاص. يمتاز الإطار الجديد بالليونة، فهو يتوافق مع جمهور غير متجانس من الطلاب المتعلمين وبيئات تعليمية متنوعة واختصاصات مختلفة. يمثل وعي المعلومات مجموعة مجموعة من المهارات الفنية والذهنية إضافة إلى سلوكيات شخصية مختلفة في تحقيق هذه المهارات.

عرّفت SCONUL عام 2011 الواعين بالمعلومات بأنهم "حذرون حول كيفية جمع، توليف وإنتاج المعلومات والبيانات بطريقة أخلاقية ولديهم المهارات لتحقيق ذلك بفعالية. كما وضعت إطاراً تطبيقياً عاماً، ومجموعة أخرى من الأطر التطبيقية التي ترتبط بفئات مختلفة من المستفيدين (العدسات Lenses)¹¹.

يقوم نموذج الأركان السبعة لوعي المعلومات *Seven Faces of Information Literacy* على أساسيتين اثنتين: أ- الكفاءات والمهارات *Competencies and skills*؛ ب- المواقف والسلوكيات *Attitudes and behaviors*. تؤكد مجموعة محددة من الكفاءات والمهارات على أهمية أن يحقق كافة المتعلمين قدرات ذهنية وعملية وفنية في بيئة القرن الحادي والعشرين، لكنهم يختلفون بسلوكياتهم في تحقيق هذه المهارات. يرتبط الإختلاف في السلوكيات بالخلفية الإجتماعية والثقافية والخبرات التعليمية السابقة للمتعلم.

أعدت SCONUL عام 2011 النموذج الأساسي *Core model* وهو إطار تطبيقي عام لوعي المعلومات، كما أعدت إطار تطبيقي للبحث (عدسة البحث *Research Lens*) وإطار تطبيقي للوعي الرقمي (عدسة الوعي الرقمي *Digital Literacy Lens*) ودعت المؤسسات التربوية وكافة الجهات الفاعلة إلى مشاركتها هذا العمل عبر إعداد أطر تطبيقية جديدة لمستفيدين جدد. أكدت كذلك على أن وعي المعلومات هو مفهوم واسع يشتمل على العديد من المفاهيم المرتبطة منها: الوعي المعلوماتي *Computer literacy*، الوعي الرقمي *Digital literacy*، وعي الميديا *Media literacy*، مهارات المعلومات *Information skills* وإدارة البيانات *Data management*. يتجاوز وعي المعلومات مجموعة محددة من القدرات والمهارات الفنية في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فهو نظرة شاملة إلى

¹¹ "عدسة/ عدسات" هي الترجمة الحرفية لـ "Lenses, Lenses"

المتعلم الذي يبني معرفته الشخصية ويحقق فهمه الذاتي. لذلك، عرفت (SCONUL, 2011) وعي المعلومات من خلال الواعين بالمعلومات أنفسهم فرأت أن:

"الواعين بالمعلومات قادرون على جمع، استخدام، إدارة، توليف وخلق المعلومات بطريقة أخلاقية، هم لديهم المهارات اللازمة لتحقيق ذلك بفعالية"

يمتلك الواعي بالمعلومات، بحسب رؤية SCONUL الجديدة، مجموعة من القدرات والمهارات في التعامل مع المعلومات. إنه قادر على تحديدها Identify، وضع إطاره الشخصي Scope، التخطيط Plan، جمعها Gather، تقييمها Evaluate، إدارتها Manage، وتقديمها Present.

ب- الأميركيون والدعوات التجديدية

في تقريرها عام 2000، قامت جمعية المكتبات الجامعية والبحثية في أميركا (ACRL) بتطوير التعريف الذي وضعته جمعية المكتبات الأميركية عام 1989، فعرفت مفهوم وعي المعلومات من جديد بأنه:

"مجموعة من القدرات تمكن الفرد من تحديد متى يحتاج إلى المعلومات، أين يجدها، كيف يقيّمها ثم يستخدمها بطريقة فاعلة"¹²

كذلك، عرّفت الواعي بالمعلومات بأنه: أ- يحدد طبيعة ومستوى المعلومات التي يطلبها ؛ ب- يصل إلى المعلومات المطلوبة بكفاءة وفعالية ؛ ج- يقيم المعلومات ومصادرها نقدياً ؛ هـ- يدمج المعلومات التي اختارها ببنية معارفه السابقة ؛ و- يستخدم المعلومات بفعالية لتحقيق هدف محدد ؛ ز- يعرف كافة القضايا الاجتماعية والإقتصادية والقانونية المحيطة باستخدامه للمعلومات، كما يصل إلى المعلومات ويستخدمها ضمن أطرها القانونية والأخلاقية.

انطلقت ACRL من هذه المهارات لإعداد مجموعة من المعايير/المقاييس Standards. كذلك، وضعت لكل معيار مجموعة من مؤشرات الأداء Indicators ومخرجات تعليمية Learning outcomes محددة تسهل عملية تدريس مهارات وعي المعلومات وتستخدم لتقييم أداء الطلاب. أكدت على الأهمية المتزايدة لامتلاك الفرد لمهارات وعي المعلومات مع بداية القرن الحادي والعشرين الذي يتسم

¹² تعريب الطالبة التقريبي عن الأصل الإنكليزي

"Information literacy is a set of abilities requiring individuals to recognize when the information is needed and have the ability to locate, evaluate and use effectively the needed information" (ACRL, 2000: 2)

بالخصائص التالية: أ- البيئة الحديثة المتسمة بالتغيرات التكنولوجية والتنامي الكبير في مصادر المعلومات المتاحة ؛ ب- تنوع وتعدد في أنواع وأشكال مصادر المعلومات المتاحة ضمن هذه البيئة ؛ ج- المعلومات متاحة عبر وسائط متعددة ومختلفة مما يثير الشكوك حول مصداقيتها وموثوقيتها ؛ هـ- الأهمية المتزايدة لامتلاك الفرد القدرة على قراءة المعلومات المتاحة نقدياً وتقييمها قبل استخدامها.

قارنت ACRL عام 2000 أيضاً بين مصطلحات ثلاث: وعي المعلومات، مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوعي المعلوماتي، فأكدت بأنها لا تشكل أبداً مترادفات لمفهوم واحد بل لكل منها تعريفها الخاص. كما شددت على النقاط التالية:

أ- يتخطى مفهوم وعي المعلومات المعرفة المجردة باستخدام جهاز الكمبيوتر وتطبيقاته، وهو ما يعرف بالوعي المعلوماتي، فهو يرتبط بقدرة الفرد على تكوين فكر نقدي يساعده على تقييم المعلومات.

ب- يمثل مفهوم وعي المعلومات الإطار الذهني للنشاطات المرتبطة بفهم المعلومات، الوصول إليها، تقييمها ثم استخدامها. تتطلب هذه النشاطات مجموعة من المهارات المرتبطة بالتعامل مع تكنولوجيات المعلومات والاتصالات، مما يعني أن مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي جزء من إطار أوسع من مهارات وعي المعلومات. تشمل هذه المهارات إضافة إلى مهارات فنية في التعامل مع تكنولوجيات المعلومات والاتصالات القدرة على إعداد خطة بحث صحيحة، مجموعة من المهارات الذهنية المرتبطة بالتقييم والتفكير النقدي والقياس.

بعد طرح SCONUL تحليلها الجديد لوعي المعلومات عام 2011، بدأت في الولايات المتحدة الأميركية الدعوات إلى إعادة تعريف المفهوم وإعداد معايير التطبيقية بشكل جديد. انطلقت الدعوات من التطورات الحديثة التي يشهدها عالم المعلومات والكم الهائل من المعلومات المنشورة والمتاحة، وكذلك من رفضها السياق الواحد لتدريس مجموعة محددة من المهارات. أكدت أن تعريف وعي المعلومات يجب أن ينطلق من المتعلم من المعلومات والوعي بها، فهو الذي يستغل المعارف السابقة والتكنولوجيات المتاحة لبناء معرفته وتحقيق فهمه الشخصي.

في حزيران من العام 2012، أصدرت ACRL Taskforce تقريراً دعت فيه إلى إعادة تحليل المعايير التي أعدتها ACRL عام 2000 لتتماشى مع أسلوب بث المعلومات وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات والتغييرات في بيئة التعليم العالي، وتعريف وعي المعلومات على أنه إطار أوسع لمجموعة من

المفاهيم المرتبطة منها: الوعي المعلوماتي، الوعي الرقمي، وعي الميديا وغيرها. ذكر غيبسون (2012)، وهو من فريق مجموعة العمل ACRL Taskforce، على أن معايير وعي المعلومات التي صدرت عن ACRL عام 2000 طبقت في كثير من المؤسسات التربوية بشكل فاعل، إلا أنه ومع التغييرات التي طرأت على سلوكيات الطلاب في مجالات التعامل مع المعلومات وتكنولوجياتها، والتطورات في بيئة بث المعلومات وإتاحتها وبيئة تكنولوجيات المعلومات والإتصالات صرنا بحاجة إلى إطار أوسع من المهارات. إنها أوسع من مجرد التعامل مع معلومات نصية مع الأخذ بعين الاعتبار التأكيد على مشاركة المتعلم في صناعة المحتوى من خلال بنائه معرفته ومشاركتها الآخرين. قد تكون المعلومات في بيئة التكنولوجيات الحديثة نصية، سمعية، بصرية أو سمعية-بصرية لذلك يجب أن يكون المتعلم قادراً على التعامل مع هذه البيئات من بث المعلومات وإتاحتها، وقادراً أيضاً على مشاركة المحتوى الذي يصنعه، أي معرفته الشخصية، عبرها.

دعت ACRL Taskforce إلى دمج خبرات الأكاديميين والتربويين والمكتبيين لأن إعداد المعايير التطبيقية وتطبيقها عملياً هي مهمة التربويين والمكتبيين معاً وتتطلب منهم التعاون والتنسيق، استهلتها بالتوصية التالية:

"من خلال العودة إلى الأدبيات حول مفهوم وعي المعلومات وخبرات المتخصصين في المجال، يعتقد أعضاء مجموعة العمل ACRL Taskforce بأن معايير وعي المعلومات التي أعدتها جمعية المكتبات الجامعية والبحثية في أميركا عام 2000 لا يمكن الأخذ بها كما هي، بل يجب أن تتم مراجعتها وتحليلها بعمق" (ACRL Taskforce, 2012)¹³

يظهر المسار التطوري الذي سلكه المفهوم منذ نشأته في نهايات القرن الماضي وحتى العقد الثاني من القرن الحالي تغييراً أساسياً في تعريفه وتحليله. بدأ كفكرة بسيطة مرتبطة بمجموعة من المهارات الفنية في التعامل مع المعلومات والتكنولوجيات في بيئة المكتبة الأكاديمية، وارتبط بدور للمكتبة الأكاديمية في توجيه سلوكيات الطلاب في التعامل مع المعلومات ومصادرها وأدواتها في المكتبة. لكنه مع بداية القرن الحادي والعشرين، بدأ يتخذ بعداً تربوياً بوصفه تعريفاً للمتعم وتحددًا لمجموعة من القدرات الفنية والذهنية التي

¹³ تعريب الطالبة التقريبي عن الأصل الإنكليزي

"Grounded in the scholarly literature and professional experience, members of the taskforce believe that the Association of College and Research Libraries Information Literacy Competency Standards for Higher Education shouldn't be reapproved as they exist but should be extensively revised" (ACRL Taskforce, 2012: 2)

يجب أن يمتلكها. أنتج هذا التحول في التعريف تطوراً في دور المكتبة الأكاديمية التي تسعى إلى القيام بدور تربوي ما، من خلال تدريس وعي المعلومات وتقييم مهارات الطلاب والمشاركة مع الطاقم الأكاديمي في التخطيط للمناهج وإعداد السياسات التربوية.

ج- العرب ومبدأ النقل

في العالم العربي، لم تتضح الرؤية بعد لفهم وعي المعلومات، إذ تعبر محاولات التعريب عن الفهم السطحي للمفهوم بعيداً عن فلسفته التي تفترض الإنطلاق من الطالب المتعلم نفسه وما يجب أن يمتلكه من مهارات. إن مجمل تعريفات وعي المعلومات باللغة العربية هي تعريبات سطحية للتعريف الذي وضعته جمعية المكتبات الأميركية عام 1989، كما للمعايير التطبيقية التي وضعتها ACRL عام 2000. إن جهود إصدار تعريفات باللغة العربية بمجملها فردية، والمصطلحات المستخدمة متعددة وكثيرة منها: الوعي المعلوماتي، الثقافة المعلوماتية، ثقافة المعلومات، مهارت المعلومات، الثقافة المكتبية لكن الأكثر رواجاً واستخداماً هو الوعي المعلوماتي.

بالإضافة إلى المحاولات التعريفية، برزت العديد من دراسات الحالة لقياس واقع ومستوى وعي المعلومات لدى الطلاب في بيئة مؤسسات تربوية عربية. انطلقت هذه الدراسات من تعريف وعي المعلومات بأنه مجموعة من القدرات التي يمتلكها الأفراد في بيئة عالية التنظيم منها المكتبات. فيما يلي ذكر لبعض الجهود العربية في مجال إعطاء تعريف لوعي المعلومات أو دراسة لواقعه عند الطلاب العرب.

أ- أكدت فاتن سعيد بامفلح (2008) في كتابها *خدمات المعلومات في ظل البيئة الإلكترونية* على أن مصطلح وعي المعلومات يستخدم للتعبير عما يعرف بمحو الأمية المعلوماتية، إذ يمثل القدرة على تحديد مكان المعلومات وإدارتها واستخدامها بفعالية لأغراض متعددة. إنها مهارات تسمح للناس باتخاذ القرارات الفاعلة وحل المشكلات وإجراء البحوث كما تمكنهم من أن يكونوا مسؤولين عن تعلمهم المستمر في مجال إهتماماتهم المهنية.

ب- أعدّ كل من حمد إبراهيم العمران وهديل شوكت العبيدي عام 2008 تعريفاً لوعي المعلومات واستخدما مصطلح "الوعي المعلوماتي" كمرادف للأصل الإنكليزي. أكدوا على أن "الوعي المعلوماتي يمثل حجر الزاوية في تطوير مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر في حياة الإنسان وذلك ليتمكن أجيال الحاضر والمستقبل من المهارات المعلوماتية اللازمة التي تجعلهم مستخدمين جيدين لتقنيات الإتصالات والمعلومات وباحثين ومحللين واعين ومقومين لفعالية وكفاءة المعلومات التي يحصلون

عليها أو يواجهونها وأفرادًا حاذقين في اتخاذ القرارات. لذلك فإن مهارات الوعي المعلوماتي هي المهارات التي يحتاجها الفرد ليستطيع الفرد العيش في عصرنا الحالي عصر المعلومات... هو بحاجة إلى تنمية مهاراته في البحث عن المعلومات وتنقيحها وعرضها وهو ما يسمى بشكل مجمل بالوعي المعلوماتي."

ج- في المملكة العربية السعودية، وفي إطار الخطة الخمسية الثانية للإتصالات وتقنية المعلومات التي أعدتها وزارة الإتصالات وتقنية المعلومات، يظهر الربط بين "الوعي المعلوماتي" و "محو الأمية الرقمية". فبحسب هذه الخطة، "لم يعد مفهوم محو الأمية في هذا العصر يقتصر على قدرة الشخص على القراءة والكتابة، بل تعدى ذلك إلى البعد الرقمي وأصبح محو الأمية الرقمية هدفًا للدول التي تسعى إلى بناء مجتمعات معرفة حديثة ومتطورة عن طريق إكساب شعوبها المهارات الأساسية التي تمكنهم من استخدام واستعمال تقنيات الحاسوب في حياتهم اليومية والتي يمكنهم من خلالها إستغلال وتطوير الفرص التجارية أو الإجتماعية أو الثقافية لأنفسهم أو لعائلاتهم أو لمجتمعاتهم بشكل عام. لا يتوقف مفهوم الوعي المعلوماتي حقيقة على المهارات الأساسية لاستخدام تقنيات الحاسب والشبكات بل يتعداه إلى بناء الإمكانيات والقدرات لاكتشاف المعلومات عند الحاجة إليها وتحديد مكانها وكيفية الوصول إليها وتقييمها واستعمالها بشكل فعال، كما يشمل الوعي بالجوانب الأمنية في العالم الرقمي ومعرفة الحقوق والحدود لتجنب الوقوع فيما يمكن أن يعد جريمة معلوماتية."

نجد إذن أن الجهود المبذولة لإصدار ترجمات أو تعريفات أصلية لوعي المعلومات في العالم العربي لا تزال خجولة وفي بداياتها، ففي بحث ضمن قوائم رؤوس الموضوعات في عدة مكاتب وطنية وجامعية عربية، أبرزها مكتبة الملك فهد الوطنية في المملكة العربية السعودية ومكتبة الإسكندرية في مصر، لم يعط البحث تحت مفردات "الوعي المعلوماتي، ووعي المعلومات، المهارات المعلوماتية" أية نتائج، مما يؤشر إلى ضعف الإنتاج الفكري العربي المنشور في مجال ووعي المعلومات.

رابعًا: ووعي المعلومات ودور المكتبة الأكاديمية

هناك ارتباط وثيق في الأدبيات التي تعالج مفهوم ووعي المعلومات بين هذا المفهوم وبين دور المكتبة الأكاديمية في القرن الحادي والعشرين. كما ذكرنا سابقًا، أظهرت الدراسات أن ووعي المعلومات بدأ في البيئة المكتبية وتطور لاحقًا ليشكل تعريفًا بالمتعلم وفلسفة عملية بحثه عن المعلومات وبنائه لمعرفته. يعطي

المفهوم الخدمة المكتبية بعداً تربوياً ويربطها بالمساعدة التي تقدم للمتعلمين خلال مراحل بحثهم عن المعلومات. فيما يلي استعراض لبعض الدراسات العملية التي سعت إلى قياس مهارات وعي المعلومات لدى الطلاب ودراسات أخرى حددت مهام ووظائف المكتبة المرتبطة بمفهوم وعي المعلومات.

أ- في قياس مهارات وعي المعلومات

انطلقت العديد من الدراسات التي تسعى إلى قياس مستوى وعي المعلومات لدى طلاب جامعيين من معايير وعي المعلومات التي أعدتها جمعية المكتبات الجامعية والبحثية الأميركية (ACRL) عام 2000. هدفت هذه الدراسات إلى الوصول إلى مجموعة من الأرقام والنسب المئوية لإظهار واقع وعي المعلومات ودرجة إمتلاك الطلاب لمهاراته. اعتمدت معايير وعي المعلومات كمؤشرات للدراسة الميدانية، فتم تقييم قدرات الطلاب كالتالي: 1- مهاراتهم في الوصول إلى المعلومات من خلال البحث في مصادر المعلومات والأدوات الببليوغرافية التي تعدها المكتبة؛ 2- مهاراتهم في تقييم المعلومات وإعتماد معايير علمية واضحة تحدد موثوقيتها؛ 3- مهاراتهم في الإستخدام القانوني والأخلاقي للمعلومات وإتباع المعايير العلمية في ذكر الإحالات والإستشهادات المرجعية وإعداد الببليوغرافيات.

أظهرت هذه الدراسات بشكل غير مباشر دور المكتبة الأكاديمية في تحقيق الطلاب لمهاراتهم، فقد انطلقت من مبدأ وجود دور للمكتبة في تدريب الطلاب على الوصول والتقييم والإستخدام. لذلك، أعطت الدراسات بيانات رقمية تظهر مهارات الطلاب في البحث عن المعلومات في المكتبة قد تستخدم فيما بعد من أجل تحسين وتطوير الخدمة المكتبية.

لكنها بينت أن مهمة تقييم مهارات الطلاب مرتبطة بفترة المكتبيين الذين يسعون إلى قياس مهارات الطلاب لاستنتاج مستوى وعيهم بالمعلومات، وأغفلت أي دور قد تقوم به المكتبة بالشراكة مع الأستاذ في إطار التدريب على استخدام المعلومات وتقييمها. أظهرت هذه الدراسات الفهم السطحي لمفهوم وعي المعلومات من خلال مسارعة المكتبيين والباحثين إلى قياس مهارات الطلاب دون الأخذ بالإعتبار الأبعاد التربوية والفلسفية للمفهوم وأهمية الشراكة والتعاون عند التخطيط لتدريس مهارات وعي المعلومات ثم تقييمها.

في التجربة الكندية.

في دراستها عام 2003، قدمت ميترمير Mittermeyer تحليلاً لمستوى وعي المعلومات لدى طلاب السنوات الأولى في الجامعات الكندية. بعد ثلاثة أعوام من ظهور معايير وعي المعلومات التي أعدتها جمعية المكتبات الجامعية والبحثية الأميركية عام 2000، ظهرت دراسة الحالة التي قدمتها ميترمير وهي

تعتبر من أولى الدراسات التي تهدف إلى قياس رقمي لواقع ومستوى وعي المعلومات لدى طلاب جامعيين إنطلاقاً من هذه المعايير.

حدّدت الإطار النظري لدراستها قبل أن تبدأ بالتطبيق عملياً، وهو إطار عملية البحث عن المعلومات بحد ذاتها والتي من المفترض أن تتم بأغلب مراحلها ضمن بيئة المكتبة الأكاديمية. هذه العملية بمراحلها تنطلق من تعريف وعي المعلومات كما حددتها جمعية المكتبات الأميركية عام 2000، هو القادر على الوصول إلى المعلومات التي يطلبها من احتاج إليها كما أنه قادر على تقييمها قبل استخدامها الفاعل، كذلك انطلقت من خصائص الواعي بالمعلومات ومعايير تطبيق هذا المفهوم كما أعدتها الجمعية نفسها عام 2000. ربطت ميترمير بين وعي المعلومات وبين عملية البحث عن المعلومات فوجدت أن الواعي بالمعلومات هو القادر على تحقيق عملية بحث فاعلة عن المعلومات، إنه يبدأ بوصوله إلى معلومات محددة حتى ينتهي إلى استخدامه الفاعل لها وهي عملية من خمسة مراحل تتدخل فيها المكتبات لتقديم المساعدة والتوجيه للطلاب:

1- تحديد الحاجة من المعلومات، ويتم ذلك بتحديد موضوع البحث ونوع ومستوى المعلومات المطلوبة؛

2- صياغة موضوع البحث وتحديد المفاهيم المرتبطة؛

3- إنشاء خطة بحث شخصية، هذه الخطة يحدد فيها الطالب المفاهيم وينشئ العلاقات بينها ثم يصيغ مشكلة البحث ويحدد لها مجموعة من التساؤلات/الفرضيات، يختار أنواع المستندات المطلوبة من كتب ودوريات ووثائق إلكترونية، يختار أدوات العمل المناسبة التي تقدم نوع الوثيقة المطلوبة سواء كان ذلك من خلال البحث في الفهرس الإلكتروني، الكشافات أو مجموعة المكتبة من قواعد البيانات، أو البحث ضمن محركات البحث عبر شبكة الإنترنت بشكل عام. يحدد الطالب أيضاً ضمن مرحلة إعداده لاستراتيجيته البحثية أنواع المصطلحات التي سوف يستخدمها تبعاً للأداة التي تقدم الوثيقة/المعلومات (مصطلحات مضبوطة/مقننة في مقابل مصطلحات باللغة الطبيعية أو كلمات مفتاحية)؛

4- البدء بالبحث العملي وتطبيق الخطة التي أعدها سابقاً؛

5- استخدام النتائج: وفيها يحدّد المتعلم مكان الوثيقة/المعلومات المطلوبة ويسترجعها، يقيّم المعلومات بناءً على معايير محددة وأخرى شخصية، يستشهد بأعمال الآخرين ويعد الببليوغرافيات والإحالات.

إنطلاقاً من هذه المراحل الخمسة لعملية البحث عن المعلومات، وضعت ميترمير (2003) مجموعة من الأسئلة ضمن كل مرحلة ووضعت لكل سؤال مجموعة من الإجابات المفترضة يختار منها الطالب الإجابة/الإجابات الصحيحة. إن تقييم مستوى الطالب يعتمد على دقة اختياراته وصحتها، وهي ترتبط بالخبرة التي بناها في استخدام المكتبة بمجموعاتها المختلفة وأدوات العمل فيها. ربطت بين عملية البحث وبين التدريب المكتبي فأطلقت تسمية جديدة على هذه العلاقة بأنها عملية البحث عن المعلومات في المكتبة **Library research process**. بدأت بطرح سؤالها ومشكلة بحثها: "هل الطلاب الذين يدخلون الجامعات يمتلكون المهارات اللازمة والضرورية للوصول إلى المعلومات واستخدامها وتقييمها؟"¹⁴ (ميترمير، 2003: 7) وخلصت إلى مجموعة من الاستنتاجات التي تقدمها الأرقام والنسب. أبرزت الأرقام والنسب مستوى وعي المعلومات لدى طلاب السنوات الأولى في الجامعات الكندية، انطلقت منها الباحثة لتقديم مجموعة من الإقتراحات ربطتها بالأهداف الرئيسية لدراساتها. هدفت بشكل رئيسي إلى تحديد المستوى الحقيقي لوعي المعلومات لدى الطلاب من أجل تقديم خدمة مكتبية فاعلة، كذلك تزويد إدارة الجامعة بالبيانات والمعطيات والأرقام التي تبرر ضرورة دمج هذه المهارات بالمنهج الأكاديمي العام.

في التجربة اللبنانية.

قامت سعادة عام 2009 بدراسة طلاب قسم علوم المعلومات والمكتبات في الجامعة اللبنانية لناحية عملية بحثهم عن المعلومات. وضعت الباحثة الإطار النظري لدراساتها، وهو التعريف الذي حددته جمعية المكتبات الأميركية عام 1989 لوعي المعلومات، وخصائص الواعين بالمعلومات. درست وحللت وقيمت عملية بحث هؤلاء الطلاب عن المعلومات في سياق ثلاثية القدرات الرئيسية للواعين بالمعلومات، أي قدراتهم ومهاراتهم في الوصول إلى المعلومات ثم تقييمها واستخدامها. أكدت على أهمية العلاقة التي تجمع كل من الأستاذ الأكاديمي والمكتبي المتخصص عند إعداد وتطبيق برامج وعي المعلومات تحت إشراف الجامعة التي ينتميان إليها. كما أكدت أن وعي المعلومات هو مفهوم جديد يعرف المتعلمين في عالم المعلومات المتاحة بوفرة وللجميع. طرحت إشكالياتها كالتالي:

"تقدم معظم الجامعات والكليات لطلابها مادة أكاديمية ترشدهم من خلالها على كيفية استخدام المعلومات بينما تقدم أخرى محاضرات متخصصة في مهارات المعلومات. هل تعتبر هذه المساعدة فاعلة وقادرة على تحقيق أهدافها

¹⁴ تعريب الطالبة التقريبي عن الأصل الإنكليزي:

المفترضة؟ وهل أن دمج المهارات بالمنهج الأكاديمي العام من خلال هذه المواد المتخصصة كاف لاعتبار الطلاب واعين بالمعلومات؟ وهل تساعد هذه المهارات الطلاب في تحقيق نتائج أكاديمية أفضل؟ في حال كان الجواب سلبياً، أهي طرائق التدريس التي لا تدمج المعلومات المقدمة بمفهوم وعي المعلومات بمعناه الشامل والواسع؟ ما هو دور الأستاذ في تقديم تغيير إيجابي في هذا الحقل، وما هو دور المكتبي، وكيف تتوزع المهام بين هذين الفاعلين؟ ثم، ما هي المهارات والقدرات التي يجب أن يمتلكها الطلاب وتقدمها المؤسسة الأكاديمية لاعتبارهم واعين بالمعلومات؟¹⁵ (سعادة، 2009: 2).

قدّمت مجموعة من الإستنتاجات الشخصية لقدرات الطلاب وعملية بحثهم عن المعلومات: أعمالهم البحثية غير مرتبطة وأفكارهم غير واضحة وغير ناضجة؛ ينسخون المعلومات دون الإستشهاد بمصدرها الرئيسي؛ لا يقدرون على التمييز بين المعلومات العلمية والتجارية؛ يستخدمون المعلومات غير العلمية التي تقدمها المدونات الإلكترونية والمنتديات عبر شبكة الإنترنت؛ هم نادراً ما يستخدمون قواعد البيانات المتخصصة والمقالات العلمية؛ لديهم صعوبة في التوليف؛ لديهم صعوبة في الإستشهاد بمصادر محددة لذلك يكتفون بنسخها دون تحديد المصدر؛ كذلك يميلون إلى اختيار موضوعات عامة جداً وغير واضحة. (المرجع نفسه: 3). في النهاية، قدمت الباحثة لأهمية التعاون بين الأستاذ الأكاديمي والمكتبي في سياق المنهج الأكاديمي العام الذي يحدد المهارات اللازمة للطلاب كي يكونوا واعين بالمعلومات وقادرين على التعلم منها، كذلك يحدد دور كل من هذين الفاعلين المؤثرين على العملية. عالجت سعادة هذه الأدوار وحددت في سياق معايير وعي المعلومات (ACRL, 2000) وحددت دور كل من الأستاذ والمكتبي خلال مراحل بحث الطالب عن المعلومات كذلك أماكن التعاون بينهما، وهو الحل للمشاكل التي طرحتها في البداية.

في التجربة السعودية.

قام العديد من الباحثين في المملكة العربية السعودية بقياس مستوى وعي المعلومات لدى المجتمع الأكاديمي من طلاب وباحثين والتعرف على واقعه. انطلقت الدراسات من معايير وعي المعلومات التي أعدتها ACRL عام 2000 واستخدمت للقيام بعملية قياس رقمي لمهارات المتعلمين.

¹⁵ تعريب الطالبة التقريبي عن الأصل الإنكليزي:

"Most universities provide material for their students to help them use information and acquire information skills. Some of them provide courses in information competencies. Are these courses efficient in reaching their goals? Is the mere inclusion of these courses in the curriculum sufficient for considering the students to have fully acquired the needed competencies? If the answer is negative, is it the methods of teaching that don't incorporate information into the information literacy in its wider aspect? What is the role of the teacher in creating a positive change in this field? What is the role of the librarian? How are the tasks distributed between the teacher and the librarian? What are the competencies that the students should acquire and that should be provided by the institution in order to consider them information literate?" (Saade, 2009: 3)

ففي العام 2008، قامت كل من هدى العامودي وفوزية السلمي بدراسة واقع وعي المعلومات ومستواه لدى طالبات الدراسات العليا في الجامعات السعودية . هدفت الدراسة إلى استكشاف واقع الوعي المعلوماتي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز وتقديم رؤية واضحة لطبيعته وتحديد هويته ودراسة مستواه في المجتمع الأكاديمي بدراسة مستواه لدى طالبات الدراسات العليا والتعرف على الصعوبات البحثية التي تواجههن كذلك تحديد المهارات التي يتصفن بها خلال عملية بحثهن عن المعلومات في المكتبة. الدراسة هي دراسة تحليل كمي تنظر إلى وعي المعلومات بوصفه مجموعة محددة من المهارات يجب أن يمتلكها جميع الطلاب بمستوى محدد لذلك طرحت كما ميترمير مجموعة من الأسئلة حددت لها إجابات محتملة على الطالبة أن تختار منها الإجابة الصحيحة. يتحدد مستوى وعي المعلومات وتقييم الطالب بناءً على دقتهم في اختيار الإجابات الصحيحة. أظهرت الدراسة توفر مهارة تحديد الحاجة إلى المعلومات كذلك تقييمها واستخدامها لدى معظم الطالبات لكنها بينت افتقارهن إلى استخدام التكنولوجيات الحديثة بسلاسة وسهولة.

كذلك، قامت الدكتورة موضي بنت إبراهيم الديبان عام 2011 بدراسة مستوى "الوعي المعلوماتي الرقمي" لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. عرفت الوعي المعلوماتي الرقمي بأنه مدى الإلمام بتقنيات المعلومات والاتصالات ومدى الاستفادة منها في البحث العلمي والتدريس. اختلفت عينة الدراسة عن الدراسات السابقة بحيث تدرس أعضاء هيئة التدريس الذين يساعدون الطلاب في وصولهم وبنائهم لمعرفتهم وليس الطلاب أنفسهم. أكدت بأنها تهدف من خلال هذه الدراسة إلى "التعرف إلى واقع الوعي المعلوماتي الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس وتأثيره على تطوير البحث العلمي من حيث التعرف إلى مدى توافر مهارة تحديد الحاجة إلى المعلومات ومدى توافر مهارات البحث الرقمي في الوصول إلى المعلومات ومدى أهمية الوعي الرقمي وإنجاز البحوث العلمية لدى أعضائها" (الديبان، 2011: 101). استخدمت كذلك المنهج الوصفي المسحي وحددت مجموعة من الأسئلة ضمن إستمارة وزعتها على أعضاء العينة. خلصت إلى أن معظم أفراد العينة واعون بالمعلومات وقادرون على استغلال التكنولوجيات الحديثة في سياق الأبحاث العلمية التي يقومون بها.

في التجربة المصرية.

تتشابه دراسات وعي المعلومات في مصر مع الدراسات في المملكة العربية السعودية. في كلا البلدين، يستخدم مصطلح "الوعي المعلوماتي" كمرادف للأصل الإنكليزي ويتم الإنطلاق من المعايير التطبيقية التي وضعتها ACRL عام 2000 للقيام بعملية قياس كمي لمهارات الطلاب.

هدفت أمينة خير في دراستها عام 2005 إلى التعرف على واقع الوعي المعلوماتي لدى طلاب جامعة الإسكندرية ودراسة مستواه والتعرف على مهارات الطلاب في البحث عن المعلومات ثم تقييمها واستخدامها بفعالية. انطلقت كذلك من خصائص الطالب الواعي بالمعلومات ومن المعايير التي حددتها ACRL عام 2000. استخدمت المنهج الوصفي المسحي والإستمارة كأداة لجمع المعلومات وأعدت مجموعة من الأسئلة حددت لكل منها مجموعة من الإجابات وقيمت الطلاب من خلال دقتهم ووصولهم إلى الإجابة الصحيحة.

بينما انطلقت داليا الشافعي في دراستها التي أعدتها عام 2005 لنيل شهادة الماجستير في علم المعلومات والمكتبات من المصطلح المقابل لوعي المعلومات وهو الأمية المعلوماتية. درست واقع ومستوى الأمية المعلوماتية في المجتمع الأكاديمي المصري في ظل واقع عالمي يبحث عن وعي المعلومات ويؤكد على ضرورة إمتلاك الطلاب للمهارات العملية والقدرات الفكرية العليا التي تمكنهم من الإنتاج والإبداع في القرن الحادي والعشرين. بحسب الشافعي (2005)، تناولت الدراسة مشكلة إنتشار الأمية المعلوماتية في المجتمع الجامعي المصري ومدى توافر المهارات المعلوماتية لدى طلاب الجامعة بالإضافة إلى الدور الذي يلعبه كل من أعضاء هيئة التدريس وأمناء المكتبات في محو الأمية المعلوماتية. عرفت الأمية المعلوماتية بأنها عدم قدرة الباحث على تحديد حاجته من المعلومات وعدم قدرته على الوصول الملائم إليها ثم تقييمها واستخدامها، وهو ما يتعارض مع مفهوم وعي المعلومات ومهاراته. حدّدت الشافعي أسباب الأمية واقترحت سبلاً لعلاجها؛ فاستخدمت المنهج الوصفي المسحي وأعدت مجموعة من الإستمارات وزعت على الطلاب، أعضاء هيئة التدريس والمكتبيين.

في التجربة الفلسطينية.

انطلق بركات (2012) كما السابقين من معايير وعي المعلومات التي أعدتها ACRL عام 2000 في دراسته لمستوى وعي المعلومات لدى طلاب جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية عام 2012. استخدم الإستمارة كأداة لعمله وحدد فيها مجموعة من الأسئلة التي تنطلق من خصائص الطالب الواعي بالمعلومات ومؤشرات أدائه. حدد كما ميترمير (2003)، الشافعي (2005) والعامودي والسلمي (2008) مجموعة من الأسئلة ووضع لكل سؤال إجابات محتملة وقيم الطلاب من حيث دقتهم في إختيار الإجابة الصحيحة لكل سؤال. تنطلق الأسئلة من الخصائص الرئيسية للطلاب الواعي بالمعلومات كما وصفته جمعية المكتبات الأميركية عام 2000 أي أنه القادر على تحديد حاجته من المعلومات والوصول إليها ثم تقييمها واستخدامها الفاعل في السياق. الدراسة هي دراسة كمية عددية يصل الباحث فيها إلى مجموعة من الأرقام والنسب التي تؤشر إلى حالة وواقع وعي المعلومات لدى الطلاب، أكدت النتائج أن

الطلاب يمتلكون المهارات المرتبطة بتحديد الحاجة إلى المعلومات والإستخدام القانوني والأخلاقي لها لكنهم لا يقيمون المعلومات بطريقة فاعلة.

تسعى كل هذه الدراسات لتقييم مهارات وعي المعلومات لدى الطلاب من خلال استخدامهم للمكتبة ومجموعاتها وأدواتها. إنها تقيم مهارات مكتبية محددة تحت مسمى جديد هو "وعي المعلومات". اتخذ وعي المعلومات في هذه الدراسات تعريفاً تقليدياً من خلال ربطه بنشاطات فنية محددة يقوم بها الطلاب في البحث عن المعلومات ثم تقييمها واستخدامها، والتركيز على دور المكتبة في التدريب والمساعدة. تظهر هذه الدراسات بأن وعي المعلومات يدرس ويقيم خارج سياق سياسة تربوية واضحة وأهداف تربوية تحدد دور كل من الأستاذ الأكاديمي والمكتبي المتخصص في تقديم المساعدة والتوجيه، وهي تغفل بالتالي عن الإختلافات بين المتعلمين وتنوع الأنشطة الأكاديمية التي يقومون بها.

ب- في دور المكتبة الأكاديمية

حدّدت العديد من الدراسات دور المكتبة الأكاديمية في سياق مفهوم وعي المعلومات، وأظهر بعضها أن المكتبة يجب أن تقوم بدور تدريبي على المهارات بشكل منفصل عن المنهج المنهج . بيّنت ارتباط دور المكتبة بتدريب الطلاب على الوصول إلى مهارات فنية محددة تتوافق مع البيئة الجديدة لبحث المعلومات وإتاحتها والتكنولوجيات المتوافرة.

بينما عالجت دراسات أخرى مفهوم وعي المعلومات في سياق خطة تربوية عامة تضعها المؤسسة الأكاديمية الأم، فعرفت المفهوم ببعده التربوي وأظهرت دور المكتبة في المشاركة في وضع البرامج والمناهج وتخطيط السياسات التربوية. أكّدت هذه الدراسات على مركزية المكتبة ودورها في مساعدة المتعلم على امتلاك مهارات فنية وذهنية وتحليلية، تساعد ليكون مفكراً بطريقة نقدية وقادراً على التعلم الذاتي والتعلم لمدى الحياة.

إلى ذلك، أعطت دراسات أخرى للمكتبة دوراً تقييمياً إلى جانب الدور التخطيطي للمناهج والسياسات كما أظهرت شراكة المكتبة مع الطاقم الأكاديمي في عملية تدريس وعي المعلومات وفي تقييم مهارات الطلاب وقدراتهم في السياق. تتعزز الشراكة بتعاون كل من الأستاذ وأخصائي المعلومات على تقديم مادة أكاديمية تربط بين المضمون المتخصص والمهارات الفنية والقدرات الذهنية.

تقوم المكتبة الأكاديمية بأدوار متقدمة في سياق مفهوم وعي المعلومات. حدّد كل من بوشمان (Buchman, 2002) و رادار (Rader, 1996) دور المكتبة بثلاثة وظائف رئيسية: أولاً المشاركة في

تخطيط المناهج عبر دمج مهارات وعي المعلومات بالمنهج العام والمواد الأكاديمية؛ ثانيًا تدريس هذه المهارات ضمن برنامج محدد؛ وثالثًا تقييم قدرات الطلاب ومهاراتهم في الإتصال بالمعلومات ثم التفاعل معها وتقييمها وأخيرًا إستخدامها. يرتبط نجاح المكتبة في أدائها لهذه الوظائف بعامل التعاون والتفاعل والتواصل مع الأستاذ الأكاديمي الذي يشاركها في التخطيط، كذلك في وظائف التدريس والتقييم.

أكد بوشمان (2002) على أهمية تدريس مهارات وعي المعلومات، وهو دور تقوم به المكتبة الأكاديمية. بعكس التدريب الببليوغرافي الذي يساعد الطلاب على امتلاك مهارات فنية محددة في التعامل مع المجموعة المكتبية والأدوات الببليوغرافية، تُدرّس مهارات وعي المعلومات من خلال دمجها بالمنهج العام والمادة الأكاديمية. إن الدمج بين المهارات الفنية والمضمون النظري يؤكد ضرورة التعاون بين الأستاذ والمكتبي، فقد أظهر بوشمان مسؤولية المكتبي في تسليط الضوء على أهمية هذا التعاون وضرورته والدفع في سبيل تحقيقه.

إلى ذلك، أظهرت فستر (Fister, 2013) أن التطور في فهم مفهوم وعي المعلومات أنتج تطورًا في طبيعة دور المكتبة ووظائفها. لذلك، يمكن أن يدرّس وعي المعلومات ضمن المادة الأكاديمية، فيتم الربط بين المهارات والمشكلة العملية للوصول إلى نتيجة معينة؛ أو يُدرّس ضمن مادة أكاديمية محددة لطلاب السنة الأولى في الجامعة؛ أما الشكل الثالث وهو الأكثر فعالية فهو تحديد مجموعة من البرامج والأنشطة التي تدرس بتتابع زمني محدد طوال السنة الدراسية. أكدت فستر على أن وعي المعلومات يقوم على الربط بين المضمون النظري والمهارات الفنية، ويهدف إلى تحقيق الطلاب قدرات ذهنية تحليلية وفنية تساعدهم على التعلم وحل مشكلات مختلفة في بيئات متغيرة.

كذلك، أعطى كل من بوشمان (2002)، كارافيللو (2008) وفستر (2013) للمكتبة الأكاديمية دورًا تقييميًا لمهارات وعي المعلومات، حيث تقوم المكتبة الأكاديمية بتقييم أنشطة وبرامج وعي المعلومات، وقد تتشارك مع الأستاذ في تقييم ببليوغرافيات الطلاب للتأكد من اتباعهم المعايير العلمية. يقيم الأستاذ المضمون ويقيم المكتبي الشكل، ويرتبط التقييم بمجموعة من المخرجات التعليمية.

حدّدت الدراسات النظرية في مفهوم وعي المعلومات دور المكتبة من خلال علاقتها بالطلاب. فبعد أن ارتبط دور المكتبة الأكاديمية بتكوين مجموعة مكتبية متخصصة والحفاظ عليها، نجد أنها تتوجه في القرن الحادي والعشرين إلى الطلاب وتحاول أن تأخذ أدورًا متقدمة في مساعدتهم على امتلاك مجموعة من المهارات الفنية والذهنية. إن إعطاء المكتبة أدورًا تخطيطية وتدرسية يظهر أنها تقوم بدور تربوي فاعل

ضمن البيئة الأكاديمية، ويعزز دور المكتبي "أخصائي المعلومات" الذي يساعد المتعلمين على الوصول إلى المعلومات، تقييمها واستخدامها بشكل أخلاقي وقانوني. أعطت دراسات أخرى للمكتبة دوراً تقييمياً، فتكون شريكة للأستاذ في تقييم واجبات الطلاب وفي إعطاء العلامات. إن الدور التقييمي يعزز من سلطة المكتبة وأخصائي المعلومات بالنسبة للمؤسسة الأكاديمية والطلاب، لكنه يرتب عليها أعباءً إضافية لأنها مهمة تتطلب الكثير من الوقت والجهد والمتابعة. تبرز المكتبات دورها التقييمي برغبتها في الحصول على مصادر تمويلية وسلطة معينة تعطيها مكانة ما في الجامعة.

في الخلاصة نقول بأن وعي المعلومات هو مفهوم جديد، لم يصل بعد إلى التعريف الواضح والموحد في أكثر البلدان نشاطاً في مجال البحث المتعلق به، أي الولايات المتحدة الأميركية والمملكة المتحدة، بل لا يزال في طور تشكله وتطوره في سياق تعلم الفرد وبنائه لمعرفته. لقد انتقل من فكرة بسيطة ترتبط بمجموعة من المهارات في التعامل مع المكتبة وأدواتها إلى تعريفه للطالب المتفاعل والمتعلم من المعلومات. لكننا لم نصل بعد في البلدان العربية إلى مفردة عربية واحدة تعبر عنه بل لا زلنا في مرحلة الترجمة والنقل بدلاً من تقديم أصل عربي يراعي الثقافة العربية، الطلاب العرب والبيئات التربوية العربية.

في القسم الثاني من هذه الدراسة، سنعرض حالة مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية وعلاقتها بالمجتمع الأكاديمي الذي تخدمه. ما هي أنواع الخدمات التي تقدمها المكتبة لطلابها، وما هي أشكال استخدام الطلاب للخدمة ومدى رضاهم عنها؟ هل تسعى هذه المكتبة إلى إيجاد وعي المعلومات لدى الطلاب، هل تدريبهم على امتلاك مهارات وعي المعلومات، وهل أن بنيتها التحتية التكنولوجية، المكتبيون العاملون فيها، مجموعاتها وأدواتها، علاقاتها بالأساتذة والتربويين، وعلاقتها بالمؤسسة الأم التي تنتمي إليها هي عوامل تسهل عليها هذه المهمة أم تعيقها؟ إننا نسعى في دراسة حالة مكتبة من مكتبات الجامعة اللبنانية إلى إستشراق دور تربوي ما تقوم به، من خلال تحليل الخدمة التي تقدمها للطلاب وربط دور المكتبة بالمساعدة التي تقدمها للمتعلمين في الوصول إلى المعلومات التي يحتاجونها ثم تقييمها واستخدامها بشكل فاعل.

القسم الثاني

المكتبة الأكاديمية وخدماتها

حالة مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية

يعالج هذا القسم حالة مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية ويحلل علاقة الطلاب مع المعلومات في المكتبة واستخدامهم للمجموعة والخدمة. إن تحقيق العلاقة التفاعلية بين الطالب والمعلومات هو مهمة الأساتذة الأكاديميين والمكتبيين المتخصصين الذين يقدمون المساعدة والتوجيه في إطار سياسة تربوية عامة تحدد مهامها ووظائفها. كذلك، ترتبط الخدمة المكتبية بحاجات طلاب القرن الحادي والعشرين الذين يحتاجون المساعدة والتوجيه خلال عملية في الإتصال بالمعلومات، التفاعل معها ثم استخدامها.

تحلل الدراسة فعالية الخدمة المكتبية وتدرس دور المكتبة في تدريب الطلاب على امتلاك مهارات وعي المعلومات. تتساءل الدراسة عن سياق الخدمة، فهل تقدم ضمن الإطار البليوغرافي التقليدي المتمحور حول المجموعة المكتبية تنظيمًا وبنًا وإتاحة، أم أنها تخطت حدود المجموعة إلى المساعدة المؤثرة خلال عملية البحث عن المعلومات واستخدامها؟ كذلك، من هم المكتبيون العاملون، كيف يقدمون الخدمة والمساعدة، وهل هم قادرين على التدخل الفاعل في مراحل العملية؟ ثم، ما هو دور المؤسسة الأكاديمية الأم أي الجامعة اللبنانية التي تخطط للمناهج والبرامج الدراسية وتجدد كذلك دور المكتبة ووظيفتها في المؤسسة الأم التي تنتمي إليها؟ هل العلاقة بين الجامعة اللبنانية كمؤسسة وبين المكتبة تسهل دور المكتبة في أداء وظيفتها، أي الخدمة والمساعدة، أم أن الإجراءات الإدارية تكبل المكتبة وتجعلها غير قادرة على الابتكار في الخدمة؟ كذلك، ما هي الإمكانيات المادية للمكتبة وهل تكفيها لأداء أدوارها المفترضة؟ إلى ذلك، ما العلاقة التي تجمع الأستاذ الأكاديمي بالمكتبة، ما هي نظراته للمكتبة ودورها وما هو تقييمه لأداء المكتبة الفعلي، وهل ينظر إلى المكتبة باعتبارها مكانًا حيويًا ينشئ علاقة فاعلة بين المتعلم والمعلومات ويؤثر على عملية تعلمه بشكل عام؟ تحاول هذه الدراسة أن تستشرف دورًا تربويًا ما تقوم به مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية من خلال تحليل علاقتها بالمتعلمين والمؤسسة الأكاديمية الأم والتربويين.

إن مفهوم وعي المعلومات يعطي للخدمة المكتبية بعدًا تربويًا من خلال ربط المساعدة التي تقدم للمتعلمين بمراحل بحثهم عن المعلومات، فيجري تقييم فعالية الخدمة والمساعدة من خلال قدرة الطلاب على امتلاك مهارات وعي المعلومات. لا يمكن للمكتبة الأكاديمية أن تعمل منفردة، بل لا بد لها أن تقيم شبكة من العلاقات مع الأساتذة الأكاديميين ومع المؤسسة الأكاديمية التي تنتمي إليها. إن هذا التواصل والتعاون يحفظ للمكتبة دورها التربوي ويؤكد أن الخدمة التي تقدمها ترتبط بما يقوم به الأستاذ الأكاديمي في الصف، حيث

يقدم الأستاذ المضمون العلمي والنظري وتقدم المكتبة المساعدة الفنية فتناسق بذلك الأدوار وتتحقق أهداف العملية التربوية.

في مكتبة عمادة كلية التربية، يعرض المكتبيون أنواع الخدمات التي يقدمونها للطلاب، بينما يعرض الطلاب أنواع علاقتهم بالمكتبة واستخدامهم الخدمة. أما الأساتذة الأكاديميون فيقدمون نظرهم إلى أهمية المكتبة ودورها في مسيرة الطالب الأكاديمية. هذه الدراسة هي توصيف لواقع وحاجات ومتطلبات مكتبة العمادة نستخلص منها متطلبات مكتبات الجامعات الأكاديمية بشكل عام ونستشرف دوراً تربوياً ما تقوم به.

أولاً: منهجية العمل

نعتمد على المنهج الوصفي المسحي من أجل إعداد دراسة استكشافية لواقع الخدمة والمساعدة التي تقدمها مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية. نحلل الخدمة في سياق الثلاثية التي يفترضها مفهوم وعي المعلومات وهي التعاون والتنسيق بين المكتبي والأساتذة الأكاديمي في سياق الخطة التربوية العامة التي تضعها المؤسسة الأم. إننا نقوم بعملية وصف الخدمة بمقارنتها بالمساعدة المتخصصة التي تقدم للمتعلمين في سياق مفهوم وعي المعلومات.

أ- الأهداف

تقدم الدراسة تحليلاً للخدمة المكتبية التي تقدمها مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية. تنطلق من مبدأ أن فعالية دور المكتبة في القرن الحادي والعشرين تتحدّد بقدرتها على تدريب الطلاب ليمتلكوا مهارات وعي المعلومات. تحاول الدراسة أن تحلل فعالية الخدمة التي تقدمها هذه المكتبة من خلال ربطها بالتدريب والمساعدة المقدمة للطلاب خلال مراحل بحثهم عن المعلومات، أي عند الإتصال الأول بالمعلومات، التفاعل معها وتقييمها وربطها بشبكة من العلاقات، ثم استخدامها بشكل قانوني وأخلاقي مع مراعاة حق الآخرين في ملكيتهم على معارفهم.

نحاول دراسة المتغيرات التالية: التدريب الذي تقدمه المكتبة للطلاب على استخدام أدوات المعلومات (الفهارس، الكشافات، قواعد البيانات الإلكترونية، المصادر المرجعية)؛ التدريب على تقييم المعلومات وإعدادها معايير تقييمية واضحة؛ والتدريب على الاستخدام القانوني والأخلاقي للمعلومات من خلال تقديم المساعدة في إعداد الببليوغرافيات وشرح الأصول والقواعد العلمية التي تحكم هذه العملية. كذلك، نحاول تحليل نوع العلاقة التي تربط بين الأستاذ الأكاديمي والمؤسسة الأكاديمية والمكتبة لتحديد طبيعة الدور الذي تقوم به. تُبنى العلاقة على سياسات واضحة تحدد المهام والأهداف والوظائف ضمن المؤسسة الأكاديمية،

وتشير إلى دور تربوي ما تقوم به المكتبة، أما غياب هذه السياسات فيظهر أن المكتبة تعمل منفردة خارج السياق و أنها تدرب الطلاب على امتلاك مهارات في التعامل مع البيئة المكتبية حصراً.

ب- العينة وأدوات العمل

أظهرت الدراسات النظرية في مفهوم ووعي المعلومات أن تطبيق المفهوم وتدريب الطلاب على امتلاك مهاراته يجب أن يستند على مبدأ التعاون والتفاعل والتنسيق بين المكتبة والطاقم الأكاديمي. بيّنت كل من ACRL عام 2000 و SCOUNL عام 2011 أن تطبيق معايير ووعي المعلومات يفترض التواصل والتعاون والتنسيق بين الأستاذ الأكاديمي والمكتبي في سياق سياسة تربوية واضحة وخطط مناهجية تضعها المؤسسة الأكاديمية الأم. لذلك، وفي سياق تدريس ووعي المعلومات وتدريب الطلاب على امتلاك مهاراته، يمكن الحديث عن تنسيق الجهود بين المكتبة والطاقم الأكاديمي وتفاعل الأستاذ مع المكتبي من أجل الوصول إلى طلاب واعين بالمعلومات، متفاعلين معها ومتعلمين منها.

1- العينة

إن عملية وصول المتعلم إلى معرفته ترتبط بجهود ثلاثة أطراف فاعلة وهم: المتعلمون أنفسهم الذين يحددون إطارهم الشخصي للموضوع المعالج؛ الأساتذة الأكاديميون الذين يقدمون لهم المضمون والمساعدة المتخصصة؛ كذلك المكتبيون المتخصصون الذين يقدمون التوجيه المكتبي والمساعدة المتخصصة خلال عملية بحثهم عن المعلومات. لذلك، يشمل مجتمع الدراسة هذه الأطراف الثلاثة أي الطلاب والمكتبيين والأساتذة. أما عينة الدراسة فهي مجموعة من خمسة عشر طالباً وطالبة دبلوم في عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية؛ المكتبيون العاملون في مكتبة العمادة؛ وثلاثة أساتذة أكاديميين يدرسون طلاب الدبلوم. ارتبط شرط اختيار عينة البحث من طلاب وأساتذة بتواجدهم في المكتبة أثناء وجودنا فيها. إن هذه العينة هي صدفية convenient sample، وهي لا تدعي التمثيل بل وجدنا أنها مناسبة لطبيعة هذا البحث الذي يفترض إجراء مقابلات مطولة مع أعضاء العينة من أجل تحليل السلوكيات وتحديد أنماط استخدام المكتبة.

الطلاب.

حدّد الدكتور عبد الرؤوف سنو، وهو عميد سابق لكلية التربية، الأهداف الرئيسية لمناهج الدبلوم في حقل العلوم التربوية كالتالي: إعداد باحثين تربويين قادرين على المشاركة أو القيام بأبحاث ودراسات تربوية وبشكل خاص تلك المرتبطة بالشؤون والقضايا التربوية اللبنانية؛ تعميق دراسة الطلاب في الحقول التي يحتاجونها في مجال اختصاصهم وفي مهامهم البحثية؛ تكامل دراسة الطالب من حيث المعارف المرتبطة

بحقل اختصاصه قبل مرحلة الكفاءة والدبلوم وبالمواد التربوية والإحصائية والبحثية التي تؤهله للبحث. أما في حقل المهارات والمواقف فتعمل كلية التربية على تنمية التفكير العلمي الخلاق وروح النقد الموضوعي عند الطالب وتأهيله للقيام بأعباء مهمة إدارية تربوية أو إرشادية وفقاً لاختياره؛ تزويده بمهارات البحث العلمي التربوي وتقنياته وأصول استخدامه وتقويمه بالإضافة إلى تأهيله للمشاركة في وضع المناهج وتقويمها. (سنو، 2004: 13-14).

تتنوع إختصاصات الطلاب ضمن حقل العلوم التربوية العام، إذ تقدم الكلية لطلابها إمكانية نيل شهادة الدبلوم ضمن الإختصاصات التالية: رياض الأطفال، التعليم الإبتدائي، التعليم الثانوي والمتوسط، الإرشاد التربوي والإدارة التربوية.

المكتبيون.

تعمل في المكتبة أربع مكتبيات متخصصات يحملن شهادة الإجازة في علم المعلومات والمكتبات من الجامعة نفسها. أمينة المكتبة هي الأقدم بين هؤلاء الأربعة وهي مسؤولة عن إعداد السياسات العامة للمكتبة بالإضافة إلى الخطط السنوية. هي صلة الوصل بين المكتبة والكلية وقسم شؤون المكتبات في الإدارة المركزية للجامعة اللبنانية، تتبع الإجراءات الإدارية المحددة وتكون مسؤولة عن كافة المراحل التي يتطلبها وصول أي مصدر معلومات جديد إلى المكتبة بدءاً بتحضير نوعه وشكله وموضوعه وصولاً إلى الإجراءات المرتبطة بطلبه حتى وصوله عملياً إلى المكتبة. تقوم أمينة المكتبة بأعمال إدارية وتشرف على حسن سير العمل اليومي في المكتبة لكنها لا تقدم الخدمة مباشرة إلى الطلاب بل المكتبيات المساعدات¹⁶ الثلاث هن اللواتي يتعاطين بشكل يومي مباشر ومكثف مع الطلاب بحيث يقدمن لهم كافة الخدمات والمساعدة، ويتناوبن على مكتب المراجع فيكُن على تماس مباشر أكثر وضوحاً بالنسبة للطلاب. تعد المكتبيات الأدوات الببليوغرافية من خلال قيامهن بفهرسة المقتنيات الجديدة وتصنيفها وتحديث الفهرس الإلكتروني بهذه البيانات الببليوغرافية.

2- أدوات العمل وجمع المعلومات

تقوم الدراسة على أداتين رئيسيتين : الأولى هي الملاحظة المباشرة لعدد من المتغيرات الرئيسية المرتبطة بسلوك أفراد العينة في المكتبة، مع المجموعة، مع المكتبي، مع جهاز الكمبيوتر ومع الفهرس البطاقي

¹⁶ إختارنا مصطلح "المكتبية المساعدة، المكتبيات المساعدات" كمرادف للأصل الإنكليزي "Librarian" وللتفريق بين أمينة المكتبة " Head librarian" والمكتبيات الأخرى اللواتي يعملن في المكتبة.

إضافة إلى كيفية إستغلاله للمكتبة كمكان؛ أما الأداة الثانية فهي مجموعة من المقابلات مع الطلاب، الأساتذة الأكاديميين والمكتبيين. مدة جمع المعلومات هي شهر واحد من بداية شهر أيار عام 2013 حتى نهايته، قضيناها في المكتبة ولاحظنا فيها سلوكيات الطلاب في العمل داخلها كما أجرينا المقابلات مع أفراد العينة المذكورة.

بدأنا المقابلات بعد أن حددنا مجموعة من الأسئلة تنطلق من المحاور الثلاث لعملية البحث عن المعلومات والوعي بها: أي محور الوصول إلى المعلومات، محور تقييم المعلومات ومحور استخدامها. إن الأسئلة هي عامة مفتوحة بحيث تعطي الطالب المستجوب هامشاً واسعاً من الحرية في الإجابة والتعبير عن أفكاره ومقترحاته. أسئلة المقابلات المخصصة للمكتبيين هي مفتوحة كذلك، تراعي خصوصية الجامعة اللبنانية من ناحية الميزانية المخصصة للمكتبات وكافة الإمكانيات المادية، كذلك وضع المكتبة ضمن الجامعة كمؤسسة أكاديمية أم تنتمي إليها والإجراءات الإدارية والتنظيمية التي تخضع لها الخدمة المقدمة. إن طبيعة استجابة كل فرد من أفراد العينة فرض علينا طرقاً متنوعة في إجراء المقابلة وطرح الأسئلة، فلم نسأل الأسئلة بحرفيتها كما وردت في الملاحق أدناه، بل اعتبرناها محاور عامة وجّهت مقابلاتنا.

قدّم المكتبيون وصفاً للواقع وعرضوا أنواع الخدمة المكتبية وأشكال التواصل والتعاون مع الأساتذة الأكاديميين. كان المكتبيون في إجاباتهم واضحين وصريحين إذ شددوا على وصف الخدمة في سياق ما هو متاح ومقدور عليه ضمن الإمكانيات المادية المتوفرة والإجراءات الإدارية. كانت الأسئلة الموجهة إلى الأساتذة الأكاديميين مفتوحة، بحيث ركزت على تقييم الأستاذ لواجبات وأبحاث الطلاب المقدمة خلال عامهم الأكاديمي، كذلك أنواع المساعدة والإرشاد الذي يقدمونه لطلابهم خلال إعدادهم أبحاثهم. استطعنا أن نجري مقابلات مع خمس عشرة طالباً وطالبة ممن كانوا متواجدين في المكتبة أثناء تواجدهم فيها، كما أجرينا مقابلات مع أمينة المكتبة والمكتبيات الثلاث المساعدات اللواتي يعملن بشكل مباشر مع الطلاب ويقدمن الخدمة المكتبية لهم. أما على صعيد الأساتذة الأكاديميين، أجرينا مقابلات مع ثلاثة أساتذة فقط¹⁷. برز لدينا تشابه كبير في إجابات الطلاب عن الأسئلة المرتبطة بالتدريب والتقييم والإستخدام، مما دفعنا إلى الإعتقاد بقدرة العينة على التمثيل النسبي للمجتمع الأكاديمي الذي اخترناه.

¹⁷ يعود سبب إجراء مقابلات مع ثلاثة أساتذة أكاديميين فقط إلى عدم قدرتنا على الوصول إلى عدد أكبر منهم. كما حددنا سابقاً، ارتبط شرط إجراء المقابلة مع الأستاذ بوجوده داخل المكتبة، لكننا لاحظنا قلة عدد الأساتذة الذين ارتادوا المكتبة خلال فترة وجودنا فيها. نشير هنا إلى أن الأساتذة الثلاثة طلبوا أن يتم اللقاء في غرفة الأساتذة وليس في الصف الأكاديمي أو المكتبة الأكاديمية.

ثانياً: الخدمة المكتبية، أنواعها وأشكال تقديمها

تقدم المكتبة مجموعة من الخدمات تتمحور بمعظمها حول المجموعة المكتبية تنظيمًا وبنًا وإتاحة. يقدم المكتبيون تعريفًا بالخدمات التي تقدمها مكتبتهم، كما يحددون أنواع العلاقة التي تربطهم بالطلاب وأنواع الخدمات التي يقدمونها لهم. إن الخدمة المقدمة هي الخدمة المرجعية، وهي تقليدية لأنها ترتبط بالمجموعة المكتبية وتعتبر بعيدة عن مفهوم ووعي المعلومات.

أ- المجموعة المكتبية

تتنوع المجموعة المكتبية من حيث الموضوعات، اللغات، أشكال وأنواع الوثائق والكتب والمقتنيات المكتبية. تتنوع الموضوعات لتراعي تنوع إختصاصات الطلاب الموضوعية ضمن حقل العلوم التربوية العام لذلك يراعى عند إعداد سياسات تنمية المجموعة المكتبية هذه التنوعات من أجل تحقيق حد أدنى من التوازن في المجموعة وتلبية متطلبات كافة طلاب الجامعة. تؤكد أمينة المكتبة أن المكتبة تعتبر من أكبر المكتبات المتخصصة ضمن حقل العلوم التربوية على مستوى لبنان ككل لأنها تسعى إلى بناء وتنمية المجموعة المكتبية ضمن التخصص الموضوعي الضيق المطلوب. على مستوى اللغات، تقدم المكتبة لطلابها موادًا باللغات الثلاث العربية والفرنسية والإنكليزية لتراعي بذلك قدرات الطلاب المختلفة لغويًا. إن إختيار لغة العمل المنوي اقتناؤه يعتمد على ما هو متاح من إنتاج فكري منشور متخصص ضمن الموضوع المحدد، الإنتاج الفكري العربي المتخصص ضعيف نسبيًا لذلك يلاحظ طغيان اللغتين الفرنسية والإنكليزية على العربية ضمن المجموعة.

وضعت المكتبة سياسة اقتناء تشمل اللغات، لذلك وزعت النسب ضمن اللغات كالتالي: 60% لغة أجنبية من فرنسية وإنكليزية و40% لغة عربية، لكن واقع المجموعة يكشف عن ضعف القدرة على إتباع هذه النسب بدقتها، والسبب هو الإنتاج الفكري المتخصص المنشور بأغلبيته العظمى باللغة الإنكليزية وتتبعها الفرنسية، أما هذا الإنتاج بالعربية فيعتبر ضعيفًا مقارنة باللغتين السابقتين.

من حيث أنواع مصادر المعلومات ضمن المجموعة، تتنوع هذه المصادر فهي بأغلبها كتب نسبتها حوالي 95% من نسبة المصادر ككل، وتوزع الـ 5% الباقية على الدوريات ورسائل الطلاب وأبحاثهم. من حيث شكل المجموعة، تختلف المصادر بأشكالها بين ورقية وإلكترونية: حوالي 95% من المصادر هي ورقية والباقي 5% إلكترونية. المصادر الإلكترونية هي مجموعة من قواعد البيانات العامة والمتخصصة

التي تتيحها الجامعة اللبنانية ككل لكافة طلابها، منها مجموعة قواعد مخصصة لطلاب العلوم الإجتماعية ومنها التربوية. قاعدة بيانات ERIC هي من أبرز القواعد المتخصصة في مجال الأبحاث التربوية وهي تقدم للمتخصصين مجموعة واسعة من المقالات والأبحاث سواء بالنص الكامل أو مستخلصات لها.

ب- الإعارة وخدمات أخرى

تعتبر الإعارة من أهم وأبرز الخدمات التي تقدمها المكتبة وأكثرها إستخداماً من قبل الطلاب. تقدم المكتبة لكافة الطلاب أكانوا طلاب إجازة أو دبلوم إمكانية إستعارة مصادر المعلومات ضمن شروط محددة تضمن الحفاظ على المجموعة المكتبية من الضياع والفقدان. حددت المكتبة أنواع المصادر التي تسمح بإعارتها خارجياً وتحدد مدة هذه الإعارة: تعير المكتبة كافة الكتب والمواد غير المرجعية لمدة أسبوع واحد قابل للتجديد، أما المواد المرجعية وهي القواميس والموسوعات والدوريات كالجرائد والمجلات فلا تسمح المكتبة بإعارتها خارجياً بل للطلاب المستفيد القدرة على تصفحها والإستفادة منها داخل حرم المكتبة. تخضع عملية الإعارة لشروط حصول الطالب على بطاقة الإعارة التي يعدها المكتبي للطالب بعد أن يبرز بطاقته الجامعية للتأكد من أنه طالب مسجل في الكلية المذكورة.

بالنسبة للمواد الإلكترونية وبالأخص قواعد بيانات، تقدم المكتبة للطلاب إمكانية التصفح والبحث فيها عبر موقعها الإلكتروني داخل حرم المكتبة. أما البحث فيها من خارج حرم المكتبة فيفترض حصول الطالب على إسم مستخدم Username وكلمة مرور Password وهي عملية تفترض أن يقدم طلباً ويرفعه إلى الإدارة المركزية التي تنظر في طلبه وتعطيه الإسم والكلمة. هذه الطلبات تقدم جماعياً في الصف بعد أن يشرح الأستاذ لطلابه أهمية هذه القواعد وضرورة البحث فيها وعلمية وتخصص المعلومات التي تقدمها، ثم ترفع إدارة الكلية هذه الطلبات كلها إلى الإدارة المركزية. إن هذه العملية تظهر عمق الروتين الإداري الذي تخضع له المكتبة والطلاب، إذ من المفترض أن تكون هذه الخطوة سلسلة وسهلة من خلال تمكين المكتبة والمكتبي من إعطاء الإسم والكلمة للطالب مباشرة عند طلبه لها.

كذلك، تتيح المكتبة للطلاب إمكانية الإتصال سلكياً بشبكة الإنترنت داخل المكتبة من خلال مجموعة من أجهزة الكمبيوتر. تتوفر مجموعة من أحد عشر جهازاً متوافرة داخل المكتبة يعمل عليها الطلاب فيتصلون بشبكة الإنترنت أو يستخدمون البرمجيات المتوافرة، كما أنها تستخدم لتأمين الإتصال بفهرس المكتبة الإلكتروني وقواعد البيانات الإلكترونية التي تتيحها. تجدر الإشارة إلى أن خمسة فقط من مجموعة الأجهزة

متاحة والمجموعة الباقية معطلة ولا تعمل. كذلك، لا تقدم المكتبة إمكانية تصوير المستندات داخل المكتبة، بل تستخدم آلة التصوير للأعمال الداخلية الخاصة بالمكتبة والموظفين.

يساعد دوام المكتبة طلاب الدبلوم على الاستفادة من المكتبة وخدماتها، فهو يقسم إلى قسمين: الأول صباحي يبدأ من الساعة الثامنة والنصف صباحاً ويستمر حتى الثانية ظهراً والثاني بعد الظهر يبدأ من الثانية ظهراً وحتى السادسة مساءً. إنه يراعي خصوصاً طلاب الدبلوم الذين يداومون في الجامعة فترة ما بعد الظهر ويعتبرون الأكثر حاجة إلى المكتبة بمجموعتها المتخصصة وكافة الخدمات التي تقدمها. يتناوب المكتبيون خلال أيام الأسبوع من الإثنين حتى الخميس على تقديم الخدمة من خلال مكتب المراجع Reference desk. يوم الجمعة هو يوم عمل عادي ولكن بدوام صباحي فقط يبدأ من الثامنة والنصف صباحاً حتى الواحدة ظهراً، أما يومي السبت والأحد فتتقل المكتبة أبوابها نهائياً.

ج- الرد على الأسئلة والإستفسارات

يجيب المكتبيون عن أسئلة الطلاب ويقدمون لهم المساعدة التي يحتاجونها. يقدمون إجابات محددة بعد القيام بإستشارة المراجع التي تقتنيها المكتبة من أجل الوصول إلى معلومات موثوقة وعلمية. قد يقوم المكتبي بإجراء بحث من خلال محركات البحث للوصول إلى الإجابة الدقيقة ويساعده في ذلك إختصاصه العلمي وخبرته في التعامل مع الطلاب وفهم أسئلتهم. المكتبي لديه المهارات اللازمة في تقييم المصادر التي تقدم المعلومات عبر شبكة الإنترنت لذلك لا يعطي أية معلومات غير موثوقة المصدر والمؤلف. يقدم المكتبي الإجابات للطلاب مباشرة أي وجهاً لوجه، أو عبر البريد الإلكتروني.

د- التوجيه الببليوغرافي والتدريب

تستقبل المكتبة الطلاب في اليوم الأول لزيارتهم وتقدم تعريفاً عاماً بخدماتها كافة. تدرّبهم أيضاً على إستخدام كافة أدوات العمل التي تعدها من أجل تسهيل وصولهم إلى المجموعة سواءً داخل المكتبة أو خارجها.

في الإستقبال والتوجيه.

يُعدّ اللقاء الأول بين الطالب والمكتبة مهماً لتأسيس نوع العلاقة المستقبلية بين هذين الفاعلين، فاللقاء الأول الجيد يؤسس لعلاقة جيدة ولمستقبل فيه الكثير من التفاعل بين الطالب والمكتبة ويشير إلى إمكانية عالية لاستغلاله المجموعة المكتبية كما مساعدة المكتبيين خلال سنواته الدراسية. أما إذا كان اللقاء الأول غير فاعل، فذلك يؤشر إلى ضعف إمكانية الطالب من الاستفادة من المكتبة بشكل عام في المستقبل. كيف تقدم

هذه المكتبة نفسها للطلاب وكيف تحدد هويتها وموقعها بالنسبة لهم؟ ما هي أشكال هذا التقدير والتعريف وهل تختلف باختلاف الطلاب ومرحلتهم العلمية (دبلوم/إجازة)؟

تؤكد المكتبية المساعدة، وهي تتعاطى بشكل مباشر مع الطلاب وتقدم الخدمات لهم، على ضرورة التفريق بين طلاب الإجازة وطلاب الدبلوم عند تقديم تعريف بالمكتبة والخدمة. تقدم المكتبة نفسها وتعرف بمجموعتها وخدماتها لطلاب الإجازة خلال سنتهم الدراسية الأولى وذلك ضمن مادة أكاديمية يدرسها الأستاذ ويشرح فيها ضرورات البحث العلمي وكيفيته ومقتضياته في الحقل المحدد. طلاب الإجازة ضمن الجامعة المذكورة هم طلبة إختصاصي التربية البدنية والرياضية والتربية الموسيقية، ينسق الأستاذ الأكاديمي ضمن مادة أسس البحث العلمي مع المكتبي في المكتبة ويحددان موعداً لزيارته وطلابه المكتبة ميدانياً والتعرف الجماعي على المكتبة ومجموعاتها وخدماتها والفريق العامل فيها. تجري هذه الزيارة ضمن الموعد المحدد ويقدم المكتبي فيها وصفاً شاملاً ومفصلاً للمجموعة: كيفية تنظيمها على الرفوف والطريقة العلمية المتبعة، الإشارة إلى العلامات على الرفوف التي تشرح الموضوع العام لمجموعة الكتب المصنوفة في مكان واحد إلى جانب بعضها البعض. تقدم المكتبية المساعدة أيضاً ضمن هذه الزيارة وصفاً للفهرس البطاقي المتاح وكيفية البحث فيه، كذلك تشرح أهمية الفهرس المتاح عبر الخط المباشر وكيفية البحث في المجموعة المكتبية من خلال هذه الأداة. في الزيارة نفسها، تقدم أيضاً عرضاً لمجموعة المكتبة من قواعد البيانات وكيفية البحث فيها.

يتم التعريف بالمكتبة من خلال زيارة جماعية تبدأ بطلب من الأستاذ ومرافقته لطلابه، ويكون فيها عرض عام شامل للمكتبة بمجموعتها وكافة خدماتها مرة واحدة، لكن هنا نتساءل: هل هذا النوع من التعريف الشامل المتضمن على معلومات جديدة بالنسبة للطلاب هو فاعل في أداء وظيفته المفترضة، وهل يحقق الطلاب القدرة على البحث الفاعل في المجموعة كما في الأدوات الببليوغرافية بعد هذه الزيارة؟ إن هذا النوع من الزيارة يعتبر تعريفاً بالمكتبة ودورها، كذلك يبني نوعاً من الثقة بين الطلاب والمكتبيين ويقدم المكتبة كمكان يوقر المعلومات المتخصصة والأشخاص المؤهلين والحاضرين للمساعدة. تؤكد المكتبية المساعدة على العلاقة الجيدة التي بنتها المكتبة خصوصاً مع طلاب الإجازة الذين غالباً ما يزورونها ويسألون مساعدة المكتبي في إعدادهم لواجباتهم الدراسية.

أما بالنسبة لطلاب الدبلوم فالوضع يختلف كلياً. لا تقدم المكتبة لهؤلاء الطلاب أي نوع من التوجيه الببليوغرافي أو التعريف بالمكتبة ومجموعاتها وخدماتها جماعياً، بل تقتصر المساعدة على الفرد الطالب

لها أي تقدم المكتبة التوجيه والمساعدة لطلاب الدبلوم حين يسألونها. تقوم المكتبية المساعدة بمراقبة الطالب الذي يدخل المكتبة من أجل تحديد ما إذا وجب عليها التدخل للإرشاد والتوجيه ولو لم يطلب الطالب ذلك. في حال وجدته حائرًا ومرتبكًا وغير قادر على التصرف بفعالية تذهب إليه وتساله المساعدة وترشده إما إلى طريقة البحث في الفهرس الورقي أو إلى طريقة تنظيم الموضوعات ضمن المجموعة وأين يجد الكتب والمصادر المرتبطة بموضوع بحثه. مجموعة من العوامل يجب أخذها بعين الاعتبار لتقديم نوع من التبرير لهذا الواقع:

أولاً: تُفترض قدرة طلاب الدبلوم على البحث في الأدوات الببليوغرافية لأنهم تلقوا هذا النوع من التدريب والمساعدة خلال أعوامهم الدراسية السابقة.

ثانياً: ضيق الوقت المتاح بالنسبة لطلاب الدبلوم وعدم قدرتهم على البقاء لوقت طويل في المكتبة نظراً لكثرة موادهم الأكاديمية وضغط المنهج ضمن وقت ضيق متاح بعد الظهر.

ثالثاً: عدم قدرة المكتبي على التصرف وأخذ القرار منفرداً، فهو لا يقدر أن يقترح على الأستاذ نوع من التدريب الجماعي للطلاب دون موافقة الكلية وحتى إدارة الجامعة التي تنظر في قانونية هذه الخطوة وأهلية المكتبي للقيام بها منفرداً. تذكر المكتبية المساعدة أنها اقترحت على إدارة الكلية مرافقة الأستاذ ضمن مادة أكاديمية محددة وتعريف الطلاب بالمكتبة وخدماتها خلال الصف لكن هذا الاقتراح رفض.

في التدريب على استخدام الأدوات.

يرتبط التدريب الذي تقدمه المكتبة بالمجموعة المكتبية بالدرجة الأولى وبأدوات العمل الببليوغرافية التي تتيح الوصول إلى هذه المجموعة. تتيح المكتبة وصول الطلاب إلى المجموعة من خلال عدد من أدوات العمل الببليوغرافية، وهي: الفهرس الورقي، الفهرس المتاح عبر الخط المباشر، تنظيم المجموعة موضوعياً على الرفوف ووضع الإشارات الموضوعية. هذه الأدوات تفترض من المكتبة تدريب الطالب على استخدامها وأهميتها في تسهيل الوصول إلى المعلومات المطلوبة. التوجيه والمساعدة مرتبط بالمكتبة وعملياتها الفنية وأدواتها الببليوغرافية من أجل تسهيل الوصول إلى المصدر والمعلومات ضمن المجموعة المكتبية.

يختلف نوع التدريب باختلاف نوع المصدر أو الأداة. في الأدوات، تقدم المكتبة لطلابها التدريب على استخدام الفهرس البطاقي والآخر الإلكتروني. تؤكد المكتبية المساعدة، وهي تعمل بشكل مباشر مع الطلاب

وتقدم الخدمات المكتبية والمساعدة لهم، على التفريق بين طلاب الإجازة وطلاب الدبلوم في هذا السياق. طلاب الإجازة يزورون المكتبة ميدانيًا برفقة أستاذهم ويتعرفون على المكتبة وخدماتها ويتدربون على كيفية البحث في الفهرسين البطاقي والإلكتروني، هم كذلك يتعرفون على المجموعة على الرفوف وكيفية تنظيمها والبحث فيها مباشرة. أما بالنسبة إلى طلاب الدبلوم فهم لا يخضعون لتدريب منظم وفق جدول زمني محدد بل المساعدة تكون عند طلب الطالب نفسه. بالنسبة لقواعد البيانات، تقدم المكتبة لطلاب الإجازة تعريفًا بها وبكيفية البحث فيها لكنها، كما بالنسبة للفهارس، لا تقدم هذا النوع من التوجيه لطلاب الدبلوم بل تكتفي بالإجابة عن سؤال الطالب ومساعدته عند طلبه.

تدرب المكتبة طلاب الإجازة جماعيًا ضمن مادة أسس البحث العلمي بالتعاون مع الأستاذ. أما بالنسبة لطلاب الدبلوم فيكون التدريب فرديًا وشخصيًا بناء على طلب الطالب نفسه في المرة الأولى التي يزور بها المكتبة، ويمكن أن يتم ذلك باقتراح من المكتبي الذي يقدم المكتبة وخدماتها وطريقة إستفادة الطالب من المجموعة والخدمة. المكتبي يكتفي بمساعدة الطالب الذي يرتاد المكتبة لذلك تستهدف الخدمة هؤلاء الذين يرتادون المكتبة وهم يعدون فئة قليلة نسبيًا من عدد الطلاب المسجلين في الجامعة¹⁸. التدخل مبني على طلب الطالب نفسه الذي يأتي إلى مكتب المراجع ويسأل حاجته: معلومات محددة، مصدر محدد، توجيه أو مساعدة محددة. قد يكون طلب الطالب غير واضح والمصطلحات المستخدمة غير واضحة، شاملة وعامة جدًا أو متخصصة ومحددة جدًا. هنا يجري المكتبي حوارًا مع الطالب للوصول إلى صيغة وسؤال واضح واقتراح الحل المناسب عبر تحديد المصدر المطلوب الوصول إليه، أو تحديد نوع التدخل والمساعدة أو التوجيه الذي يحتاجه.

إن استعراض أنواع التدريب الذي تقدمه هذه المكتبة يظهر أنها لا تقدم حتى الحد الأدنى من المساعدة للطلاب. تظهر الخدمة بأنها مبنية على افتراضات وأحكام مسبقة، فالحكم على الطلاب أنهم قادرين على استخدام المجموعة المكتبية ولا يحتاجون المساعدة إلا حين يطلبونها يظهر ضعف فهم المكتبة لحاجات ومتطلبات المجتمع الأكاديمي الذي تخدمه. كذلك، يشير ربط دور المكتبة باقتناء وتنظيم وحفظ مجموعة مكتبية منظمة إلى نظرة تقليدية جدًا للمكتبة الأكاديمية ولا ترتبط أبدًا بمفهوم وعي المعلومات. لا تقدم المكتبة أية مساعدة مؤثرة خلال عملية بحثهم عن المعلومات، فإذا قارنا دور المكتبة في سياق وعي

¹⁸ لم نستطع الوصول إلى تحديد نسبة الطلاب الذين يستخدمون خدمة الإعارة، إلا أن ملاحظتنا لأنواع النشاطات التي جرت في المكتبة إضافة إلى إجابات المكتبيين وإجابات الطلاب عن الأسئلة المختلفة تجعلنا نستنتج ضعف نسبة الطلاب الذين يستخدمون خدمة الإعارة. تبين لنا إجابات الطلاب ارتباط استخدام خدمة الإعارة برغبتهم في الوصول إلى المصدر المطبوع الذي يقدم المعلومات الموثوقة، لكنهم غير واثقين من إمكانية إتاحة هذا المصدر ضمن مجموعة المكتبة.

المعلومات وما وجدناه على أرض الواقع نتبين عمق الفارق بين النظرية والتطبيق. إن دور المكتبة ضمن وعي المعلومات مهم ومؤثر، حيث تقدم التدريب والمساعدة للطلاب عند اتصالهم بالمعلومات، تفاعلهم معها وتقييمها ثم استخدامها.

إن هذه المكتبة لا تقدم للطلاب أي نوع من التدريب على استخدام الأدوات البليوغرافية من فهارس وكشافات، ولا تعتبر ذلك جزءاً من وظيفتها، بل تفترض أن طلاب الدبلوم وصلوا إلى درجة علمية تمكنهم من التصرف بحرية وراحة داخل المكتبة دون الحاجة إلى مساعدة مكتبية. تعرف المكتبة دورها من خلال علاقتها بالمجموعة وليس المستفيدين، وهذا يشير إلى نظرة تقليدية جداً لدورها فتبدو بعيدة جداً عن دور فاعل تقوم به لإعداد طلاب واعين بالمعلومات.

ثالثاً: الجهات الفاعلة، المؤسسة الأكاديمية الأم والأساتذة الأكاديميون

ربط مفهوم وعي المعلومات دور المكتبة الأكاديمية بعلاقتها مع المؤسسة الأكاديمية الأم من جهة والأساتذة الأكاديميين من جهة أخرى. طرحت الكثير من الدراسات النظرية في المفهوم أهمية تحديد المؤسسة الأكاديمية الأم لطبيعة دور المكتبة الأكاديمية، وظائفها وعلاقتها بالمجتمع الأكاديمي الذي تخدمه. كذلك، أكدت دراسات أخرى أهمية التفاعل والتعاون والتنسيق بين المكتبي والأساتذ عند عملية تطبيق مفهوم وعي المعلومات في المؤسسة الأكاديمية ككل. بالنسبة للجامعة اللبنانية، تتحدد علاقة المكتبة الأكاديمية بالجامعة كمؤسسة أم تنتمي إليها بمجموعة من النصوص التنظيمية التي تحدد موقع المكتبة الإداري والتنظيمي، وأدوارها ووظائفها.

أ- الأستاذ الأكاديمي ودوره

في إعداد البليوغرافيات السنوية.

يقدم عادة كل أستاذ أكاديمي بليوغرافية سنوية للمادة الأكاديمية التي يدرسها. تشتمل على عناوين مصادر المعلومات من كتب ودوريات ومقالات وأبحاث ورقية كانت أم إلكترونية مرتبطة بالمادة الأكاديمية المحددة. تعد البليوغرافيات المقدمة أدوات تساعد المكتبي عند إعداد لوائح بالمقتنيات الجديدة المطلوب تزويد المجموعة المكتبية بها وذلك لتنمية هذه المجموعة وتحديثها بشكل مستمر. أكدت أمينة المكتبة على أن التجديد السنوي في مضمون بليوغرافية الأستاذ الواحدة للمادة الواحدة مرتبط بالأستاذ نفسه وبحماسه ودافعيته للتجديد كما بإحاطته بكل ما هو جديد ضمن مادة الإختصاص التي يقدمها وأبحاثه في هذا السياق.

يلتزم معظم الأساتذة بتقديم بيبليوغرافية سنوية لموادهم إلى المكتبة، وتقوم هي بإعلامهم بضرورة إيداعها في المكتبة عبر الإتصال الهاتفي بهم أو إشعارهم خلال المرات التي يزورون فيها المكتبة. بعض الأساتذة لا يعتبرون أن من مهامهم تقديم البيبليوغرافية السنوية بل يشاركون في عملية إختيار مصادر المعلومات من خلال إنتقاء بعض العناوين في أدلة الناشرين. يقوم الأستاذ بإختيار العناوين بعد أن يطلب منه أمين المكتبة ذلك، وليس إنطلاقاً من حافز شخصي.

يقيم الأساتذة المجموعة المكتبية ويجدون أنها لا تلبي حاجتهم وحاجات طلابهم بالشكل الكافي. يعود سبب الضعف في المجموعة إلى ضعف الإنتاج العربي المتخصص من ناحية، وغلاء أسعار الكتب المتخصصة الصادرة باللغة الفرنسية أو الإنكليزية. كذلك، إن ضعف الميزانية المتاحة للمكتبة لا يساعدها في اقتناء المصادر الحديثة والمتخصصة، وهي ما يحتاج إليه طلاب الدبلوم وأساتذتهم في أبحاثهم.

يؤكد الأساتذة أنهم لا يعتبرون المجموعة المكتبية مصدرًا أساسيًا لهم ولطلابهم لأنهم يجدونها قديمة نسبيًا. تؤكد أساتذة أنها نادرًا ما تجد المصدر الذي تبحث عنه ضمن مجموعة المكتبة، فتقوم بشراء الكتب وتستعين بمجموعتها الخاصة وتعييرها لطلابها.

في التوجيه البيبليوغرافي والتسويق للمكتبة.

أشارت الدراسات المختلفة إلى أهمية تعريف الأستاذ بالمكتبة وهذا من صلب مهامه. إن التعريف بالمكتبي كمقدم للمعلومات الموثوقة والمتخصصة التي يرجع إليها عند إعداد الدراسات العلمية تدفع الطلاب إلى التعرف على المكان والأشخاص والمجموعة والخدمات من أجل الإستفادة منها. أكدت أمينة المكتبة على أن التعرف الذي يقدمه الأستاذ لطلابه حول المكتبة وأهميتها بالنسبة لهم هي عملية ترتبط بالأستاذ شخصيًا ودرجة وعيه بالمكتبة ودورها ووظيفتها، ومعرفته بأهمية التخصص الموضوعي الذي تقدمه المجموعة المكتبية. أكدت أيضًا أنها لا تتدخل أبدًا لزرع هذا النوع من الحافز لدى الأستاذ بل أشارت إلى أن معظم أساتذة الجامعة هم نشيطون ويعرفون بأهمية المكتبة ويرتادونها من وقت لآخر لذلك افترضت أنهم يقدمون هذا النوع من التسويق لصالح المكتبة.

أكد بعض الأساتذة أنهم لا يقدمون أي نوع من التعريف بالمكتبة ودورها لطلابهم لأنهم لا يعرفون جيدًا طبيعة هذا الدور. هم يعرفون دور المكتبة التربوي بعاملين أساسيين: الأول هو تقديم مجموعة جيدة ومتخصصة، والثاني هو تقديم مكان ملائم للدراسة والإجتماع ونشاطات تربوية أخرى. لا يوجهون طلابهم

إلى زيارة المكتبة واستخدامها بل يؤكدون على أهمية الكتاب المطبوع كمصدر موثوق يعتمد عليه خلال إعداد الأبحاث وكافة النشاطات الأكاديمية الأخرى.

لكن عمل أستاذة أخرى أظهر تناقضه مع الرأي السابق حيث قامت، وفي سياق مادتها الأكاديمية التي تفترض من الطلاب أن يقوموا بزيارة ميدانية محددة، باختيار مكتبة الكلية كموقع للزيارة الميدانية. لذلك، قامت طالبة بإجراء مقابلة مع المكتبيين وتعرفت إلى المكتبة والمجموعة (الكتب، الدوريات، الأبحاث الأكاديمية وقواعد البيانات الإلكترونية) والأدوات الببليوغرافية (الفهرس الورقي، الفهرس المتاح عبر الخط المباشر) ثم عرفت زملائها والأستاذة إلى المكتبة والمكتبيين. أرشدت زملاءها أولاً إلى المجموعة على الرفوف وعرفتهم بطريقة التنظيم المتبعة والأسلوب العلمي في صف وترتيب الكتب، بعدها عرفتهم على الفهرس البطاقي ثم الفهرس الإلكتروني. لكن الطالبة وجدت صعوبة في تعريف قواعد البيانات الإلكترونية لأنها لم تكن متاحة بشكل جيد على الموقع، فاستنتجت عدم أهمية هذه المصادر نظراً لعدم قدرتهم على البحث فيها.

أكدت الأستاذة أن اختيار المكتبة كموقع للزيارة الميدانية يرتبط بأهمية المكتبة وأهمية المعلومات المتخصصة التي تقدمها، لذلك يجب على الطلاب أن يتعرفوا على هذا المكان المهم ويتعرفوا على طريقة مكتبة الكلية نفسها في تنظيم المعارف وترتيبها بالإضافة إلى أسلوبها الخاص في إتاحتها. إنها زيارة تعريفية للطلاب الذين لم يتعرفوا على المكتبة جماعياً من قبل، فكانت مبادرة من الأستاذ نفسه للقيام بنوع من التوجيه الببليوغرافي لطلابه في حين أن هذا التوجيه يعتبر من مهمة المكتبة والمكتبيين.

في تقديم المضمون، تقييم النشاطات وتوجيه الإستخدام.

أشار الأستاذة إلى أنهم يرشدون طلابهم إلى الطريقة التي يجب أن ينظموا فيها أفكارهم ويعبروا عنها بالكتابة، ويؤكدون دائماً على ضرورة الإستشهاد وذكر المراجع خلال عملية الكتابة. إلى ذلك، شدد بعضهم على أهمية أن يكون الكتاب المطبوع هو المصدر الرئيسي للمعلومات لإعتباره أكثر موثوقية وعلمية، ويعود سبب هذا التفضيل إلى ملاحظتهم لضعف قدرة الطلاب على التفريق بين مصادر المعلومات الرئيسية والمصادر الثانوية. إن ربط بعض الأستاذة المعلومات الموثوقة بالمصدر المطبوع يشير إلى جهلهم لأشكال أخرى من المصادر العلمية التي تتيحها شبكة الإنترنت كالدوريات المحكمة وقواعد البيانات الإلكترونية وبالتالي استبعاد مصدر معلومات مهم جداً يقدم معلومات علمية وجديدة.

يقدم كل أستاذ طريقته الخاصة في ذكر الإستشهادات المرجعية وإعداد الببليوغرافيات. يؤكدون لطلابهم على ضرورة اتباع هذه الطريقة، لأن الإستشهاد بأعمال الآخرين يعتبر من ضرورات الكتابة العلمية ويؤكد حق الآخرين في ملكيتهم على معارفهم وواجب المتعلمين في حفظ هذا الحق لهم. يظهر التطبيق العملي تفاوتًا في تجاوب الطلاب مع هذه الطريقة واحترامهم لمقتضيات الكتابة العلمية، ففي تحليلها لمضمون نشاطات الطلاب، تؤكد أستاذة أن الطلاب غالبًا ما يأخذون المعلومات من محركات البحث العامة دون أي تقييم أو نقد وينسخونها كما هي دون أي ذكر لصاحب العمل الأصلي.

أكدت أستاذة بأنها لا تلوم الطلاب إن كانوا على غير علم أو معرفة بالطريقة العلمية المتبعة والموصى بها من قبل إدارة الجامعة في ذكر المراجع في مجال العلوم الإجتماعية وهي APA. إنها طريقة جديدة إعتدتها الجامعة حديثًا، وهذه هي السنة الأولى التي يتعرف فيها الطلاب على طريقة واحدة موحدة بعد أن كان أسلوب كتابة الببليوغرافيات والإستشهاد بأعمال الآخرين يرتبط بالطلاب نفسه الذي إما يتبع طريقة أستاذة أو يعد طريقة لنفسه دون إتباع أية معايير أو قواعد تحكمه. المعرفة بأهمية إتباع قواعد محددة وسياق واحد في عملية إعداد الببليوغرافيات وتنظيمها هي إذن معرفة جديدة تبرر النسبة الضئيلة من العارفين بها من الطلاب لكنها تشير إلى ضعف التوجيه المرتبط بها.

أظهر الأساتذة الحرص على تذكير طلابهم بضرورة استخدام الكتب كمصادر معلومات رئيسية يعتمدون عليها في أبحاثهم وعدم الأخذ بالمعلومات التي تقدمها محركات البحث العامة. إن سبب تفضيل المعلومات المطبوعة على تلك التي تقدمها محركات البحث مرتبط بسلوكيات الطلاب الخاطئة في استخدام المعلومات. أكدوا أن معظم الطلاب يقومون بعملية "نسخ ولصق Copy and paste" فورية لأية معلومات مناسبة تقدمها محركات البحث العامة دون اعتبار لمصدرها أو كاتبها. إلا أن سوء الاستخدام لا يبرر استبعاد مصدر معلومات مهم جدًا في حال عرف الطلاب الطريقة العلمية التي تساعدهم على الوصول إلى المعلومات الموثوقة. يقدم بعض الأساتذة مجموعة محددة من المعايير توجه عملية تقييم المعلومات التي تحددها شبكة الإنترنت، لكن أستاذة أخرى أكدت أنها لا تعرف كيف يمكن لها أن تساعد الطلاب في عملية التقييم. اعتبرت الأستاذة أن التقييم يرتبط بالمضمون الذي يقدمه الموقع الإلكتروني، وهذا يحتاج من الطلاب إلى خبرة ومعرفة كافية بالموضوع كي يتمكنوا من الحكم على موثوقية المعلومات وعلميتها.

أكدت أستاذة أنها لا تعتبر أن عملية مساعدة الطلاب على تقييم المعلومات وإعداد معايير تقييمية واضحة، كذلك إرشادهم عند إعداد الببليوغرافيات من صلب مهامها. تعتبر بأن ضغط المنهج الأكاديمي وقلة الوقت

المتاح يقيد قدرتها على مساعدة الطلاب، إذ يجب عليها أن تقدم مضموناً نظرياً كبيراً بطريقة التلقين التقليدية. إن الكميات الكبيرة من المعلومات التي يفترض على الأستاذ أن يقدمها لطلابها يحد من قدرته على العمل على مهارات فكرية عليا كالتحليل والتوليف والإستنتاج، بل يرتبط دور الأستاذ بتقديم مضمون كبير بطريقة التلقين وبالتالي العمل على تحفيز ذاكرة الطلاب بشكل دائم.

في مقابل الرأي السابق، أكدت أستاذة أخرى أن دورها هو تقديم مضمون متخصص، مساعدة الطلاب في تقييم المعلومات التي تقدمها محركات البحث، ومساعدتهم على إعداد الببليوغرافيات على أسس علمية. رفضت مبدأ أهلية المكتبي ودوره في مساعدة الطلاب في التقييم والإستخدام ، وأكدت ارتباط دور الأستاذ بمساعدة الطلاب وتحفيز مهاراتهم وتدريبهم على الكتابة بطريقة علمية.

لا يقوم الأساتذة بأي نوع من التعاون أو التفاعل أو التنسيق مع المكتبي في عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية. تتحدد أهمية المكتبة بالنسبة للأساتذة بقدرتها على اقتناء مجموعة متخصصة من مصادر المعلومات، ويقتصر دورها على تأمين مصادر المعلومات التي يحتاجونها، وقد يأخذ دورها أبعاداً أخرى متمثلة بتأمين مكان ملائم للقيام بنشاطات أكاديمية متنوعة. تظهر المكتبة قصوراً في تأمين المجموعة المكتبية تبعاً لعوامل مرتبطة بميزانية المكتبة ومجموعة من الإجراءات الإدارية التي سوف يتم ذكرها لاحقاً، لكن غياب أي نوع من التفاعل والتعاون لا يرتبط فقط بواقع المجموعة بل يعبر عن ضعف فهم الأساتذة لدور المكتبة والوظائف المختلفة التي يمكن أن تقوم بها. في سياق مفهوم وعي المعلومات، يفترض على المكتبي والأستاذ أن يكونا على تواصل وتنسيق دائمين، فيحددان دور كل منهما في مساعدة الطلاب على الوصول إلى المعلومات، تقييمها ثم استخدامها. تبين إجابات الأساتذة غياب أي نوع من العلاقة التفاعلية مع المكتبة، مما يصعب عليها القيام بأي دور مرتبط بتدريب الطلاب على امتلاك مهارات وعي المعلومات.

ب- العلاقة بالمؤسسة الأم، وهي الجامعة اللبنانية

إن العودة إلى بعض النصوص القانونية التي تحدد دور المكتبة في الجامعة اللبنانية بشكل عام وفي الكلية التي تخدمها بشكل خاص تظهر غياب أي تحديد لدور ووظائف تربوية تقوم بها المكتبة. اكتفت النصوص التي حصلنا عليها بتحديد موقع المكتبة الإداري ضمن الكلية، كما وصفت أمين المكتبة بأنه "رئيس دائرة".

حدّد المرسوم رقم 879 الصادر في 29 تموز سنة 1983 والمتعلق بتحديد وتعديل ملاكات الجامعة اللبنانية الإدارية والفنية لوظائف الفئة الثالثة فما دون صلاحيات دائرة أمانة المكتبة في كل فرع جامعي،

وحصرها بمجموعة من الإجراءات والعمليات الفنية المرتبطة باقتناء المجموعة المكتبية والحفاظ عليها وتعشيبيها. أما عن علاقة المكتبة بالطلاب، فحددها المرسوم بخدمة الإعارة ومراقبة المطالعة داخل المكتبة. حدد المرسوم دور المكتبة بالوظائف التالية: مسك سجل بالمؤلفات الواردة إلى المكتبة؛ شؤون الإعارة ومراقبة المطالعة داخل المكتبة؛ تحضير معاملات شراء المؤلفات والإشتراك في الدوريات والمجلات؛ ترقيم المؤلفات وفقاً للأصول الحديثة؛ شؤون الهبات؛ تنظيم بطاقة بكل مؤلف وسائر أعمال الفهرسة والتصنيف والتنسيق والتخزين؛ تنظيم خزائن البطاقات المعروفة على رواد المكتبة؛ إجراء جردة سنوية كلما دعت الحاجة بموجودات المكتبة؛ أخذ أفلام مصغرة عن السجلات والبطاقات والإحصاءات ومعاملات الشراء وإيداعها المراجع المختصة في الإدارة المركزية؛ التنسيق مع دائرة شؤون المكتبات لتوحيد وتطوير أساليب العمل وضبط قيود المكتبة؛ سائر شؤون مكتبة الفرع (الجامعة اللبنانية، 2002 : 75)

إلى ذلك، أكدت النصوص على ارتباط مكتبة الكلية بأمانة شؤون المكتبات التابعة للجامعة اللبنانية. حدّد المرسوم نفسه صلاحيات هذه الدائرة، وأكد أن أمين شؤون المكتبات هو رئيس دائرة يتولى الوظائف التالية: جميع الأعمال الإدارية والفنية العائدة لمكتبة الإدارة المركزية؛ السهر على توحيد أساليب العمل في مختلف مكتبات الجامعة؛ تأمين الإتصال بأهم المكتبات العالمية ودور النشر للحصول على بيانات بالمؤلفات والمخطوطات المتوافرة لديها بغية تعميمها على مكتبات الفروع الجامعية؛ تحضير معاملات الشراء؛ تسجيل الكتب والدوريات عند استلامها؛ أعمال الفهرسة والتنسيق والتوثيق والترقيم؛ شؤون الإعارة؛ إجراء جردة سنوية وكلما دعت الحاجة بموجودات المكتبة؛ أخذ أفلام مصغرة عن موجودات مكتبة الإدارة المركزية؛ حفظ نسخ من الأفلام المصغرة العائدة لموجودات مكتبات الوحدات الجامعية بمختلف فروعها؛ إجراء جردة بموجودات مكتبات الوحدات الجامعية بمختلف فروعها كلما دعت الحاجة. (المرجع نفسه، 75). إلى ذلك، حدد الموقع الإلكتروني لمكتبات الجامعة اللبنانية سياسة المكتبة بسياسة الإقتناء ومعايير الإقتناء ومعايير تقييم المجموعة المكتبية. تبين لنا النصوص المكتوبة ارتباط دور المكتبة باقتناء وتنظيم وحفظ المجموعة المكتبية، وتربط علاقة المكتبة بالمستفيدين من خلال إعارة المصادر وفق شروط محددة. حددت المادة رقم 27 من النظام الداخلي للجامعة اللبنانية الصادر عن مجلس الجامعة بتاريخ 30-11-1962 شروط الإعارة لضمان حفظ المجموعة المكتبية من الضياع أو الفقدان.

إن هذه النصوص لا تعطي للمكتبة أي دور تربوي ولا تدمجها بالعملية التربوية بشكل عام، بل تظهر ارتباط دور المكتبة بالمجموعة والمصادر والمراجع، وتغفل عن المستفيد وسلوكياته وحاجاته. كذلك، تعطي النصوص المكتبة موقعاً إدارياً محدداً ضمن الهيكلية الإدارية العامة، مما يربط الوظائف التي تقوم لها

مكتبة الكلية بسطات أعلى تحدد لها أدوارها ومهامها وقد يفرض عليها بعض القيود ويحد من إمكانية تحرك المكتبة منفردة. هذه القيود تبيّننا الإجراءات الإدارية والمراحل الكثيرة التي يتطلبها وصول مصدر محدد إلى المكتبة.

إن هذه النصوص تبرر الواقع الذي لاحظناه، إذ تقدم الخدمة المرجعية للطلاب من خلال الإجابة عن أسئلتهم واستفساراتهم ومساعدتهم في الوصول إلى مصدر ضمن المجموعة. كذلك، أكد المكتبيون أنهم لم يبلّغوا أية تعليمات حول إمكانية قيامهم بأي دور غير تقليدي بعلاقتهم بالطلاب، فهم يقدمون المصدر المتاح ويدربون الطلاب على استخدام الأدوات الببليوغرافية. عرّف موقع مكتبات الجامعة اللبنانية الخدمة التي تقدمها بأنها الخدمة المرجعية بحيث تقدم المكتبة إجابات عن أسئلة الطلاب المختلفة، كما تدريبهم على استخدام الأدوات من خلال "صفوف المكتبة".

إن المساعدة التي تقدم للطلاب ترتبط بالمجموعة المكتبية، من خلال عمل المكتبة الدؤوب على تنمية المجموعة المكتبية بكافة المصادر والمراجع التي تلبّي حاجاتهم الأكاديمية والبحثية. لكن المكتبة لا تقوم بتدريب الطلاب على تقييم المعلومات واستخدامها، بل تكتفي بتحديد مجموعة من المعايير التي تقيس موثوقية وعلمية المعلومات، كما بعض الشروحات عن كيفية إعداد الببليوغرافيات وفقاً للمعايير العالمية. تظهر النصوص، كما يبين لنا الواقع بأن المكتبة تقدم المساعدة الببليوغرافية التقليدية للمتعلمين، وهي لا تقوم بأي بدور تربوي غير تقليدي.

رابعاً: استخدام المكتبة وخدماتها

إن طلاب الدبلوم هم الأكثر حاجة إلى المعلومات المتخصصة التي تقدمها المكتبة، لذلك يفترض أن يلجؤوا بشكل مكثف إلى المكتبة ويصلوا إلى المعلومات التي يحتاجونها. ما هي الخدمة التي يستفيد منها الطلاب وكيف يستفيدون، هل يعرفون بأنواع وأشكال مصادر المعلومات المتاحة وهل هم قادرين على الوصول إلى المعلومات المطلوبة من خلال البحث في الأدوات الببليوغرافية؟ ثم، كيف ينظرون إلى المكتبي ودوره وهل يسألون مساعدته خلال عملية بحثهم عن المعلومات في المكتبة تحديداً؟

كيف يصل الطلاب إلى المعلومات التي يحتاجونها، وهل يخضعونها لمعايير تقييمية؟ ثم، كيف يستخدمون المعلومات، وهل يعدون الببليوغرافيات بطريقة علمية؟ إن تحليل مضمون المقابلات مع الطلاب مرتبط بخصائص الطالب الواعي بالمعلومات، لذلك سيتم في سياق المحاور التالية:

أ- نظرة الطالب إلى المكتبات عمومًا وعلاقته بها إضافة إلى سبب تواجده الحالي في المكتبة؛

ب- مصادر المعلومات التي يلجأ إليها للوصول إلى المعلومات التي يحتاجها؛

ج- وصوله إلى المعلومات التي تتيحها المكتبة نفسها واستخدامه الأدوات الببليوغرافية؛

د- تقييمه للمعلومات ومعايير التقييم؛

هـ- استخدامه للمعلومات وإعداده الببليوغرافيات لأعماله البحثية؛

و- تقييمه للمكتبة وأدائها ونظراته إلى المكتبي ودوره.

كل من هذه المحاور سيقدم لنوع المساعدة التي يتلقاها الطالب في المكتبة ولوجهة نظره في الخدمة المقدمة. يحدد الطالب دور المكتبة في مساعدته في البحث في الأدوات الببليوغرافية، تعريفه بالمكتبة والمجموعة وأنواع وأشكال الوثائق المتاحة، مساعدته في تقييم المعلومات وفي إعداد الببليوغرافيات ودوره الشخصي في طلب هذه الأنواع من المساعدة.

أ- العلاقة بالمكتبة

تاريخ العلاقة.

تختلف روايات الطلاب من حيث تاريخ علاقاتهم بالمكتبات بشكل عام وبمكتبة الكلية بشكل خاص. يؤكد أغلب الطلاب أنهم تعرفوا إلى المكتبة ودورها وأهميتها بالنسبة لحياتهم الأكاديمية من سنوات دراستهم السابقة. لكن بعضهم يذكرون أسبابًا مختلفة عززت من أهمية المكتبة بالنسبة لهم، فمنهم من تعرف عليها ضمن المؤسسة الأكاديمية التي يعمل فيها أي المدرسة ومنهم من سنوات دراسية سابقة قضاها في جامعات خاصة لبنانية أو خارج لبنان.

كذلك، تختلف الطرق والوسائل التي تعرف فيها الطلاب على مكتبة كليتهم. يؤكد معظمهم أنهم تعرفوا عليها بالصدفة إما من خلال زملائهم أو أساتذتهم. لم يذكر أي من الطلاب أنه تعرف على المكتبة في أول السنة الدراسية الجديدة.

سبب التواجد الحالي.

يمكن تبويب أجوبة الطلاب من حيث إستخدامهم المكتبة وقت إجراء المقابلة معهم إلى فئتين رئيسيتين: الأولى هي التفتيش عن مصدر معلومات محدد أو مجموعة من المصادر المرتبطة بموضوع بحثهم ضمن المجموعة المكتبية، والثانية هي إستخدام المكتبة كمكان للقيام بنشاطات مرتبطة بواجباتهم الأكاديمية أو غير ذلك. أكد معظم الطلاب على أنهم في المكتبة ساعة إجراء المقابلة يفتشون عن كتب لإستعارتها تكون مرتبطة بموضوع بحثهم، لكن قليل منهم يستغلون المكتبة كمكان هادئ ملائم للدراسة والقراءة والتركيز. فيما أكد بعضهم الآخر على أنهم يتواجدون في المكتبة من أجل التفتيش عن مصادر معلومات والحصول عليها واستخدام المكان للدراسة الفردية أو الجماعية.

إذن، يرتبط التواجد في المكتبة بالوصول إلى معلومات محددة تقدمها المجموعة المتخصصة التي تقتنيها المكتبة أو استغلال هدوء المكان لإتمام واجبات أكاديمية أو غيرها. لم يذكر أي من الطلاب أن وجوده مرتبط بمساعدة محددة يقدمها له المكتبي. أما الطلاب الذين كانت لديهم تجارب خاصة مع مكتبات جامعات خاصة في لبنان أو مكتبات جامعية خارج لبنان فقدّموا قراءة لمكتبة كليتهم عبر المقارنة بينها وبين تجربتهم السابقة. قيموا المكتبة كمجموعة، خدمة، مساعدة، وسهولة الوصول إلى المصادر ووجدوا أنها لا تقدم المستوى الذي حصلوا عليه من تجاربهم السابقة في المكتبات الأخرى.

ب- مصادر المعلومات

أشار الطلاب في إجاباتهم حول مصادر المعلومات الملائمة لأبحاثهم وأماكن إتاحة هذه المصادر إلى مكانين رئيسيين لتواجد المعلومات: المكتبة وهي مكتبة كليتهم التي تقدم لهم التخصص في المصادر وهو ما يحتاجون إليه في مقابل محركات البحث العامة التي تقدم المعلومات بطريقة سريعة وسهلة وبمجهود أقل. إن تفضيل البحث في محركات البحث العامة واعتبارها أكثر سهولة من المجموعة المكتبية يؤشر إلى جهل الطلاب للبحث المبني على قواعد علمية محددة ولطبيعة المعلومات التي تتيحها هذه المحركات.

حدّد الطلاب أولويتهم ضمن هاتين الفئتين، فأكد معظمهم تفضيل المصدر المطبوع لأنهم يثقون بالمعلومات التي يقدمها الكتاب أو المقال في دورية علمية لذلك يبحثون عن إتاحتها ضمن المجموعة المكتبية، إلا أنهم يبحثون في محركات البحث العامة عند تعذر حصولهم على مصدر مطبوع من مجموعة المكتبة. لكن أكد بعضهم ذهابه إلى محركات البحث العامة كخطوة أولى نظرًا لسهولة وسرعة البحث عبر الشبكة بغض النظر عن علمية وموثوقية المعلومات التي يحصلون عليها. قليل من الطلاب يشترون

المقالات العلمية الإلكترونية المتاحة ويؤكدون بالتالي على ضرورة تقييم المعلومات التي تتيحها شبكة الإنترنت وعدم الأخذ بكل شئ بل إنتقاء المعلومات الموثوقة والمرتبطة بالموضوع.

بيّنت إجابات الطلاب أن معظمهم لا يثقون بالمعلومات التي تقدمها شبكة الإنترنت ويبحثون عن المعلومات المتخصصة، لكنهم لا يثقون بإمكانية حصولهم عليها من ضمن المجموعة المكتبية. لذلك، يبحثون عن مصادر بديلة أبرزها مكتبات الجامعات الخاصة في لبنان. إن المعلومات المتاحة عبر شبكة الإنترنت خاضعة للتعديل والتغيير، لذلك يفضلون الوصول إليها من المصادر المطبوعة.

هناك التباس في ذهن الطلاب الذين يتكلمون عن البحث عبر شبكة الإنترنت دون تمييز. أظهرت إجاباتهم تفريقهم بين مكانين أساسيين يتيحان المعلومات، الأول هو المصادر المطبوعة والثاني هو "شبكة الإنترنت". إن اختصار دور المكتبة بقدرتها على تأمين المصدر المطبوع يظهر ضعف المعرفة بأنواع مصادر المعلومات التي تتيحها هذه المكتبة، لأنها تتيح أيضاً مجموعة متخصصة من قواعد البيانات الإلكترونية إضافة إلى المصادر المطبوعة. كذلك، أشار استخدام الطلاب لمفردة "شبكة الإنترنت" كمرادف للبحث في محركات البحث العامة، Google مثلاً، ضعف فهمهم لطبيعة هذه الشبكة التي تتيح عددًا من قواعد البيانات المتخصصة، وتتيح أيضاً إمكانية تصفح موقع مكتبات الجامعة اللبنانية والبحث في قواعد البيانات الإلكترونية التي توفرها. سنتحدث لاحقاً عن مصادر المعلومات الإلكترونية التي تتيحها الجامعة اللبنانية وأشكال إستخدامها من قبل الطلاب.

أظهرت إجابات الطلاب الطرق المختلفة التي يسلكها كل طالب في الحصول على مصادره. بيّنت خصوصية كل طالب في إجراء بحثه وفي إختياره طريقه الخاص الذي تحكمه خبراته السابقة في البحث في المجموعة المكتبية وشبكة الإنترنت بشكل عام. أشارت إلى صورة نمطية عن المكتبة والخدمة وشبكة الإنترنت بغض النظر عن واقع مكتبة الكلية وتخصص المجموعة وتحديثها وقدرتها على ملاءمة الحاجات المفترضة ولو بحدّها الأدنى.

ج- الوصول إلى المعلومات

البحث في المجموعة المفتوحة.

أكد معظم الطلاب المستجوبين أنهم يبحثون ضمن مجموعة المكتبة مباشرة على الرفوف المفتوحة. إنهم يفضلون هذه الطريقة من البحث لأن المكتبة تجمع موضوعياً الكتب المرتبطة ببعضها البعض في مكان واحد محدد لتسهيل عملية وصول الطالب إلى المصدر المناسب. يتعلم هؤلاء طريقة التفتيش ضمن الرفوف

المفتوحة من تكرار تجربة البحث والإعتياد على الطريقة المكتبية في التنظيم والصف. يؤكدون أنهم تلقوا دعم ومساعدة المكتبي في المرة الأولى التي فتشوا فيها ضمن المجموعة المفتوحة وأصبحوا أكثر دقة في عملية التفتيش مع تكرار مراتها. إن مساعدة المكتبي ليست مرتبطة بسؤالهم ذلك بل هو تدخل بنفسه لأنه عرف بأنهم رواد جدد، فأرشدهم إلى طريقة التنظيم وجمع الكتب على الرفوف، وعرفهم على العلامات الموضوعية على الرفوف والتي تشير إلى الموضوع العام للكتب المصنوفة باتباع التقسيم العشري للمعرفة الذي حدده ديوي.

البحث في الفهرس البطاقي.

أكد معظم الطلاب المستجوبين أنهم يعرفون بكيفية التفتيش في الفهرس البطاقي المتاح في المكتبة، وقد اكتسبوا الطريقة من خبراتهم التي راكموها خلال سنوات دراستهم السابقة. قاموا بالبحث ضمن حقلين أساسيين، الأول هو العنوان والثاني هو المؤلف. لم يسألوا مساعدة المكتبي ولم يسألهم المكتبي بدوره تقديم المساعدة لهم. أكد معظم الطلاب الذين يعرفون كيفية استخدام الفهرس البطاقي على أنهم لا يستخدمون هذه الأداة للبحث عن مصدر ضمن المجموعة لأنها تعتبر أداة قديمة وغير مرنة للوصول إلى مصدر في المجموعة، إضافة إلى أن كافة العناوين ضمنه قديمة لأنه لا يحدث بشكل دوري لذلك هم يفضلون البحث في المجموعة المفتوحة مباشرة.

تشير هذه الآراء إلى ضعف التوجيه المكتبي الذي تقدمه المكتبة للطلاب المترادين، فهي لا تقدم لهم تعريفاً موحدًا عامًا بالمكتبة ومجموعاتها وطريقة التنظيم والفهرس البطاقي كأداة إتاحة بيبليوغرافية بل ترتبط المساعدة بحافزية المكتبي نفسه لتقديمها وترتبط أيضًا بالطالب الذي يسأل المكتبي المساعدة والتوجيه.

البحث في الفهرس المتاح عبر الخط المباشر.

أبدى الطلاب استهجاناً بمفردة "الفهرس المتاح عبر الخط المباشر OPAC"، وربط بعضهم بين هذا الفهرس وبين قواعد البيانات الإلكترونية. أكدوا أنهم لا يعرفون أبدًا بوجود فهرس متاح عبر الخط المباشر لمجموعة المكتبة ولا بكيفية إتاحتها والوصول إليه والبحث فيه. جميعهم أكدوا أنهم لم يتلقوا أي نوع من التوجيه أو التدريب أو حتى الإشارة إلى هذا النوع من الأدوات البيبليوغرافية، لم تعرفهم المكتبة بهذه الأداة. قمنا بتعريف بعضهم إلى هذا الفهرس وكيفية إتاحتها عبر موقع الجامعة الإلكتروني، فأبدوا إعجابهم بهذه الطريقة التي توفر عليهم الوقت والجهد اللازم للبحث في المجموعة المكتبية داخل المكتبة فيزيائياً. هنا نماذج من أجوبة الطلاب في هذا السياق:

"أنا لا أعرف بوجود الفهرس الإلكتروني ولم أسمع بهذه المفردة من قبل، أنت أول من يلفت نظري إلى الموضوع، هذا خبر سار"

"لا أستخدم الفهرس الإلكتروني ولا أعرف بوجوده. بعد أن عرفتني بكيفية البحث فيه، سأستخدمه من الآن وصاعدًا لأنها أسهل وأسرع من البحث في الفهرس البطاقي أو الرفوف"

"لا أعرف بوجود الفهرس الإلكتروني ولم أسمع بهذه المفردة من قبل، لم يدلني الأستاذ ولم أسأل المكتبي"

تشير هذه الآراء إلى ضعف قدرة الطلاب على حسن إستغلال الأدوات الببليوغرافية التي تتيحها المكتبة والتي تسهل عليهم عملية البحث في المجموعة وتوفر لهم الوقت اللازم للوصول إليها. يؤكد الطلاب في إجاباتهم على أنهم يستغلون وقت الفراغ لزيارة المكتبة من أجل البحث في المجموعة والحصول على مصدر محدد، لذلك هم بحاجة إلى المعرفة بهذه الأداة التي توفر الوقت والجهد وتؤمن إمكانية البحث في المجموعة من خارج مكان إتاحتها فيزيائياً، وعبر وسيلة متوفرة لجميعهم وهي شبكة الإنترنت.

قواعد البيانات الإلكترونية.

أشار معظم الطلاب أنهم سمعوا بمفردة "قواعد البيانات الإلكترونية"، فيما أكد بعضهم لم يسمعوا بها أبداً. هم لا يعرفون أهميتها وارتباطها بمجموعة المكتبة المتخصصة، بل كان معظمهم يسترجعون المعنى من ذاكرتهم ثم يربطونها بما قاله الأستاذ الأكاديمي في أهمية هذه المصادر وما تفرضه إدارة الجامعة من شروط على الطلاب في سبيل تأمين إتاحة الوصول إليها عن بعد من خارج حرم المكتبة. من أجل الحصول على هذه الإتاحة، على الطالب أن يعد طلباً يرسل إلى الإدارة المركزية في الجامعة اللبنانية ليحصل بعدها على إسم مستخدم وكلمة مرور يستخدمها للبحث في هذه المصادر عن بعد. أكد كافة الطلاب الذين قدموا هذا الطلب أن العامل المحفز لهم على هذا الفعل هو أستاذهم الأكاديمي الذي شرح لهم أهمية ما تقدمه المقالات العلمية من معلومات موثوقة ومتخصصة ومحدثة، وهو ما تتيحه بعض قواعد البيانات المتخصصة في مجالهم منها ما هو متاح لهم كطلاب جامعة لبنانية من قبل الجامعة نفسها.

فيما يتعلق بشكل الإتاحة وكيفية البحث في هذه القواعد، أكد جميع الطلاب الذين يعرفون بها أنهم لم يبحثوا أبداً ضمن هذه القواعد فلا يعرفون أين توجد ولا أين يجب أن يذهبوا ليفتشوا. إنهم لا يعرفون بإتاحة هذه القواعد من خلال موقع المكتبة عبر شبكة الإنترنت، لذلك قمنا بمبادرة تعريف بعضهم بهذه القواعد وكيفية إتاحتها وكيفية التفتيش فيها.

إلى ذلك، تتيح المكتبة ضمن مجموعة قواعد البيانات قاعدة بيانات ERIC، وهي قاعدة متخصصة في مجال الدراسات التربوية تقدم مقالات ودراسات وأبحاث بالنص الكامل أو مستخلصات. تعتبر مصدر معلومات أساسي بالنسبة لهؤلاء الطلاب لكنهم بالرغم من هذه الأهمية لا يستغلونها من خلال استخدام المعلومات والمعرفة المتخصصة التي تقدمها. أكد بعض الطلاب أنهم سمعوا ب ERIC إلا أنهم لم يتعرفوا إلى تعريفها ومضمونها ولا يعرفون أهميتها وشكل إتاحتها وكيفية استخدامها. هي مفردة سمعها الطلاب من الأستاذ الأكاديمي الذي ردها أكثر من مرة في الصف وأكد على أنها مصدر مهم بالنسبة لهم إلا أنه لم يقدم التعريف الواضح والشامل. أكد هؤلاء أنهم لم يسألوا المكتبي المساعدة والتفسير في هذا السياق، وهو بدوره لم يقدم لهم هذا النوع من التوجيه.

تبين إجابات الطلاب أن عملية الوصول إلى المعلومات في مكتبة كليتهم ترتبط مباشرة بتجربة سابقة حققها الطالب في مكتبات أخرى. التجربة السابقة تنتج الخبرة والمعرفة فتكون حركته في المكان سلسلة وعملية البحث عن المعلومات سواء ضمن الأدوات أو المجموعة كاملة أكثر احترافية. لذلك، يرتبط استخدام المكتبة بخبرة وتجربة شخصية سابقة وليس بمعلومات جديدة تقدمها المكتبة عبر التدريب أو التوجيه.

إن هذه الحقائق تظهر ضعف التوجيه المكتبي المرتبط بالتعريف عن المجموعة المكتبية بشكلها الورقي والإلكتروني. إن عدم قدرة طلاب الدبلوم، الذين يحتاجون إلى المعلومات المتخصصة، على حسن استغلال مجموعة المكتبة من قواعد البيانات يظهر ضعف قدرة المكتبة على التسويق الجيد لنفسها ومجموعتها المتخصصة، ويؤكد كذلك على ضرورة التعاون مع الأستاذ والتنسيق الفاعل بين المكتبة والأساتذة الأكاديميين في التسويق للمكتبة والتوجيه المكتبي.

د- تقييم المعلومات

أكد معظم الطلاب على دورهم الشخصي في عملية تقييم المعلومات التي يصلون إليها سواء في المصادر المطبوعة أو المتاحة عبر شبكة الإنترنت. هم لا يخضعون للمعلومات لمعايير تقييمية محددة بل يحددون درجة ارتباطها بموضوع البحث وموثوقيتها وعلميتها. لكن أشار قليل منهم أنهم يقيمون المعلومات شخصياً وبناءً على مجموعة محددة من المعايير وضعها الأستاذ الأكاديمي ضمن مادة أسس البحث العلمي؛ فتقييم بناءً على ارتباطها بموضوع البحث، كاتب المعلومات وتخصصه في المجال الذي يؤلف فيه، طبيعة الموقع الإلكتروني الذي يتيح المعلومات، بالإضافة إلى تاريخها وتحديثها على الموقع. أكد الطلاب أنهم لا يسألون

مساعدة المكتبي في عملية التقييم لأنه ليس مؤهلاً لذلك بل يفضلون إستشارة أستاذهم الأكاديمي. فيما يلي نماذج من إجابات الطلاب:

"أقيّم ما أجده عبر شبكة الإنترنت بنفسي. أحياناً أجد مقاطع وجمل من كتب فأخذ بها. أقيم المعلومات حسب كاتبها ودرجة موثوقيته وأهليته وعلميته ضمن الإختصاص وفي الموضوع الذي يكتب فيه"

"إن مادة منهجية البحث العلمي التي أخذتها في السنة الماضية حددت لي هذه المعايير. أنا أطبقها على المعلومات التي أجدّها على مواقع شبكة الإنترنت "

" المكتبي لم يحدد لي مجموعة من المعايير للإنتلاق منها في عملية التقييم ولا حتى الأستاذ. الإنترنت أسهل وأسرع، Copy and paste "

"أختار من الإنترنت المقالات العلمية المنشورة في الدوريات المحكمة. لا أخذ بالمعلومات من المنتديات أو من مواقع غير موثوقة. قد أستشهد بمعلومات تتيحها الجامعات عبر مواقعها الإلكترونية، لكنني أفضل المعلومات من الكتب أو المقالات العلمية. هذه المعايير أنا وضعتها لنفسي بناء على خبراتي في التفتيش عن المعلومات عبر الشبكة. لا أسأل المكتبي مساعدتي في هذا السياق، لكنني قد أستشير أستاذي."

بيّنت إجابات الطلاب أنهم حذرون عند الأخذ بأيّة معلومات أكانت متاحة ضمن مصادر مطبوعة أو عبر شبكة الإنترنت. أكدوا مرجعية الأستاذ وحده في مساعدتهم في هذه العملية وتحديد إرتباط مصدر أو معلومات بموضوع البحث وينفون أي دور للمكتبي في هذه العملية.

هـ استخدام المعلومات وإعداد البليوغرافيات

أشار معظم الطلاب المستجوبين بأنهم يعدّون البليوغرافيات دائماً لكافة أوراقهم البحثية، وهو أمر مطلوب منهم، إلا أن طريقتهم في تنظيم البليوغرافية وترتيبها غير موحدة لأنها تخضع لمعايير مرتبطة بالأستاذ نفسه الذي يرشد الطلاب إلى طريقتة الخاصة. تظهر النتائج أن معظمهم يتبعون طريقة أستاذهم التي قدمها ضمن مادة أسس البحث العلمي في سنتهم السابقة، لكن فئة قليلة جداً منهم يعرفون بالطريقة العلمية التي تقرضها الجامعة "APA" إلا أنهم يكتفون بالمعلومات التي قدمها الأستاذ عن هذه الطريقة ولا يبحثون أكثر. أكد كافة الطلاب أنهم لم يتلقوا أي نوع من التدريب في المكتبة أو من قبل المكتبي على طريقة إعداد

الببليوغرافيات وأسسها العلمية، ولم يسألوا مساعدة المكتبي في هذا السياق كذلك. فيما يلي نماذج من إجابات الطلاب:

"أعد الببليوغرافيات بنفسى بناءً على الطريقة التي حددها أستاذي. لا أسأل المكتبي المساعدة في هذه العملية، هو لم يقدم لي الطريقة في إعداد الببليوغرافيات وذكر الإستشهادات والإحالات. لا أعرف بالطريقة العلمية APA"

" أعدّ الببليوغرافيات بإعتماد المعايير التي حددت في مادة منهجية البحث العلمي. لا أعرف بأسلوب APA. لا أسأل المكتبي مساعدتي في هذا السياق بل الأستاذ. طبعًا أذكر مصدر أي معلومة أخذها أو أستشهد بها، الطريقة هي طريقة أستاذي ضمن مادة منهجية البحث. الأستاذة عامة يمنعونا من ذكر معلومة دون المصدر ونحاسب إن لم نفعل."

" أعدّ الببليوغرافيات بنفسى. أبحث عن الطريقة العلمية عبر شبكة الإنترنت كما أتبع سياقًا واحدًا في ذكر كافة المصادر. الأستاذ لم يدلني إلى طريقة واحدة. تعرفت على مصطلح APA، أستاذي ذكره في الصف لكنه لم يقدم شروحات وافية عنه. لا أستشير المكتبي أو أسأل مساعدته في هذا الموضوع."

" تعرّفت إلى الطريقة العلمية في ذكر المراجع من الأستاذ: APA. لا أسأل مساعدة المكتبي أبدًا ولا أفكر في الموضوع لأنه غير مؤهل ولا يعرف."

تبين هذه الإجابات أهمية دور الأستاذ في تدريب الطلاب على كيفية الإستشهاد بالمعارف السابقة وإعداد الببليوغرافيات. الأستاذ يرشدهم إلى الطريقة المناسبة للإستخدام وهي إما تفرضها إدارة الجامعة أو تكون طريقته الشخصية.

و- الأستاذ في مقابل المكتبي

في تقييم أداء المكتبة والمكتبي.

أكد معظم الطلاب المستجوبين بأن المكتبي متعاون ويجب حين يسأل، لكن سؤال الطالب لا يتعدى المعرفة بكيفية الوصول إلى مصدر محدد ضمن المجموعة أو مجموعة مصادر ترتبط بموضوع معين والإرشاد إلى كيفية ترتيب الكتب على الرفوف. فيما يلي نماذج من إجابات الطلاب وتقييمهم للمكتبة والمكتبيين:

"المكتبيون إجمالاً متعاونون ونشطون ويجيبون حين أسألهم".

"المكتبي متعاون حين أسأله. لكنني لا أسأل مساعدة المكتبي في عملية البحث لأنني لا أعرف ما هو دوره ووظيفته. أسأل أستاذي دائماً وأثق به".

"لا أسأل المكتبي أبداً لأنه لا يعرف".

"المكتبيون متعاونون، يجيبون حين أسألهم ويرشدوني شخصياً إلى ما أطلبه. يساعدني المكتبي ويرافقني في جولتي ضمن الرفوف إن سألته. لا يذهب حتى يتأكد من أنني وجدت ما أطلبه أو عرفت كيف أفتش. المكتبيون إجمالاً متعاونون ويقدمون المساعدة في الوصول إلى المجموعة أو مصدر أو موضوع حين أسألهم. هم مهذبون ويجيبون عن كافة أسئلتني مباشرة".

في دور الأستاذ في مقابل دور المكتبي.

أكد الطلاب مرجعية الأستاذ وأهليته في الإجابة عن كافة تساؤلاتهم خلال مراحل إعدادهم أبحاثهم. هم يستشيرونه في إرتباط المصدر أو المعلومات بموضوع بحثهم، في موثوقية المعلومات ومرجعيتها، في تنظيم الورقة البحثية كما في ترتيب الأفكار وبناء العلاقات فيما بينها. أما بالنسبة للمكتبي، فدوره محصور في مساعدتهم على التفتيش في الأدوات الببليوغرافية كالفهارس والكشافات واقتناء وتنظيم وترتيب المجموعة المكتبية. الأستاذ بالنسبة لهم يمتلك المعرفة والمضمون والخبرة العملية، لذلك هو مسؤول عن حسن سير أدائهم الأكاديمي.

تقييم النتائج

إن تقييمنا لنتائج المقابلات مع الفاعلين الثلاثة لعملية البحث عن المعلومات أي الطلاب أنفسهم بمساعدة أستاذهم والمكتبي وما يقدمه من خدمة، وتحليلنا الخدمة المقدمة في سياق إعداد الطلاب لامتلاك مهارات وعي المعلومات، يبينان لنا أن مكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية لا تزال تقدمها ضمن الإطار الببليوغرافي المتمحور حول المجموعة المكتبية تنظيمًا وبتًا وإتاحة. إنها تقدم تعريفًا بالمجموعة المكتبية وبطرق البحث في الأدوات الببليوغرافية كما تجيب عن أسئلة واستفسارات الطلاب المرجعية.

أكد المكتبي أنه يعرف الطلاب بالمكتبة بشكل عام وبالمجموعة المكتبية، كما يدرّبهم على استخدام الأدوات الببليوغرافية، ويساعدهم في تحديد المصدر والوصول إليه، وهي وظائف تؤكد لنا عمق الإرتباط

بين الخدمة والمجموعة. إذا عدنا إلى مستويات التدخل والتعليم¹⁹ التي تقدمها المكتبة الأكاديمية كما حددتها كهلثاو (1993) وقارناها بواقع الخدمة في الكلية المذكورة، نجد أن المكتبي يقدم المستويات الثلاثة الأولى من التدخل والتعليم. نعرّف المكتبي بأنه يتدخل لتنظيم المجموعة المكتبية، يعرّف بها، كما يدرب على استخدام الأدوات الببليوغرافية، ونحدد دوره التعليمي بأنه مدرّس ومحاضر.

إن طبيعة الوظائف التي يقوم بها المكتبي، أي التنظيم، التعريف والتدريب، تظهر ارتباط دوره بالمجموعة المكتبية والأدوات الببليوغرافية، وهو برأينا دور تقليدي لأن هذه الوظائف لا تطال المتعلم في القرن الحادي والعشرين الذي يحتاج المساعدة في التقييم والإستخدام الفاعل للمعلومات المتاحة بوفرة. يرتبط دور المكتبة الأكاديمية في القرن الحادي والعشرين بقدرتها على تقديم مساعدة فاعلة للمتعلم، وقد حددت كهلثاو مبدأ اللايقين كي تربط الخدمة والمساعدة بالحاجة الفعلية للمتعلم. إن المكتبي المنظم، المدرس والمدرّب لا يقدم المساعدة المبنية على مبدأ اللايقين، فهو يربط وظيفته بالمجموعة والأدوات وليس بالمتعلم الذي يريد نوعاً مختلفاً من المساعدة يتوافق مع أسلوب التدريس وبيئة بث المعلومات وإتاحتها في القرن الحادي والعشرين. يحتاج المتعلم إلى المكتبي المستشار القادر على تقديم مساعدة شخصية له مبنية على حاجته المحددة ومرتبطة بالمشكلة المعالجة.

تختلف وجهة نظر الطلاب، إذ يؤكدون أنهم يفتقرون إلى التوجيه المكتبي الفاعل الذي يساعدهم على حسن استغلال المجموعة المكتبية وأدوات العمل الببليوغرافية. لم يتم تعريف المكتبة ومجموعتها وخدماتها، بل اكتسبوا طريقة البحث في المجموعة والأدوات من تجارب سابقة في مكتبات أخرى. إن معرفة الطلاب بالمجموعة والخدمة هي جزئية مما ينتج ضعف استغلالها والإستفادة منها ويجعل من المكتبة أداة غير مستثمرة بالشكل الكافي.

يبرر المكتبيون قلة الإستخدام الفاعل للمكتبة ويرجعون السبب إلى ضيق الوقت المتاح لطلاب الدبلوم، فهم غالباً ما يزورون المكتبة بشكل سريع للحصول على مصدر معين واستعارته. إلى ذلك، يفترضون أن طالب الدبلوم يجب أن يكون قادراً على البحث الفاعل في الأدوات الببليوغرافية نتيجة تدريب وخبرة وتجربة سابقة في مكتبات أخرى.

¹⁹ حدّدنا مستويات الخدمة المكتبية التي طرحها كهلثاو في الصفحات 27 و28.

لا يقدم الأساتذة الأكاديميون أي رأي إيجابي على صعيد دور المكتبة الأكاديمية، بل ينفون قدرة المكتبة على القيام بأي دور فاعل ومؤثر خلال مسيرة الطالب الأكاديمية. يصورون المكتبة بأنها مكان يحفظ مجموعات قديمة من الكتب قد لا تكون صالحة للإستخدام، ومكان غير قابل للإستثمار في نشاطات أكاديمية لاصقيّة نظرًا للواقع الفيزيائي السيء لها. هذه النظرة السلبية إلى المكتبة ودورها تعكس الواقع الذي يظهر عدم قيام الأستاذ بأي دور ترويجي للمكتبة أمام طلابه. يظهر الأستاذ الأكاديمي بأنه لا يعرف طبيعة الدور الذي تقوم به المكتبة، ولا كيف يجب أن تكون علاقته بها. لا يفصل الأستاذ بين الواقع الحالي للمكتبة الأكاديمية وواقع الجامعة اللبنانية العام الذي، وبحسب رأيه، يحتاج إلى الكثير من الإصلاحات وتحديد المهام وإظهار المسؤوليات القانونية لكافة أفرقاء العملية التربوية.

إن نتائج الدراسة تظهر ضعف قدرة الطلاب على إستغلال المكتبة بشكل فاعل من خلال ضعف استخدامهم للمصادر المتاحة في المكتبة²⁰ وبالتالي ضعف قدرتهم على الوصول إلى معارف السابقين لكي يبنوا من خلالها معرفتهم الشخصية. كذلك، إن اعتبار محركات البحث العامة على شبكة الإنترنت مصدرًا أساسيًا للمعلومات من قبل بعض الطلاب والأخذ بالمعلومات التي تقدمها الشبكة دون تقييمها وفقًا لمعايير محددة يظهر ضعف القدرة على اختيار المعلومات الموثوقة والمناسبة في سياق الحاجة إليها. حدّد التربوي بلوم (1957) عملية التقييم بأنها من المهارات الفكرية العليا التي تسمح للمتعلم بتحليل المعلومات بطريقة نقدية ثم القبول بها أو رفضها تبعًا لموثوقيتها وعلميتها وملاءمتها لموضوع البحث. إن التقييم هو عمل ذهني يؤسس لمرحلة التوليف والإستنتاج وبالتالي بناء المعرفة الشخصية. أظهر بعض الطلاب ضعف القدرة على تقييم المعلومات التي تتيحها شبكة الإنترنت بالتحديد من خلال عدم إخضاعها لمعايير تقييمية بل الأخذ بها بغض النظر عن مصدرها. هذه النتائج تطرح تساؤلًا كبيرًا عن قدرات الطلاب في التحليل والتوليف والإستنتاج وبالتالي تحقيقهم للإبداع والحكمة (بروس: 1997، 1999)، وهي قدرات ذهنية لازمة لتعريف المتعلم بأنه واع بالمعلومات.

إن تطبيق برامج وعي المعلومات عمليًا هو عملية تفترض المشاركة والتعاون والتواصل بين المكتبي المتخصص والأستاذ الأكاديمي كي يحقق الطلاب مهارات وعي المعلومات والقدرة على التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة. علاقة التعاون والتشارك هي الأساس في نجاح أو فشل تطبيق أي برنامج لوعي

²⁰ طلبنا من أمانة المكتبة تزويدنا بإحصاءات عن أعداد الطلاب الذين يستفيدون من خدمة الإعارة من خلال عدد عمليات الإعارة التي تمت منذ أوائل العام الدراسي 2012/2013 لكننا لم نحصل على جواب ولم نصل إلى أرقام محددة. نستنتج ضعف عمليات الإعارة من خلال قلة عدد الطلاب الذين طلبوا إستعارة مصدر أو مصادر محددة خلال الشهر الذي قضيناه في المكتبة ولاحظنا فيه سلوكيات الطلاب فيها وكافة النشاطات التي يقومون بها في المكان.

المعلومات في الجامعات والكليات. حددت بروس (2001) عدة مجالات يتشارك فيها الأستاذ والمكتبي الجهود ويتعاونان من أجل خدمة الطلاب وهي التالية:

أ- التشارك في إعداد السياسات التربوية العامة ومنها البرامج والمعايير التطبيقية لوعي المعلومات؛

ب- التشارك في الأعمال البحثية المرتبطة بتطوير مفهوم ووعي المعلومات ومجالاته؛

ج- التشارك في الإشراف على أعمال الطلاب البحثية وتقييمها؛

د- التشارك في إعداد المناهج والتخطيط لها؛

هـ- التشارك في التطوير الأكاديمي وإعداد الخطط المستقبلية.

كذلك، فإن معايير ووعي المعلومات التي أعدتها ACRL عام 2000 حددت خصائص الطالب الواعي بالمعلومات ومؤشرات لقياس أدائهم ومجموعة من المخرجات التعليمية. المؤشرات هي مجموعة من النشاطات الأكاديمية التي يقوم بها الطلاب عند إعدادهم أبحاثهم، وهي تتطلب التعاون بين المكتبي والأستاذ الأكاديمي. حلت سعادة (2009) هذا التعاون وحددت مجالاته من خلال دور كل من هذين الفاعلين عند تطبيق المعايير التي وضعتها ACRL عام 2000. إن نظرة الأستاذ الأكاديمي في عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية يؤكد الصورة النمطية للمكتبة ودورها كحافضة فعّلية للمجموعة المكتبية، كذلك دور المكتبي كحافظ وأمين على هذه المعارف ولا يتخطى دوره التوجيهي أو التعليمي على مساعدة الطلاب في الوصول إلى مصدر محدد في المجموعة المكتبية والتدريب على استخدام الأدوات الببليوغرافية التي يعدها. أكد الأستاذ الأكاديمي دوره الأساسي في الإشراف على معارف الطلاب، فهو الوحيد القادر على متابعة الطلاب وتسهيل طريق وصولهم إلى معرفتهم الشخصية وهو لا ينظر إلى المكتبي على أنه شريك في العملية التعليمية وفاعل مؤثر في مساعدة الطلاب خلال مراحل تعلمهم من المعلومات. إن دور المكتبي في القرن الحادي والعشرين يتخطى الحفاظ على المجموعة المكتبية والأمانة عليها، بل هو أخصائي المعلومات الذي يساعد المتعلمين خلال عملية بحثهم عن المعلومات.

في مجال التكنولوجيا والبنية التحتية التكنولوجية التي توفرها مكتبة عمادة كلية التربية، تظهر نتائج الدراسة عمق التعارض بين ما هو متاح خارج المكتبة ومتوافر بين أيدي الطلاب وبين ما هو متوفر في المكتبة. معظم الطلاب يستخدمون خدمة الإنترنت عبر هواتفهم الخلوية الذكية ويستغلون البرامج والتطبيقات المتاحة مجاناً عبر الشبكة، كذلك يتصلون لاسلكياً بشبكة الإنترنت المتاحة في بعض الأماكن

العامة أو في منازلهم. أما داخل مكتبة كليتهم، جزء من أجهزة الكمبيوتر القديمة توفر خدمة الإنترنت البيئية وبعض التطبيقات والبرمجيات التي يستخدمها الطلاب مثل Microsoft office. هذا التعارض يظهر المكتبة وكأنها منفصلة عن الواقع الذي يشهد الكثير من التطورات التكنولوجية المتسارعة ورغبة الطلاب في تتبع هذه التطورات والإستفادة منها في مجالات علمية وأكاديمية أو حياتية عامة وترفيهية.

إن الوقائع المعروضة أعلاه، وهي: ضعف استخدام الطلاب الفاعل للمكتبة والمعارف التي تتيحها، ضعف قدرة المكتبة على مواكبة التطورات التكنولوجية الهائلة عبر تحديث بنيتها التحتية التقنية، كذلك ضعف التعاون بين الأستاذ الأكاديمي والمكتبي ونظرة الأول إلى المكتبة ودورها بعيداً عن عملية تعلم الطالب من المعلومات وبحثه عنها داخل المكتبة، بالإضافة إلى غياب السياسة التربوية الواضحة التي تظهر مهام الفاعلين الأساسيين فيها وتؤكد على دور المكتبة الرئيسي في صلب العملية التعليمية؛ تبين لنا عدم قدرة المكتبة حالياً على تطبيق أية معايير لوعي المعلومات أو تدريب الطلاب على امتلاك مهاراته. المكتبة بواقعها الحالي هي منفصلة عن كل ما هو مرتبط بهذا المفهوم لأنها لم تتخط دورها كحافضة للمعلومات التي تتقادم نظراً لضعف التجديد في المجموعة الذي تنتجه الميزانية الضعيفة والإجراءات الإدارية المقيدة. هذه الوقائع تجعلنا نتساءل عن نوعية المعارف التي يصل إليها طلاب هذه الجامعة. الطلاب لا يستغلون معارف الآخرين عبر ضعف استخدامهم لخدمة الإعارة، كذلك فإن الإجراءات الإدارية الكثيرة والميزانية الضئيلة هي عوامل تعيق تطور المجموعة بشكل ملائم²¹ وتحد من قدرة الطلاب على الوصول إلى المعارف الجديدة والدراسات الأخيرة في مجالهم. إن الإستناد إلى معارف الآخرين هو من شروط قدرة الفرد على البناء الجديد والخلق والإبداع كما أكد الفلاسفة البنائيين أمثال ديوي وكيلي وبرونر، إذ ما من عبقرى وصل إلا وقف على أكتاف غيره ليرى أبعد. هذا يفرض على المكتبة الأكاديمية أن تبذل الجهود من أجل تأمين وصول المتعلم الفاعل إلى المعلومات وتنمية مجموعة مكتبية فاعلة ومتخصصة.

²¹ نستنتج ضعف التجديد من الإجراءات الإدارية الكثيرة التي تخضع لها عملية الطلب كذلك من ضعف الميزانية الذي تحدثت عنه أمينة المكتبة.

خاتمة

لا بد من التشديد على أن التقنيات الحديثة التي تشهدها بيئة إنتاج المعلومات وبثها وإتاحتها منذ نهاية القرن العشرين هي التي دفعت بالتعليم وبالمكتبات الأكاديمية إلى مجالات متقدمة. تحاول المكتبات في ظل هذه البيئة أن تعرف دورها التربوي ووظائفها بعلاقتها مع طلاب القرن الحادي والعشرين. إن هذه البيئة تقتض أن يكون همّ التربويين والمكتبيين هو تدريب المتعلمين على تقييم المعلومات واستخدامها، لأن الإنتاج الواسع للمعلومات في مجالات مختلفة يفرض على المتعلم أن يبذل جهداً أكبر لتحديد المعلومات العلمية والموثوقة. هذا هو تحدي المكتبات والتربويين، إذ يعرفون دورهم بالمساهمة في إعداد جيل واع بالمعلومات وقادر على الوصول إلى معرفته الشخصية عبر استخدامه المعلومات والتكنولوجيات المتاحة بالشكل المناسب.

إن أسلوب التلقين المتبع خلال القرن التاسع عشر كان يتماشى مع بيئة مكتبية تحفظ المعارف وتراكم كميات كبيرة من الكتب ومصادر المعلومات في مكان جغرافي محدد. يركز التلقين على الذاكرة من خلال السماع والحفظ ثم استرجاع المعلومات عند الحاجة، ويطرافق مع دور تخزيني للمكتبة الأكاديمية. يعمل التربويون في القرن الحادي والعشرين على أن يحقق المتعلم مهارات فكرية عليا تتمثل بقدراته على تقييم المعلومات وتحليلها وتولييفها ثم استخدامها، وهذا ما يفرض على المكتبة أن تكون مؤهلة فتساهم في مساعدة الفرد لتحقيق هذه المهارات.

لما كان همّنا أن نحلل الدور التربوي لمكتبة عمادة كلية التربية في الجامعة اللبنانية وعلاقتها بالمجتمع الأكاديمي الذي تخدمه، كان دافعنا وراء ذلك تحديد دور المكتبة وتحليل مساهمتها في إعداد طلاب واعين بالمعلومات؛ إلا أن واقع المكتبة الفيزيائي، إمكانياتها المادية وسياساتها وخدماتها هي عوامل فرضت علينا التعامل مع الدور الأدنى للمكتبة بعلاقتها بالطلاب، أي الخدمة المرجعية. لقد حاولنا أن نتبع أي دور غير تقليدي تقوم به مكتبة عمادة كلية التربية كنموذج، إلا أن ملاحظتنا لأنواع النشاطات التي تجري هناك إضافة إلى أجوبة الطلاب جعلنا نخفض من سقف طموحاتنا ونتعامل مع الخدمة المرجعية بتجلياتها وأنواعها التقليدية. تبين لنا أن الخدمة المرجعية تقدم بحددها الأدنى، ويعود ذلك إلى أسباب متنوعة مادية كانت أو فيزيائية أو بشرية. إن المشكلة الرئيسية برأينا هي هيكلية ترتبط بعدم وضوح دورها ضمن

المؤسسة التي تخدمها، أو على الأقل هذا ما استنتجناه من عدم تحديد النصوص القانونية والتنظيمية أي دور غير جغرافي منوط بالمكتبة.

إن تراجع المكتبة عن أداء أي دور تربوي ضمن المجتمع الأكاديمي الذي تخدمه يعود، برأينا، إلى مجموعة العوامل التالية: غياب السياسة التربوية الواضحة التي تحدد دور المكتبة بعلاقتها بالمجتمع الأكاديمي، بالإضافة إلى قدم النصوص التي حدّدت مهامها ووظائفها، فقد عرّفت النصوص المنظمة للجامعة اللبنانية المكتبة بأنها وحدة إدارية تقوم بوظائف اقتناء مجموعة مكتبية وتنظيمها وإعداد السجلات بها وفتحها للمجتمع الأكاديمي الذي تخدمه؛ ضعف بنيتها التحتية التكنولوجية فهي تبدو بعيدة عن الواقع الذي يشهد الكثير من التطورات التكنولوجية؛ ضعف تدريب المكتبيين وضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة لهم، فهم يقدمون الخدمة المرجعية بحدها الأدنى ويساعدون الطلاب على الوصول إلى المصدر وليس على استخدام المعلومات كما يستوجب مفهوم وعي المعلومات؛ غياب التفاعل والتعاون والتواصل بين المكتبي والأستاذ، إذ ينفي الأستاذ أي دور تربوي ممكن أن تقوم به المكتبة ويحفظ لها الدور التخزيني، ويتوافق ذلك مع عدم قدرة المكتبي على التحرك والمبادرة منفرداً بغياب غطاء قانوني وسياسي يحدد دوره.

إن هذه المكتبة هي بعيدة عن كل ما يجري من تطورات تكنولوجية، وبعيدة أيضاً عن الأبحاث الأكاديمية التي تحدد دور المكتبة الأكاديمية التربوي وشكل علاقتها بطلاب القرن الحادي والعشرين. تظهر منفصلة عن كل النشاطات التي تجري في الجامعة، فالملاحظ من بعيد يجد أنها تبدو كقيمة زائدة أو كإضافة غير ضرورية لا تؤثر على الحياة الأكاديمية. إن المكتبة الأكاديمية في القرن الحادي والعشرين هي محور كل عملية ومؤسسة أكاديمية، هذه المحورية تبدو غائبة عن مكتبتنا التي تقدم الخدمة المرجعية بحدها الأدنى.

تفتح هذه الدراسة أمامنا المجال لدراسات لاحقة، فمن الممكن أن نتوسع في العينة المختارة، فتكون الدراسة شاملة لأكثر من كلية من كليات الجامعة اللبنانية بهدف مقابلة الممارسات المكتبية وآراء الأساتذة والطلاب والمكتبيين في مكاتب مختلفة، أي دراسة إتجاهات الأساتذة والطلاب والمكتبيين في مختلف كليات الجامعة اللبنانية من أجل الوصول إلى نتائج أدق. على صعيد آخر، من الممكن التركيز على البعد التقييمي الذي يشمل مفهوم وعي المعلومات من خلال دراسة وتحليل بليوغرافيات الطلاب التابعة لأعمال بحثية عالية منها رسائل الماجستير والدكتوراه. إن تحليل البليوغرافيات ومقابلتها بالإحالات الموجودة داخل النص وفي المقدمة بالتحديد قد يعطينا نتائج تُوّشر إلى قدرة الطلاب التقييمية.

إن طبيعة التكنولوجيات المتنامية بشكل مطرد بالإضافة إلى بروز التماهي بين سلوكيات المستخدمين في البحث عن المعلومات، ومنهم طلاب الجامعة اللبنانية، وبين هذه التكنولوجيات يفرض علينا أن نعمل على تغيير الواقع الحالي. سنقدم في هذه الإطار مشروع عمل من ثلاثة مراحل لتطوير واقع الخدمة المكتبية في الجامعة اللبنانية كي تقترب من مفهوم وعي المعلومات. إننا ننتقل من واقع ضعف المصادر المالية وعدم وجود إطار قانوني أو تنظيمي يحدد أدوار المكتبيين وعلاقتهم بالمجموعة، الطلاب، الأساتذة والمؤسسة الأم.

المرحلة الأولى: التعريف والتدريب

1- تعريف طلاب السنة الأولى من مختلف الإختصاصات بمكتبة كليتهم، وذلك من خلال زيارة ميدانية تتم برفقة الأستاذ في أوائل العام الدراسي. يتم تحديد طبيعة المادة الأكاديمية التي يكون التدريب المكتبي جزءاً منها. يهدف التدريب إلى تعريف الطلاب والأساتذة معاً إلى المجموعة المكتبية، المكتبيين العاملين، التكنولوجيات المتوفرة، النشاطات التي من الممكن أن تتم في المكان، إضافة إلى خلق نوع من الحافز والحاجة لزيارة المكان بشكل دائم.

2- تدريب الطلاب على الفهرسين البطاقي والإلكتروني. يهدف التدريب إلى التعرف على طريقة البحث في المجموعة المكتبية والوصول إلى المصدر المطلوب. إن التدريب على استخدام الفهرس الإلكتروني يبين سهولة البحث في المجموعة من داخل وخارج حرم المكتبة ويجعل المجموعة أكثر طواعية وبعيدة عن ممارسات تقليدية ترتبط بالبحث في البطاقات. يُتوقع أن يتمّ التدريب برفقة الأستاذ داخل حرم المكتبة وليس في الصف الأكاديمي وقد يتطلب أكثر من جلسة أو حصة، وهو ما يتم تحديده بالتنسيق بين الأستاذ والمكتبي.

3- تدريب الطلاب على استخدام قواعد البيانات المتخصصة التي تتيحها الجامعة. يهدف التدريب إلى تعريف الطلاب على أنواع القواعد المتوفرة، كيفية إتاحتها على الموقع، وقواعد البحث فيها من داخل وخارج حرم المكتبة. هذا العمل يتطلب التعاون بين المكتبي والأستاذ من أجل تحديد عدد الجلسات التي يتطلبها، ويتم التدريب في المكتبة بحضور الأستاذ.

4- تسهيل إجراءات حصول الطلاب على إسم مستخدم وكلمة سر من أجل البحث في هذه المصادر من خارج حرم المكتبة. يعطي المكتبي الطلاب الحاضرين لجلسات التدريب مباشرة إسم مستخدم وكلمة مرور دون الحاجة إلى إجراءات إدارية أخرى.

5- تعريف أساتذة الكلية بالمكتبة ككل، أي المجموعة المكتبية، الأفراد العاملين، المساحة والإمكانيات المختلفة لاستغلالها، وأنواع المساعدة التي تقدمها للطلاب والأساتذة؛ إضافة إلى تدريبهم على استخدام الفهرسين البطاقي والإلكتروني وقواعد البيانات. يجب أن يتم هذا التدريب قبل بدء العام الأكاديمي، فيصبح الأستاذ قادرًا على مشاركة المكتبي في إعداد البرامج العملية لتدريب الطلاب.

المرحلة الثانية: تنسيق الجهود بين المكتبيين والأساتذة الأكاديميين

1- العمل على إنشاء لجنة من الأساتذة من إختصاصات متنوعة ضمن كل كلية تتولى مهام التنسيق بين الأساتذة الأكاديميين والمكتبيين. يتمّ نقل حاجات الأساتذة والطلاب إلى المكتبيين وحاجات المكتبيين إلى الأساتذة الأكاديميين كذلك. تحتاج هذه الخطوة إلى مبادرة من المكتبيين والأساتذة معًا وإلى تعاون وتسهيل من إدارة الكلية.

2- تجتمع اللجنة مع المكتبيين من أجل وضع مجموعة من المعايير لتقييم المعلومات التي تتيحها محركات البحث العامة. كذلك، يتفق الكل على المعيار الذي يجب أن يستخدمه الطلاب خلال إعدادهم أبحاثهم. ينقل الأستاذ عضو اللجنة ما تمّ الإتفاق عليه إلى زملائه في الإختصاص.

3- التنسيق بين المكتبي والأستاذ في تدريب الطلاب على التقييم وإعداد البليوغرافيات. تقام عدة جلسات في المكتبة يتشارك فيها الأستاذ والمكتبي في تعريف الطلاب على طبيعة المعلومات التي تقدمها محركات البحث العامة في مقابل تلك التي تقدمها قواعد البيانات المتخصصة. يتعرّف الطلاب خلال هذه الجلسة على أهمية المعلومات العلمية والفرق بينها وبين المعلومات التجارية. يقدم المكتبي طريقة إعداد الإحالات والإستشهادات المرجعية والبليوغرافيات بحسب المعيار العلمي المعتمد. إن نجاح هذه الجلسة مرتبط بدرجة التعاون والتنسيق بين المكتبي والأستاذ بحيث يجب أن يبدو الواحد مكملًا للآخر مما يساعد على بناء الثقة بالمكتبي ويفتح مجالات لتعاون الطلاب معه في المستقبل.

4- يعدّ المكتبيون بالتنسيق مع لجنة الأساتذة أو أعضاء منها الأدلة الإرشادية Tutorials التي تحدّد معايير التقييم وطريقة إعداد البليوغرافيات والإستشهادات المرجعية وإتاحتها عبر موقع المكتبة. يُعمل على أن تعدّ هذه الأدلة بحرفية عالية كي تكون واضحة ومفيدة للطلاب الذين يطلبون هذا النوع من المساعدة من خارج حرم المكتبة.

المرحلة الثالثة: تحديد الإطار القانوني، المهام والوظائف

1- العمل على اقتراح مشروع قانون يحدد مهام ووظائف مكتبة الجامعة اللبنانية ويكون بديلاً للنصوص التي تقادمت ولم تعد تتوافق مع طبيعة العصر ومقتضيات العملية الأكاديمية. يُحرص على أن يتضمن المشروع تحديداً للعلاقة الإدارية التي تربط المكتبة بإدارة الكلية التي تنتمي إليها، إضافة إلى قسم شؤون المكتبات في الإدارة المركزية للجامعة اللبنانية. يُعمل على أن يبرز المشروع بوضوح مهام ووظائف المكتبي وعلاقته بالأستاذ وإدارة الكلية، كما استتبعه بالملاحقة الدائمة كي يصار إلى إقراره ويوضع موضع التنفيذ. إن العمل على إعداد هذا المشروع يتطلب التواصل بين المكتبيين ولجان الأساتذة من كافة فروع الجامعة وكلياتها تحت إشراف قسم شؤون المكتبات في الإدارة المركزية للجامعة.

2- العمل على التدريب المهني للمكتبيين من خلال تأمين حضورهم لدورات تدريبية في لبنان أو في الخارج، كذلك تحفيزهم لمتابعة كافة التطورات التي تجري في مجال علم المعلومات والمكتبات.

3- التحفيز المادي والمعنوي للمكتبيين، والعمل على تحسين وضعهم القانوني وتثبيتهم ضمن ملاكات الجامعة اللبنانية. إن تقدير جهود المكتبيين معنوياً ومادياً يشجعهم على العمل بروحية أفضل وعلى التفاعل والتعاون مع الأساتذة والطلاب بديناميكية أكبر.

4- العمل على التعديل في المناهج الدراسية وإلغاء التلقين الذي ما عاد يتوافق مع طبيعة المعرفة في القرن الحادي والعشرين. يُشدد على أن تعمل إدارة الجامعة على تقديم المواد الدراسية بطريقة تفاعلية يكون فيها الأستاذ مشرفاً وموجهاً للطلاب الذين يقدمون خبراتهم الشخصية أمام زملائهم. إن اعتماد أسلوب الصف التفاعلي يساهم في دمج المكتبة بالعملية التربوية ويجعلها أكثر قدرة على تقديم خدمة فاعلة ومؤثرة.

قائمة المصادر

أمان، محمد (1985). خدمات المعلومات، مع إشارة خاصة إلى خدمة الإحاطة الجارية. الرياض: دار المريخ.

الأمين، عدنان (1999). قضايا الجامعة اللبنانية وإصلاحها. بيروت : دار النهار للنشر والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

بركات، زياد (2012). كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية.

تايلور، جوي؛ ترجمة حمد بن إبراهيم العمران (1426 [2005]). الوعي المعلوماتي ومراكز مصادر التعلم. الرياض: مطبوعات مكتبة الملك فهد الوطنية.

توفيق، أمينة خير (2005). الوعي المعلوماتي لدى الباحثين بمحافظة الإسكندرية: دراسة ميدانية لتحليل الإتجاهات والمشكلات (رسالة ماجستير). جامعة الإسكندرية، قسم المكتبات والمعلومات.

الجامعة اللبنانية (2002). دليل الجامعة اللبنانية : القوانين والأنظمة الإدارية والمالية. بيروت : دائرة المنشورات في الجامعة اللبنانية.

جوهرى، عزة والعمودي، هدى (2009). الوعي المعلوماتي بجامعة الملك عبد العزيز شطر الطالبات : دراسة تقييمية للوضع واستشراف أسس المستقبل. في: دراسات عربية في المكتبات والمعلومات، مج 1، ع 4.

حسن، سعيد أحمد (1986). المكتبات وأثرها الثقافي، الاجتماعي، التعليمي. القاهرة: دار الفكر العربي.

الديان، موزي بنت إبراهيم (2011). تنمية إتجاهات الوعي المعلوماتي الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وتأثيرها على تطوير البحث العلمي. في: دراسات المعلومات، ع 10، يناير 2011.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (1992). البنائية : منظور ابستمولوجي وتربوي. الإسكندرية : [الناشر غير محدد].

سنو، عبد الرؤوف (2004). دليل كلية التربية. الجامعة اللبنانية، كلية التربية.

الشافعي، داليا (2005). الأمية المعلوماتية في المجتمع الجامعي بالقاهرة: دراسة ميدانية. (رسالة ماجستير). جامعة القاهرة، قسم المكتبات والوثائق والمعلومات.

الطباع، عبد الله أنيس (1986). الخدمات المكتبية: تاريخ الكتابة والمكتبة. بيروت: دار الكتاب العربي.

عبد الهادي، محمد فتحي (1999). تكنولوجيا المعلومات في المكتبات ومراكز المعلومات العربية، بين الواقع والمستقبل: وقائع المؤتمر العربي الثامن للمعلومات. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

العمودي، هدى والسلمي، فوزية (2008). الوعي المعلوماتي في المجتمع الأكاديمي: دراسة تطبيقية على طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز. دراسات المعلومات، ع 3، سبتمبر 2008.

قاسم، حكمت (1995). الخدمات المكتبية القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

المالكي، م. ل. م. (2000). المراجع: التطورات الحديثة في أساليب الخدمة المرجعية واتجاهاتها. عمان:

مؤسسة الوراق.

النشار، السيد السيد محمد (1992). الخدمة المرجعية في المكتبات ومراكز المعلومات. القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.

النوايسة، غالب (2000). خدمات المستفيدين من المكتبات ومراكز المعلومات. الأردن: دار الصفا.

Bibliography

- ACRL Information Literacy Competency Standards Review Task force (June 2012). Task force recommendations.
- ACRL (2000). Information literacy competency standards for higher education. Chicago: ACRL.
- Ademodi, O. (2011). Reference services in academic libraries : accommodation of international students. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, paper 524.
- American Library Association (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final report
- Andretta, S. (2005). *Information literacy : a practitioner's guide*. Oxford: Chandos Pub.
- Armstrong, C., et al. (2006). CILIP defines information literacy for the UK. CILIP.
- Bates, M. J. (1996). Learning about the information seeking of interdisciplinary scholars and students. *Library Trends*, 45 (2), 155-164.
- Bawden, D. (2006). Users, user studies and human information behaviour. *Journal of Documentation*, 62(6), 671-679.
- Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview information literacy. *College and Research Libraries*, 55(4), 309-22.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. London: Longmans.
- Brevik, P. S. (1998). *Student learning in the information age*. Phoenix, Ariz.: American Council on Education/Oryx Press.
- Brophy, P., Craven, J., & Fisher, S. (1998). *The development of UK academic library services in the context of lifelong learning* (Final report). Manshecter: Manchester Metropolitan University, Department of Information and Communications, Center for Research in Library and Information (CERLIM).
- Bruce, C. (1997). The relational approach: a new model for information literacy. *New Review of Information and Library Research*, 3, 1-22
- Bruce, C.S. (1997). *Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: AUSLIB Press.

- Bruce, C. S. (1999). Phenomenography: Opening a new territory for library and information science research. *The New Review of Library and Information Research*, 5, 31-48.
- Bruce, C. S. (2000). Information literacy programs and research: an international review. *Australian Library Journal*, 49(3), 209-218.
- Bruce, C. S. (2001). Faculty-librarian partnerships in Australian higher education: a critical analysis. *Reference Services Review*, 29(2), 106-111.
- Bruce, C. S. (2001). *Information literacy: research into practice* [Powerpoint presentation].
- Bruce, C. Edwards, S. and Lupton, M. (2006). Six Frames for information literacy education: exploring the challenges of applying theory to practice. *ITALICS Special issue. Information literacy – the challenges of implementation*.
- Bruner, J. (1971). *The relevance of education*. New York: Norton.
- Bryngelsson, A. (2007). Librarians and teaching faculty in information literacy assessment : implications for the disciplinary conditions for the interpretation of documents in the Bologna process.
- Bundy, A. (ed.) (2003). *Australian and New Zealand information literacy framework : principles, standards and practice*, ANZILL. University of South Australia Library.
- Confederation of EU rectors' conferences, & Association of European Universities (2000). *The Bologna declaration on European space for higher education : an explanation*. CRE, Association of European Universities.
- Connaway, L. S., Radford, M. L., Dickey, T. J., De Angelis Williams, J., & Confer, P. (2008). Sense-Making and synchronicity : information-seeking behaviors of millennials and baby boomers. *Libri*, 58(2), 123–135
- Cotter, R. (1996). *Performance Indicators for Reference and Information Services. Presented at the IATUL conferences*.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. London : Collier MacMillan Publishers.
- Doyle, C.S. (1992). *Outcome measures for information literacy. Final report to the National Forum on Information Literacy*. Syracuse NY: ERIC Clearinghouse.

- Eisenberg, M., Lowe, C. A., Spitzer, K. L., & Spitzer, K. L. (2004). *Information literacy : essential skills for the information age*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Ellis, D. (1989). A behavioral approach to information retrieval system design. *Journal of Documentation*, 45(3), 171-212.
- Fister, B. (2013). The library's role in learning: information literacy revisited. *Library Issues*, 33(4).
- Hapke, T. (2008). Information literacy activities in Germany between the Bologna process and the web 2.0. *Information literacy at the crossroad of education and information policies in Europe / edited by Carla Basili* (pp. 165–183). Rome: Istituto di ricerca sull'impresa e lo sviluppo.
- Head, A. J., & Eisenberg, M. (2009). *Lessons learned : how college students seek information in the digital age (Project Information Literacy Research Report)*. Washington: University of Washington's Information School.
- Head, A. J., & Eisenberg, M. (2010). *Truth to be told : how college students evaluate and use information in the digital age*.
- Head, A. J., & Eisenberg, M. (2011). *Balancing act : How college students manage technology while in the library during crunch time (Project Information Literacy, Research Report)*. Washington: The Information School, University of Washington.
- Hutchins, E., Gustavos, B. F. & MacPherson, K. (2002). Changing landscapes, enduring values: making the transition from bibliographic instruction to information literacy. *Journal of Library Administration*, 36 (1-2).
- Johnton, B., & Webber, S. (2003). Information literacy in higher education : a review and a case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335–352.
- Julien, H. (2003). Faculty-librarian relationships in the information literacy context : a content analysis of librarians' expressed attitudes and experiences. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 27(3), 65–88.
- Kain, E. L., Kuchi, T., Macicak, S., & Caravello, P. S. (2008). Information literacy : the partnership of sociology faculty and social sciences librarians. *Teaching Sociology*, 36(1), 8–16.
- Katz, W. A. (1974). *Introduction to reference work. Vol. 2., Reference services and reference processes*. New York; London: McGraw-Hill.

- Katz, W. A. (2002). *Introduction to reference work. Vol. 1, Basic information services*. Boston; London: McGraw-Hill.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York : Norton.
- Kelly, G. (1963). *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kuhlthau, C. C. (1991). Inside the search process : seeking meaning from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), 361–371.
- Kuhlthau, C. C. (1993). *Seeking meaning : a process approach to library and information services*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Kuhlthau, C. C. (2008). From information to meaning : confronting the challenges of the 21st century. *Libri*, 58, 66–73.
- Kuhlthau, C. C., Caspari, A. K., & Maniotes, L. K. (2007). *Guided inquiry : learning in the 21st century*. Westport, Conn.: Libraries Unlimited.
- Limberg, L. (1999). Three conceptions of information seeking and use. In *Exploring the Contexts of Information Behaviour*. London : Taylor Graham.
- Limberg, L., Alexandersson, M., Lantz-Andersson, A., & Folkesson, L. (2008). What matters? shaping meaningful learning through teaching information literacy. *Libri*, 58(2), 82–91.
- Limberg, L. & Sundin, O. (2006). Teaching information seeking: relating information literacy education to theories of information behavior. *Information Research*, 12(1).
- Lupton, M., Glanville, C., & McDonald, P. (2004). *Information literacy toolkit*. Nathan, Brisbane, Australia: Grrifith institute for Higher Education.
- Mar-Rounds, G., & IFLA. (2008?). Better understanding : teaching faculty's beliefs and behavior towards information literacy : the University of South Pacific perspective. Suva, Fiji: University of South Pacific.
- Meho, L. I., & Haas, S. W. (2001). Information-seeking behavior and use of social science faculty studying stateless nations: a case study. *Library & Information Science Research*, 23(1), 5–25.
- Meltzer, E. (2008). *The teaching library : rethinking library services*.

- Mitchell, E. (2008). Literacy, information and learning : theoretical foundations.
- Mittermeyer, D. (2003). Information literacy : study of incoming first year undergraduate students in Quebec. (C. Bowman, Trans.). CREPUQ (Conference of Rectors and Principals of Quebec Universities).
- Morris, R. C. T. (1994). Toward a user-centered information service. *Journal of the American Society for Information Science*, 45(1), 20-30.
- Nghiem, H. (2010). Delivering information literacy programs in the context of network society and cross-cultural perspectives. In *Information literacy with reference and information services* .Presented at the World library and information congress : 76th IFLA general congress and assembly, Guttenberg: IFLA.
- Oakleaf, M. (2009). The information literacy instruction assessment cycle: a guide for increasing student learning and improving librarian instructional skills. *Journal of Documentation*, 65(4), 539-560.
- Rabner, L., & Lorimer, S. (2002). Definitions of reference services: a chronological bibliography. Chicago: RUSA.
- Rader, H. B. (2002). Information literacy 1973-2002: a selected literature review. *Library Trends*, 51(2), 242-259.
- Rader, H. B. (ed.) (2002). Teaching and assessing information skills in the twenty-first century: a global perspective.
- Ranganathan, S. R. (1961). *Reference service*. London: Asia publishing house.
- Rockman, I. F. (2002). Strengthening connections between information literacy, general education and assessment efforts. *Library Trends*, 51(2), 185-198.
- Rothstein, S. (1955). The development of reference services through academic traditions, public library practice and special librarianship. Chicago: Association of College and Reference Libraries.
- Rothstein, S. (1989). An unfinished history: a developmental analysis of reference services in American academic libraries. *Reference Librarian*, (25-26), 365–409.
- Saade, G. (2009). Information literacy and the curriculum : case study the Lebanese University. SCONUL (2009). Information skills in higher education : a SCONUL position paper.
- SCONUL Working Group on Information Literacy (2011). The SCONUL seven pillars of information literacy : a research lens for higher education.

- SCONUL Working Group on Information Literacy (2011). The SCONUL seven pillars of information literacy. Core model.
- Seamans, N. H. (2001). *Information literacy : a study of freshman's students' perceptions, with recommendations* (Dissertation). Blacksburg, Virginia: Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University,
- Secker, J. (2011). *A new curriculum for information literacy: transitional, transferable, transformational* (Arcadia project, Expert consultation report). Cambridge: Cambridge University Library.
- Shapiro, J. J. & Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. *EDUCOM Review*, 31(2), March/April: 31-35.
- Streatfield, D., & Markless, S. (2008). Evaluating the impact of information literacy in higher education: progress and prospects. *Libri*, 58(2), 102–109.
- The Prague Declaration (2003). *Towards an information literate society*. Prague.
- Tyckoson, D. (1997). What We Do. *The Reference Librarian*, 28(59), 3–13.
- Tyckoson, D. (2001). What is the best model for reference services? *Library Trends*, 50(2), 183–196.
- Tyckoson, D. (2003). On the desirableness of personal relations between librarians and readers: the past and future of reference service. *Reference Services Review*, 31(1), 12–16.
- Tyckoson, D. A. (1999). What's right with reference? *American Libraries*, 30(5), 57–63.
- Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe : a literature review.
- Webber, S., Johnnton, B., & Boon, S. (2005). A comparison of UK academics' conceptions of information literacy in two disciplines : English and Marketing. *Library and Information Research (LIR)*, 25(93).
- Weiler, A. (2005). Information-seeking behavior in generation Y students: motivation, critical thinking, and learning theory. *Journal of Academic Librarianship*, 31(1), 46–53.
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behavior research. *Journal of Documentation*, 55(3), 249-270.
- Wilson, T. D. (2006). On user studies and information needs. *Journal of Documentation*, 62(6), 658-670.

الملاحق

الملحق رقم 1 : أسئلة المقابلات مع الأساتذة

طرحنا مجموعة من عشرة أسئلة على عينة البحث من الأساتذة الأكاديميين. انطلقت من دور الأستاذ الأكاديمي في سياق مفهوم ووعي المعلومات، فهو الذي يشارك في تنمية المجموعة المكتبية، يشارك في التدريب على استخدام مصادر وأدوات المعلومات، ويتعاون مع المكتبي في التخطيط والتدريب والتقييم.

- 1- هل تقوم المكتبة الأكاديمية، برأيك، بأي دور تربوي، أم أنها تحفظ مصادر المعلومات وتتيحها للمجتمع الأكاديمي الذي تخدمه؟
- 2 - كيف تحدد علاقتك بالمكتبة الأكاديمية، وما هي أنواع النشاطات التي تقوم بها في المكتبة؟
- 3- هل تقوم بدور تعريفي بالمكتبة ووظائفها وخدماتها لطلابك في حال لم تقم هي بهذا الدور؟
- 4- هل تشارك المكتبي في عملية تنمية المجموعة المكتبية من خلال اقتراح شراء عناوين جديدة بالإضافة إلى تسليمه ببليوغرافيات سنويه توجه عملية اختياراته؟
- 5- كيف تستجيب المكتبة لهذه الطلبات والإقتراحات، وهل يتم شراء هذه المصادر؟
- 6- هل ترشد الطلاب إلى أهمية استخدام قواعد البيانات الإلكترونية المتخصصة التي تتيحها الجامعة، هل تدلهم على كيفية إستخدامها والبحث فيها، هل من دور ما يقوم به المكتبي في هذا السياق، وهل تطلب منه أن يقدم تعريفاً بهذه المصادر وطرق البحث فيها لطلابك؟
- 7- من يساعد ويرشد الطلاب في عملية إعداد الببليوغرافيات والإحالات والإستشهادات المرجعية على أسس علمية؟ أهو الأستاذ الأكاديمي حصرياً أم هناك دور ما يمكن أن يقوم به المكتبي في هذا السياق؟
- 8- هل تستغل المكتبة كمكان حيوي فاعل وتفاعلي لإعطاء بعض الحصص الدراسية أو تقديم بعض الأبحاث فيها؟ أم أن هذه النشاطات تقام حصرياً في الصف الأكاديمي؟
- 9- هل تتعاون المكتبة والمكتبي لتسهيل هذه الأنواع من النشاطات في حال حدوثها؟
- 10- كيف تقيّم واجبات الطلاب، وما هي المعايير التي تعتمد عليها للتقييم؟ هل تقيّم قدرة الطلاب على الإستشهاد العلمي بمعارف السابقين، وهل يقوم المكتبي بدور ما في هذا السياق؟

الملحق رقم 2: أسئلة المقابلات مع المكتبيين

في الأسئلة التي طرحناها على المكتبيين مقدمي الخدمات، حاولنا التعرف على أنواع الخدمات التي تقدم للطلاب عامة ولطلاب الدبلوم بشكل خاص. كذلك، حاولنا التعرف على دور المكتبة الأكاديمية بعلاقتها بالمؤسسة الأكاديمية الأم التي تخدمها من جهة، وعلاقتها مع الأساتذة الذين يقدمون المضمون العلمي والتوجيه في طرق البحث العلمي.

أولاً: في التعريف بالمكتبة وتقديم الخدمة المكتبية

- 1- كيف تعرّفون الطلاب على المكتبة وخدماتها بشكل عام؟ وهل يتم ذلك من خلال زيارة ميدانية جماعية للطلاب في أوائل العام الدراسي أم أن هناك أشكال أخرى للتقديم؟
- 2- هل يعتبر تعريف الطلاب بالمكتبة ووظائفها وخدماتها جزءاً من المهام المفترضة، وهل هناك نص قانوني أو إداري محدد يحدد إلزامية هذا التعريف وضرورته وطريقة تقديمه؟
- 3- هل تتعاونون مع الأستاذ الأكاديمي في هذا السياق، وهل تنسقون معه في سبيل تقديم صورة واضحة عن دور المكتبة وأهميتها بالنسبة للطلاب؟

ثانياً: في أنواع الخدمات وأشكال تقديمها

- 1- هل تدربون الطلاب على طريقة التنظيم المتبعة في المكتبة؟ هل تقومون بجولة ضمن المجموعة المكتبية للتعريف بالأسلوب العلمي المتبع في تنظيم المجموعة المكتبية؟
- 2- هل تدربون الطلاب على كيفية استخدام الفهرس البطاقي، وما هي أشكال هذا التدريب؟
- 3- هل تدربون الطلاب على كيفية استخدام الفهرس المتاح عبر الخط المباشر والبحث فيه، وما هي أشكال هذا التدريب؟
- 4- هل تعرّفون الطلاب على مجموعة المكتبة من قواعد البيانات الإلكترونية، وكيف تقدمون هذا التعريف؟ هل يفترض البحث في هذه القواعد تواجد الطالب في حرم المكتبة أم يمكنه البحث فيها عن بعد؟ وهل سهّلت الإجراءات الإدارية هذه العملية؟

5- هل من خدمات ومساعدة أخرى تقدمونها للطلاب، هل تقدّمون إجابات علمية عن أسئلتهم واستفساراتهم أم تكتفون بالتدريب؟ وهل تستغلون التكنولوجيات الحديثة للتواصل مع الطلاب وتقديم المساعدة لهم؟

6- هل تساعدون الطلاب في عملية تقييم المعلومات الكثيرة المتاحة عبر محركات البحث العامة، وهل حددتم لهم مجموعة من المعايير العلمية لاعتمادها في هذا السياق؟

7- هل تدرّبون الطلاب على إعداد البليوغرافيات بحسب المعايير العلمية العالمية وتبعًا للمعيار الذي حددته الجامعة؟ أم أنها تُعتبر مهمة الأستاذ الذي يتعاطى بشكل مباشر مع الطلاب؟ وهل تتابعون الطلاب خلال مراحل هذه العملية وتجيبون عن أسئلتهم واستفساراتهم؟

ثالثًا: في العلاقة بالمؤسسة الأم والأساتذة الأكاديميين

1- هل تمّ تحديد دور ووظيفة المكتبة ضمن المجتمع الأكاديمي الذي تخدمه من خلال نصوص قانونية محددة؟ وهل تعرفون بهذه النصوص؟

2- هل تسهّل هذه النصوص في حال تواجدها عليكم أداء المهمات المنوطة بكم، أم أنها صارت تعتبر قديمة ولا تتوافق مع مستلزمات العملية الأكاديمية في القرن الحادي والعشرين؟

3- في حال غياب هذه النصوص، كيف تسيرون الأعمال اليومية وما هي الإجراءات الإدارية التي تعتمدونها؟

4- هل يلتزم الأساتذة بتقديم بليوغرافيات سنوية للمواد الأكاديمية التي يدرّسونها؟ وهل يجدّدون في مضمونها من سنة لأخرى؟ كيف تستفيدون من هذه البليوغرافيات وهل تعتمدون عليها لتوجيه خيارات اقتناء المصادر الجديدة؟

5- هل تتشاركون مع الأستاذ في عملية تدريب الطلاب على استخدام المصادر المكتبية (الفهرس البطاقي، الفهرس المتاح عبر الخط المباشر)، تقييم المعلومات وإعداد البليوغرافيات؟ أم أن هذه النشاطات في حال حدوثها تقوم بها المكتبة منفردة بمعزل عن أي تنسيق مع الأستاذ أو غيره؟

الملحق رقم 3: أسئلة المقابلات مع الطلاب

حاولنا أن نتعرف من خلال أسئلتنا التي طرحناها على الطلاب على أشكال استخدامهم للمكتبة الأكاديمية من حيث المجموعة والخدمات المختلفة. كذلك، حاولنا أن نتعرف على رأيهم بالمجموعة، الخدمة، المكتبيين ودور هذه العناصر في مساعدتهم لإتمام واجباتهم الأكاديمية.

أولاً: في معرفة الطالب بالمكتبة بشكل عام وعلاقته بها

- 1- كيف تصف لنا زيارتك الأولى إلى المكتبة الأكاديمية، هل كانت زيارتك الأولى إلى هذه المكتبة أم قمت بزيارات سابقة لمكتبات أكاديمية أخرى خلال سنوات دراستك السابقة؟
- 2- ما الذي دفعك إلى زيارة هذه المكتبة، وماذا تفعل الآن، عمّ تبحث وتفتش ومن تسأل لمساعدتك؟
- 3- من عرفك على المكتبة ووجهك إلى زيارتها؟ أهي صدفة بحتة، أهو أستاذك الأكاديمي، أم أنه جهد من المكتبيين الذين قاموا بتعريفكم بشكل عام على دور المكتبة وأهميتها وقدرتها على تقديم المساعدة لكم؟

ثانياً: في أشكال استخدامه للمكتبة وخدماتها

- 1- هل تمّ تعريفك بالمكتبة وخدماتها بشكل عام وكيف تمّ هذا التعريف؟
- 2- هل تمّ تدريبك على استخدام الفهرس الورقي والآخر المتاح عبر الخط المباشر؟ وكيف تمّ هذا التدريب؟
- 3- هل تستخدم محركات البحث العامة للحصول على المعلومات التي تحتاجها؟ وما هي المعايير التي تعتمد عليها من أجل الحصول على المعلومات العلمية والموثوقة؟
- 4- هل حددت لك المكتبة الأكاديمية مجموعة من المعايير التي تساعدك على تقييم المعلومات التي تتيحها هذه المحركات؟ أم أنك تقوم بالعملية بمجهود ذاتي بحت؟
- 5- هل درّبتك المكتبة على طريقة إعداد الببليوغرافيات بحسب المعايير العالمية؟ وهل تعرف أنت بهذه المعايير وتتبعها عادة؟

6- هل تمّ تعريفك بمجموعة المكتبة من قواعد البيانات الإلكترونية وهل دُرِّبت على استخدامها؟ هل تعتبر أن طريقة إتاحة هذه المصادر وعرضها على الموقع تسهل عليك إستخدامها؟ وهل تستطيع البحث فيها من منزلك، أي هل قدمت لك المكتبة هذه الإمكانية؟

7- هل تسأل المكتبي عادة مساعدتك في عملية البحث؟ هل تعتبره مؤهلاً لتقديم المساعدة العلمية والمتخصصة؟ وهل يتعاون ويتجاوب معك؟

